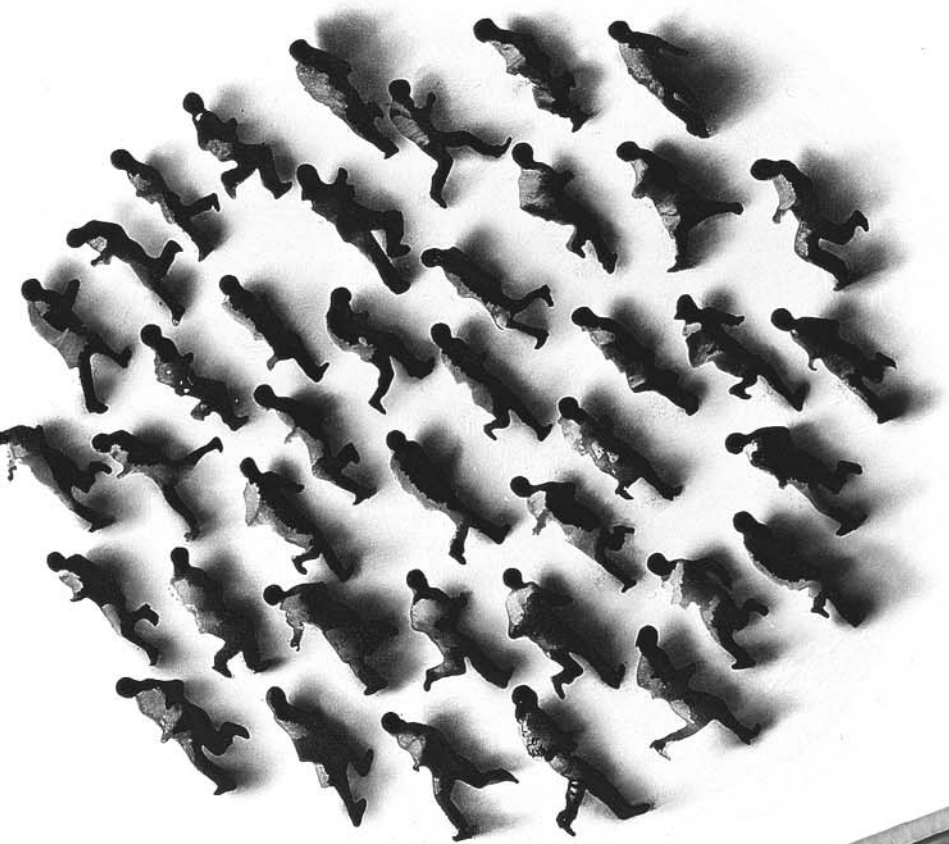
Consejo Escolar de Andalucía

INFORME
sobre la

CONVIVENCIA
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS



consejo.escolar.ced@juntadeandalucia.es
C/ San Matías, 17 - 18009 GRANADA
TEL 958-029325 FAX 958-029330

CONSEJO ESCOLAR DE A

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECCION
D. Emilio Iguaz de Miguel

COORDINACIÓN
D. José Melgarejo Hernández

PONENTE
D. Diego Sevilla Merino

EQUIPO DE REDACCIÓN
D. Javier Piñar Samos
D. José Luis Quijada Hernández
D. José Torres del Moral

SECRETARÍA
Dª Mª Cruz Antón Bonachera
Dª Beatriz Carretero González
Dª Eloisa Muñoz González

EDITA
Consejo Escolar de Andalucía
Consejería de Educación de la Junta de Andalucía
C/ San Matías, 17. Granada.
Telf.: 958 029 325
Fax: 958 029 330
www.Juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w_cea
consejo.escolar.ced@juntadeandalucia.es

IMPRIME
Proyecto Sur Industrias Gráficas, S.L.

Dep. Legal: GR-1.620/2005

1. FACTORES QUE PERTURBAN LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

1.1. PERCEPCIÓN SOCIAL DEL CLIMA DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS 14

1.2. FACTORES QUE CONFIGURAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR 17

a) En el ámbito familiar 18
b) En el ámbito social 18
c) En el ámbito grupal 19
d) En el ámbito personal 20
e) En el ámbito escolar 21

1.3. TIPOS DE CONDUCTAS QUE ALTERAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR 24

a) Disrupción en las aulas 24
b) Problemas de disciplina 25
c) Maltrato entre compañeros (bullying) 26
d) Vandalismo 28
e) Acoso sexual y discriminación por orientación sexual 28
f) Otros: Absentismo y/o deserción escolar. Fraude en educación 28
g) Las práctica ilegales 29

1.4. PERCEPCIÓN DE LAS ALTERACIONES DE LA CONVIVENCIA EN EL AULA 30

1.5. LA RESPUESTA EDUCATIVA A LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS 33

2. ALGUNOS ESTUDIOS Y CONCLUSIONES SOBRE EL ESTADO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EUROPA Y ESPAÑA

2.1. ESTUDIOS EUROPEOS SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES 39

2.1.1. Noruega 40
2.1.2. Reino Unido e Irlanda 41
2.1.3. Alemania 41
2.1.4. Italia 42
2.1.5. Portugal 44

2.2. EL INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO 45

2.2.1. Características del Informe 45
2.2.2. Conclusiones del estudio realizado mediante encuesta 46
a) La incidencia del maltrato 47
b) Características de los actores del maltrato 48
c) El escenario del maltrato 49
d) Tras la agresión: petición y recepción de ayuda 50
e) Reacciones ante el maltrato 51
f) La valoración del profesorado 51
g) Los centros ante el problema: la prevención y el enfoque educativo 52
2.2.3. Principales recomendaciones del Informe 54

2.3. OTROS ESTUDIOS SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESPAÑA 63

2.3.1. Consejo Escolar de Extremadura 63
2.3.2. Informe Cisneros VII. Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller. Informe Preliminar (septiembre 2005) 66

3. ESTADO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ANDALUCÍA

3.1. AGENTES, ESPACIOS Y TIEMPOS DE CONVIVENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO 71
3.1.1. Volumen de alumnado de E. Primaria y ESO en Andalucía 71
3.1.2. Espacios educativos: centros, unidades y profesionales 72
3.1.3. Tiempos de educación y tiempos de convivencia 73
3.2. LA PARTICIPACIÓN DE LOS CENTROS EN LA GRABACIÓN DE INCIDENCIAS 74
3.2.1. El programa Séneca y el registro del estado de la convivencia en los centros educativos 74
3.2.2. Modalidades de participación de los centros 79
3.2.3. Nivel de participación en relación con el total de Centros educativos sostenidos con fondos públicos 79
3.2.4. Nivel de participación de los centros que imparten E. de Régimen General 80
3.2.5. Diferencias provinciales 81
3.3. REPRESENTATIVIDAD DE LOS CENTROS PARTICIPANTES EN FUNCIÓN DEL ALUMNADO 82
3.3.1. Tipología del alumnado y de los centros públicos 82
3.3.2. Alumnado de E. Primaria y ESO en centros públicos y concertados 82
3.3.3. Contrastes provinciales 83
3.4. INCIDENTES GRABADOS 84
3.4.1. Nivel de incidentes en relación con los centros y la población escolar 84
3.4.2. Incidencia territorial 84
3.5. CONDUCTAS NEGATIVAS PARA LA CONVIVENCIA 86
3.5.1. Incidencia de las mismas en relación con los centros y la población escolar 86
3.5.2. Tipología de las conductas negativas 86
3.6. CONDUCTAS GRAVEMENTE PERJUDICIALES PARA LA CONVIVENCIA 88
3.6.1. Incidencia de los distintos tipos de conductas graves 88
3.6.2. Distribución según el sexo del alumnado 89
3.6.3. Distribución según la edad y el nivel de estudios 89
3.6.4. Conductas más habituales en función de los grupos de edad 90
3.7. CORRECCIONES IMPUESTAS 92
3.7.1. Relación entre incidentes, alumnado implicado, conductas y correcciones 92
3.7.2. Tipificación de las correcciones 93
3.7.3. Distribución según el sexo, edad y nivel de estudios 95
CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS 96
a) Relativas al nivel de participación
b) Relativas a la gestión del sistema y a la introducción de datos
c) Relativas a las correcciones impuestas de acuerdo con los grupos de riesgo

ANEXO: TABLAS 98

4. RESPUESTA EDUCATIVA A LA CONFLICTIVIDAD EN LOS CENTROS DOCENTES

4.1. EL MARCO NORMATIVO 121

4.2. DECRETO 85/1999, POR EL QUE SE REGULAN LOS DERECHOS Y DEBERES DEL ALUMNADO Y LAS NORMAS DE CONVIVENCIA 124

4.2.1. La Comisión de Convivencia 125

4.2.2. Los derechos del alumnado 126

4.2.3. Los deberes del alumnado 128

4.2.4. Las normas de convivencia 129

4.2.5. Medidas educativas y preventivas 130

4.2.6. Principios generales de las correcciones 130

4.2.7. Ámbito de las conductas a corregir 130

4.2.8. Conductas contrarias a las normas de convivencia y su corrección 131

4.2.9. Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia y su corrección 133

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS 135

4.3. PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE PAZ Y NO VIOLENCIA 136

4.3.1. Objetivos 137

4.3.2. Medidas y actuaciones previstas 137

4.3.3. Seguimiento y evaluación del Plan 141

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS 142

a) Necesidad de una nueva normativa

b) Plan de convivencia

c) Gabinetes Provinciales de Asesoramiento sobre la convivencia y la Cultura de Paz

d) Observatorio para la convivencia escolar

5. AUTONOMÍA, PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. EL PROYECTO DE CENTRO

5.1. REVISIÓN, ACTUALIZACIÓN Y EJECUCIÓN DEL PROYECTO DE CENTRO 155

CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS 156

5.2. LAS FINALIDADES EDUCATIVAS 157

CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS 157

5.3. EL REGLAMENTO DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO 160

CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS 161

5.4. EL PROYECTO CURRICULAR 163

5.4.1. La atención a la diversidad 164

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS 165

5.4.2. El Plan de Orientación y Acción Tutorial 167

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS 168

5.4.3. La evaluación 172

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS 173

5.4.4. El Equipo Educativo 174

5.5. EL PLAN ANUAL DE CENTRO 175
CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS 176
5.6. MEMORIA FINAL DE CURSO 177
CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS 177

6. COMUNIDAD EDUCATIVA Y CONVIVENCIA

6.1. LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS 183
CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS 184
6.2. EL PROFESORADO 186
CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS 191
6.3. LAS MADRES Y PADRES DEL ALUMNADO 193
6.3.1. Participación en el nivel individual 193
6.3.2. Participación en el nivel colectivo 195
CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS 196
6.4. EL ALUMNADO 198
CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS 198
6.5. EL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS 201
CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS 201
6.6. EL CONSEJO ESCOLAR DEL CENTRO Y LA COMISIÓN DE CONVIVENCIA 202
CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS 203

7. LA MEDIACIÓN Y LAS AULAS DE CONVIVENCIA

7.1. LA MEDIACIÓN ESCOLAR 207
7.1.1. Programas de mediación escolar 209
7.1.2. Fases de la mediación 209
7.2. EL AULA DE CONVIVENCIA 211

8. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN. LA INSPECCIÓN EDUCATIVA. LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

8.1. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN 215
8.2. LA INSPECCIÓN EDUCATIVA 217
CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS 218
8.3. LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA 220
CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS 220

EL CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA, reunido el día 20 de diciembre de 2005, con la asistencia de los Señores Consejeros relacionados a continuación, acuerda **por unanimidad** aprobar el Informe sobre la **Convivencia en los Centros Educativos** de la Comunidad Autónoma de Andalucía, realizado a instancia de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

PLENO DEL CONSEJO

D. Emilio IGUAZ DE MIGUEL

Presidente

Dª. María Luisa PÉREZ PÉREZ

Vicepresidenta

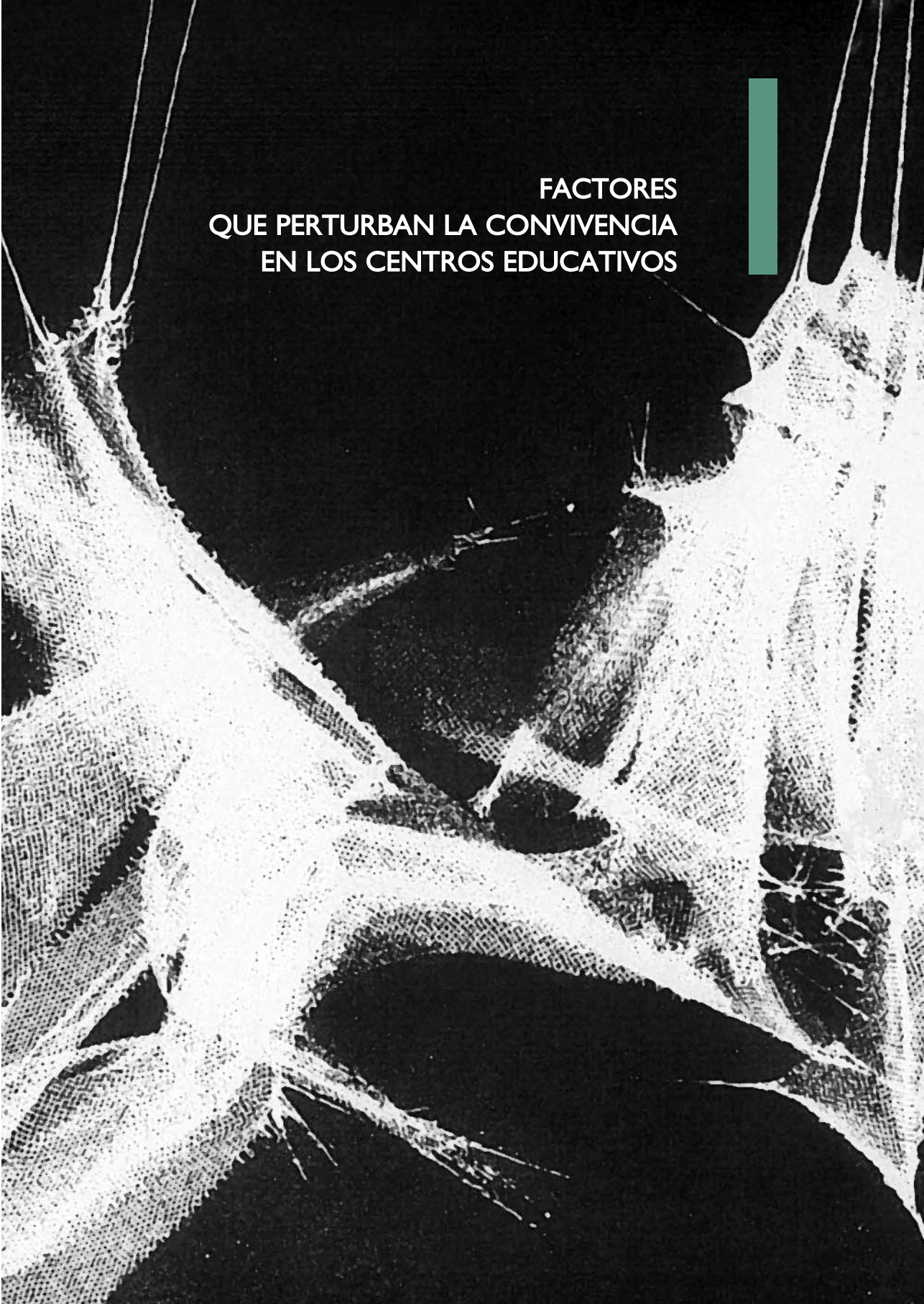
D. José MELGAREJO HERNÁNDEZ

Secretario General

CONSEJEROS ASISTENTES

D. Joaquín ARAUZ RIVERO
D. José Javier CABRERO ACEBES
D. Antonio CAMACHO LEDESMA
Dª Natalia COBOS LÓPEZ
D. Francisco CORTÉS GUERRERO
D. Antonio DELGADO MARTÍNEZ
D. Fernando DEL MARCO OSTOS
D. Germán DOMÍNGUEZ SOTO
D. José Manuel FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ
Dª Carmen GARCÍA RAYA
D. Isidoro GARCÍA SÁNCHEZ
Dª Margarita GARCÍA SCHIAFFINO
Dª Mercedes GONZÁLEZ FONTÁDEZ
Dª Carmen GRANADOS VALVERDE
D. Francisco HIDALGO TELLO
Dª Teresa HUETE CANO
D. Antonio LÓPEZ BÉDMAR
D. Juan Francisco MARTÍN GARCÍA
D. Joaquín MARTÍNEZ GONZÁLEZ
D. Jorge MARTÍN-LAGOS CONTRERAS
D. José María MESA SILES
Dª Berta MUÑOZ LUQUE
D. Francisco ORTIZ LÓPEZ
Dª Manuela Irene PARRALO MARCOS
Dª Susana PEÑA MONTIEL
D. Patricio PÉREZ PACHECO
D. Isidro PRIETO LUCENA
D. Román PUENTES SÁNCHEZ
D. Ernesto RAMÍREZ ALCÁNTARA
Dª Carmen RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
D. Antonio ROLDÁN GARCÍA
Dª María del Carmen RUIZ HIDALGO
D. Carlos SAMPEDRO VILLASÁN
D. Casto SÁNCHEZ MELLADO
D. Diego SEVILLA MERINO
D. Antonio TÓJAR HURTADO
Dª Pilar TRIGUERO VILREALES
Dª María José VÁZQUEZ MORILLO
D. Miguel VEGA SÁNCHEZ
Dª Remedios A. VEGAS BURGOS
D. Francisco VICO AGUILAR

FACTORES QUE PERTURBAN LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS



I.1. PERCEPCIÓN SOCIAL DEL CLIMA DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

I.2. FACTORES QUE CONFIGURAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

I.3. TIPOS DE CONDUCTAS QUE ALTERAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

I.4. PERCEPCIÓN DE LAS ALTERACIONES DE LA CONVIVENCIA EN EL AULA

I.5. LA RESPUESTA EDUCATIVA A LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS

Una vez consolidadas a lo largo de las últimas décadas la generalización de la educación a toda la sociedad, la ampliación de la escolarización y la democratización del sistema educativo, el reto actual parece ser la mejora de la calidad del servicio educativo que ofrece a los ciudadanos y el mantenimiento del carácter «inclusivo» de nuestros centros de enseñanza, de forma que la escuela siga siendo un instrumento de cohesión social y de integración democrática de los ciudadanos (Moreno, 1998). Así, las medidas de atención a la diversidad, el aprendizaje de la convivencia y la educación en actitudes y valores se muestran como prioridades irrenunciables del sistema educativo. El carácter no estrictamente académico de dichas prioridades choca con otros objetivos más académicos dentro de la actividad docente y aún mucho más con ciertas posiciones ideológicas en política educativa y curricular; y esto es así sobre todo en el ámbito de la educación secundaria, el tramo del sistema educativo donde siempre se concentran los grandes debates de fondo sobre la educación. Se hace urgente la toma de conciencia de los docentes acerca del auténtico alcance de la mejora de la convivencia, que se convierte así en uno de los principales objetivos de todo sistema educativo. No se trata de una cuestión específica, propia de un entorno local determinado, no es un asunto que se pueda circunscribir en exclusiva al espacio educativo andaluz, ni siquiera al conjunto del Estado español, sino que se trata de algo que afecta, cuando menos, a lo que hemos dado en denominar mundo occidental.

La educación se convierte así en el principal instrumento para la construcción de una cultura de paz, ya que posibilita el aprendizaje de la no violencia activa mediante el impulso del diálogo, la tolerancia, la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y la búsqueda permanente de la justicia. En este sentido, los centros educativos son espacios privilegiados para que los niños, niñas y jóvenes aprendan a vivir juntos, desarrollen las capacidades necesarias para convertirse en ciudadanos que defiendan y favorezcan valores como la no discriminación, la tolerancia y la solidaridad y, lo que es más importante, los pongan en práctica.

Pero la configuración de un modelo de convivencia escolar democrática, con ser esencial e imprescindible, no es en sí misma suficiente para formar ciudadanos participativos, justos, solidarios y respetuosos. En este empeño resulta imprescindible la cooperación de toda la sociedad, pues la mejora de la convivencia en los centros educativos debe enmarcarse dentro de la necesaria mejora en las relaciones existentes entre las diversas personas, grupos e instituciones que conforman la sociedad y supone, en parte, un reflejo de la convivencia en la sociedad, con las contradicciones y problemas que se observan en la misma.

1.1 PERCEPCIÓN SOCIAL DEL CLIMA DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

En este marco general, aparecen diversos motivos por los que el desarrollo de un clima de convivencia adecuado en los centros educativos se ve alterado: Los problemas derivados de la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, una escala de valores diferente -cuando no invertida- entre lo que se demanda de los centros educativos y lo que el medio social o los medios de comunicación proponen y la falta de estrategias para la resolución de conflictos y su utilización como medio de desarrollo personal y de la propia comunidad educativa, son elementos básicos del análisis que presenta una percepción -no siempre justificada- de un deterioro de la convivencia en los centros educativos, especialmente en los Institutos de Educación Secundaria.

En este sentido, es necesario insistir en que a los niños, las niñas y los jóvenes se les están transmitiendo modelos y valores (a veces contravalores) a través de toda vida social (la familia, la escuela, los medios de comunicación, etc.). Por ello, dada la influencia que tienen en la conformación de la opinión pública, debería exigirse mayor rigor a los medios de comunicación social, especialmente a los de titularidad pública, en el cumplimiento de los acuerdos firmados para la protección de la infancia, evitando aquellos programas que promuevan contravalores y que propicien comportamientos antisociales.

Por otra parte, en los últimos tiempos, los medios de comunicación vienen ocupándose cada vez con más frecuencia de diversos episodios de violencia que ocurren en el entorno escolar. Con frecuencia, algunos de estos medios, lejos de tratar el problema en profundidad y con la prudencia necesaria cuando en ellos se hallan implicados menores de edad, se han limitado a buscar el impacto social mediante titulares llamativos y han mezclado bajo la única denominación de "violencia escolar" episodios de agresiones a profesores o de alumnos entre sí, con problemas de aprendizaje del alumnado, la estructura actual del sistema educativo, la ampliación de la edad de escolarización, e incluso, en ciertas ocasiones, problemas de delincuencia juvenil, creando confusión y una cierta alarma social. Enfoques sensacionalistas de este tipo en absoluto reflejan la realidad cotidiana que se vive en los centros, en nada contribuyen a clarificar los problemas y están impidiendo analizar la cuestión desde una óptica educativa y social adecuada, aun siendo conscientes de la necesidad de no obviar este problema si deseamos solucionarlo antes de que precisamente pueda generalizarse.

No obstante, también hay que reconocerles su contribución a la toma de conciencia por parte de la Administración y de la comunidad educativa en general por atajar los problemas de convivencia que indudablemente existen en los centros escolares y a la eliminación de ciertas percepciones, malentendidos o clichés que, en sentido contrario, a veces

se utilizan también a la hora de acercarse al fenómeno de la convivencia en los centros educativos (especialmente en las relaciones que se establecen entre el alumnado) con el fin de minimizar su repercusión y que, en realidad, están ocultando la verdadera naturaleza del fenómeno, por ejemplo:

- Eso siempre ha existido. No es un problema
- Sólo se produce en zonas marginales. En nuestra escuela no hay maltrato.
- Lo mejor es ocultarlo para no dañar la imagen del centro.
- Hay que aprender a desenvolverse en la vida; no se puede tener a los niños entre algodones; eso forma el carácter.
- Era broma; no ha pasado nada; es cosa de chicos.
- El profesorado sabe cómo afrontar las situaciones de maltrato; es su trabajo, son profesionales.
- Los agresores son chicos de familias desestructuradas que atacan a los empollones.

Por todo ello, a la hora de abordar esta cuestión, es necesario evitar los extremos y lo que algunos expertos en el tema denominan "los mitos" sobre la violencia en los centros educativos (Moreno, 1998):

El primero de esos mitos consiste en sostener que se trata de una novedad, propia de los tiempos que corren y de la naturaleza de la juventud actual, de la inhibición del profesorado y de los centros educativos y de la dejadez y abstención sistemática de los padres de nuestros alumnos.

Sin embargo, los fenómenos de violencia escolar se han producido siempre, con la misma o mayor intensidad. Ahora son más visibles porque afectan a más personas y porque los medios de comunicación, los padres y madres de los alumnos y la sociedad en general, son más sensibles a todo lo relacionado con la educación y a este tipo de fenómenos de una manera aún más especial.

De hecho, la violencia en las escuelas forma parte de lo que llamamos "currículo", es decir, de los contenidos que los alumnos aprenden en su experiencia escolar diaria. Las novatadas, bien aceptadas y hasta celebradas hasta hace poco constituyen un buen ejemplo.

La cuestión comienza a preocupar cuando algunas víctimas rompen su silencio, cuando las consecuencias de algún suceso son verdaderamente trágicas o encajan en la «línea editorial» de algún medio de comunicación, o cuando se intenta hacer una utilización política de los fenómenos de violencia. Pero, sobre todo, cuando comienzan a surgir casos en los que las víctimas tradicionales (niños menores de doce años o niñas en general) se convierten en verdugos.

Un segundo mito plantea que la violencia en las escuelas son casos aislados que ocurren de manera fortuita o aleatoria y que sólo una minoría de alumnos y profesores sufre de verdad este tipo de situaciones.

Con ello se pretende, sin duda con buena intención, no causar «alarma social». Si bien es cierto que, al menos en nuestro país, la situación no parece ser especialmente grave, no puede aceptarse en modo alguno que estemos hablando de hechos aislados y, menos aún, que sean sólo unos pocos los afectados. De hecho, sabemos que sólo conocemos una pequeña parte de lo que sucede y que la mayor parte de los conflictos pasan desapercibidos ante nuestros ojos.

Por último, desde posiciones más radicalmente pesimistas, la violencia en los centros sería la amenaza más grave que tiene nuestro sistema escolar, por lo que hacen falta medidas urgentes y de «choque» para atajarlas. Así, la única solución ante estos fenómenos sería la «mano dura», con castigos ejemplarizantes, expulsiones y cambios de centro.

Lo cierto es que los problemas de violencia no pueden abordarse sólo por vía represiva, a riesgo de verse multiplicados y hacerse aún más graves. Los centros educativos deben dar una respuesta esencialmente educativa a estos sucesos, disponiendo de los medios y recursos adecuados, y asumir que la gestión de la convivencia en las aulas y el aprendizaje de la misma por los alumnos constituyen una de sus tareas docentes más ineludibles.

La existencia de episodios de violencia debe hacernos tomar conciencia a todos -a la Administración educativa, a los centros docentes, al profesorado y a la sociedad en su conjunto- de la existencia de problemas de convivencia, no siempre visibles, en el seno de la institución escolar. Lejos de optar por simplificaciones absurdas, soluciones drásticas, represivas o discriminatorias, o de mirar hacia otro lado, es necesario abordar con naturalidad la complejidad de las relaciones que se establecen en los centros educativos entre los diferentes agentes que intervienen en él (profesorado, alumnado, padres y madres de alumnos, personal de administración y servicios…) y poner en marcha programas y planes de actuación específicos para prevenir y, en su caso, abordar pacífica y educativamente dichos fenómenos.

1.2
FACTORES QUE CONFIGURAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Es obvio que hay muchos motivos por los que puede verse alterado el clima adecuado de convivencia de la institución escolar, poniendo en peligro el desarrollo normal de las actividades de los centros educativos. Por consiguiente, no debemos centrarnos solamente en cómo afrontar los casos de violencia que se producen en los centros, sino en cómo convertir los centros educativos en espacios adecuados para el aprendizaje de la convivencia y de establecer mecanismos para prevenir o modificar los comportamientos o conductas antisociales que se puedan manifestar en ellos. Es preciso abordar la convivencia escolar en toda su amplitud, tanto en la dimensión de mejora y perfeccionamiento como en la atención a los síntomas que puedan anunciar su deterioro, teniendo en cuenta todas sus implicaciones y posibles causas de orden cultural, sociológico, político y ético, muchas de las cuales exceden al universo educativo tomado en sentido estricto:

- Nada tiene de extraño que el sistema escolar suscite reacciones cada vez más adversas en generaciones de jóvenes pertenecientes a una sociedad que, por otra parte, es cada vez más permisiva en el nivel de sus exigencias con respecto a las generaciones jóvenes.

- En la sociedad y en las familias existe en este momento un elevado nivel de permisividad en relación con las actitudes y los comportamientos de los jóvenes y esta situación, con independencia de la valoración que en sí misma merezca, hace que se debilite la capacidad de los jóvenes para asumir el orden escolar, necesariamente caracterizado por el sentido de la obligatoriedad.

- Sobre las familias incide la crisis de los valores de las sociedades tradicionales, que no se acierta a sustituir por otros, con el consiguiente desconcierto. Al no saber muy bien en qué educar, se suscita la inhibición y la actitud permisiva.

Esto no significa que la familia sea el único factor de inhibición educativa, sino que existen otros muchos elementos (económicos, sociales, culturales, etc.) que influyen en las actitudes permisivas. Parece que en el tránsito entre dos siglos, con una revolución tecnológica acelerada y de cambio de valores y con más medios materiales que nunca, estamos obligados a volver la vista hacia algunos de los valores más elementales como el respeto a los demás, la tolerancia, la convivencia y la solidaridad entre las personas, los principios básicos de la participación y la democracia, el respeto a los derechos humanos, al medio ambiente, a la igualdad de oportunidades y al valor de la equidad.

Son muchos los factores que pueden hacer aparecer y, sobre todo, mantener las conductas intimidatorias (Avilés, 2003).

a) En el ámbito familiar

Olweus (1998) ha ubicado dentro del ámbito familiar tres de los cuatro factores que, a su juicio, considera decisivos y conducentes, en orden de importancia, al desarrollo de un modelo de reacción agresiva:

- Actitud emotiva de los padres o de la persona a cargo del niño. La actitud emotiva es decisiva durante los primeros años. Una actitud negativa, carente de afecto y de dedicación incrementará el riesgo de que el niño se convierta más tarde en una persona agresiva con los demás. En sentido contrario será un factor de protección.

- Grado de permisividad de los padres ante la conducta agresiva del niño/a. El niño y la niña deben ir aprendiendo dónde están los límites de lo que se considera conducta agresiva con el resto de la gente. Un comportamiento demasiado permisivo de los adultos podría distorsionar la visión que finalmente el sujeto debe aprender. Este aprendizaje, si se realiza de forma desenfocada, podría favorecer, junto con el primer factor, un modelo de reacción agresiva.

- Métodos de afirmación de la autoridad. Si las personas que cuidan al niño/a utilizan habitualmente para afirmar su autoridad con él/ella, el castigo físico y el maltrato emocional, esto generará más agresividad y pondrá en práctica la frase de que la "violencia engendra violencia". La interiorización de reglas que el niño y la niña deben aprender y hacer suyas nunca tienen que instalarse mediante el castigo físico.

b) En el ámbito social

Existen otros factores sociales y culturales implicados en el fenómeno cuyo conocimiento permite la comprensión del mismo en toda su complejidad. Así, por ejemplo, los medios de comunicación, especialmente la televisión, se han convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el desarrollo y el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. Funk (1997) ha estudiado en Alemania la relación entre el consumo de películas de acción y terror por parte de los estudiantes y la violencia en las escuelas, encontrando una relación positiva entre ambos.

No es que los medios de comunicación por sí solos puedan explicar la violencia infantil y juvenil, sino que la visión de programas violentos socialmente aceptados puede agregarse a otros factores de riesgo. También los recursos comunitarios, tales como los servicios sociales, jurídicos o policiales juegan un importante papel en la prevención del abuso. Finalmente no se puede olvidar la importancia de las creencias y los valores culturales a la hora de explicar el problema del maltrato entre iguales (Smith et alt., 1999).

La violencia estructural derivada de una organización social que la propia sociedad y los medios de comunicación presentan como deseable y en la que predominan la valoración del poder, del dinero, del éxito, de los bienes de consumo, de la violencia como herramienta de uso corriente, generan un clima de tensión estructural que ayuda al mantenimiento de modelos de conductas agresivas (Mooij, 1997). Así, los jóvenes estarían siendo socializados en «anti-valores» tales como la injusticia, el desamor, la insolidaridad, el rechazo a los débiles y a los pobres, el maltrato físico y psíquico y, en resumen, en un modelo de relaciones interpersonales basado en el desprecio y la intolerancia hacia las diferencias personales en particular y hacia la diversidad étnica en general. En este contexto, la violencia escolar sería consecuencia de la participación de los estudiantes en procesos que «filtran» dicha violencia estructural presente en el conjunto de nuestra sociedad.

c) En el ámbito grupal (Olweus, 1998)

- El contagio social: En general el modelo que actúa dentro de un grupo influye en todos los espectadores/as, pero en especial en aquellos/as que no tienen formado un espíritu crítico, son inseguros, dependientes y no cuentan para el resto de compañeros/as del grupo. En estos sujetos se produce lo que se llama el contagio social por el que adoptan el comportamiento de ese modelo que observan y que supone para ellos/as una forma de imponerse en el grupo.

- Falta de control de inhibiciones: De la idea anterior se desprende que, ante las actuaciones agresivas del modelo que además son exitosas y reciben una recompensa, en el espectador se produce una bajada de las barreras inhibidoras para actuar de forma agresiva. Al observar un modelo agresivo que logra lo que se propone mediante la fuerza y la intimidación, el que observa baja sus umbrales para actuar así debido a las recompensas que se le prometen.

  En el caso del bullying, la recompensa para el que ataca sería su imposición y actuación sobre la víctima, que no es capaz de reaccionar y que evalúa como "sometida". Si los adultos que están alrededor o el resto de la clase no actúan en contra del agresor/a, esto supone que no va a haber ninguna acción punitiva sobre la acción agresiva, con lo que aumentará su ocurrencia ya que el agresor/a obtiene recompensa (atacar a la víctima) y no obtiene castigo (reprobación de adultos o compañeros/as).

- Difuminación de la responsabilidad individual: El hecho de participar en grupo o acompañados de otras personas en acciones reprobables como las agresiones provoca una disminución de la percepción de responsabilidad personal. Además, se reducen los sentimientos de culpa que se producirían de hacerlo en solitario.

- Cambios en la percepción de la víctima: Si la víctima acumula insultos, ataques continuados, etc. y esto ocurre en grupo y con el beneplácito o, al menos, no oposición del resto de los compañeros/as, se termina viendo a aquélla como una persona a la

que no importa que se le hagan esas cosas, con poco valor y de alguna manera, como "merecedora de lo que le pasa". Esta percepción supone menos culpabilidad, también, para los agresores/as.

d) En el ámbito personal

Las características o circunstancias personales de ciertos sujetos (desviaciones externas) pueden ser factores de riesgo para que, en determinadas condiciones, los agresores/as se comporten de forma violenta con sus compañeros/as (Olweus, 1998). Estas características, como la agresividad, la falta de control, las toxicomanías o el aprendizaje de conductas violentas en los primeros años de la vida, se han utilizado frecuentemente para explicar el fenómeno bullying, pero no pueden aceptarse como causas únicas del maltrato. Algo semejante podría decirse respecto a ciertas peculiaridades de las víctimas, tales como su debilidad física o psicológica, baja autoestima, etc.

Se suele indicar como desviaciones externas aquellos rasgos que pueden singularizar al individuo y hacerlo diferente del grupo general (Olweus, 1993). Rasgos como la obesidad, llevar gafas, la estatura, el color de la piel, la manera de hablar o gesticular, la forma y el color del pelo, etc., en la medida que son muy diferentes de lo que es la norma del grupo, pueden suponer elementos que pueden ser ridiculizados por parte de los agresores/as.

Olweus descarta que las desviaciones externas expliquen los ataques a las víctimas. En sus estudios demuestra que un 75% del alumnado que se considera puede caracterizarse por alguna desviación externa, es decir, todos somos diversos bajo alguna característica concreta. En esto justifica el autor escandinavo que sea tan fácil atribuir causalidad a las desviaciones externas en los casos de victimización, porque de alguna manera la mayoría de los sujetos posee alguna característica. Se trataría de un prejuicio del observador/a.

Además, la amplia población que se queda al margen de los fenómenos de victimización también se caracteriza por desviaciones externas como llevar gafas, ser gordo, con tez de color o demasiado bajo. El hecho de que los/as agresores/as se ensañen en las desviaciones externas de las víctimas como medio para hacer daño no significa que estas desviaciones sean la causa de los ataques. En este sentido, las desviaciones tendrían un papel mediador o en el inicio de los ataques, pero no decisivo a la hora de agravar, desarrollar o solucionar el problema.

Sin embargo, hay una desviación externa que se asocia a la figura del agresor/a: su fortaleza física. Esta desviación externa está a favor del agresor/a en relación con sus compañeros/as en general y de forma acusada si lo comparamos con las víctimas.

e) En el ámbito escolar

El ámbito escolar es determinante en el establecimiento de las relaciones del alumnado entre sí y de éste con su profesorado. Tanto los aspectos estructurales de la institución educativa como su dinámica son muy importantes a la hora de explicar y, sobre todo, de prevenir los abusos entre iguales en la escuela.

- El tamaño del centro y del aula: Los estudios señalados anteriormente del profesor Olweus en Suecia y de Lagerspetz et alt. (1982) en Finlandia no confirman en absoluto la creencia por la que existirían más problemas de intimidación y victimización en centros y aulas grandes que en pequeñas.

  Igualmente. las encuestas aplicadas en Noruega por Olweus (1991) en escuelas con diferencias de tamaño bastante sustanciales ponían de manifiesto que "no existía relación positiva entre la gravedad de los problemas de agresores y víctimas (el porcentaje de alumnado agredido y/o agresor) y el tamaño de la escuela o del grupo medio" (Olweus, 1998).

  También es interesante señalar el estudio realizado en Noruega entre alumnado de escuelas unitarias (con gran diversidad de edades) y alumnado relativamente homogéneo en edad de escuelas primarias. No se encontraron diferencias significativas en los porcentajes de agresión y victimización.

  Sin embargo, estas conclusiones avaladas por otros estudios internacionales (Rutter, 1983), no quitan para que ocurra que a mayor número de alumnado considerado, lógicamente, encontremos mayor número absoluto de alumnado agresores/as y víctimas. Este hecho, no obstante, ha de ser considerado junto a una realidad incuestionable: Los docentes conocen mejor a sus alumnos y alumnas cuando las aulas tienen ratios más bajas y el profesorado no ha de rotar permanentemente por numerosos grupos. Atender a grupos de alumnos más reducidos puede permitir que el profesorado pueda conocer con mayor profundidad las relaciones interpersonales que se producen entre el alumnado.

- Los aspectos organizativos del centro: Los aspectos organizativos ya sea en el ámbito de centro, de aula y de alumnado pueden jugar un papel fundamental en el desarrollo o no de conductas antisociales. Señalamos algunos que nos parecen importantes:

  - La escuela y la existencia o no de unas normas de conducta establecidas: es necesario que el alumnado conozca y mantenga un código de pautas de actuación concretas y el proceso que se desencadena cuando se incumple ese código. Es necesario, por tanto, establecer cauces de participación del alumnado en el establecimiento, asunción y evaluación de esas normas para favorecer su internalización y responsabilización.

- La falta de un modelo participativo en la comunidad educativa puede provocar que tanto el profesorado como el alumnado no encuentre cauces de consenso en la toma de decisiones.

- Un sistema disciplinario inconsistente, laxo, ambiguo o extremadamente rígido, puede provocar que surjan y se mantengan situaciones de violencia e intimidación.

- La presencia de los/as adultos/as: Olweus (1998) descubre una relación entre la presencia de profesorado y la cantidad de problemas de agresión en la escuela. A mayor número de profesorado que vigila durante los períodos de descanso desciende el número de incidentes relacionados con la agresión en la escuela. Por ello, enfatiza la importancia de disponer de un número de personal suficiente con intención de intervenir en los centros para abordar los períodos de descanso. Las actitudes del profesorado frente a las situaciones de intimidación y victimización son decisivas para abordar el problema.

  Por tanto, la poca o escasa supervisión de los recreos, la falta de respuesta de apoyo a la víctima por parte del profesorado y del alumnado no implicado, la falta de reglamentación sobre este tema, la falta de comunicación entre profesorado y alumnado y la falta de comunicación y cohesión entre el profesorado se señalan como otros aspectos organizativos y de convivencia de la comunidad educativa que pueden estar influyendo sobre las conductas agresivas e intimidatorias (Fernández, 1996).

Asimismo, otras investigaciones empíricas realizadas en otros países (Mooij, 1997; Olweus, 1998), muestran una relación contrastada entre el currículo escolar, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación del rendimiento del alumnado y el agrupamiento de los alumnos con la mayor o menor probabilidad de ocurrencia de fenómenos de comportamiento antisocial en un aula y en un centro. En este sentido, existen diferencias significativas entre aulas y entre centros escolares en función de variables como las citadas, a las que podríamos denominar, en general, organizativas y curriculares. Por ejemplo, Mooij (1997) encuentra que una variable tan concreta como el porcentaje de tiempo lectivo que el profesor dedica en el aula a procesos de grupo y relaciones interpersonales está relacionada con la disminución de los comportamientos disruptivos y de maltrato entre iguales; lo mismo parece ocurrir con el porcentaje de tiempo lectivo dedicado a cuestiones de normas, orden y disciplina.

En conclusión, las investigaciones parecen distinguir entre tres tipos de variables (o conjuntos de variables) para explicar el comportamiento antisocial en los centros escolares:

- variables individuales, relacionadas con la personalidad, el sexo y las percepciones y expectativas del alumnado
- variables del centro y del aula, internas a la institución y relacionadas con los fenómenos violentos más específicos de la escuela

- y las variables sociales o ambientales, que pasan por la influencia de la familia, el grupo de iguales, la comunidad inmediata, los medios de comunicación y la sociedad en general.

La interacción entre los tres tipos de variables -es decir, los rasgos de personalidad con ciertas variables del ambiente social y en un determinado contexto organizativo y curricular- es la que al final nos permite aproximarnos a una primera explicación satisfactoria del comportamiento antisocial (Moreno, 1998) en las escuelas que se ha dado en denominar "violencia escolar".

Bajo esta denominación se incluyen, inapropiadamente, agresiones físicas directas entre personas y todo un conjunto de fenómenos que afectan a la buena convivencia del centro, considerando dentro de una misma categoría comportamientos tan diversos como insultos, peleas entre alumnos, faltas más o menos leves de disciplina, episodios de vandalismo, agresiones físicas o, incluso, el rechazo hacia las tareas escolares.

1.3 TIPOS DE CONDUCTAS QUE ALTERAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La investigación sobre los distintos tipos de conductas que se producen en los centros educativos y que alteran, en mayor o menor medida, la buena convivencia escolar pone de manifiesto que es necesario realizar un análisis cuidadoso de cada caso para utilizar con propiedad el término "violencia". No todas las conductas disruptivas pueden ser consideradas violentas, ni pueden dejar de considerarse en este apartado comportamientos en los que se agrede a otros sin interferir en apariencia el orden escolar y/o sin utilizar la agresión física.

a) Disrupción en las aulas

La disrupción en las aulas hace referencia a las situaciones de aula en que tres o cuatro alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden y pudiendo llegar a conculcar el derecho constitucional a la educación del resto de los alumnos. Aunque no puede hablarse propiamente de violencia, es probablemente el fenómeno que más preocupa al profesorado en el día a día de su labor y el que más gravemente interfiere con el aprendizaje de la gran mayoría de los alumnos de nuestros centros.

Se trata de un tipo de actitudes de rechazo a los valores escolares (Ortega et alt., 2002) que no tienen siempre las mismas causas, pero que se presentan ante el profesorado como un desánimo y una falta de aceptación ante sus propuestas; y ante los escolares, como causa suficiente de expresión de su desánimo y su confusión y que da lugar a fenómenos de disruptividad, rebeldía injustificada, falta de atención y de respeto cuando no de conflictividad difusa y permanente rechazo al estilo de relaciones que se establecen en el aula.

Muchos de los conflictos interpersonales de los docentes con sus estudiantes tienen un origen en un malentendido sobre expectativas de rendimiento académico, formas de presentación de las actividades, evaluaciones mal interpretadas y, a veces, directamente en el desprecio de los unos hacia los otros, en sus respectivos roles en el proceso instructivo.

Es difícil no estar de acuerdo con los docentes cuando se quejan de la falta de motivación e interés de un conjunto de chicos y chicas que adoptan una actitud pasiva y poco interesada ante el trabajo escolar. De hecho, éste es uno de los problemas más frecuentes con los que tienen que enfrentarse como profesionales. Sin embargo, es paradójica la escasa conciencia que con frecuencia se tiene sobre la relación entre la desmotivación estudiantil y los sistemas de actividad académica.

Es como si fuera difícil reconocer, por un lado, que el aprendizaje es una actividad muy dura que exige niveles de concentración altos y condiciones psicológicas idóneas y, por otro, que la enseñanza, igualmente, es una tarea complicada que debe planificarse de forma amena, interesante, variada y atrayente.

No se trata, pues, de responsabilizar a uno u otro polo del sistema relacional profesorado/alumnado/curriculum, se trata de comprender que estamos ante un proceso muy complejo, cuyas variables no sólo hay que conocer sino tratar de forma inteligente y creativa. Es fácil culpar al estudiante que no estudia, tan fácil como culpar de incompetente al profesional de la enseñanza; lo difícil, pero necesario, es no culpar a nadie y poner manos a la obra para eliminar la desmotivación y los conflictos que ésta aporta.

Debemos considerar, pues, que la falta o deterioro de la motivación de algunos alumnos, es uno de los factores que incide, negativamente, en el clima social del centro y agudiza los problemas de malas relaciones en todos los sentidos, pero especialmente en la relación entre el profesorado y el alumnado.

b) Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado: insultos, malas contestaciones, falta de respeto, horarios, materiales y espacios comunes)

Las faltas o problemas de disciplina, normalmente en forma de conflictos de relación entre profesores y alumnos, suponen un paso más en lo que hemos denominado disrupción en el aula. En este caso, se trata de conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia -desde la resistencia o el «boicot» pasivo hasta el desafío y el insulto activo al profesorado-, que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula. Sin olvidar que, en ocasiones, las agresiones pueden ser de profesor a alumno, nuestra cultura siempre ha mostrado una hipersensibilidad a las agresiones verbales -sobre todo insultos explícitos- de los alumnos a los adultos (Debarbieux, 1997), por cuanto se interpreta que estas agresiones anuncian problemas más graves en el futuro en caso de no atajarse con determinación y «medidas ejemplares».

La disciplina se refiere al sistema de normas que una organización se proporciona a sí misma y a la obligatoriedad o no de que cada miembro del grupo social cumpla con unas convenciones que, para que sean asumibles, deben haber sido democráticamente elaboradas y revisadas críticamente por todos los miembros de la comunidad (Ortega et alt., 2002). Esto no siempre sucede y no en todos sus aspectos, ni en todos los centros.

Se trata de una forma de ejercicio del poder que, al no ser democrático, provoca disfunciones en el reconocimiento de la identidad social de los que participan en él. Si lo que está bien y está mal, lo que se puede o no se puede hacer, no ha podido ser discutido, es difícil asumirlo como propio. Cuando los escolares se sienten sujetos pasivos en asuntos que les afectan, no se identifican con el esfuerzo que hay que realizar para cumplir unas normas que ven como ajenas. De esta manera, la elaboración de las normas y convencio-

nes que hay que asumir y que constituyen la base de la disciplina escolar se convierte en un problema que genera una conflictividad difícil de definir, pero muy bien percibida como un deterioro de la convivencia. Los docentes sienten que sin un mínimo orden y aceptación de ciertas normas no es posible trabajar, mientras los escolares, al no ser partícipes en la elaboración de las reglas y convenciones, no reconocen como propias las obligaciones y responsabilidades que les toca asumir.

Así pues, es necesario aprender a describir y analizar las estructuras de participación y las dinámicas de poder, comunicación, sentimientos, emociones y valores que éstas despliegan en el día a día de la convivencia escolar.

c) Maltrato entre compañeros («bullying»)

El término «bullying», de difícil traducción al castellano con una sola palabra, se emplea en la literatura especializada para denominar los procesos de intimidación y victimización entre iguales, es decir, entre alumnos compañeros de aula o de centro escolar (Ortega y Mora-Merchán, 1997). Se trata de procesos en los que uno o más alumnos acosan e intimidan a otro -víctima- a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, motes, etc. Si bien no incluyen la violencia física, este maltrato intimidatorio puede tener lugar a lo largo de meses e incluso años, siendo sus consecuencias ciertamente devastadoras, sobre todo para la víctima.

Se trata del problema del abuso o la prepotencia social, un tipo de vinculación interpersonal claramente perverso que es frecuente en instituciones cerradas que se dotan de disciplinas muy rígidas y de modelos generales de actitudes sociales basadas en el ejercicio injusto del poder. Es ésta la forma más grave de conflictividad que, sin embargo, y afortunadamente, sólo afecta a un número reducido de escolares (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Esta relación asfixiante entre los iguales puede terminar conduciendo, en poco tiempo, hacia una relación de violencia y maltrato sostenido. Se trata de un tipo de red social, caracterizado en su foco central por la díada agresor-víctima, pero rodeado por un conjunto de roles complementarios que lo convierten en un fenómeno complejo de naturaleza sociocultural y con efectos perversos para todos los que participan en él. Son víctimas, agresores y espectadores más o menos activos, ya que unos animan al agresor/es, otros tratan de ayudar a la víctima, no siempre con éxito, y otros, finalmente, se inhiben en una especie de perplejidad moral que, a la larga, causa daño al desarrollo y el aprendizaje de valores de sociabilidad y actitudes morales necesarias.

El chico o la chica que es prepotente con el compañero o compañera que encuentra más débil o con menos capacidad de respuesta a sus agresiones, se justifica acusando de provocación a la víctima o afirmando que se trata de una broma. Este chico o chica busca la complicidad de otros y, en ocasiones, consigue la tolerancia de los adultos mediante la minimización de la intencionalidad de herir. Pero no debemos olvidar que el que agrede

impunemente a otro, el que abusa de sus iguales actuando al margen del respeto a las normas de convivencia, se socializa con una conciencia de clandestinidad que afecta gravemente a su desarrollo sociopersonal; se va convirtiendo poco a poco en un chico/a que cree que las normas están para saltárselas y que no cumplirlas puede llegar a proporcionar un cierto prestigio social. Todo ello resulta dañino para su autoimagen y su valoración moral; así se va deteriorando su desarrollo moral y aumentando el riesgo de acercamiento a la precriminalidad, si no encuentra a tiempo elementos educativos de corrección que reconduzcan su comportamiento antisocial.

Algunas víctimas del maltrato de sus iguales, cuando se perciben sin recursos para salir de esa situación, terminan aprendiendo -también se aprende lo malo- que la única forma de sobrevivir es la de convertirse, a su vez, en violentos y desarrollar actitudes maltratadoras hacia otros. Los violentos, ante la indefensión de la víctima y la pasividad de los espectadores, refuerzan sus actitudes abusivas y transfieren estos comportamientos a otras situaciones sociales. El problema se agrava y adquiere una dinámica de incontrolabilidad y aparece la falsa creencia en la inevitabilidad de la violencia, que desde una posición teórica rigurosa debemos negar.

Por otro lado, la escasez de habilidades sociales de la víctima o la brutalidad de los agresores son responsables de que algunos escolares permanezcan en una situación social que termina siendo devastadora para ambos, pero también tremendamente negativa para los espectadores. Los espectadores valoran el problema como mucho más grave y frecuente de lo que los propios afectados consideran, lo que nos hace pensar que esta dañina relación social provoca escándalo y miedo en los chicos y chicas que están en mejor disposición psicológica para escapar de ella.

Aprender que la vida social funciona con la ley del más fuerte puede ser muy peligroso tanto para los que se colocan en el lugar del fuerte como los que no saben cómo salir del papel de débil que la estructura de la relación le asigna, especialmente, si esto ocurre cuando se está construyendo la personalidad social, que es una de las finalidades de la escolaridad obligatoria.

Las investigaciones (Olweus; Smith; Ortega) señalan que el abuso y la victimización pueden tener efectos a largo plazo. La situación del maltrato destruye lentamente la autoestima y la confianza en sí mismo del alumnado que lo sufre, hace que llegue a estados depresivos o de permanente ansiedad, provocando una más difícil adaptación social y un bajo rendimiento académico. Además, en casos extremos, pueden producirse situaciones tan dramáticas como el suicidio.

Se trata de una cuestión de derechos democráticos fundamentales por los que el alumnado se tiene que sentir a salvo en la escuela, lejos de la opresión y la humillación intencional repetida que implica el bullying (Olweus, 1999).

d) Vandalismo (daños materiales) y violencia física (agresiones, extorsiones)

El vandalismo y la agresión física son ya estrictamente fenómenos de violencia; en el primer caso, contra las cosas; en el segundo, contra las personas.

A pesar de ser los que más impacto tienen sobre las comunidades escolares y sobre la opinión pública en general, no suelen ir más allá del 10% del total de los casos de conducta antisocial que se registran en los centros educativos (Moreno, 1998). No obstante, el aparente incremento de las extorsiones y de la presencia de armas de todo tipo en los centros escolares, son los fenómenos que han llevado a tomar las medidas más drásticas en las escuelas de muchos países (Estados Unidos, Francia y Alemania son los casos más destacados).

e) Acoso sexual y discriminación por orientación sexual

Ambos fenómenos, como el bullying, constituyen una manifestación «oculta» de comportamiento antisocial. En cierta medida, podrían ser considerados como una forma particular de bullying, en la misma medida que podríamos considerar también en tales términos el maltrato de carácter racista o xenófobo. Sin embargo, el maltrato, la agresión y el acoso de carácter sexual tienen la suficiente relevancia como para considerarlos en una categoría aparte, sin embargo disponemos de pocos datos a este respecto. Según el Informe del Defensor del Pueblo (2000) menos de un 2% del alumnado de secundaria obligatoria admite haber sufrido acoso sexual por parte de sus compañeros.

Aun siendo la discriminación por la orientación sexual un caso más de bullying, ya que es igualmente un comportamiento antisocial "oculto", es cierto que se trata de una discriminación generalizada que sufren estos alumnos y alumnas -más ellos que ellas- a lo largo de toda su vida y en lugares y espacios diferentes, algo no común con otros casos de bullying, pues en otras situaciones de acoso y alejado el agresor o agresores, la característica que motivaba el ataque no necesariamente ha de ser significativa para otros compañeros (ser alto, bajo, con gafas, gordo). La etiqueta con que se les acuña les acompaña a lo largo de toda su vida y, en demasiadas ocasiones, más allá de la puramente escolar.

Se ha tenido tan poco en cuenta este tipo de acoso que disponemos de pocos estudios y datos que nos permitan conocer el porcentaje de alumnado que sufre por este motivo. Suele avergonzar tanto este tipo de acoso, acompañado generalmente de insultos, que difícilmente se cuenta a compañeros/as y, por el mismo motivo, rara vez a adultos.

Y, para finalizar, habría que apuntar dos fenómenos típicamente escolares:

f) el absentismo y/o deserción escolar, también conocido como objeción escolar, que da lugar a importantes problemas de convivencia en muchos centros escolares;

G) LAS PRÁCTICAS ILEGALES: copiar en los exámenes, plagio de trabajos y de otras tareas, recomendaciones y tráfico de influencias para modificar las calificaciones de los alumnos y una larga lista de irregularidades que, para una parte del alumnado, hacen del centro escolar una auténtica «escuela de pícaros» (Moreno, 1992).

El análisis de las distintas categorías de comportamiento antisocial que acabamos de llevar a cabo nos permite adelantar algunas observaciones de cierto interés:

En primer lugar, podría decirse que en los centros se dan muchos conflictos, y de muchos tipos, y no tanta violencia extrema como los medios de comunicación -y la opinión pública que a partir de ellos se configura- podrían estar dando a entender. Sin embargo, las distintas manifestaciones de comportamiento antisocial en las escuelas ocurren con más frecuencia de lo que usualmente se piensa y, puesto que la relación entre los agresores y las víctimas es necesariamente muy extensa en el tiempo y muy estrecha en el espacio (conviven en el centro durante años y muchas horas al día), las consecuencias personales, institucionales y sociales de dicha violencia son incalculables.

La existencia de conflictos en las instituciones escolares debe ser entendida en principio como algo natural en cualquier contexto de convivencia entre personas y deben ser abordados inmediatamente que se produzcan; además, pueden ser oportunidades de aprendizaje y de desarrollo personal para todos los miembros de la comunidad educativa.

En segundo lugar, es un fenómeno común en nuestras escuelas y no diferencia entre etnias, zonas urbanas o rurales, escuelas privadas o públicas, chicos y chicas, etc. Es responsabilidad de toda la comunidad educativa abordar este problema en su justo término, sin minimizarlo ni exagerarlo. Corresponde a las Administraciones públicas dotar de recursos económicos, formativos y personales a los centros educativos para que no se sientan desprotegidos y desorientados en su trabajo.

En tercer lugar, independientemente de su gravedad, puede hablarse de dos grandes modalidades de comportamiento antisocial en los centros escolares: visible e invisible:

La disrupción, las faltas de disciplina y la mayor parte de las agresiones o el vandalismo, son ciertamente bien visibles, lo que puede llevarnos a caer en la trampa de suponer que son las manifestaciones más importantes y urgentes que hay que abordar, olvidándonos así de los fenómenos que hemos caracterizado por su invisibilidad.

La mayor parte de los fenómenos que tienen lugar entre alumnos -el bullying, el acoso sexual o cierto tipo de agresiones y extorsiones- resultan invisibles para padres y profesores.

1.4
PERCEPCIÓN DE LAS ALTERACIONES DE LA CONVIVENCIA EN EL AULA

En el marco del análisis que venimos realizando, resulta interesante considerar las distintas percepciones que profesores y alumnos poseen de la disciplina escolar y de sus interacciones en el aula (Gotzens et alt., 2003). La Universidad Autónoma de Barcelona sometió a un mismo cuestionario a 1.389 estudiantes y 170 docentes del primer o segundo ciclo de E.S.O., pertenecientes a 18 centros educativos. Entre las conclusiones más relevantes de dicho estudio destacan las siguientes:

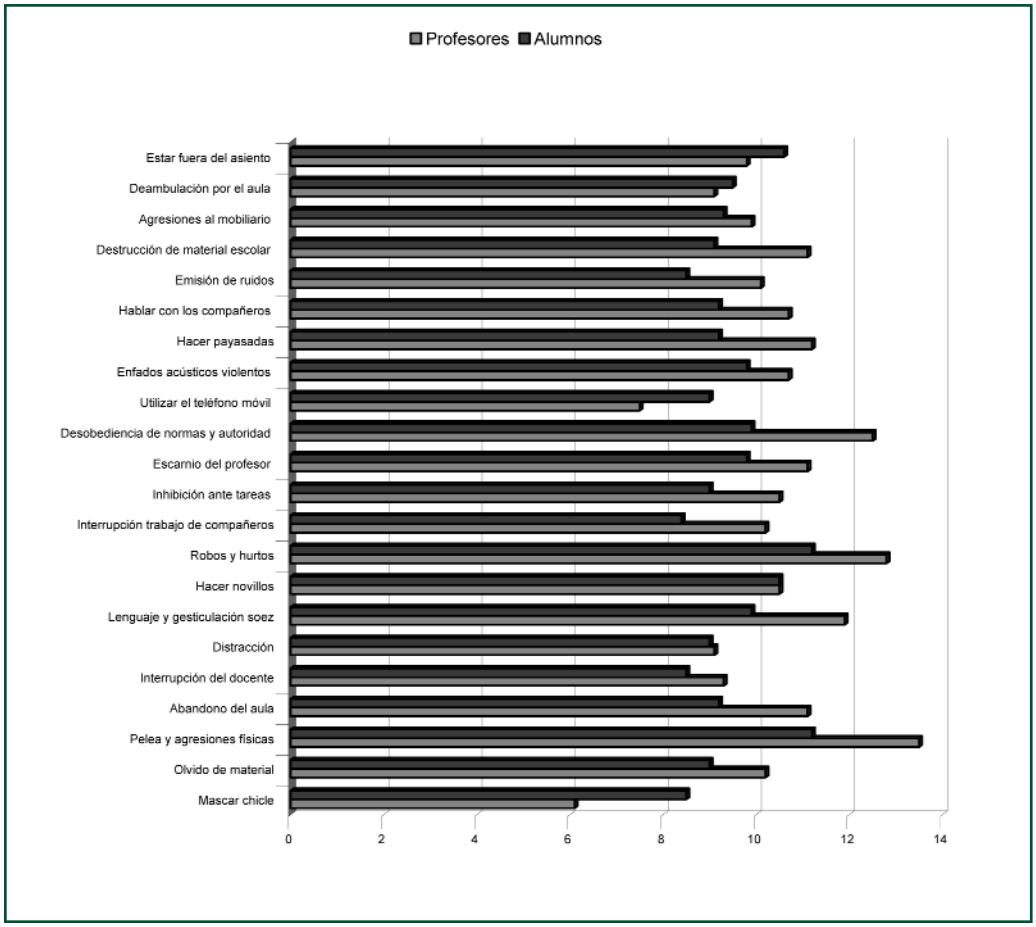
Existen diferencias significativas entre las percepciones de profesores y alumnos, tanto en el tipo de comportamientos que profesores y alumnos dicen ser castigados, como en las estrategias punitivas que dicen utilizar los profesores y las que dicen recibir o constatar los alumnos.

Se han constatado diferencias significativas en 17 de los 22 ejemplos de malos comportamientos presentados en el cuestionario, siendo los profesores quienes declaran hacer uso de castigos a los comportamientos disruptivos presentados en el cuestionario con mayor frecuencia que los alumnos dicen percibir. Sólo en dos casos («utilizar el móvil» y «mascar chicle») los alumnos perciben mayor abundancia de castigos que los profesores dicen aplicar. Así pues, en términos generales, son los profesores quienes más comportamientos dicen sancionar en el aula.

En cuanto a las estrategias más frecuentemente señaladas por los profesores para corregir cada una de las faltas presentadas en el cuestionario, los alumnos suelen referir formas de intervención que cabría calificar de más drásticas; por ejemplo, «enviarlos al despacho del director». Frente a ello, los profesores dicen hacer uso de estrategias que podríamos calificar de «comunicación no verbal», como por ejemplo: «detiene la clase», o de interrupción directa como «riñe». Unos y otros discrepan en el reconocimiento de las estrategias de las que han sido objeto (en el caso de los alumnos) o de las que han hecho uso (en el de los profesores):

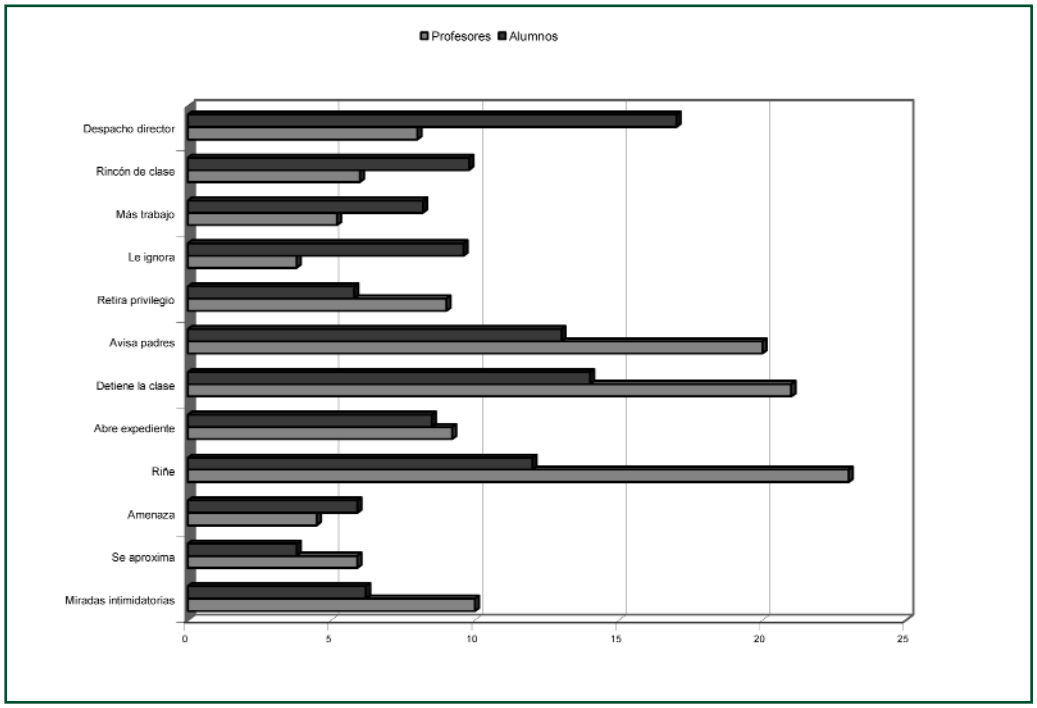
Los profesores hacen apenas mención de apartar a los alumnos del aula y, mucho menos, de enviarlos al despacho de dirección, en tanto que los alumnos no recuerdan interrupciones de la sesión de clase, ni riñas, al menos en proporción semejante a la que declaran utilizar sus profesores.

Los alumnos perciben con frecuencia el comportamiento de «ser ignorados por el profesor», acción que los profesores apenas registran en sus respuestas; en concreto, los alumnos perciben dicho comportamiento punitivo dos veces y media más de la cantidad declarada por los profesores.



Fuente: Concepción Gotzens, Antoni Castelló, Cándido Genovard y Mar Badía. *Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula.* Psicothema 2003. Vol. 15, nº 3, pp. 362-368

PERCEPCIÓN DE ACCIONES DISCIPLINARIAS



Fuente: Concepción Gotzens, Antoni Castelló, Cándido Genovard y Mar Badía. *Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula.* Psicothema 2003. Vol. 15, nº 3, pp. 362-368

«Reñir» es una de las formas de intervención más citadas por los profesores para hacer frente a múltiples problemas de comportamiento, intervención que, con frecuencia, pasa desapercibida a los alumnos. En concreto, la proporción de alumnos que declara percibir dicho comportamiento es casi la mitad de la proporción de profesores que declara usarlo.

Este resultado nos parece particularmente interesante por cuanto pone de manifiesto que las formas de sanción que los profesores tienen por costumbre emplear resultan hasta cierto punto «invisibles» para sus alumnos, con lo que ello supone de falta de aprendizaje para ulteriores situaciones en las que volverán a repetirse idénticos episodios. No se trata sólo de que estas intervenciones resultan vanas, sino de que son especialmente contraproducentes, pues los profesores tienen la sensación de haber actuado, mientras que los efectos sobre el alumnado son idénticos a los que se derivarían de no haber hecho nada, lo que nos lleva a concluir que es necesario redoblar los esfuerzos para mejorar la formación de los docentes en el tema de disciplina escolar.

1.5 LA RESPUESTA EDUCATIVA A LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS

En este sentido, podríamos diferenciar entre dos grandes tipos de respuesta educativa para abordar la convivencia en los centros:

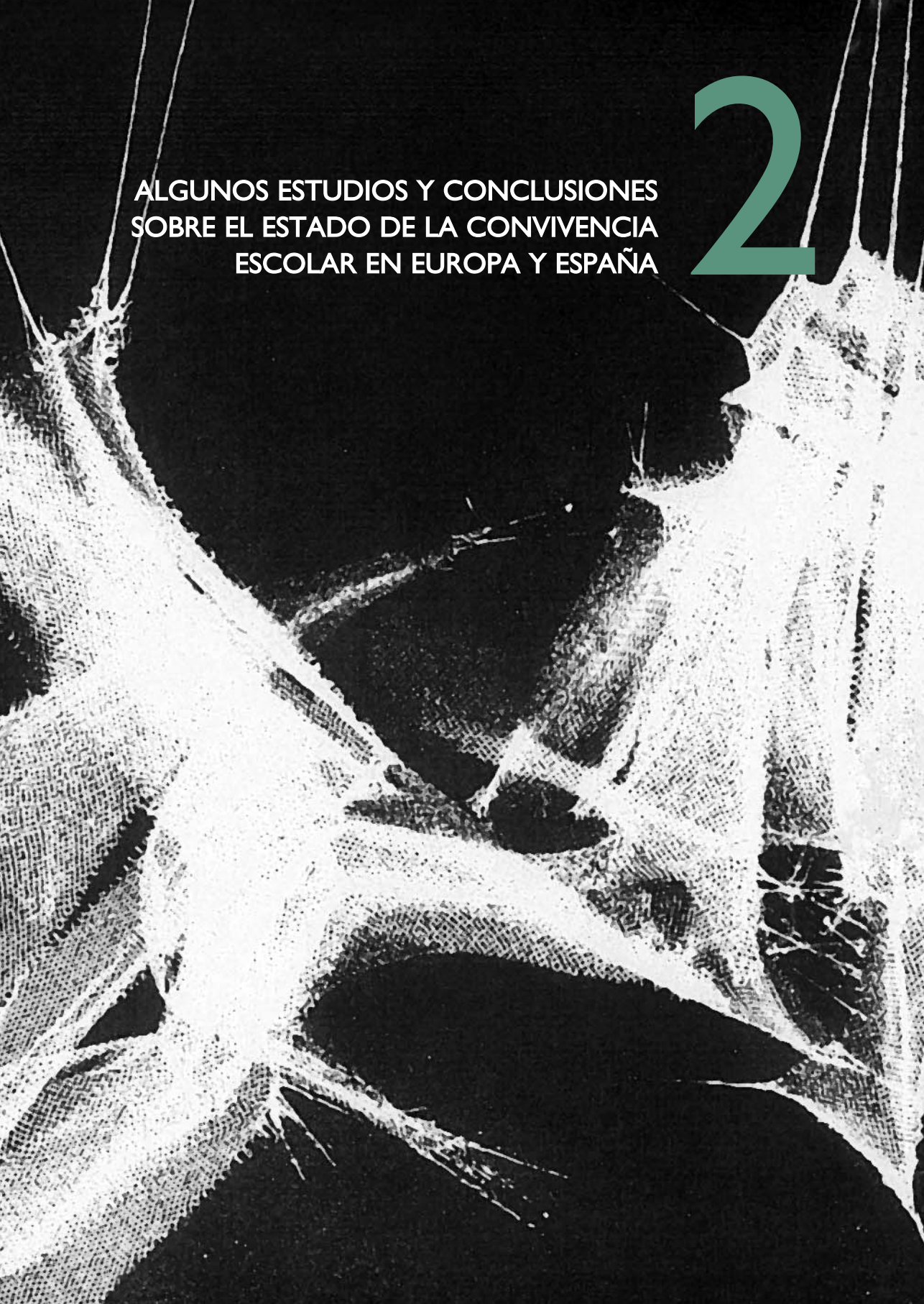
Por un lado, una respuesta global a los problemas de comportamiento antisocial -que técnicamente podría considerarse como prevención primaria- (Moreno y Torrego, 1996)) que parte de la necesidad de que la convivencia (relaciones interpersonales, aprendizaje de la convivencia) se convierta y se aborde como una «cuestión de centro». Así, el centro escolar debe analizar las cuestiones relacionadas con la convivencia -y sus conflictos reales o potenciales- en el contexto del currículo escolar y de todas las decisiones directa o indirectamente relacionadas con él.

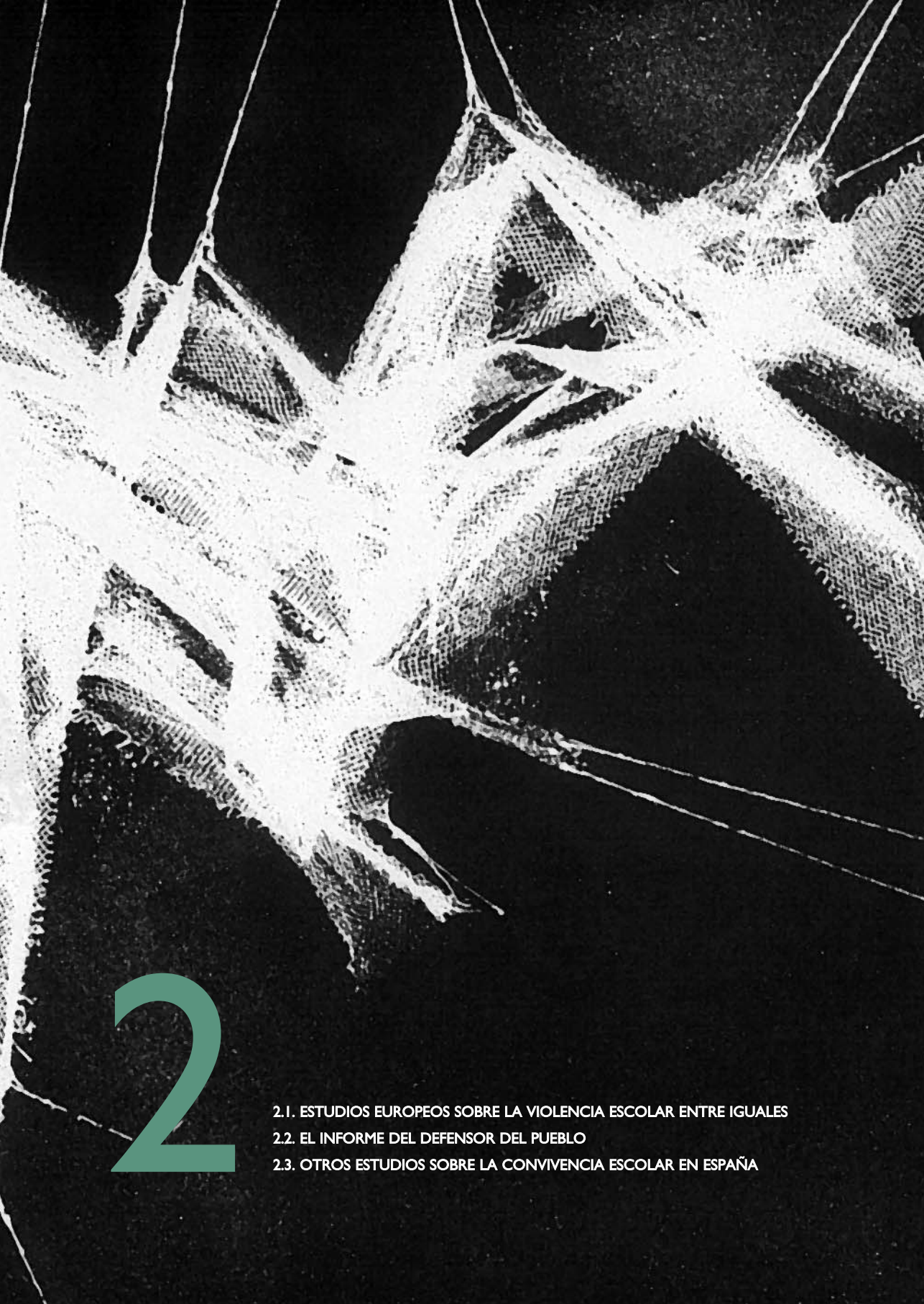
Esta respuesta global asume, por tanto, que la cuestión de la convivencia va más allá de la resolución de problemas concretos o de conflictos esporádicos por parte de las personas directamente implicadas en ellos; al contrario, el aprendizaje de la convivencia, el desarrollo de relaciones interpersonales de colaboración, la práctica de los «hábitos democráticos» fundamentales, se colocan en el centro del currículo escolar y de la estructura organizativa del centro. A su vez, los conflictos de convivencia o, más en general, los retos cotidianos de la vida dentro de la institución, afectarían a todas las personas de la comunidad escolar -y no sólo a los directamente involucrados-, por lo que también se esperaría de todos una implicación activa en su prevención y tratamiento.

Por otro lado, una respuesta más especializada, consistente en programas específicos destinados a hacer frente a aspectos determinados del problema de comportamiento antisocial o a manifestaciones más concretas del mismo, que técnicamente denominaríamos prevención secundaria y terciaria (Díaz-Aguado, Gargallo, Ortega, Pérez, Trianes). Se trata de programas más o menos ambiciosos, desarrollados por expertos y que se vienen aplicando en centros educativos españoles desde hace años.

2

ALGUNOS ESTUDIOS Y CONCLUSIONES SOBRE EL ESTADO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EUROPA Y ESPAÑA





2

2.1. ESTUDIOS EUROPEOS SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES

2.2. EL INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO

2.3. OTROS ESTUDIOS SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESPAÑA

Como complemento de las informaciones, referencias y estudios específicos reseñados en el capítulo anterior, orientadas todas ellas a la acotación conceptual de la convivencia escolar y de sus alteraciones, se recogen en este capítulo otros estudios y conclusiones de carácter más genérico, con la intención de contextualizar territorialmente los datos, conclusiones y recomendaciones relativos a la convivencia en los centros educativos andaluces que se ofrecen en los siguientes capítulos.

Para la descripción somera de aquellos estudios más relevantes sobre violencia escolar realizados en países de nuestro entorno, se han utilizado los datos contenidos en el Informe elaborado por el Defensor del Pueblo, que se cita más adelante. Aunque desde la fecha de su realización hasta el presente año se han incorporado otros estudios relevantes y se ha ampliado el área de estudio a otros países europeos, entendemos que las observaciones y conclusiones recogidas por el mencionado informe no han perdido vigencia y permiten contar con una referencia necesaria para contextualizar algunos aspectos relacionados con la convivencia escolar.

Con respecto a España, existe ya una abundante bibliografía sobre el tema, si bien escasean aquellos estudios de campo que aborden de modo integrado las diversas problemáticas generadas en torno a la convivencia escolar. De entre ellos, se destacan en este informe tres ejemplos que pueden dar una idea de la diversidad de aproximaciones existente, al tiempo que contienen informaciones complementarias que pueden contribuir, en su conjunto, a situar el fenómeno en sus implicaciones cuantitativas y cualitativas.

El Informe elaborado por el Defensor del Pueblo en el año 2000 -*Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*- constituye la aproximación más rigurosa que se ha realizado, si bien centra su atención en una dimensión de la violencia escolar (el maltrato entre iguales) y en una determinada etapa educativa. Cuenta con una abundante documentación, contiene un concienzudo análisis del problema y, lo que es más, aporta una serie de valiosas recomendaciones que pueden ser asumidas por cualquiera de las administraciones educativas españolas, toda vez que no están referidas exclusivamente al problema concreto que se estudia. Dadas estas características, se reproducen casi literalmente buena parte de las conclusiones del Informe y de las recomendaciones emitidas.

Un segundo estudio del que se extraen las conclusiones más relevantes lo constituye el Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Extremadura durante el curso 2001-2002, elaborado por el Consejo Escolar de esa Comunidad Autónoma. En él se aborda de modo sintético la situación de diversos aspectos relacionados con la convivencia escolar, tanto en centros públicos y concertados como en distintos niveles de enseñanza. A diferencia del anterior, no se trata de un estudio exhaustivo sobre una concreta dimen-

sión de la violencia escolar en una concreta etapa educativa, por lo que puede constituir una referencia complementaria.

El tercer informe que se extracta y recoge en este capítulo (*INFORME CISNEROS VII. Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller. Informe Preliminar*) tiene la particularidad de haber sido elaborado en fechas muy recientes (septiembre 2005), abordar el problema del acoso escolar en diferentes etapas educativas, determinar sus implicaciones psicológicas y contener, por último, algunas conclusiones novedosas acerca de las relaciones entre niveles de violencia y edad del alumnado.

2.1
ESTUDIOS EUROPEOS SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES *

El maltrato entre iguales es un fenómeno general que se produce en todos los países en que se ha estudiado. Sin embargo, los datos de incidencia no son homogéneos. Independientemente de que exista mayor o menor presencia del problema del maltrato y de sus diferentes formas en los distintos países europeos, tampoco los datos son fácilmente comparables. (...) Sin embargo, sí aparecen una serie de tendencias generales referidas a variables, tales como el género, el curso escolar o la edad, los tipos de abusos más frecuentes y el lugar en que se producen.

- Por lo que respecta al **género**, los chicos siempre tienen mayor participación en los incidentes de maltrato, tanto en el papel de agresores como en el de víctimas. Las formas más usuales de abuso que llevan a cabo los chicos son la agresión verbal y la agresión física directa. Las chicas, por el contrario, realizan y son víctimas de más agresiones indirectas, sean de carácter verbal o social, por ejemplo: hablar mal de otro o excluirle.

- Por lo que se refiere al **curso escolar**, los problemas de violencia disminuyen progresivamente a medida que avanzan los cursos y, por tanto, aumenta la edad. El momento de mayor incidencia del problema se sitúa entre los 11 y los 14 años de edad, disminuyendo a partir de aquí.

- Las **formas más comunes de maltrato** son, en primer lugar, de tipo verbal (insultos, motes), seguido por el abuso físico (peleas, golpes, etc.) y el maltrato por aislamiento social (ignorar, rechazar, no dejar participar), aunque esta modalidad de maltrato no siempre ha sido indagada en los estudios revisados. (...) Los casos de amenazas con armas y acoso sexual son muy raros en todos los estudios.

- En lo que se refiere a **los lugares** donde tienen lugar los episodios de abuso, varían dependiendo del curso en que se encuentren los estudiantes. Mientras que, en general, en los niveles de Educación Primaria el espacio de mayor riesgo es el recreo, en el nivel de Secundaria se diversifican los lugares de riesgo, incrementándose los índices de abusos en los pasillos y en las aulas.

*Véase DEFENSOR DEL PUEBLO, *Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria,*

2.1.1. Noruega

Estudios realizados: El primer trabajo sistemático que suele citarse se inició en 1970 y todavía hoy se sigue desarrollando ya que se trata de un estudio longitudinal. Su autor fue Dan Olweus, de la Universidad de Bergen (Olweus, 1973), y se llevó a cabo con una muestra de 900 sujetos. Olweus ha realizado cuatro grandes estudios desde entonces. Se resumen en la tabla adjunta los resultados del estudio de ámbito nacional acometido en 715 escuelas de Noruega (1983) y con un número aproximado de 130.000 alumnos de edades comprendidas entre los 7 y los 16 años.

En general, los datos de la muestra total que resultan más relevantes son los siguientes:

- Un 15% de alumnos participaban en las acciones intimidatorias bien como víctimas o como agresores.
- El 9% eran víctimas, el 7% agresores, y el 1,6% habían participado como agresores y como víctimas.
- Un 5% de los alumnos estaban involucrados en el maltrato más grave (victimización dura o intensa), cuya frecuencia era de un acto de maltrato una vez a la semana.
- Los porcentajes de alumnos que decían ser víctimas decrecían -tanto en chicos como en chicas- a medida que aumentaba tanto la edad como el curso.
- Los más jóvenes y más débiles eran los más vulnerables a la victimización.
- El género del agresor y de la víctima solía ser masculino.
- Había menos agresiones físicas en los cursos superiores que en los inferiores. Las agresiones solían ser realizadas por compañeros del mismo curso o de cursos superiores.

TABLA 1.2 DISTRIBUCIÓN DE LAS VÍCTIMAS Y AGRESORES POR SEXO Y CURSO (NORUEGA)

		6º CURSO 12-13 AÑOS	7º CURSO 13-14 AÑOS	8º CURSO 14-15 AÑOS	9º CURSO 15-16 AÑOS
VÍCTIMAS	Chicos	8,4%	8,0%	7,7%	6,4%
	Chicas	5,5%	3,3%	3,5%	3,0%
AGRESORES	Chicos	11,7%	11,7%	12,8%	12,7%
	Chicas	3,1%	2,2%	3,0%	2,1%

2.1.2. Reino Unido e Irlanda

Estudio: Realizado a finales de la década de 1980 en el área de Sheffield, utilizando el cuestionario de Olweus. Investigación dirigida por Peter Smith, sobre 6.758 alumnas y alumnos de 24 escuelas, de los que 4.135 tenían entre 12 y 16 años.

Las modalidades de maltrato más frecuentes sufridas por los chicos y chicas de 12 a 16 años fueron:

• Insultos, motes	62%
• Agresión física	26%
• Amenazas	25%
• Rumores	24%
• Insultos racistas	9%
• Aislamiento social	7%

2.1.3. Alemania

No existe un estudio de incidencia general realizado en Alemania. La estructura estatal de Alemania es de tipo federal, lo que implica que las competencias educativas estén asumidas por los estados federados o *länder*. Por ello, los datos con los que se cuenta se refieren a los estudios locales o regionales. Los más destacados son los siguientes: Estudio sobre *Violencia Escolar de Nuremberg 1994*, Fuchs y otros, 1996; Von Spaun, 1996. Finalmente, en el capítulo escrito por Lösel y Blieser para el manual de Smith y col. (1999), dedicado a Alemania, los autores afirman que los resultados de las investigaciones alemanas sobre violencia entre iguales están en la misma línea que los de otros países europeos. Por ejemplo, en relación con el tipo de abusos, predominan de forma clara los que implican agresión verbal y aquellos que conllevan violencia física leve, aunque los autores citados afirman que los porcentajes de prevalencia del maltrato frecuente y persistente son considerables. Estos autores resumen del siguiente modo los resultados respecto a las características de los agresores y de las víctimas:

- Los agresores suelen ser compañeros de curso o tener una edad ligeramente superior a la de las víctimas.
- No parece haber relación entre estatus socioeconómico familiar y maltrato entre iguales: las características emocionales y educativas de las familias parecen influir más que las materiales en la existencia del maltrato entre iguales.
- Las edades en que se han encontrado más abusos parecen situarse entre los 13 y los 17 años.
- Tanto en los agresores como en las víctimas (no de modo tan acusado en éstas), el rendimiento académico suele ser bajo y las actitudes hacia la escuela, negativas. Aunque en el caso de las víctimas, al contrario de lo que ocurre con los agresores,

existe una actitud parental más positiva hacia los logros escolares de los hijos, siendo similar en unos y otros el medio familiar.

- Existe un efecto de género, en el sentido de que el fenómeno es más frecuente entre los chicos.

En cuanto a los lugares de riesgo, los profesores afirman que el mayor número de abusos se produce en los lugares de juego (60,1%), seguido por los alrededores de la escuela, los pasillos y finalmente las clases (9,2%). Sin embargo, los alumnos, comparados con los profesores, dan más importancia que éstos al aula y los alrededores de la escuela como lugares de riesgo.

Con respecto a la comunicación de los abusos, el 74% de los chicos y chicas estudiados por Detenborg en 1993 (Lösel y Bleiser, 1999) consideraba inútil comunicarlo a los padres, mientras que el 82% decía que, de ocurrirle, lo comunicaría a los profesores. La intención de comunicarlo a los profesores disminuye con la edad y/o el curso escolar.

2.1.4. Italia

El interés por el estudio del maltrato escolar entre iguales es muy reciente en Italia. Un estudio inicial fue llevado a cabo en 1996 por Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith en escuelas del centro y el sur de Italia, donde estudiaron un total de 17 escuelas de primaria y secundaria, entrevistando a 1.379 escolares de edades comprendidas entre los 8 y los 14 años. Utilizaron para este estudio una adaptación del cuestionario de Olweus y de Whitney y Smith.

TABLA 1.3 PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE AFIRMAN HABER SIDO VÍCTIMAS DE MALTRATO POR SUS COMPAÑEROS «A VECES O CON UNA FRECUENCIA MAYOR» EN ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DE FLORENCIA Y COSENZA (FONZI Y COL., 1999)

	ESCUELAS PRIMARIAS		ESCUELAS SECUNDARIAS	
	FLORENCIA	COSENZA	FLORENCIA	COSENZA
Chicos	43,7%	40,6%	29,4%	21,4%
Chicas	48,3%	34,6%	29,7%	33,1%
TOTAL	45,9%	37,8%	29,6%	27,4%

Los resultados indican que un alto porcentaje de niños y niñas se declaran víctimas en la escuela primaria, descendiendo significativamente en la secundaria. Los autores indican que estos datos son bastante altos y superiores a los obtenidos en otros países europeos.

En 1997, el volumen II Bullismo in Italia, coordinado por Ada Fonzi, reunió las investigaciones de distintos autores acerca de la incidencia del maltrato entre escolares en diferen-

tes zonas geográficas de Italia. Los datos que figuran en la tabla 1.4 representan el valor medio en las escuelas de secundaria (11-14 años).

TABLA 1.4 PORCENTAJE DE CHICOS Y CHICAS DE 11 A 14 AÑOS QUE SE DECLARAN VÍCTIMAS O AGRESORES (FONZI Y COL. 1999)

	CHICOS	CHICAS	TOTAL
Víctima: Alguna vez o más veces	25,0%	27,8%	26,4%
Víctima: Una vez a la semana o más	10,2%	8,7%	9,5%
Agresor: Alguna vez o más	23,4%	16,4%	20,0%
Agresor: Una vez a la semana o más	10,6%	5,3%	8,1%

Se apreciaron las mismas tendencias que en otros trabajos ya expuestos:

- El maltrato recibido por las víctimas decrecía con la edad entre 8 y 14 años.
- Los agresores eran mayoritariamente chicos.
- Agresores y víctimas estaban normalmente en la misma clase.
- Sin embargo, parece confirmarse que los niveles medios de maltrato entre iguales son más altos en Italia que en otros países europeos.

La tabla 1.5 ha sido tomada de los mismos autores y en ella se recogen los porcentajes de los distintos tipos de maltrato recibidos. La modalidad más frecuente es el maltrato verbal, sobre todo cuando se trata de insultar y, en menor medida, de hablar mal de otros. La agresión física es bastante frecuente y en menor medida se dan las agresiones consistentes en «quitar cosas» e «ignorar».

TABLA 1.5 MODALIDADES DE MALTRATO, DE ACUERDO CON EL GÉNERO, EN ENSEÑANZA SECUNDARIA 11-14 AÑOS (FONZI Y COL. 1999)

	CHICOS	CHICAS	TOTAL
Insultar y otras formas verbales	44,9%	45,3%	45,0%
Daño físico	27,7%	13,4%	20,7%
Sembrar rumores sobre uno	23,3%	26,3%	24,6%
Amenazar	17,7%	8,4%	13,0%
Quitar mis cosas	11,5%	7,3%	9,3%
Ignorar (nadie me habla)	6,8%	6,2%	6,4%

2.1.5. Portugal

El primer estudio realizado en Portugal (Pereira y otros, 1996) se llevó a cabo en 18 escuelas pertenecientes a la zona de Braga con un total de más de 6.100 alumnos, concretamente 2.846 de primaria y 3.341 de escuela preparatoria (secundaria). Se realizó también con una adaptación del cuestionario de Olweus y del trabajo y estudio inglés correspondiente a Smith y Sharp.

TABLA 1.7 **PORCENTAJE DE SUJETOS QUE SE DECLARAN VÍCTIMAS Y AGRESORES EN EL ESTUDIO REALIZADO EN PORTUGAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (ALMEIDA, 1999)**

	CHICOS	CHICAS	TOTAL
Víctimas (tres o más veces en el trimestre)	24,2%	18,7%	21,6%
Agresores (tres o más veces en el trimestre)	20,5%	9,6%	15,4%

Los resultados que muestra la tabla son coherentes con los obtenidos en otros países europeos:

- Los chicos participan en los episodios de maltrato en mayor grado que las chicas, especialmente como agresores pero también como víctimas. Estos datos se han puesto de manifiesto también en los sujetos más pequeños, estudiantes de primaria (6-9 años).
- La incidencia disminuye para edades o cursos superiores, ya que se encontró una mayor presencia del problema en las escuelas de primaria que en las de secundaria, aunque sólo en los chicos y chicas que se declaraban agresores y no en los que afirmaban haber sido agredidos.

TABLA 1.8 **MODALIDADES O TIPOS DE MALTRATO MÁS FRECUENTES EN EL CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN PORTUGAL**

MODALIDADES	CHICOS	CHICAS	TOTAL
Verbal directa (insultar, amenazar)	65,5%	66,5%	66,0%
Física directa (golpear, dar puñetazos, quitar pertenencias)	63,1%	46,7%	55,2%
Indirecta (rumores, nadie me habla)	29,8%	54,5%	41,7%

Los resultados más interesantes que muestra la tabla son los siguientes:

- La violencia verbal directa es la más usual tanto para chicos como para chicas en el ciclo secundario o preparatorio.
- La violencia física directa era la más frecuente en primaria para ambos géneros.
- Todos los tipos de maltrato decrecían con el curso escolar o con la edad.
- Las chicas tendían a utilizar antes la agresión indirecta que los chicos.
- Hay una clara distinción de género en el tipo de maltrato utilizado: los chicos muestran consistentemente más agresión física y las chicas más agresión indirecta.

2.2
EL INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO

2.2.1. Características del Informe

El documento fue publicado en el año 2000, utilizando los datos obtenidos a partir de una encuesta realizada a 3.000 estudiantes de E. Secundaria Obligatoria matriculados en trescientos centros educativos públicos y privados de toda España. Los objetivos de dicha encuesta eran los siguientes:

a) la determinación del grado de incidencia de las diferentes modalidades de maltrato: físico, verbal, social.
b) la descripción del problema desde los diferentes puntos de vista de la víctima, el autor o la autora del maltrato y los testigos.
c) la determinación de los escenarios en los que se producen las acciones de maltrato, en el contexto del centro educativo: patios, aulas, inmediaciones del centro, etc.
d) la descripción de las estrategias de comunicación y resolución del conflicto por quienes lo protagonizan, así como del papel del profesorado en la detección y resolución del problema.
e) el estudio de la relevancia de algunas variables -como la edad o nivel educativo, el género, el tamaño del hábitat en que se sitúe el centro, la titularidad pública o privada del mismo- en la descripción de los distintos aspectos del problema.
f) la comparación de la información expresada por los alumnos de los centros de Educación Secundaria estudiados con la expresada por los Jefes de Estudios de esos mismos centros.

El tipo de violencia específicamente estudiado se centraba en las agresiones entre iguales en las que hay un abuso de poder, no incluyendo otros tipos de violencia escolar que pudieren producirse en los centros.

El Informe final se acompaña de un amplio estudio sobre el estado y situación del fenómeno en otros países europeos de nuestro entorno y una síntesis de las informaciones recabadas a las distintas Administraciones educativas españolas.

Consta de unas conclusiones específicas elaboradas a partir de los datos contenidos en las encuestas y de un conjunto amplio de recomendaciones. Se acompaña al mismo un anexo estadístico.

2.2.2. Conclusiones del Estudio realizado mediante Encuesta

Cabe afirmar que hoy por hoy el panorama de los malos tratos entre iguales en España no es alarmante. El no calificarlo de alarmante no autoriza en absoluto a considerar que la situación sea buena, mucho menos aún óptima, y ni siquiera aceptable. Los abusos entre iguales están presentes en todos los centros docentes de secundaria y son sufridos, presenciados y ejercidos por elevados porcentajes de alumnos que de un modo u otro padecerán sus consecuencias. Es preciso actuar -o, más bien, seguir actuando- sin pausa ni descanso porque el hecho de que la situación no deba calificarse de alarmante sólo significa que se halla en un punto en el que aún es posible intervenir con razonables probabilidades de éxito, sin acudir a medidas y recursos excepcionales que extrajeran la solución del problema del ámbito puramente educativo. (...) En cualquier caso, y para justificar la valoración recién apuntada, se detallan a continuación los aspectos, hechos y circunstancias en las que la misma se fundamenta.

En primer lugar, comparada con la de otros países, la incidencia de casos de los distintos tipos de maltrato es relativamente baja. Las agresiones verbales por parte de otros compañeros, que aparecen como la modalidad de abusos entre iguales más frecuente entre los escolares españoles de educación secundaria afectan a un tercio de los tres mil alumnos estudiados. El porcentaje disminuye hasta un quinto si se trata de otro tipo de agresiones dirigidas a sus propiedades, en concreto que otros les escondan sus cosas, y es aún menor, entre el catorce y el nueve por ciento, cuando afirman ser objeto de exclusión social, en particular que sus compañeros les ignoren o no les dejen participar en actividades diversas. Las agresiones más graves aparecen con una frecuencia aún menor; en el caso del chantaje y las amenazas con armas es inferior al 1% de la población. El acoso sexual, aunque superior, no llega al dos por ciento. Las agresiones físicas a la persona o a sus propiedades rondan el cinco por ciento y las amenazas sólo para meter miedo son sufridas por algo más del ocho por ciento de los escolares de secundaria.

Las medidas contempladas en el ordenamiento jurídico español parecen adecuadas para la protección de los menores frente a la violencia, tanto considerada ésta como un fenómeno general, como en el contexto escolar en particular. En el ámbito penal parecen adecuadas las líneas que orientan el proyecto de Ley Penal del Menor (...) En lo demás, la normativa educativa y, más en concreto, las reglamentaciones sobre derechos y deberes de los alumnos, los reglamentos orgánicos de los centros y los reglamentos internos de cada uno de ellos merecen, en principio, una valoración positiva en cuanto posibilitan el tratamiento y resolución de los conflictos violentos a través de medidas de carácter esencialmente educativo y no represivo, y sin exportar el problema a ámbitos ajenos al centro.

Las administraciones educativas y las restantes autoridades con responsabilidades conexas parecen tener un grado de concienciación y de iniciativa respecto del problema de la violencia escolar aceptable. Cierto es que se echa en falta la presencia de directrices generales y comunes -como existen en Suecia y Holanda, por ejemplo- que podrían incluirse en textos normativos de carácter básico o surgir de acuerdos globales entre las distintas

administraciones competentes; y cierto es también que hasta el presente son escasos los programas globales puestos en práctica (Madrid y Andalucía, solamente) o las investigaciones propias sobre la incidencia del problema en cada ámbito de competencia. Pero aun así existen iniciativas diversas y numerosas (...) que permiten albergar un cierto optimismo sobre el desarrollo de una labor más intensa en el futuro a partir -cabe esperar- de los datos e informaciones que este estudio aporta.

a) La Incidencia del Maltrato

Todos los tipos de maltrato por los que se ha indagado tienen lugar en los centros docentes de secundaria españoles (...) pero no «todos» los tipos de maltrato se dan en «todos» los centros, y cada uno de ellos tiene un nivel de incidencia muy distinto. Así, se producen un mayor número de abusos por agresión verbal y exclusión social, seguidos por agresión física indirecta, conductas de amenaza para intimidar, agresiones físicas directas (pegar), y en mucha menor medida, obligar a otro a hacer cosas que no desea, acoso sexual y amenazas con armas.

Llama la atención la incidencia superior que según los profesores tiene el maltrato tanto en su centro como en su aula. En algunos tipos de maltrato aunque no en todos ellos, se encuentran cifras más altas incluso que las de los alumnos cuando éstos informan como testigos. (...) Estos datos se oponen a la idea habitualmente expuesta en la literatura sobre maltrato entre iguales acerca del desconocimiento del problema por el profesorado del centro, al menos en lo que concierne a los casos más graves, en los que el profesorado ha de intervenir, y que pueden pasar desapercibidos a los estudiantes, salvo a los directamente implicados.

De los datos de alumnos y profesores se deduce que algunas de las manifestaciones de maltrato, entre ellas las consideradas más graves, por ejemplo «acosar sexualmente», «amenazar con armas», se producen con una frecuencia muy baja. En tomo a un 1% de los estudiantes dice haberlo sufrido, aunque entre el 10% de los profesores en el caso de las amenazas con armas y el 15% de ellos en el caso de acoso sexual han tenido noticias de estas agresiones en sus centros. Esta relativamente baja incidencia no implica que no deba darse importancia a estos hechos. Por el contrario, aunque los niveles de incidencia sean bajos, al tener una repercusión tan nociva especialmente en las víctimas, pero también en quienes las llevan a cabo y en quienes las presencian, debe intervenirse para atajarlas y diseñar medidas de prevención para evitar que lleguen a producirse.

Por otra parte, hay que prestar una atención especial a las agresiones consideradas «menos graves». Muchas de ellas, especialmente las que implican exclusión social, suponen importantes daños psicológicos para los y las escolares. No hay que olvidar que son señaladas por éstos como formas de maltrato y que, tal como declaran, son más frecuentes de lo que sus profesores creen.

Variables determinantes de las diferencias en la incidencia del maltrato.

- El maltrato es un fenómeno fundamentalmente masculino. Los chicos agreden y sufren mayor número de agresiones que las chicas, sean del tipo que sean, con una excepción: la conducta de hablar mal de otros se da más entre las chicas, ya sea como víctimas o agresoras.

- El curso resulta ser una variable de suma importancia. Aparece una pauta muy consistente en el sentido de que los casos en que se reconoce ser víctima de agresiones aparecen en primer curso en un número significativamente mayor que la tendencia general. Lo contrario ocurre en cuarto curso.

- El hecho de vivir en una Comunidad Autónoma particular no afecta al grado de incidencia del maltrato entre iguales. Tampoco el tamaño del hábitat en el que se ubique el centro de Educación Secundaria afecta a dicha incidencia.

- La diferencia entre titularidad pública y privada se manifiesta de un modo estadísticamente significativo en muy pocos casos, que se reducen a que en los centros privados hay mayor número de sujetos que dicen sufrir la maledicencia de otros y también mayor número de sujetos que admiten hablar mal de sus compañeros, ponerles motes e ignorar a otros.

- El orden de incidencia de los distintos tipos de maltrato encontrado en los escolares españoles cuando hablan como víctimas coincide básicamente con el obtenido en otros estudios, en el caso de las *agresiones verbales*, pero difiere en otros aspectos: los adolescentes españoles, comparados con sus iguales europeos, consideran más frecuentes las formas de exclusión social y un tipo particular de agresión a sus propiedades, el que les escondan sus cosas, mientras que éstos encuentran más frecuentes las amenazas para intimidar u obligar a hacer algo y la agresión física directa.

- Por lo que se refiere a las variables que permiten matizar estos datos de incidencia general, se observa que todos los resultados de la muestra española coinciden con los del resto de los estudios en lo que se refiere a *género y edad*. La mayor incidencia del maltrato se produce en el primer ciclo de la Secundaria (entre 12 y 14 años) y va descendiendo paulatinamente hasta cuarto curso (16 años).

b) Características de los Actores del Maltrato

- Los datos obtenidos señalan precisamente a los compañeros como la fuente primordial del miedo que se siente al ir al centro, aunque también indican otras fuentes de temor que habría que tener en cuenta: también el profesorado y el trabajo académico son origen del miedo que sienten a diario una parte nada despreciable de los escolares de Secundaria españoles (véase el apartado 2.1.2.3.5. del Cap. II).

- De modo similar a lo hallado en otros países, por ejemplo, Inglaterra, los estudiantes que han sufrido malos tratos por parte de sus compañeros o compañeras señalan que éstos son protagonizados mayoritariamente por alguien de su misma clase, con la única excepción de las amenazas con armas, que se producen más bien a manos de compañeros de *otro curso superior* o de *personas ajenas al centro*.

- Es en el primer curso de la ESO donde se dan siempre los porcentajes más altos de maltrato a manos de alguien de un curso superior, lo que ilustra uno de los ejemplos prototípicos de abuso por una diferencia de edad (...) Estos datos son coherentes con los de la incidencia de víctimas por cursos, mayor en el primer curso de la mencionada etapa educativa. Se podría interpretar que los escolares de dicho curso son quienes más sufren abusos por sus compañeros, no sólo de su misma aula o curso, sino también de otro curso superior al suyo. (...) La mayor densidad de conflictos se da en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, tendiendo los escolares de primer curso a ser víctimas y los de segundo curso a ser agresores.

- Las víctimas identifican como agresores a los varones, ya sea que actúen en grupo o individualmente, prestándose ciertas formas de abuso a ser realizadas más de modo colectivo, entre ellas la maledicencia o el no dejar participar a un tercero. A pesar de esta predominancia masculina, las chicas tienen un papel casi tan relevante como el de los chicos en el maltrato por exclusión social, y aún más importante que el de aquéllos en un tipo de agresión verbal particular, el hablar mal de otros.

c) El Escenario del Maltrato

Los estudiantes discriminan claramente el lugar en el que se les maltrata, dependiendo del tipo de agresión sufrida. El aula se erige como el escenario más repetido de agresiones, si bien a cada tipo de agresión parece corresponderle un escenario determinado. (...) La clase es el escenario privilegiado para los insultos y motes por un lado, y para el acoso sexual por otro.

Varios tipos de maltrato como hablar mal de otros, la exclusión social, las amenazas sin armas o pegar tienen escenarios más distribuidos dentro del centro y fuera de él. Es especialmente manifiesta esta dispersión cuando la agresión consiste en ignorar a otro: se le ignora en todos los sitios. Las amenazas con armas, apenas existentes, tienen lugar fuera del centro con más frecuencia y es en los aseos donde -de modo minoritario, no obstante- se realizan, cuando ocurren en el centro escolar.

Las percepciones de los profesores acerca de cuáles son los escenarios más frecuentes de cada tipo de agresión coinciden básicamente con las de los alumnos (...) Sin embargo, se observan diferencias interesantes entre la percepción por los profesores y por los alumnos del resto de las conductas de maltrato, que apuntan todas ellas a que los profesores consideran que en el aula se producen muchas menos agresiones (físicas directas, de amenazas y chantajes y de acoso sexual) de lo que sus alumnos cuentan. A mayor gravedad de la agresión,

menor identificación del aula como escenario de conflicto. Este hecho podría deberse a una menor capacidad de los profesores para darse cuenta de lo que sucede en el aula, sobre todo en los momentos en que están ausentes, por ejemplo, en los cambios de clase. Como es evidente que en ocasiones el profesor no estará, es preciso crear una cultura de las relaciones sociales respetuosas con los otros, que no requiera una supervisión en todo momento.

d) Tras la Agresión: Petición y Recepción de Ayuda

Cuando una víctima es agredida por sus compañeros tiende a contárselo a sus amigos o amigas. (...) lo que puede ser explicado por características de la edad adolescente, en la que los iguales son vistos como los interlocutores idóneos a la hora de prestar apoyo, sobre todo cuando los problemas vienen de otros iguales.

Alrededor de un 36% de los casos se comunican a la familia, aunque esta frecuencia aumenta cuando el maltrato consiste en no dejar participar y en las amenazas para obligar a hacer algo y en las amenazas con armas.

Al profesorado apenas se le cuenta lo ocurrido, aunque en los casos de amenazas aumenta el porcentaje de casos, sobre todo cuando hay armas por medio o en las situaciones de acoso sexual.

Con todo, siempre hay un porcentaje de casos en que la víctima no comunica nada. Este porcentaje es mínimo en el caso de las amenazas con armas cuya gravedad hace que la víctima intente obtener la ayuda de otros, pero ronda un 16% de los casos en la mayoría de los otros tipos de maltrato, llegando a no comunicarse una quinta parte de los casos de chantaje y de agresión física directa.

De los datos con los que se cuenta, se deduce que en la mayoría de los casos de maltrato, con independencia del tipo de agresión sufrida, las víctimas sólo cuentan con la ayuda de algún amigo o amiga. (...) El hecho de que la ayuda venga prácticamente sólo de los amigos, ilustra la relevancia que tiene la amistad en los años adolescentes.

Los adolescentes parecen tener dificultades a la hora de acudir a los profesores y adultos en general, confiando más en sus iguales. (...) El papel de los padres y profesores aumenta en los casos de acoso sexual. Podría pensarse que la gravedad del maltrato hace que se incremente la ayuda por parte de todos los que puedan tener conocimiento del hecho. La gravedad también parece explicar el mayor porcentaje de quienes reconocen la ayuda de los profesores en tres tipos de maltrato: ser robado, pegado o amenazado sólo para meter miedo.

Con todo, no siempre los otros -ni siquiera siendo amigos- están ahí: aproximadamente en un 20% de casos de exclusión, de amenazas para obligar a hacer algo y de amenazas con armas nadie ayuda a la víctima. Estos datos deben llevar a recomendar medidas de prevención que tengan en cuenta las relaciones interpersonales.

e) Reacciones ante el Maltrato

En el cuadro que pintan quienes reconocen agredir a sus compañeros o compañeras, prácticamente en todos los tipos de maltrato la respuesta mayoritaria parece ser la pasividad por parte de quienes los observan. Sólo ante algunos tipos de conductas como romper o robar cosas o el chantaje y el acoso sexual se muestra una menor pasividad, pero entonces la reacción alternativa es la de *animar o ayudar* al agresor. La reacción de rechazo es mínima si se hace caso a lo que cuentan los agresores.

La tendencia de casi la mitad de los testigos es cortar la situación si la víctima es un amigo o amiga del observador del maltrato. En menos del 10% de los casos se informa a algún adulto. Puede observarse la diferencia de los datos cuando a quien se le pregunta es autor de maltratos. (...) Pero no todos aquellos que presencian el maltrato a un compañero o compañera responden con un intento de que aquél no vaya a más. Así, un 18,5% no hace nada aunque buena parte de ellos piensa que debería hacerse algo. Todavía más: un porcentaje pequeño de testigos confiesan que lo que hacen al ver la agresión es meterse con la víctima, convirtiéndose en cómplices deliberados del autor primario del maltrato.

Parece que el profesorado tiene un papel menos protagonista que los compañeros a la hora de intervenir para que no siga la escalada cuando se da una agresión. Lo que unido al dato de su ignorancia de los hechos desde el punto de vista de los estudiantes confirma los obtenidos en otros países acerca de este fenómeno como algo soterrado y que permanece oculto en el mundo no adulto.

f) La Valoración del Profesorado

Cuando los profesores tienen que graduar la importancia de los conflictos y agresiones entre alumnos (...) no los consideran como uno de los principales problemas de sus centros, dando prioridad a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, la falta de participación de las familias y la falta de recursos humanos y materiales.

Sin embargo, los profesores sí consideran que los conflictos en su centro han aumentado mucho en los tres últimos años. La gran mayoría de ellos cree que a menudo o siempre se enteran de los conflictos que surgen en su centro, aunque una quinta parte de los profesores encuestados reconoce que sólo «a veces se entera». Este dato choca, sin embargo, con lo que los alumnos opinan acerca de que los profesores muchas veces no resultan una ayuda porque no se enteran.

Los docentes adjudican a causas externas a ellos mismos, y por tanto en gran medida fuera de su control, el hecho de que determinados alumnos y alumnas del centro puedan actuar como agresores de sus compañeros, minimizando el papel desempeñado por el clima del centro y su organización. Esto va en el sentido contrario a la mayoría de las recomendaciones para la prevención del maltrato entre iguales en los centros escolares, que desta-

can la enorme relevancia de este factor y, asimismo, en contra de las actuaciones, volcadas en un cambio de lo que se ha venido a llamar «la cultura del centro», que se están desarrollando con éxito en otros países. (...) Asimismo, esta visión acerca del origen del comportamiento agresor contrasta con la responsabilidad que los profesores adjudican a su labor a la hora de controlar y prevenir este tipo de conflictos, como ilustran sus respuestas acerca de las medidas que creen que se deben adoptar y que en muchos casos se están tomando de hecho en los centros.

Cuando los profesores son parte del conflicto. Con respecto a las agresiones de alumnos hacia profesores y de éstos hacia los primeros, la forma de agresión más habitual en ambos casos es el insulto, lo que coincide con los datos de maltrato entre iguales. El resto de las agresiones muestran pautas de frecuencia sorprendentemente semejantes en el caso de los alumnos y de los profesores, excepto en «sembrar rumores» que parece una conducta que realizan casi exclusivamente los estudiantes. (...) Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de enfocar la prevención desde el enfoque general del clima de convivencia en el centro.

Por lo que se refiere a la actitud que los profesores adoptan ante los conflictos, parecen recurrir fundamentalmente a fomentar la participación y conceder más responsabilidades a los alumnos, pero admiten que en ciertas ocasiones puede que se reaccione, bien de manera demasiado indulgente, bien de forma autoritaria. En general, el modelo que se aplica es más bien educativo y no meramente sancionador.

g) Los Centros ante el Problema: La Prevención y el Enfoque Educativo

En general, las respuestas de los profesores muestran que, junto con las actuaciones de carácter administrativo-sancionador, se valoran y se llevan a cabo otras que responden a un enfoque más adecuado desde el punto de vista de la prevención y la resolución de conflictos. Los datos ofrecen la imagen de que los centros son capaces de controlar la situación, lo que coincide con la información acerca de cómo perciben los docentes los conflictos y agresiones en su institución. No obstante, hay que tener en cuenta que esta actitud más confiada y optimista choca con la información de los estudiantes acerca del desconocimiento del problema por parte de aquéllos. Podría pensarse que los docentes en general se involucran en medidas positivas una vez que sospechan o conocen de modo firme la existencia de abusos que afectan a los escolares, pero que en muchos casos éstos les pasan desapercibidos.

Por lo que respecta a las medidas que los profesores ponen en marcha cuando en su aula se produce alguna de las manifestaciones de maltrato entre iguales, se observa que éstas varían de acuerdo con la gravedad con la que se perciben estos comportamientos. Así, las actuaciones más drásticas (denuncia al juzgado y expediente a través del Consejo Escolar) se utilizan sólo para las agresiones más graves (amenazas con armas, acoso sexual, agresiones físicas a la persona). Se emplean medidas sancionadoras internas en el propio cen-

tro cuando se trata de robos, destrozo de cosas de los compañeros e insultos. Las restantes agresiones (exclusión social, esconder cosas, poner motes y hablar mal de los otros) se abordan mediante la reflexión con el propio alumno y/o el grupo, y reuniones con la familia. Estas actuaciones de carácter preferentemente educativo también acompañan a las medidas propiamente disciplinarias en el caso de agresiones más graves.

Medidas. El cambio de la organización de aula es una estrategia apenas utilizada que se limita a algunos casos en que se ignora a un compañero o compañera. Igualmente la expulsión de los estudiantes del aula no suele ser un recurso habitual: sólo un diez por ciento de los profesores la llegan a utilizar en los casos más graves. La discusión en el grupo es la iniciativa más frecuente cuando no se deja participar a un compañero, se le ponen motes o se le esconden cosas. Esta práctica parece adecuada ya que este tipo de agresiones tiene un carácter «coral». Las charlas con la familia se utilizan con mucha menor frecuencia, reservándose para los casos más graves de amenazas, agresiones físicas y acoso sexual.

Apenas se recurre al Departamento de Orientación para solicitar ayuda, reduciéndose esta medida a las conductas graves en las que se podría considerar que hay algún rasgo de personalidad implicado. Esta iniciativa podría interpretarse como algo positivo si se considera desde el punto de vista de que los profesores no intentan librarse del problema derivándolo al Departamento de Orientación sino que lo enfrentan ellos mismos. Ahora bien, en muchos casos, sería deseable una mayor coordinación entre Orientador u Orientadora y sus compañeros profesores de asignaturas para diseñar aproximaciones conjuntas al problema que resulten más eficaces.

Tal como señalan los Jefes de Estudios, las medidas que se toman en los centros como entidad, coinciden básicamente con las adoptadas por los profesores en sus grupos.

El apoyo de expertos ajenos al centro no se utiliza como recurso desde la Jefatura. En cambio la tutoría, que es algo muy semejante a «hablar sobre el tema en clase», sigue apareciendo como una medida muy utilizada cuando se piensa en las medidas adoptadas por el centro.

La tutoría en general, así como la iniciativa -relacionada con ella- de trabajar y debatir en clase las normas del Reglamento de Régimen Interior, parecen los recursos en que más confían los docentes. Este dato es muy esperanzador ya que todos los programas que se han puesto en marcha en otros países destacan estos espacios de reflexión como uno de los puntos claves para el éxito de la prevención. La evolución que parece observarse hacia una mayor aceptación, e incluso valoración, de la tutoría como elemento de la práctica docente es lógica, ya que la incorporación de la ESO pone muy claramente de manifiesto lo imprescindible de este recurso educativo.

Las otras dos medidas que consiguen mayor consenso en el profesorado son también muy adecuadas dentro de un enfoque preventivo. La importancia otorgada a «sensibilizar a los

profesores acerca de las características personales de los alumnos» parece ilustrar la toma de conciencia por parte del profesorado de Secundaria de la necesidad de mejorar su preparación en este campo y también la aceptación de que educar exige tener en cuenta el conjunto del desarrollo del alumno y no sólo los aspectos relacionados más directamente con cada materia específica del currículum. (...) Lo que llama, sin embargo, la atención a este respecto es la desconfianza que los profesores parecen tener en que la formación del profesorado sea una manera eficaz de prepararse en estos dos ámbitos señalados.

Los datos sobre las sugerencias de los propios profesores destacan ante todo la importancia que le dan al trabajo conjunto con las familias, lo que contrasta con la frecuencia relativamente baja con la que ponerse en contacto con las familias aparecía entre las actuaciones que de hecho llevaban a cabo los docentes.

Junto con todas estas medidas de carácter claramente preventivo, los profesores sugieren también otras que apuntan la importancia de determinados iniciativas administrativas, entre ellas «modificar algunos aspectos de la ESO», la necesidad de «más recursos humanos - incluidos los Departamentos de Orientación-», y el «apoyo y control de la Administración». Esta última medida, en la que se alude claramente a la necesidad de control, junto con la propuesta de «hacer cumplir las normas», que es la segunda más sugerida, hace ver que junto al enfoque preventivo convive otro que apunta más a la vía sancionadora.

En definitiva, el profesorado parece confiar en un clima de convivencia que pasa por trabajar las tutorías, colaborar con las familias y organizar el centro en tomo al diálogo y la tolerancia, como vía para prevenir y resolver los conflictos (...) sin descartar las actuaciones dirigidas a una mayor disciplina y control en los centros docentes. No parece que se confíe en exceso en la ayuda externa, ya venga ésta en forma de formación del profesorado, programas específicos de convivencia o, incluso, recursos humanos. Esta coordinación con otros, que ha probado su utilidad en los programas llevados a cabo en otros países, sería el elemento que falta en la visión que el profesorado parece tener al respecto y que ilustra la gran implicación del centro en el manejo de las situaciones de malos tratos.

2.2.3. Principales Recomendaciones del Informe

Lo que la Institución pretende a la hora de formular estas recomendaciones generales es animar ciertas líneas de intervención que parecen particularmente oportunas, bien sea por su conexión más o menos directa con la investigación efectuada, o bien por la eficacia acreditada en la experiencia de las intervenciones ya puestas en práctica en países de nuestro entorno. Obviamente, muchas de las líneas de actuación que a continuación se proponen ya están iniciadas o incluso gozan de una cierta tradición en el ámbito de competencias de las distintas autoridades educativas. Cuando esto es así, con la correspondiente recomendación se pretende respaldar la orientación preexistente; y cuando ello no suceda, lo que se pretende es alentar la acción administrativa y el ejercicio de las propias competencias en la dirección que se juzga más adecuada.

I. Sin una toma de conciencia general sobre la importancia del problema y un adecuado conocimiento del alcance del mismo, de sus manifestaciones más relevantes y de sus características específicas, difícilmente se puede abordar la prevención y erradicación de cualquier tipo de violencia en el medio escolar. En consecuencia, todas aquellas actuaciones que permitan un mejor conocimiento y comprensión de dicho fenómeno en general y de los abusos entre iguales en particular, deben ser promovidas y favorecidas.

La visión de las causas del maltrato derivada de las respuestas del profesorado no parece ser la idónea para que los centros tomen las medidas adecuadas para enfrentarse a este problema, ya que pone de manifiesto una imagen de su origen centrada en los problemas sociales y familiares, o en problemas del alumno, obviando el papel de la escuela en el origen y resolución de este tipo de conflictos. Por tanto, un primer paso que sería necesario llevar a cabo en los programas de intervención sería discutir con los profesores cómo se explican ellos y ellas las causas de la agresión, para favorecer la toma de conciencia de que hay muchas cosas que dependen del propio centro, sin que ello signifique negar la importancia de los otros factores, así como una formación exhaustiva acerca de la naturaleza de los abusos entre iguales y su modo de atajarla y prevenirla.

RECOMENDACIONES

1. Las Administraciones con competencias o responsabilidades educativas deberían promover periódicamente, en sus respectivos ámbitos, estudios epidemiológicos que permitan conocer la situación real y la evolución de las conductas agresivas y las actitudes violentas en los centros educativos españoles.

2. Sería aconsejable que los estudios e investigaciones se realizasen con metodologías y sistemas de análisis compatibles entre sí para posibilitar una mejor comprensión del fenómeno y la evaluación de las políticas e intervenciones practicadas para su prevención y erradicación.

4. Las Administraciones educativas deberían fomentar de mutuo acuerdo entre ellas la celebración de congresos, jornadas o seminarios de carácter científico en los que se debatiese el problema de la violencia escolar y se intercambiasen experiencias y conocimientos al respecto.

5. Sería aconsejable la creación de un Observatorio del maltrato entre iguales o una institución similar, de ámbito estatal, que sirviese de lugar de encuentro para experiencias comunes, de intercambio de iniciativas y de difusión de estudios y en el que pudiesen participar no sólo las Administraciones educativas sino también aquellas otras con responsabilidades conexas y las organizaciones sociales propias del sector.

II. Los abusos entre iguales y en general la violencia escolar desborda en ocasiones el ámbito puramente educativo, y exige para su correcta comprensión y adecuada resolución el conocimiento de circunstancias y situaciones ajenas a las escolares y la intervención de autoridades o administraciones diferentes de las educativas.

RECOMENDACIONES

1. Debería potenciarse la faceta de órgano de encuentro del Consejo Escolar del Centro para que en dicha sede la Administración local, la Administración educativa correspondiente, la representación del profesorado y la de los padres y alumnos, en su caso, concierten líneas de intervención derivadas del conocimiento de la situación del propio centro y aporten a sus respectivas Administraciones información detallada que permita la planificación de las políticas que a cada una corresponda.

2. Las Administraciones locales deberían coordinar sus políticas de familia, de juventud, de cultura, y en general sus políticas sociales, tomando en consideración los datos obtenidos en su participación en los órganos de gobierno de los centros docentes y los que la Administración educativa pueda proporcionar para contribuir a la solución del problema de la violencia escolar en los ámbitos ajenos a los estrictamente educativos.

3. La seguridad y la vigilancia del entorno de los centros educativos debería planificarse y adecuarse a las características de cada uno de ellos a través de la coordinación sistemática entre las fuerzas de seguridad locales y los responsables educativos de dicho ámbito territorial.

5. La evidente relación entre muchos supuestos de violencia escolar y las circunstancias familiares y socioeconómicas de los alumnos, apunta hacia la imprescindible coordinación de las intervenciones educativas y sociales de las Administraciones competentes y las actuaciones de las familias en su propio ámbito. Facilitar a éstas apoyo profesional adecuado y orientación psicológica y pedagógica, es labor prioritaria.

III. Una adecuada formación de los agentes que han de intervenir en las labores de prevención y erradicación de los abusos entre iguales es sin duda alguna imprescindible. (...) Parece necesario, por tanto, asegurar que el profesorado disponga de una formación constante en la materia, de manera que conozca las destrezas necesarias para prevenir los conflictos y enfrentarse a ellos en cuanto se producen.

RECOMENDACIONES

1. Entre los contenidos curriculares de las enseñanzas incluidas en los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (en lo que se refiere a los docentes de Educación Primaria y Primer Ciclo de Secundaria) y en los contenidos del Curso de Cualificación Pedagógica para la obtención del título profesional de especializa-

ción didáctica (en lo que hace al profesorado de Secundaria) debieran incluirse los relativos a la prevención, detección y resolución de conflictos de violencia escolar, a fin de garantizar la formación inicial en este campo para todos los docentes.

2. Las Administraciones educativas, en sus respectivos ámbitos, deberían garantizar la formación permanente y continua de todo el personal docente, complementando y actualizando la formación inicial de la que dicho personal disponga.

3. En particular, sería de interés garantizar en todos los casos la adecuada formación en esta materia del personal docente que integra en cada momento los Equipos Directivos de los centros docentes y del que realiza los servicios de Inspección educativa.

4. En la medida de lo posible (y siempre que lo aconsejase la conflictividad de centros docentes determinados), debería aproximarse el proceso formativo al propio centro y, desarrollándose en él, posibilitar la inmediata puesta en práctica de estrategias de intervención y de prevención adecuadas a las características específicas de cada uno de los centros docentes.

6. De igual modo, los procesos formativos deberían facilitar la inclusión de las familias y, sobre todo, de los propios alumnos para posibilitar la adquisición por parte de éstos de habilidades y técnicas de resolución de conflictos que completen la función desempeñada por los docentes en el ámbito educativo.

IV. Cualquier organización, para resultar mínimamente eficaz, debe disponer de la dotación de medios personales -además de materiales- adecuada a los fines que debe cumplir.

En la educación existe una directa relación entre la dotación de medios personales y la calidad del servicio que se presta. (...) Aun cuando el profesorado tiene un papel fundamental, no hay que limitar la adecuada dotación de recursos humanos al personal docente, sino incluir también a otro tipo de personal con labores de apoyo, de orientación, de vigilancia o de control que tiene una decisiva importancia en el óptimo funcionamiento de los centros docentes.

RECOMENDACIONES

1. Las Administraciones educativas deben garantizar la plena dotación de los equipos de orientación psicopedagógica de los centros.

2. Las Administraciones educativas deberían valorar la posibilidad de incorporar a los equipos o servicios de orientación a trabajadores sociales que pudieran extender la labor de estos equipos o servicios de orientación a ámbitos y a contextos ajenos al centro en los que se desenvuelvan los alumnos, especialmente la familia.

3. Las Administraciones educativas deberían garantizar la dotación de recursos humanos suficientes, complementarios de los docentes y de orientación, que posibilitasen una adecuada supervisión y vigilancia del centro docente y de los diferentes espacios físicos existentes en el mismo.

V. Una planificación global y a largo plazo, evaluable periódicamente en cuanto a sus resultados, y flexible en su forma para adecuarse a las necesidades de cada momento, garantiza siempre mejores resultados que las intervenciones puntuales decididas al hilo de los sucesos violentos y de los episodios de maltrato que sea preciso atajar.

Ahora bien, la planificación, necesariamente apoyada y promovida por las Administraciones educativas, debe surgir de los propios centros docentes que a su vez deben implicar en su elaboración y puesta en práctica a toda la comunidad educativa y, singularmente a los alumnos. A través de esta planificación global debe lograrse una escuela segura, exenta de comportamientos violentos, articulada en torno a la convicción, asumida por la comunidad, del valor supremo de la dignidad de la persona, el respeto a sus derechos y la tolerancia como modo ideal de convivencia.

Los Proyectos Educativos de los centros, en los que se incluyen previsiones pedagógicas y organizativas y se definen y articulan las vías de colaboración de los distintos sectores de la comunidad educativa y la cooperación y coordinación con los servicios sociales y educativos locales, son vehículo idóneo para concretar y trasladar a la vida cotidiana de los centros docentes las líneas de prevención e intervención frente a la violencia escolar que se hayan previsto en la planificación global.

En particular los Reglamentos de Régimen Interior, parte integrante del Proyecto Educativo, pueden ser instrumentos adecuados para canalizar la participación y responsabilización del alumnado y el personal docente en la prevención y erradicación de la violencia, y el establecimiento de medidas de carácter educativo, adicionales a las de carácter sancionador, a través de las cuales se traten los episodios de maltrato que se produzcan.

RECOMENDACIONES

1. Las autoridades educativas en sus respectivos ámbitos de competencia deberían impulsar y promover la elaboración de planes o proyectos globales de prevención de la violencia escolar por parte de los centros educativos de su responsabilidad.

2. Los centros docentes, en la elaboración, aprobación y aplicación de los planes o proyectos globales de prevención, deberían articular la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, y especialmente de los alumnos y alumnas.

3. Los planes o programas globales de prevención orientados a crear en los centros una cultura que favorezca el desarrollo de formas adecuadas de relación entre los integrantes

de la comunidad educativa deberían prever procesos o sistemas de evaluación y de reforma que permitan contrastar su eficacia y, en su caso, introducir las reformas pertinentes.

4. Los proyectos educativos y curriculares de los centros docentes al abordar los distintos contenidos que les son propios, deberían contemplar previsiones organizativas, pedagógicas, de coordinación con otras administraciones y de colaboración entre los sectores de la comunidad educativa que definan un marco adecuado para enfrentar la violencia escolar.

5. Además de las previsiones estrictamente sancionadoras que también les son propias, los Reglamentos de Régimen Interior de los centros deben incorporar previsiones que contribuyan a definir la organización y funcionamiento de los centros, a establecer la atribución de responsabilidades específicas a alumnos y a otros integrantes de la comunidad educativa, y a precisar normas de uso de las instalaciones y servicios escolares en términos que contribuyan a la prevención y erradicación de la violencia entre iguales.

6. Los alumnos deben tomar parte activa en la definición del Reglamento de Régimen Interior de sus centros, de manera que tengan la oportunidad de expresar su punto de vista en relación con las normas que vayan a presidir la convivencia en los mismos, las medidas que se prevean en caso de conflicto y las sanciones que eventualmente vayan a aplicarse para su corrección.

VI. Los centros docentes en uso de su autonomía, que se concreta en los distintos instrumentos organizativos antes mencionados, vienen facultados para definir su propio modelo de gestión organizativa y pedagógica, y disponen en consecuencia de facultades para establecer, a través de los citados instrumentos, un marco organizativo y pedagógico adecuado para la prevención y erradicación de la violencia escolar.

La colaboración de las familias con los centros docentes para la prevención y el tratamiento de la violencia escolar resulta ser un elemento clave para la eficacia de cualquier sistema de intervención. (...) Las familias tienen un mayor conocimiento de situaciones de maltrato entre iguales que los profesores y los equipos de gobierno de los centros.

También la adopción de estructuras cooperativas y el empleo de técnicas participativas en el aula son rasgos metodológicos que contribuyen a que los alumnos aprendan a autovalorarse y a valorar a sus compañeros. (...) La enseñanza de los valores de tolerancia, respeto a la diversidad y a la dignidad humana, así como el trabajo dirigido al desarrollo de la autoestima y de las destrezas sociales, constituyen fórmulas igualmente efectivas para el desarrollo de conductas pro sociales.

RECOMENDACIONES

Los centros docentes deberían definir:

- Las vías específicas de colaboración de los centros con las familias de los alumnos, dirigidas a lograr su implicación en la prevención y tratamiento de la violencia escolar y a la obtención de un mejor conocimiento de las causas y la incidencia del fenómeno en los centros.

- Las decisiones sobre metodología didáctica necesarias para que los profesores adopten en el aula las estructuras cooperativas y métodos participativos que han demostrado su eficacia en orden a la prevención de la violencia escolar.

- Las directrices a que deban ajustarse los profesores para que, a través de las distintas áreas que integran el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, se aborde la enseñanza de los valores de tolerancia, respeto a la diversidad y a la dignidad humana, así como el trabajo dirigido al desarrollo de la autoestima y de las destrezas sociales.

- La necesidad de que, como parte de la acción tutorial, los profesores realicen el necesario seguimiento personal de los alumnos que permita prevenir posibles conflictos y obtener el conocimiento necesario de los supuestos que se produzcan para su adecuado tratamiento, así como la planificación de dichas actividades en forma tal que los profesores dispongan de los medios y el tiempo necesarios para la realización de dicho seguimiento.

VII. Detectados episodios de violencia en los centros escolares, es precisa una intervención inmediata y efectiva que detenga el proceso de victimización. (...) Las actuaciones realizadas con los alumnos directamente implicados en episodios de maltrato, tanto las de carácter propiamente sancionador corno las que correspondan a otros planteamientos, deben tener una finalidad educativa.

RECOMENDACIONES

1. Las actuaciones que se realicen en los centros ante episodios de violencia escolar deben dirigirse al conjunto de los grupos a los que pertenezcan los alumnos que los hayan protagonizado.

2. En el ámbito de las actividades de tutoría o a través de técnicas específicas desarrolladas en el aula a este fin, deben favorecerse los espacios de reflexión conjunta en los que puedan participar libremente los alumnos.

3. Las Administraciones educativas y los centros docentes deberían promover y facilitar la participación activa de los alumnos en la prevención y resolución de los conflictos a

través de estructuras como los denominados «comités de convivencia» o figuras como las de «alumnos mediadores» o cualesquiera otras que se juzguen adecuadas en función de las circunstancias particulares de cada centro docente.

4. Los centros docentes, al definir las actuaciones de que deban ser objeto determinados alumnos o sectores concretos de éstos, deben prestar atención específica a los alumnos incorporados a los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria que, según se ha detectado, son especialmente proclives a la aparición de conductas de maltrato.

5. Los centros docentes, en la concreción de las actuaciones a desarrollar, deberían tener en cuenta las diferencias que en función del género de los alumnos revelan los distintos estudios realizados en cuanto a los tipos de agresión o de maltrato de los que con mayor frecuencia son autores o víctimas, para intervenir preventivamente al respecto.

6. Las actuaciones que realicen los centros específicamente dirigidas a los alumnos agresores, deberían procurar finalidades prioritariamente educativas a través de las cuales éstos adquieran plena consciencia de las consecuencias de sus acciones y las posibles vías no violentas de resolución de conflictos.

VIII. Determinadas conductas, como las de exclusión social tanto activa (no dejar participar) como pasiva (ignorar), los insultos, los motes o el hablar mal de un tercero gozan injustificadamente de un cierto grado de permisividad social, que se refleja en los centros docentes hasta el extremo de que a menudo no se valoran como constitutivas de maltrato entre iguales.

Sin embargo, al definir estrategias de prevención y erradicación de la violencia entre iguales, debería prestarse una atención muy especial a este tipo de conductas, las más frecuentes además, tanto por su gran repercusión en el clima de convivencia de los centros como por el sufrimiento, con frecuencia intenso, que provocan a los alumnos que las padecen y las repercusiones negativas que tiene en el proceso educativo de las víctimas, los agresores y los testigos.

Otras agresiones, como el acoso sexual, aunque no se presentan con una frecuencia que pueda calificarse de alarmante, exigen que se les preste también atención específica por la gravedad que revisten, profundizando en contenidos dirigidos a la educación sexual de los alumnos y, puesto que dichas conductas se producen en un porcentaje importante en el aula, a lograr la implicación del profesorado en su detección y erradicación.

RECOMENDACIONES

1. Los centros educativos y el personal docente deberían prestar una particular atención a la erradicación de las conductas de exclusión social y a algunas conductas de maltrato verbal que, por la frecuencia con que se producen, inciden muy negativamente en el

clima general de convivencia de los centros y repercuten además en el adecuado desarrollo del proceso educativo de los alumnos que las padecen.

2. Los centros deberían asimismo definir estrategias especialmente dirigidas a erradicar el acoso sexual, a través de medidas tendentes a reforzar los aprendizajes relacionados con la educación sexual y a obtener la implicación del profesorado en su detección y erradicación.

IX. El estudio empírico realizado pone de manifiesto la variedad de escenarios en los que se producen las situaciones de maltrato entre iguales en los centros docentes, por lo que parece necesario que los centros, al diseñar sus sistemas de prevención e intervención, consideren el conjunto del recinto escolar.

RECOMENDACIONES

1. Las Administraciones educativas, en el establecimiento de los requisitos mínimos que deben cumplir los centros docentes, debieran tomar en consideración los aspectos relativos a la prevención de la violencia escolar, evitando la existencia de espacios de difícil vigilancia o supervisión proclives a la comisión de dichos actos.

2. Los centros docentes, en la determinación de las actuaciones a llevar a cabo, deben considerar el conjunto del recinto escolar y sus distintas instalaciones como espacio educativo y planificar las intervenciones específicas que cada lugar requiera para evitar o, en su caso, afrontar la violencia escolar.

3. Los centros docentes deben favorecer el desarrollo en los patios escolares de actividades planificadas, (...) que favorezcan la participación de todos los alumnos y permitan el establecimiento de relaciones sociales positivas entre los mismos.

4. Los centros deberían asegurar la vigilancia de todos sus espacios e instalaciones y muy especialmente de aquéllos en los que se producen con mayor frecuencia episodios de violencia entre iguales.

5. Las Administraciones educativas, mediante la impartición de las instrucciones precisas o de la actuación de los Servicios de Inspección, deberían garantizar la plena supervisión de las aulas por parte del personal docente, tanto a lo largo de las sesiones lectivas como en los intermedios entre ellas, y, asimismo, la adecuada colaboración de todo el personal de cada centro educativo a efectos de garantizar la seguridad de los alumnos en el recinto escolar durante el tiempo de permanencia en éste.

2.3 OTROS ESTUDIOS SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESPAÑA

2.3.1 Consejo Escolar de Extremadura

El Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Extremadura durante el curso 2001-2002 dedica un apartado a la conflictividad en los centros educativos de esa Comunidad Autónoma, basado a su vez en el "Informe sobre conflictos escolares y convivencias en centros educativos", elaborado por el Servicio de Inspección General y Evaluación de la Secretaría General de Educación.

El estudio se realizó a partir de datos correspondientes al curso 2000/01, obtenidos mediante una muestra realizada en 100 centros públicos de Educación Primaria, 28 Institutos de Educación Secundaria y 38 centros docentes privados. En los centros públicos, la muestra abarcaba a un porcentaje de alumnado que osciló entre el 18 y 30% del existente en la Comunidad Autónoma.

Se valoraron en dicha encuesta diversos parámetros de la convivencia, que incluían:

- Conflictos entre escolares
- Conflictos entre profesores y alumnos o familiares de estos
- Situaciones relacionadas con el material
- Absentismo (sólo se analiza en los centros públicos)
- Existencia de grupos organizados que intimidan, amenazan o agreden
- Consumo de tabaco, alcohol y otras drogas (sólo se analiza en los centros públicos)
- Valoración por parte de sus compañeros de aquellos alumnos que protagonizan situaciones de conflicto
- Actitud de los padres ante situaciones conflictivas
- Expedientes incoados por conflictos escolares

El análisis de dichas variables en los **centros públicos** les permitió obtener los siguientes resultados:

a. Conflictos entre escolares

- El tipo de conflicto más habitual entre escolares es el que se considera como menos grave: descalificaciones e insultos.

- Las amenazas e intimidaciones y las agresiones físicas ocupan el 2º y 3º lugar en frecuencia, si bien las primeras son más habituales en los centros de Secundaria, donde el 1,8% de estos actos se producen utilizando armas o instrumentos susceptibles de provocar daños.

- Las marginaciones ocupan el 4º lugar en importancia, en tanto que no se producen agresiones sexuales de ningún tipo.

- En los IES, el 88% de los conflictos se producen en la E. Secundaria Obligatoria, correspondiendo el resto a las post-obligatorias.

b. Conflictos entre profesores y alumnos o familiares de estos

- Se detectaron un total de 893, de los que 670 se produjeron en centros de E. Secundaria.

- Los familiares protagonizan el 16% de los conflictos provocados en centros de Primaria y el 7% de los ocurridos en centros de Secundaria.

- La conflictividad se concentra en los alumnos de ESO, tanto en los colegios públicos de E. Primaria (36% de los conflictos), como en los IES (82,7%).

- Los conflictos más habituales son las descalificaciones e insultos, oscilando entre el 77% y 79%.

- Las agresiones al profesorado, aunque bajo (12 actos) se produce fundamentalmente en los centros de Secundaria.

c. Otros actos y fenómenos relacionados con la violencia

- Con respecto al tratamiento de material e instalaciones, los hurtos y robos suponen un porcentaje pequeño, siendo en cambio muy habituales los daños en instalaciones y mobiliario, particularmente en centros de E. Secundaria. Sin embargo, es muy bajo el número de expedientes incoados por estas causas.

- Con respecto a grupos organizados que intimidan, amenazan o agreden, su existencia se constata en el 3% de los Colegios Públicos de E. Primaria y en el 7% de los IES.

- Con respecto a la valoración que merecen a sus compañeros los alumnos que protagonizan conflictos, entre un 70% y 75% de los casos se caracterizan por la indiferencia o por una actitud de marginación hacia los violentos.

- En cuanto a la actitud de los padres, algo más del 50% colaboran con el centro en el tratamiento y prevención de las situaciones de violencia, en torno al 25-30% mantienen una actitud pasiva y entre el 15-20% justifican a sus hijos e hijas.

- Los expedientes incoados por los centros se consideran escasos en número. Los 1.010 actos conflictivos producidos entre alumnos en los Colegios de E. Primaria han dado lugar a 8 expedientes, en tanto que en los IES la relación ha sido de 747 a 18. En cuanto a conflictos entre profesorado y alumnado, sólo se han incoado 31 expedientes sobre 793 conflictos. Se achaca dicho nivel a la tendencia que tiene el profesorado de Primaria a recurrir a otras medidas de corrección, dadas las dificultades y dilaciones del procedimiento de incoación.

- En E. Secundaria se producen más expedientes disciplinarios, estando más del 50% de los mismos relacionados con conflictos entre profesorado y alumnado.

- Como conclusión general del informe, se señala que Extremadura se sitúa "en una zona baja de conflictividad escolar", aunque evita valorar de forma positiva la situación.

■ ■ ■

Con respecto a la conflictividad en los **CENTROS PRIVADOS**, los datos analizados corresponden a una muestra de 38 centros encuestados, que albergaban 9.070 alumnos y alumnas de Primaria y 7.610 de Secundaria. Las conclusiones más relevantes fueron las siguientes:

- La conflictividad entre escolares se sitúa en un nivel medio bajo, detectándose la existencia de 435 conflictos, de los que 250 están vinculados con alumnado de ESO.

- En relación con el conjunto de la población encuestada, se producían 1,8 conflictos por cada 100 alumnos y alumnas de E. Primaria y 3,3 en E. Secundaria. Tales valores se sitúan en unos niveles más bajos que en los centros públicos, donde dicha ratio se situaba en 5,2% y 7,2% respectivamente.

- Entre los tipos de conflictos, destacan los insultos (52%) y las amenazas (26,6%) y, al igual que en los centros públicos, están protagonizadas por alumnado de Secundaria, especialmente de 2º y 3º de ESO.

- Con respecto a la conflictividad entre profesorado y alumnado/familiares, 71 de los 89 incidentes registrados se producían en el nivel de ESO, siendo el tipo más común el vinculado al insulto (76,4%) y amenazas (14,5%).

- En los conflictos relacionados con el material, el tipo más común es el relacionado con los deterioros en instalaciones y mobiliario.

- La existencia de grupos organizados que intimidan, amenazan o agreden es más frecuente que en los centros públicos, afectando al 13% de los centros privados encuestados.

- La valoración negativa que los compañeros hacen del alumnado que protagoniza con frecuencia situaciones de conflicto es notablemente menor que en los centros públicos (sólo un 10% del alumnado los margina, frente a un 21-26% en los centros públicos), en tanto que la consideración como líderes alcanza al 32% del alumnado de centros privados, frente a un 18-28% en los centros públicos. El informe recomienda una reflexión al respecto, ya que esta consideración positiva se basa en el temor que tales alumnos suscitan entre sus compañeros.

- La actitud de los padres ante los conflictos escolares es similar a la de los centros públicos, si bien se produce un menor porcentaje de padres que justifican las actuaciones de sus hijos e hijas.

- La incoación de expedientes se mantiene en unos niveles similares en todos los tipos de centros, oscilando entre un 6,3% y un 7,8% los conflictos que son motivo de expediente.

2.3.2. INFORME CISNEROS VII. Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller. Informe Preliminar (septiembre 2005)

El estudio Cisneros VII ha sido promovido por el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDI), constituyendo el ámbito de la encuesta una muestra de 222 aulas de la Comunidad de Madrid, que acogían a un colectivo de alumnos y alumnas matriculados entre 2º de Primaria y 2º de Bachillerato. Se realizaron un total de 4.600 encuestas, con un intervalo de confianza del 95,5%.

El estudio se centra en determinar la frecuencia de la violencia y acoso entre la población escolar, atendiendo a los distintos tipos de conductas que caracterizan el acoso escolar, su distribución entre los distintos grupos de edad o niveles educativos y las consecuencias y daños psicológicos en víctimas y agresores.

Las principales conclusiones del mismo son las siguientes:

- Un 39% del alumnado se halla expuesto a violencia de algún tipo en su entorno escolar, pudiendo considerarse como víctimas con distintos grados de incidencia. La situación técnica de "Acoso escolar o acoso psicológico en la escuela" afecta al 24% de los alumnos encuestados.

- El 58% de los niños encuestados se declaran como no acosadores, frente al 42% que se declaran como tales.

- Se produce, sin embargo, una enorme oscilación en las tasas de acoso de acuerdo con el sexo y la edad. Los alumnos se ven afectados en un 26,8%, mientras que la incidencia entre las alumnas es de un 21,1%. De cada 24 acosados, 14 son niños y 10 son niñas. El porcentaje de varones tiende, además, a incrementarse con la edad.

- Existe una relación inversamente proporcional entre la edad del niño y la tasa de acoso. La máxima intensidad del acoso se produce en los niños más pequeños (7 años), siendo siete veces superior a la existente entre los alumnos más mayores (18 años), generando una escala de incidencia que discurre desde el 43% al 6%. La incidencia, por ello, es mayor en E. Primaria. No obstante, el hecho de que continúe siendo relevante a los 18 años indica que el problema se arrastra de manera significativa a la vida de los futuros adultos.

- Entre los 22 comportamientos de acoso escolar más frecuentes, destacan los motes (14%), las risas con motivo de equivocaciones (9%), la retirada de la palabra (5%) y el insulto (8%).

- Los autores del acoso escolar son fundamentalmente masculinos, bien sean niños de su propia clase (26%) o niños de otras clases (21%). Para un 4% de las víctimas los profesores son los maltratadores.

- Entre los niños que se reconocen como hostigadores, un 42% lo practica ocasional o frecuentemente. Sin embargo, conforme avanza la edad, el tipo de acoso que va teniendo más peso es el habitual. Este ato confirma la naturaleza reforzante del acoso para el niño que lo practica, repitiendo un comportamiento que le supone cada vez más éxito social y ventajas. Este cambio se produce fundamentalmente en el paso de la E. Primaria a la ESO. De ahí que el informe señale el fracaso que se produce en la E. Secundaria en la tarea de reducir el acoso habitual. Comparativamente es el alumnado masculino el que peor evoluciona en este sentido.

- Los periodos en los que el número de niños que acosa es creciente se sitúan en 2º y 4º de Primaria, 1º y 3º de ESO y 2º de Bachiller.

- Del 38% de los niños y niñas que son víctimas de la violencia, en torno al 50% se declaran a su vez acosadores. El resto de los agresores son acosadores netos, que no son objeto de violencia por sus compañeros, representando al 22% del alumnado.

- Las causas que provocan un comportamiento violento por parte de los agresores se concentran fundamentalmente en provocaciones (17%), deseos de gastar una broma (10%) o acciones para evitar ser víctima (3%), porque eso mismo se lo hacen otros (2,6%). En general, se produce un fenómeno de desplazamiento de la violencia, mediante el cual parte de las víctimas de violencia canalizan su agresividad hacia otros niños.

- Los niños son acosados fundamentalmente por compañeros de su mismo sexo y muy poco por niñas, mientras que las niñas son hostigadas por uno y otro sexo.

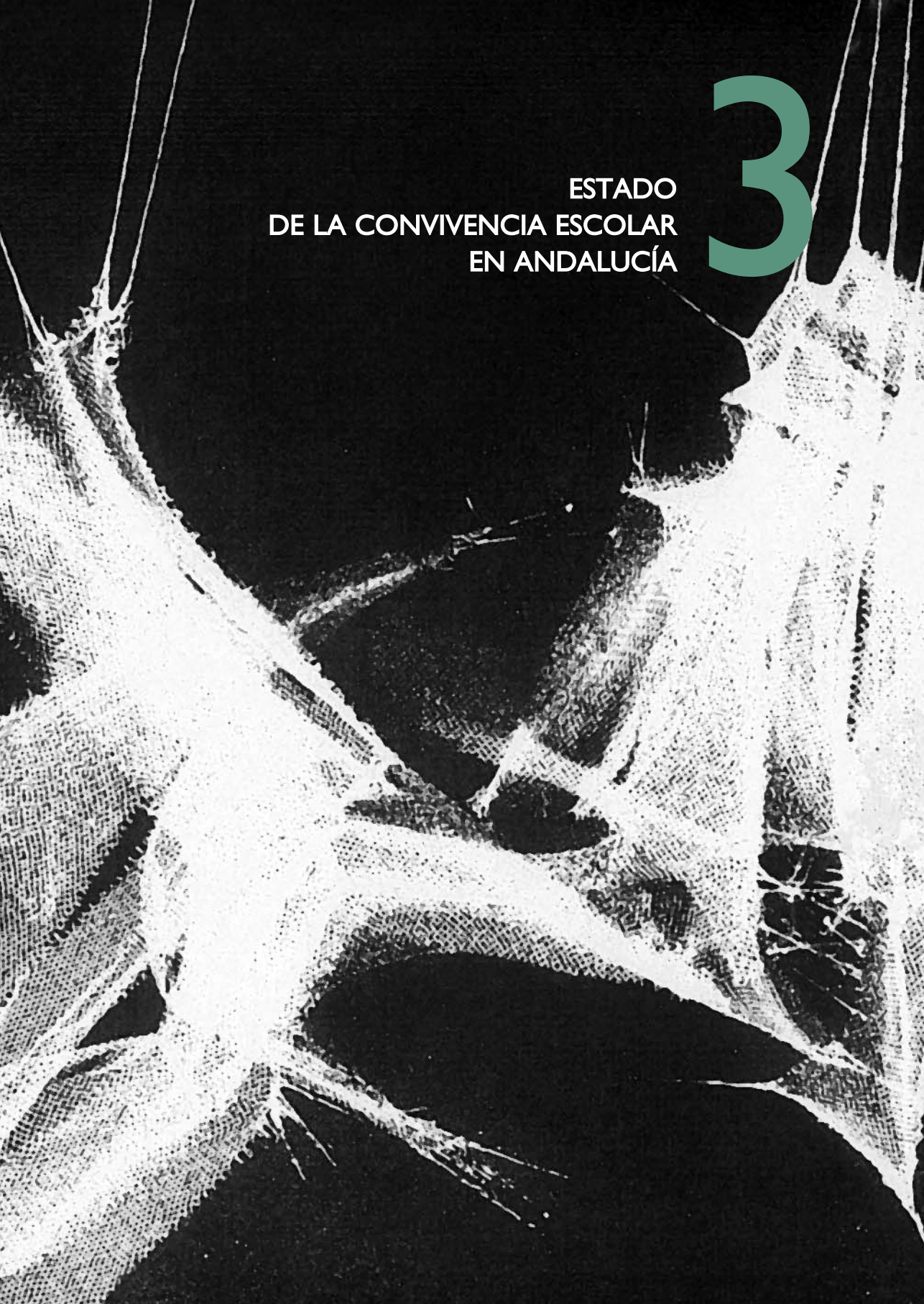
- Existen conductas de acoso practicadas más habitualmente contra los niños varones (de tipo físico, predominando el patrón de intimidación y abuso físico directo), mientras que el acoso que reciben las niñas se centra en lo verbal y en el aislamiento social. El tipo de conductas que se practica en el acoso a las niñas significan un bloque social que incrementan la indefensión de la víctima.

- Es muy infrecuente que en las primeras fases de acoso el niño solicite ayuda psicológica. Entre un 40% y un 58% de las victimas de acoso no se reconocen como tales. Cuando se identifica finalmente el problema, el daño ya está instalado y las secuelas psicológicas se arrastrarán en la edad adulta.

- Entre las secuelas clínicas más relacionadas con el índice de acoso se encuentran el estrés postraumático y la depresión, siendo otras secuelas psicológicas muy comunes (baja autoestima, ansiedad).

- Subraya la necesidad de romper con los ciclos de violencia mutua (agravio-venganza), los desplazamientos de la misma (recepción de daños-emisión a otros) y el clima de todos contra todos ("sálvese quien pueda") mediante el desarrollo del valor de la tolerancia y la implantación de la tolerancia cero a la violencia.

- Subraya la necesidad de romper con la imitación de la mayoría de los programas televisivos de humor que utilizan el daño y la violencia contra otros como motivos de risa y para ganar audiencia.



3 ESTADO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ANDALUCÍA

3

3.1. AGENTES, ESPACIOS Y TIEMPOS DE CONVIVENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO
3.2. LA PARTICIPACIÓN DE LOS CENTROS EN LA GRABACIÓN DE INCIDENCIAS
3.3. REPRESENTATIVIDAD DE LOS CENTROS PARTICIPANTES
3.4. INCIDENTES GRABADOS
3.5. CONDUCTAS NEGATIVAS PARA LA CONVIVENCIA
3.6. CONDUCTAS GRAVEMENTE PERJUDICIALES PARA LA CONVIVENCIA
3.7. CORRECCIONES IMPUESTAS
CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

3.1
AGENTES, ESPACIOS Y TIEMPOS DE CONVIVENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

El presente capítulo tiene por objeto determinar la entidad y naturaleza de las alteraciones del clima de convivencia educativa (incidentes), así como la valoración que se hace de las mismas (conductas) y la respuesta institucional que se produce para erradicarlas y mejorar el funcionamiento de la institución escolar (correcciones). Para ello, se utiliza una información institucional -recogida y gestionada por el programa *Séneca*- que no constituye un registro universal de los incidentes, pero que posee suficiente fiabilidad en función del número de centros que comunican tales hechos a través del mismo.

Sin duda, una aproximación más precisa haría conveniente abordar con cierto detalle aquellos otros factores que no son objeto de este informe, pero que determinan de modo más o menos directo el modo en que se ejerce la convivencia en los centros educativos: la familia, los medios de comunicación, los valores que unas y otros trasmiten, etc. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar puede interpretarse como una resultante de procesos y valores que inciden en el espacio educativo, tanto de aquellos que tienen una naturaleza exógena (familia, entorno sociocultural y mediático), como de aquellos que se originan en el interior de la propia institución educativa (profesorado, compañeros y compañeras de estudios, normas de funcionamiento y convivencia establecidas). Pero, al propio tiempo, el funcionamiento de la convivencia -en su normalidad y en sus alteraciones- condiciona el propio ejercicio del acto educativo, apoyándolo o entorpeciéndolo según los casos.

El análisis del estado y situación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Andalucía obliga a considerar, en primer lugar, la entidad y características de las unidades que componen el sistema, de los profesionales implicados en la tarea de la educación y de la población escolar que se halla matriculada y que constituyen los usuarios finales, a la vez que agentes de dicha convivencia.

3.1.1. Volumen de alumnado de E. Primaria y ESO en Andalucía

Durante el curso 2004/05 se hallaban matriculados en Andalucía un total de 521.889 alumnos y alumnas en E. Primaria y 401.933 en Educación Secundaria Obligatoria. Este alumnado convive en numerosos centros educativos con compañeros que se hallan matriculados en otras etapas y modalidades (Educación Especial, Programas de Garantía Social, Bachillerato, Ciclos Formativos de F. Profesional, etc.) de tal modo que los fenómenos de convivencia afectan a un volumen mayor de personas. Si consideramos con mayor atención a este sector concreto de alumnado -que asciende a más de 900.000 personas- es porque constituyen el núcleo del sistema educativo y porque en su seno se producen la mayor parte de aquellos incidentes que hemos dado en denominar como “alteraciones del

clima de convivencia". De ellos, el 76% se halla matriculado en centros públicos, en tanto que el 24% restante se localiza en centros docentes privados que imparten estas enseñanzas en régimen de concierto educativo.

3.1.2. Espacios educativos: centros, unidades y profesionales

Para atender las necesidades educativas de esta población, existe una red constituida por 3.350 centros de enseñanza, de los que 2.791 son de titularidad pública y 559 son instalaciones privadas sostenidas con fondos públicos. La diversidad en cuanto a volumen y tipo de alumnado es la primera característica que define a esta red educativa, donde conviven centros que imparten E. Primaria exclusivamente, centros donde conviven enseñanzas de E. Infantil y E. Primaria (los más habituales), aquellos que imparten E.S.O. exclusivamente o que imparten E. Primaria y E.S.O., centros de E. Infantil, E. Primaria y E.S.O. y aquellos otros donde conviven grupos de Infantil, Primaria, E.S.O., Bachillerato y/o Formación Profesional; por último, centros docentes privados donde convive alumnado propio de la enseñanza privada (Infantil, Bachillerato, Ciclos Formativos) con alumnado matriculado en enseñanzas concertadas.

El alumnado citado se encuentra organizado en 41.068 unidades de E. Primaria y grupos de E.S.O., de los que 32.130 se hallan en centros públicos y el resto en centros docentes privados. En cada una de tales unidades y grupos conviven a lo largo del curso -equivalente a unas 900 horas lectivas- un número variable de alumnos y alumnas de muy variada condición: en torno a 21 en E. Primaria y 26 en ESO. Estos datos porcentuales de media, no obstante, varían según la densidad de población dependiendo de la localidad andaluza a que nos refiramos de modo que en algunas unidades la ratio supera en Primaria los 25 alumnos y los 30 en Secundaria. Aunque este tiempo de convivencia sólo supone aproximadamente un 10% de las horas totales del año, se concentra en 170-175 días, de tal modo que si descontamos las horas dedicadas al sueño, en esas jornadas cada alumno convive con sus compañeros y compañeras y sus profesoras y profesoras en torno a la tercera parte de su tiempo. Esto es, una parte sustancial de sus relaciones interpersonales las desarrolla en un espacio y en un contexto educativo concreto: un aula de unos 50 metros cuadrados que ha de compartir con sus compañeros y profesores, un espacio de recreo y unas instalaciones comunes.

Al frente de cada uno de esos grupos y unidades se halla una profesora o un profesor tutor, pero son mucho más numerosos y variados los profesionales -tanto docentes como de administración y servicios- a los que está encomendado el funcionamiento de este universo educativo. El profesorado que atiende a estos alumnos y alumnas ascendía en el curso 2004/05 a unos 104.000 profesionales (incluyendo en ese grupo a aquel profesorado que imparte E. Infantil). Este dato en sí mismo no resulta relevante a efectos de convivencia, dada la extrema variedad de la organización docente en cuanto a distribuciones horarias y dedicaciones. Lo que sí es importante resaltar es el alto nivel de complejidad que se produce en las relaciones interpersonales cuando se combinan en un mismo espacio profesionales y usuarios y cuando las finalidades educativas introducen una estricta división de funciones y unos protocolos de relación determinados.

Una aproximación a esta complejidad puede realizarse mediante la definición de los *actos educativos*, esto es, de aquellas unidades de tiempo en las que se produce una determinada relación profesorado-alumnado y alumnado-alumnado que se halla normalizada en gran medida a partir de los *curriculum*. Grosso modo, los actos educativos podrían equiparse a las sesiones de clase que se imparten en ESO y en las áreas de Primaria impartidas por especialistas y -de modo algo distinto- a las unidades disciplinares a partir de las cuales se organiza la enseñanza por parte de los maestros generalistas. Su duración es variable, pudiendo oscilar entre dos horas en Primaria y algo menos de una hora en ESO.

El número de actos educativos que tienen lugar en la E. Secundaria Obligatoria a lo largo del curso escolar y en el conjunto de los centros educativos andaluces supera ampliamente los 15 millones, si tenemos en cuenta que en cada uno de los 15.498 grupos de ESO se imparten 6 sesiones de clase diarias a lo largo de los 170 días lectivos del curso*. Algo más complicado resulta el cálculo de actos educativos en E. Primaria. Baste decir a este respecto que en el tercer ciclo de esta etapa, que es donde se concentran buena parte de los problemas de convivencia registrados, una estimación provisional arrojaría un volumen en torno a los 8 millones.

Además de los actos educativos, otra parte sustancial de las relaciones de convivencia en los centros tienen lugar en otros segmentos de tiempo específicos que pueden denominarse *paraeducativos*, constituidos por los espacios de recreo, tiempos de descanso entre clases, tiempos dedicados a actividades extraescolares y extralectivas, tiempos de desplazamiento desde y hacia el centro, tiempos de comedor, etc. Sin duda, se diferencian netamente de los actos normalizados que tienen lugar en el interior del aula, pero su papel como instrumentos modeladores de la convivencia no es nada desdeñable; es más, es en estos segmentos horarios donde se producen muchas de las alteraciones en el clima de convivencia, si bien contribuyen también al desarrollo de valores positivos.

Partiendo de este complejo y múltiple paisaje educativo, la aproximación al concepto de "normalidad" en la convivencia -en el doble sentido de situación óptima y de situación más frecuente- hace conveniente determinar en primer lugar la entidad y el impacto de las "alteraciones" que se producen en su seno, entendiendo como incluidas en este término aquellas situaciones que suponen tanto un entorpecimiento o impedimento de los fines propios y de los medios existentes en los centros educativos, como una agresión a la integridad física y psicológica de sus usuarios y profesionales, sea del tipo que sea y con independencia de su gravedad.

***** En E. Infantil, E. Primaria y E. Especial, el número de días y horas de docencia directa para el alumnado será respectivamente de 175 y 875, incluidos los recreos. En E. Secundaria Obligatoria el número de días de docencia directa para el alumnado será de 170. El número de horas de docencia directa para el alumnado será de 900 horas en los cursos primero y segundo, y de 965 en los cursos tercero y cuarto. Vid. Orden de 13 de mayo de 1999, por la que se regula el calendario y la jornada escolar en los centros docentes, a excepción de los universitarios. Orden de 4 julio 2001, por la que se modifica la de 13 de mayo de 1999, por la que se regula el calendario y jornada escolar en los centros docentes, a excepción de los universitarios. (BOJA de 16 de agosto de 2001).

3.2 PARTICIPACIÓN DE LOS CENTROS EN LA GRABACIÓN DE INCIDENCIAS

3.2.1. El programa Séneca y el registro del estado de la convivencia en los centros educativos

El programa *Séneca* de la Consejería de Educación constituye una inestimable herramienta para gestionar diversos aspectos del funcionamiento de los centros educativos y, complementariamente, suministrar datos precisos que permitan realizar valoraciones certeras y orientar las actuaciones de los equipos directivos y de la propia Administración educativa. Una condición indispensable para que un sistema de gestión y de información cumpla adecuadamente las finalidades que se le encomiendan radica en que esté correctamente diseñado y que los usuarios del mismo cumplimenten la introducción de datos de modo sistemático y periódico, ateniéndose a protocolos claramente establecidos.

Séneca cuenta con un módulo específico denominado *Conductas contrarias a la convivencia* y destinado a registrar todas aquellas informaciones relacionadas con este particular, permitiendo contar con datos precisos acerca de los incidentes que alteran el normal funcionamiento de las relaciones de convivencia en un centro, autoría individual o colectiva de los mismos, las conductas que se hallan asociadas a tales hechos y las correcciones que se han aplicado en función de su naturaleza y gravedad.

Dicha aplicación fue implementada por primera vez durante el curso 2003/04, siendo utilizada desde entonces por un número variable de centros. La introducción de tales datos es de carácter voluntario y suele realizarse directamente por los profesores y profesoras tutores, si bien cualquier miembro del equipo educativo puede proceder también a registrar aquellos incidentes ocurridos en el aula durante la impartición de clases. En último extremo, su nivel de utilización está vinculado a las instrucciones concretas que hayan dado los equipos directivos de cada centro y al seguimiento que hagan de estas actuaciones.

Para el registro de todas estas informaciones, el programa suministra un formulario de cumplimentación para cada uno de los alumnos o alumnas implicados, donde constan sus datos personales y académicos, la fecha y tramo horario en que se produce el incidente, su carácter colectivo o individual, el profesor o profesora que lo comunica, la descripción sintética del incidente (acompañada de una descripción detallada opcional) y la fecha de notificación al profesor tutor o tutora correspondiente. En el caso de conductas contrarias de carácter colectivo, el proceso es similar, definiéndose en primer lugar el incidente y asignándose a continuación los alumnos y alumnas implicados, que pueden ser de diferentes unidades o grupos.

Con respecto a la conducta o conductas negativas asociadas al incidente concreto, el programa permite seleccionar, de entre las conductas negativas tipificadas en el Decreto 85/1999 de Derechos y Deberes del Alumnado, aquellas desarrolladas en el incidente concreto (tipología general). Complementariamente, pueden anotarse aquellas derivadas del incumplimiento de normas establecidas en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del centro. Sea de uno u otro modo, la conducta queda también tipificada de acuerdo con su nivel de gravedad. La gravedad del incidente puede hacer o no necesaria la imposición de una corrección; si el incidente esta tipificado como "grave", se necesitará de al menos una corrección aplicada "grave", pudiendo aplicarse a su vez otras correcciones "leves" si se desea. En relación con las mismas, las informaciones introducidas con posterioridad hacen posible conocer su estado de cumplimiento, el tipo de corrección concreta aplicada, su nivel de efectividad, la existencia o no de reclamaciones ante la misma, la actitud de la familia ante dicho incidente y -en el caso de que no se haya aplicado corrección- el motivo de su inexistencia. Una vez definidas las conductas contrarias y las correcciones para ellas, se registran los denominados "Períodos de aplicación de las correcciones", esto es, los días del mes/es en los que se aplica dicha corrección.

A partir de estas fichas personales -que clasifican los incidentes, conductas y correcciones en función del alumno o alumna que las protagoniza- es posible generar y obtener una amplia gama de informes relacionados con este módulo: listados de los distintos grupos y unidades; número de incidentes registrados en el centro y de alumnos y alumnas implicados en cada uno de ellos; o cuantificar cuántas conductas negativas se ven acompañadas de las correcciones oportunas y cuál es el grado de efectividad de las mismas; de tal modo que cualquier Tutor o Tutora, profesor, Equipo Directivo o responsable educativo puede conocer en cada momento el estado real del clima de convivencia en el Centro a partir de las alteraciones registradas.

Si el sistema informático responde adecuadamente a los requerimientos de información básicos para gestionar los conflictos que alteran la convivencia y puede, por ello, ser una herramienta muy eficaz para saber qué está pasando en cada momento y cuál está siendo la respuesta de la comunidad educativa ante estos hechos, lo cierto es que su nivel y forma de utilización no es todavía óptimo, detectándose algunas deficiencias concretas:

Mientras que la tipificación de las conductas negativas y de las correcciones susceptibles de imponerse -al estar inspiradas directamente en el Decreto 85/1999- introducen un alto grado de homogeneidad en la clasificación de las patologías y de las respuestas institucionales, el Decreto no desciende, obviamente, a identificar y relacionar todos y cada uno de los incidentes posibles que pueden producirse en el funcionamiento cotidiano de cada centro. Y es precisamente en este terreno donde no parece existir un consenso suficiente en torno a la caracterización de los incidentes y a su expresión en tipos de conductas negativas concretas. Tales variaciones son en parte inevitables y no tienen por qué constituir un obstáculo para la adecuada gestión del programa, al responder al desarrollo que de las normas generales de convivencia realiza cada centro educativo y refleja en su Reglamento de Organización y Funcionamiento. No obstante esto, pueden darse casos en

los que un determinado incidente -comer chicle en clase, por ejemplo- pueda o no interpretarse como una conducta negativa, según lo que estipule cada centro o según el criterio particular del profesor o profesora. Del mismo modo, un mismo incidente puede ser traducido en un tipo de conducta u otra, de acuerdo con la valoración que del mismo haga el responsable educativo que introduce los datos.

El nivel de utilización del programa no es homogéneo ni entre el profesorado de un mismo centro, ni entre uno y otros centros. Este problema se deriva directamente del carácter voluntario que por el momento tiene su utilización y de la pluralidad de profesionales que pueden hacer uso del mismo para la introducción de informaciones. La Administración educativa ha optado por una implantación gradual de este sistema de registro, en la idea de que su utilización acabará por generalizarse en muy pocos cursos, una vez que sus ventajas como instrumento de gestión y fuente de información resulten evidentes para la comunidad educativa y sin necesidad de tener que forzar desde el primer momento la obligatoriedad de su uso. Este planteamiento flexible transfiere la responsabilidad de su utilización al propio Equipo Directivo de cada centro, que es el que debe determinar las condiciones de su uso. De funcionar correctamente el procedimiento, encontraríamos que puede darse el caso de que no todos los centros hacen uso del mismo, pero que aquellos que lo han implantado sí realizan un registro sistemático y coordinado de las incidencias, de acuerdo con unas instrucciones mínimas. El hecho es que no parece que esto sea lo que está ocurriendo, pudiendo darse el caso de que la mayor o menor grabación de datos dependa de iniciativas personales de los Tutores y Tutoras y de su grado de celo, de la mayor o menor sensibilidad del Equipo Educativo hacia el registro de incidentes o de la coordinación que el Equipo Directivo o Jefatura de Estudios ejerza sobre el proceso.

Como resultado de estas dos deficiencias, pueden obtenerse unos resultados estadísticos que no reflejen adecuadamente lo que está ocurriendo en los centros, dando lugar a situaciones tales como:

- Que el mayor número de incidentes grabados sobre un determinado grupo de alumnado pueda inducir a la idea de que se trata de un grupo más conflictivo que otros, cuando lo cierto es que puede estar siendo objeto de una atención más intensiva por parte de su tutor o equipo educativo.

- Que el volumen de incidentes registrados en un centro pueda ser interpretado como un indicador directo de la conflictividad en el mismo, cuando lo que puede estar pasando es que su profesorado registra exhaustivamente los problemas que se producen y las soluciones que se adoptan, en mayor proporción que otros del mismo municipio o provincia. En este caso, como en el anterior, la mayor dedicación o celo por parte del profesorado puede ser interpretada de modo totalmente incorrecto.

- Que la no participación de un centro educativo en el sistema de grabación de datos pueda ser interpretada incorrectamente como el resultado de la inexistencia de incidentes. Para que esto no ocurra, aquellos centros que no han tenido ningún inciden-

te tienen la posibilidad de certificar su inexistencia a través del programa Séneca, lo que eliminaría el error interpretativo. Aun así, nada garantiza que cuando un centro concreto participa en el registro de incidentes, los refleje en su totalidad.

- Que una provincia donde se produce una alta participación de los centros en la grabación de datos pueda ser considerada como de mayor conflictividad en relación con sus homólogas, cuando lo cierto es que ese dato en sí mismo no induce a establecer una relación directa de este tipo. Idéntico fenómeno puede llevar a conclusiones erróneas sobre el nivel de conflictividad de acuerdo con parámetros tales como el carácter rural, urbano o suburbano del centro, su titularidad o el nivel educativo del alumnado.

Como ejemplos concretos de las distorsiones que pueden producirse en las cifras como resultado de unos niveles de grabación no homogéneos, señalamos a continuación algunos casos ilustrativos referidos a la provincia de Granada:

- En esta provincia existen 603 centros educativos, de los que sólo un 36% participaron durante el curso 2004/05 en el registro de incidencias a través de *Séneca,* bien registrando incidentes concretos, bien certificando la ausencia de los mismos. El dato, en sí mismo, no indica una baja participación de los centros, dado que en muchos de ellos el registro de incidencias es casi innecesario porque la edad o el tipo de estudios del alumnado no se encuentra entre los grupos de riesgo (Educación de Adultos, Centros de Enseñanzas de Régimen Especial, etc.). Si consideramos en concreto aquellos que imparten E. Primaria y los IES, el índice de participación se eleva al 29,7% y 68% respectivamente, lo que sí indica ya un alto grado de sensibilidad de los profesionales y un mayor grado de representatividad de los datos. En cualquier caso, se trata de una provincia donde la participación se sitúa por debajo de la media andaluza y ello sí constituye un dato cierto que puede responder a diversos factores (implantación o funcionamiento deficiente de la red informática, menor confianza en el programa por parte de los profesionales, etc.).

- El volumen de alumnado matriculado en los centros participantes y su relación con el conjunto de la población escolar provincial constituye, sin duda, un indicador más fiable que el número de centros. Aunque sobre este particular se realizan comentarios más amplios en páginas posteriores, baste decir que los centros educativos públicos granadinos participantes acogen al 47% y 68% del alumnado de Primaria y ESO respectivamente, lo que supone que los incidentes que se registran reflejarían de modo preciso el estado real de la convivencia de buena parte de los escolares de la provincia.

- No obstante esto, las grandes diferencias de participación entre los centros, según sean de titularidad pública o privada (con enseñanzas concertadas), impide comparar de modo fiable sus respectivas cifras. Un análisis superficial de los datos puede llevar a la conclusión de que el mayor nivel de participación implica mayor nivel de

conflictividad, cuando lo cierto es que la escasa representatividad de los 12 centros docentes privados que introducen datos en Séneca (9,8% de los de su categoría existentes en la provincia, que cuentan con el 19,6% del alumnado de E. Primaria y 22,2% del de E. Secundaria matriculado en este tipo de centros) no permite afirmar nada concluyente. No parece considerable suponer que en los otros 110 Centros Docentes Privados de la provincia no se ha producido incidente alguno, pero el hecho es que lo único que sabemos con certeza es que, a lo largo del curso, sólo dos de ellos declaran explícitamente la ausencia de incidencias mediante certificación.

- Si el problema se circunscribiera a la *participación* o *no participación* de los centros, contaríamos en todo caso con un registro muy fiable de incidencias, dada la alta representatividad de los centros participantes, al menos en el caso de los públicos. Sin embargo, un análisis más pormenorizado de los datos que genera cada centro nos alerta sobre la irregularidad de los mismos. Continuando con el caso de Granada, los 145 centros educativos públicos participantes grabaron un total de 2.884 incidentes, pero el 58,7% de los mismos se concentran en los 14 centros que grabaron un total de más de 50 incidentes a lo largo del curso. Es más, un solo centro del área metropolitana de Granada grabó 316 incidentes, una cifra superior a la suma conjunta de los 94 centros que menos grabaron. Puede deducirse de ello que esos 14 centros y, particularmente, el reseñado, constituyen los mayores focos de violencia escolar de la provincia. Nada más lejos de la realidad. Lo que está ocurriendo es que algunos centros demuestran un especial celo en el registro de los mismos, en tanto que en otros el sistema no se ha implantado o está en pruebas, contando con un bajo nivel de registro. No de otro modo puede explicarse que 26 centros no reflejen más que un incidente anual y que más de 70 cuenten con menos de 5 casos de alteración registrados. Tan baja incidentalidad no es creíble, pero queda enmascarada si operamos con valores medios provinciales, de tal modo puede considerarse como verosímil una cifra media anual de 19 incidentes por centro en Granada y valorarse como un indicador del grado de convivencia existente en los centros de la provincia.

- Distorsiones similares se producen si descendemos a la cuantificación de las conductas y de las correcciones centro por centro. En cuanto a las primeras, la tercera parte de los centros participantes no reflejan ninguna conducta grave asociada a los incidentes que registran, en tanto que más del 84% de dichas conductas se concentran en 38 centros concretos, que suponen un 26% del censo de participantes. Obviamente, el centro educativo reseñado anteriormente es el que más conductas graves registra -un total de 180- lo que supone que sólo en él se producen más anotaciones que en el conjunto de los 100 centros con menores valores. En lo referente a las correcciones por conductas graves, aún se produce un mayor nivel de concentración, que arroja los siguientes valores extremos: el 35% de los centros no impusieron corrección alguna, mientras que en el 2,8% de ellos concentran el 37% de las registradas en la provincia.

- Estas variaciones, que dificultan la elaboración de conclusiones basadas en los valores medios, no son sólo aplicables al sector público. Una primera aproximación a los datos relativos a los centros de titularidad privada con enseñanzas concertadas nos arroja desequilibrios similares a los observados, pero que introducen un elemento adicional de inseguridad sobre un censo total de centros participantes ya de por sí poco representativo. El 6% de estos centros concentran el 46,6% de los incidentes. Mayores valores extremos se producen en las conductas graves, de tal modo que sólo 2 centros en toda Andalucía albergan el 26% de las habidas en los 96 centros docentes privados considerados, en tanto que 44 de ellos declaran la inexistencia de este tipo de conductas. En cuanto a correcciones por ese tipo de conductas, en 10 de los 96 centros se impusieron un total de 217, el 56,8% del total.

Tales consideraciones aconsejan interpretar los datos que presentamos a continuación con cierta cautela y a formular conclusiones con un alto grado de provisionalidad, a la espera de que se mejore la homogeneidad del procedimiento de registro. Las objeciones al procedimiento y sus resultados no invalidan, en cualquier caso, el sistema diseñado, antes al contrario, hacen evidente que el problema no está en el sistema informático (aunque sea mejorable la velocidad y la máscara de entrada de datos), sino en el uso poco regularizado que se hace de él en esta fase de implantación experimental; un uso que puede ser optimizado con cierta facilidad, con tal de que se fomente y oriente adecuadamente.

3.2.2. Modalidades de participación de los centros

Los centros educativos generan a este respecto dos tipos de informaciones relevantes: los incidentes registrados a lo largo del curso (cuyo detalle se ha señalado anteriormente) y la certificación de ausencia de los mismos. El primer grupo está constituido por aquellos centros que registran al menos un incidente, al que se asocia la conducta o conductas de acuerdo con su gravedad y tipificación, así como las correcciones impuestas. El segundo tipo de centros incluye a todos aquellos donde no se ha producido ningún incidente reseñable, lo que indicaría una situación de convivencia óptima en su máximo nivel.

3.2.3. Nivel de participación en relación con el total de centros educativos sostenidos con fondos públicos

De los 4.521 centros educativos existentes en Andalucía, un total de 1.514 grabaron incidentes a lo largo del curso 2004/05, lo supone que uno de cada tres ha hecho uso de este sistema para registrar conductas que afectan a la convivencia (**tabla 1**). Si a este grupo sumamos aquellos otros que han certificado la ausencia de incidentes durante el mismo periodo, la participación total supera ligeramente el 40%. Aunque dicha participación ha de ser valorada inicialmente como baja o moderada, hay que considerar que este sistema de registro ha tenido una reciente implantación y que en el cómputo general de centros se incluyen tanto los que imparten Enseñanzas de Régimen General como E. de Régimen Especial y de Adultos. Por otra parte, no se establecen distinciones respecto a la titularidad de los mismos

3.2.4. Nivel de participación de los centros que imparten E. de Régimen General

Considerando que las alteraciones en el clima de convivencia escolar tienden a producirse mayoritariamente en una determinada franja de edad y en concretos niveles educativos, la consideración de la totalidad de los centros como referencia absoluta no constituye un indicador fiable sobre la participación real en la grabación de incidencias. Más precisos resultan los datos reflejados en las tablas 2 y 3, donde se clasifican los 3.657 centros públicos en función del tipo de enseñanza y nivel educativo que imparten. De acuerdo con ello, los Colegios Públicos donde se imparte E. Primaria participan en un 52,6% y los centros de E. Secundaria en un 75,5%. En cambio, en aquel grupo de centros donde se imparten Enseñanzas de Régimen Especial y de Personas Adultas, sólo ocho de ellos grabaron incidentes y 18 certificaron la inexistencia de ellos, situándose la participación en un 3,2%. Tales diferencias hay que considerarlas en el contexto de la estructura de edades predominante en ellos, deduciéndose que los niveles de participación responden de modo aproximado a los índices de conflictividad existentes; dicho de otro modo, en este último tipo de centros no se registran incidencias porque las mismas no se producen o son de muy escasa entidad, al contar con un alumnado adulto. Algo similar ocurriría en los centros de E. Infantil y Primaria, donde existe un tramo de edad muy amplio (3-14 años), en tanto que los conflictos tienden a producirse en los niveles superiores de edad y de enseñanzas (tercer ciclo de E. Primaria y primer ciclo de E.S.O., en aquellos centros donde continúa impartiéndose).

En cambio, la participación es mayoritaria en centros de Secundaria, que es donde se originan la mayor parte de las alteraciones de la convivencia. De hecho, nótese que son muy escasos los centros que certifican la ausencia de incidencias, en contraste con los de E. Primaria. De ahí que la "no-participación" en el registro de incidentes por parte de casi la mitad de los centros de Primaria y de la cuarta parte de los centros de Secundaria pueda ser interpretada inicialmente como una evidencia de la ausencia real de tales alteraciones. De ser así, la conflictividad afectaría al 38,6% de los centros en los niveles de Primaria y al 75% de los centros públicos de E. Secundaria. Esta valoración, sin embargo, ha de tomarse con todas las reservas, de acuerdo con el carácter experimental de la implantación del sistema de registro.

Con independencia de esta hipotética vinculación entre participación en el registro de incidentes y nivel y tipo de enseñanza, lo que los datos demuestran de modo fehaciente es un alto nivel de participación en el contexto de registro informático de tales incidencias que es voluntario. Lógicamente, sería deseable que todos los centros lo hicieran y que lo llevaran a cabo de modo sistemático por parte de todos y cada uno de los profesionales implicados, pero este extremo sólo puede lograrse estableciendo la obligatoriedad de su registro.

Los Centros Docentes Privados que cuentan con enseñanzas concertadas también tienen acceso al programa Séneca para registrar las incidencias. De los 864 centros de este tipo registrados en Andalucía -todos ellos correspondientes a enseñanzas de régimen general-

un total de 105 han hecho uso del mismo, lo que supone un índice de participación del 12,2% (tabla 4). En contraste con los centros de titularidad pública, dicha participación es tan baja que difícilmente cabe interpretarla sin más como evidencia de una incidentalidad mucho más baja.

3.2.5. Diferencias provinciales

La participación provincial de los centros es desigual y no se corresponde con la distribución geográfica de la red educativa. Si consideramos específicamente los centros públicos de E. Primaria y Secundaria, el nivel medio de participación se sitúa en el 59,6%. Por debajo de esta media se encuentran cinco de las 8 provincias, si bien en algunas de ellas (Sevilla, Málaga) se aproximan mucho los niveles de densidad de la red y de participación. De tales datos cabe deducir una participación muy alta en Cádiz, Huelva y Jaén, en contraste con Almería, Córdoba o Granada. Tales diferencias se acentúan en los centros de Secundaria, donde encontramos valores superiores o cercanos al 90% de participación (Jaén, Cádiz) frente a un registro muy escaso en Almería o Córdoba.

De ser correcta la hipótesis de una estrecha correlación entre nivel de participación y nivel de conflictividad, habría que convenir en que Cádiz constituye la provincia inicialmente más conflictiva, en tanto que en Almería los incidentes afectarían comparativamente a un menor número de centros. Este indicador, por sí mismo, entendemos que no resulta suficiente para determinar las diferencias provinciales, de modo que será necesario matizar y precisar tal extremo de acuerdo con otros datos que se describen en apartados posteriores.

3.3 REPRESENTATIVIDAD DE LOS CENTROS PARTICIPANTES EN FUNCIÓN DEL ALUMNADO

Dada la diversidad existente entre los centros educativos andaluces en lo relativo a volumen y edad del alumnado, cualquier valoración que no considere este aspecto es forzosamente incompleta, no sólo para determinar la representatividad real de los datos disponibles, sino la dimensión de los fenómenos que alteran la convivencia.

3.3.1. Tipología del alumnado y de los centros públicos

Para la estimación del alumnado implicado en tales procesos, se ha considerado en concreto al que se encuentra matriculado en los centros de enseñanzas de régimen general, distinguiendo las diferentes denominaciones de centros, los distintos niveles educativos que se imparten en cada uno de ellos y el volumen de alumnado matriculado en cada uno de ellos (**tabla 5**).

Como puede observarse, el mayor índice de participación -de acuerdo con su población escolar- se produce en los Colegios de Educación Primaria (61%) y en los IES (75,6%), si bien resulta también significativo en los Colegios de E. Infantil y Primaria y en los Colegios Públicos Rurales. En contraste con estos niveles, los 105 Centros Docentes Privados que participan en la gestión informática de incidencias sólo representan al 20% del alumnado de E. Primaria y ESO matriculado en los mismos.

3.3.2. Alumnado de E. Primaria y ESO en centros públicos y concertados

De los datos anteriores pueden obtenerse dos conclusiones. La primera de ellas relativa a la mayor relevancia que poseen los datos registrados en función del alumnado, en contraste con los datos sobre volumen de centros; los centros docentes privados participantes, por ejemplo, suponen el 10% del censo, pero abarcan al 20% del alumnado. Por otra parte, la abrumadora relevancia del alumnado existente en los centros que graban la existencia de incidencias, en contraste con aquellos que certifican la inexistencia de ellas. El 42% del alumnado andaluz de E. Primaria se halla matriculado en centros educativos de titularidad pública que registran incidencias, porcentaje que se eleva al 74,7% en E.S.O. (**tabla 6**). Por el contrario, el alumnado matriculado en uno y otro tipo de centros que certifican la ausencia de incidencias se sitúa en el 12% y 0,7% respectivamente.

Atendiendo al volumen del alumnado, los datos de participación relativos a los centros de titularidad privada continúan situados en tasas muy bajas, si bien se matizan al alza las

cifras de participación obtenidas a partir del número de centros. Con independencia de las incidencias que se produzcan en los mismos, casi el 18% del alumnado de E. Primaria que se halla matriculado en centros privados con enseñanzas concertadas pertenece a centros que graban incidentes, elevándose esta proporción al 20% en el alumnado de ESO (**tabla 7**). Si se incluye en este censo al alumnado propio de los centros que participan comunicando la ausencia de incidencias, la población escolar asciende al 19% y 21% respectivamente. Esta aparente disimetría se debe al hecho de tratarse de centros con mayor volumen de alumnado; mientras que en el conjunto de centros públicos participantes el número medio de alumnado por centro se sitúa en 314 alumnos y alumnas de Primaria y ESO, en los Centros Docentes Privados se eleva a 431 **(tabla 8)**.

3.3.3. Contrastes provinciales

Los datos provinciales matizan parcialmente los desequilibrios observados en la participación territorial de los centros, si bien manteniendo las diferencias ya reseñadas. Tomando como referencia el conjunto del alumnado de E. Primaria y ESO, el 63,5% del mismo se halla matriculado en centros que participan de uno y otro modo en el registro de incidencias, lo que hace muy representativas las cifras que tales registros incluyen. El porcentaje nos indica, además, que los centros participantes son precisamente los que cuentan con mayor volumen de alumnado.

No obstante esto, las diferencias entre los valores máximos y mínimos de participación son casi de 1 a 2; Almería, en el tramo más bajo, sólo registra incidentes relativos al 40% de su alumnado, en tanto que en Cádiz, Jaén y Huelva dicha proporción se sitúa en torno al 80%. El grupo con valores inferiores a la media andaluza incluye también Córdoba y Granada, en tanto que Málaga y Sevilla arrojan valores próximos a la media. Estas diferencias se mantienen con independencia del nivel educativo, si bien son más evidentes en Educación Secundaria Obligatoria. (vid. tabla 6)

Aunque situados, como hemos visto, en valores más bajos, estos contrastes provinciales son relativamente similares en los centros docentes privados, si bien los niveles más altos de participación se registran en Jaén y Huelva, seguidos a cierta distancia por Málaga. Por debajo de la media andaluza se situarían, en cambio, Málaga y Sevilla.

3.4 INCIDENTES GRABADOS

El objeto de las tablas y comentarios anteriores no reside tanto en medir el impacto de la incidentalidad en la convivencia educativa, sino precisar el grado de relevancia -y por ende de fiabilidad- que los datos recogidos por el programa Séneca pueden aportar al conocimiento de la misma.

3.4.1. Nivel de incidentes en relación con los centros y la población escolar.

Durante el curso 2004/05 se grabaron en los centros participantes casi 62.000 incidentes alteradores de la convivencia. La cifra no carece de entidad como valor absoluto, pero ha de matizarse en relación con el contexto territorial y humano en que se produce y de acuerdo con la mayor o menor gravedad de las conductas que refleja.

Si consideramos el conjunto de los centros para los que contamos con información fidedigna, el número medio de incidentes que se produjo a lo largo del curso en cada uno de ellos fue de 40,7 -lo que supone aproximadamente un incidente por cada semana lectiva en cada centro-. En virtud de esta cadencia y de la entidad de la red educativa andaluza, el número en sí mismo no parece constituir un fenómeno particularmente preocupante (**tabla 9**). Esta impresión se refuerza al poner en relación la incidentalidad con la población escolar de Primaria y ESO matriculada en estos centros (**tabla 10**). De la misma se deriva una ratio de 127 incidentes por cada mil alumnos y año escolar. Si tenemos en cuenta que cada incidente viene a implicar como media a dos alumnos o alumnas (de acuerdo con el volumen de conductas negativas grabadas), cabe establecer un índice aproximado de un incidente anual por cada 4 alumnos. Como cualquier media, este valor tiene mucho de irreal, puesto que no cuantifica las víctimas, si es que las hay, ni se hace eco del hecho de que muchos incidentes pueden concentrarse, y de hecho lo hacen, en una población escolar muy concreta y en unos centros determinados. Entendemos, no obstante, que puede ayudar a situar el tema y permite prestar una mayor atención a la cualidad sobre la cantidad.

3.4.2. Incidencia territorial

La distribución provincial de los incidentes registrados viene a matizar posibles distorsiones derivadas de la desigual participación de cada provincia en la grabación de datos, si bien tampoco sirve para establecer una relación directa entre participación e incidentalidad. La provincia que acumula mayor número de incidentes por centro y por cada 1.000

alumnos es Sevilla, si bien su nivel de grabación se situaba en torno a la media andaluza. Cádiz ocupa el segundo nivel, tanto en incidentes por centro como en la ratio por alumnado, seguida de Jaén. En estos dos casos, se trata también de provincias que han tenido una mayor participación en la grabación de datos. A cierta distancia le siguen el resto, si bien en valores que oscilan en torno al 50-70% de la media andaluza. Destacan por sus bajos valores Almería y Granada, donde se produce una estrecha correlación entre baja participación y baja incidentalidad por centro y población escolar, situándose ambas por debajo del 50% de la media andaluza.

3.5 CONDUCTAS NEGATIVAS PARA LA CONVIVENCIA

3.5.1. Incidencia de las mismas en relación con los centros y la población escolar.

Aunque la incidentalidad relativa no parece que sea el problema más grave que afronta la red educativa no universitaria, hay que prestar una especial atención al volumen y naturaleza de las conductas a partir de las cuales se originan los incidentes, dado que son éstas las que nos proporcionan una medida más ajustada de la gravedad de los mismos y del volumen de personas que son agentes violentos o acosadores. Al verse implicados en cada uno de los incidentes un número de uno, dos o más alumnos, el volumen de conductas negativas grabadas es sensiblemente mayor que el de incidentes registrados, duplicándose los valores.

Durante el curso 2004/05 se grabaron en los 1.514 centros educativos considerados un total de 129.241 conductas negativas, lo que supone una media para Andalucía de 85 por centro a lo largo del curso escolar. Con relación a la población escolar, la ratio andaluza se sitúa en 267 conductas negativas anuales por cada 1000 alumnos y alumnas matriculadas en esos centros. Su distribución provincial es similar a la de los incidentes, si bien la ratio por centro y alumnado varía ligeramente, arrojando en valor más alto en Sevilla (conductas/centro) y en Málaga (conductas/1000 alumnos).

3.5.2. Tipología de las conductas negativas

El volumen global ayuda a valorar la incidencia de los conflictos, pero no la gravedad de los mismos. Para ello es necesario distinguir, en primer lugar, las conductas contrarias a las normas de convivencia de aquellas otras gravemente perjudiciales para la convivencia.

El Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios, establece que en la determinación de las conductas contrarias a las normas de convivencia deberá distinguirse entre conductas gravemente perjudiciales para la convivencia y demás conductas contrarias a las normas de convivencia. De acuerdo con ello, establece un conjunto de conductas contrarias a las normas de convivencia, con la intención de que inspiren y sirvan de referencia para aquéllas que se recogen en los respectivos Reglamentos de Organización y Funcionamiento de los Centros (el detalle de las mismas puede consultarse en capítulos posteriores). Este mismo sistema de clasificación es el que utiliza el programa Séneca.

Los incidentes relacionados con este tipo de conductas -que se pueden considerar como más bajas en la escala de gravedad- son los más habituales en los centros, hasta tal punto que las conductas negativas denominadas "leves" suponen casi el 80% del total, ascendiendo a más de 100.000 de las 129.000 registradas. Dada su extrema variabilidad, no preocupan tanto por su naturaleza como por su volumen, si bien es conveniente considerar y matizar su entidad numérica en el contexto de ese *paisaje escolar* al que se hacía referencia en el inicio del capítulo (vid. tablas 9 y 10).

Sin duda, son las conductas negativas de carácter "grave" las que nos pueden alertar con más eficacia sobre el estado y situación de la convivencia en los centros educativos. En conjunto, constituyen un total de 10 figuras, acordes con las contempladas en el mencionado Decreto en su artículo 37 como conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.

a) La agresión física contra cualquier miembro de la comunidad educativa.

b) Las injurias y ofensas contra cualquier miembro de la comunidad educativa.

c) Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del Centro, o la incitación a las mismas.

d) Las vejaciones o humillaciones contra cualquier miembro de la comunidad educativa, particularmente si tienen una componente sexual, racial o xenófoba, o se realizan contra alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales.

e) Las amenazas o coacciones contra cualquier miembro de la comunidad educativa.

f) La suplantación de la personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos.

g) El deterioro grave de las instalaciones, recursos materiales o documentos del Centro, o en las pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa, así como la sustracción de las mismas.

h) La reiteración en un mismo curso escolar de conductas contrarias a las normas de convivencia del Centro.

i) Cualquier acto dirigido directamente a impedir el normal desarrollo de las actividades del Centro.

j) El incumplimiento de las correcciones impuestas, salvo que la Comisión de Convivencia considere que este incumplimiento sea debido a causas justificadas.

Durante el curso escolar mencionado se registraron un total de 26.238 conductas negativas "graves" o "gravemente perjudiciales para la convivencia", que suponen el 20,3% del conjunto de conductas registradas. De acuerdo con los centros participantes y la población escolar, la incidencia de las mismas, al margen de su gravedad, es relativamente baja, ascendiendo a 17,3 casos por centro y año escolar y a una ratio de 54 casos anuales por cada 1000 alumnos. Si tenemos en cuenta que más de una conducta tiende a concentrarse en un solo alumno o alumna, puede estimarse que aproximadamente 4 de cada 100 alumnos desarrollan las mismas a lo largo del año.

3.6 INCIDENCIA DE LAS CONDUCTAS GRAVEMENTE PERJUDICIALES PARA LA CONVIVENCIA

Los datos de incidencia reflejados, con ser tranquilizadores, no son suficientes para aproximarnos al nivel de gravedad de tales conductas, dada la diversidad de aspectos que reflejan. Los diez tipos de conductas gravemente perjudiciales para la convivencia que recoge el Decreto son también los contemplados por el programa Séneca como criterio de clasificación. Su lectura (vid. tabla 11) resulta clarificadora, por cuanto permite contar con datos absolutos y relativos acerca de factores concretos que alteran con especial intensidad el clima de convivencia en los centros.

3.6.1. Incidencia de los distintos tipos de conductas graves

- **Reiteración**: Constituye la conducta negativa más habitual (33,7% del total), a gran distancia de la que le sigue en frecuencia. No siendo la conducta negativa más grave, su incidencia resulta inquietante en la medida en que alerta sobre el fracaso parcial de las medidas correctoras impuestas a las conductas leves y sobre la repetición sistemática de incidentes por parte de unos mismos alumnos. En este sentido, este Consejo Escolar coincide con las conclusiones del Informe de la Inspección Educativa, cuando señala la necesidad de la prevención y la reflexión sobre la eficacia de las medidas correctoras que se aplican (Informe de la Inspección General sobre conductas que afectan a la convivencia detectadas en los centros escolares sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Curso 2004/05). En cualquier caso, la ratio de incidencia de la misma es de 18/1000, lo que supondría un nivel máximo inferior a los 2 reincidentes por cada 100 alumnos y año escolar.

- **Impedir el normal desarrollo de las actividades**: Esta conducta disruptiva supone el 13% del total, siendo la segunda más frecuente. Genera por sí misma un variado número de incidentes, cuya especial gravedad radica en dificultar el objeto último de la institución educativa.

- Las conductas graves relacionadas con la **violencia entre iguales** (agresiones, ofensas, amenazas, coacciones, humillaciones etc.) recogidas en los grupos C03 a C06, constituyen más de un tercio del total, suponiendo en conjunto una ratio aproximada de 2 conductas de este tipo por cada 100 alumnos y año escolar.

3.6.2. Distribución según el sexo del alumnado

La desigual distribución de tales conductas de acuerdo con el sexo de sus protagonistas revela un hecho cierto y ya suficientemente contrastado en todos los estudios realizados sobre el fenómeno de la violencia escolar: los protagonistas de las alteraciones de la convivencia, sean cuales sean, son mayoritariamente los alumnos (82%), en tanto que las alumnas participan de modo mucho más ocasional (18%), pese a constituir en torno al 50% de la población escolar de estas etapas **(tabla 11**).

De las 10 conductas observables consideradas como graves, sólo en tres de ellas aparece un índice de masculinidad algo más bajo que la media general (Injurias y ofensas - Actuaciones perjudiciales para la salud - Suplantación de la personalidad y falsificación o sustracción de documentos), lo que indica también que son algo más frecuentes entre las alumnas. Por el contrario, hay conductas abrumadoramente masculinas, en donde los alumnos participan en una proporción superior al 82%: amenazas y coacciones, deterioro grave de las instalaciones, agresiones físicas, reiteraciones de conductas. El mencionado Informe de la Inspección General señala a este respecto que, aunque está aumentado el número de alumnas implicadas en incidentes, la alta desproporción entre alumnos y alumnas invita a la *reflexión sobre la incidencia del género, como construcción cultural, en los procesos de socialización masculina y femenina, en los cuales la masculinidad va intrínsecamente vinculada a la violencia, cosa que se reproduce y transmite como un orden natural de la vida*.

3.6.3. Distribución según la edad y el nivel de estudios

La distribución de las conductas de acuerdo con la edad y, por extensión, de acuerdo con el nivel educativo en que se hallan matriculados buena parte de los alumnos y alumnas de cada tramo, no es precisamente regular, evidenciando anomalías que ya se han detectado y explicado en otros estudios de ámbito español y europeo. Los problemas se concentran en el tercer ciclo de E. Primaria y en la ESO, pero lo hacen con diferente intensidad. En tanto que el alumnado con edades menores o iguales a 11 años protagoniza el 12% de las conductas graves que se producen en los centros educativos andaluces, el alumnado con edades superiores es el responsable del 88% restante.

Aun contando con pequeñas e inevitables distorsiones, derivadas del tipo de datos globales disponibles, puede considerarse que el primer grupo se correspondería mayoritariamente con el alumnado que cursa el tercer Ciclo de la E. Primaria, si bien un pequeño porcentaje de los mismos puede estar matriculados en ciclos inferiores. De ahí que en la tabla 12 se hayan reflejado dos ratios para medir su incidencia. La primera de ellas indica la relación de estas conductas con el conjunto de la población escolar de E. Primaria que se halla matriculada en los centros participantes. De acuerdo con ella, la incidencia global de las mismas es de 13 por cada 1000 alumnos, lo que supone la existencia de una media aproximada de 4 conductas por centro educativo de E. Primaria y año escolar. Si

esta ratio nos permite aproximarnos al clima de conflictividad que puede percibirse por todo el conjunto de la población escolar de la etapa, la ratio de impacto sobre el tercer Ciclo de E. Primaria nos situaría en la incidencia que tiene sobre la población concreta en donde se hallan matriculados buena parte de los protagonistas de estas conductas. El valor global de 37 casos por mil vendría a señalarnos que a lo largo del año escolar, entre 3 y 4 alumnos de cada 100 (ténganse en cuenta las reiteraciones) serían protagonistas de una conducta grave **(tabla 12)**.

Es en las edades superiores donde se concentran las conductas que alteran gravemente la convivencia, correspondiéndose educativamente con la etapa de Educación Secundaria y espacialmente con los IES. Si relacionamos tales conductas con el conjunto de la población escolar matriculada en ESO y en estos centros, la tasa de incidencia casi se triplica, ascendiendo a 93 conductas graves por cada 1000 alumnos. Aunque es cierto que un pequeño porcentaje de este alumnado cursa el primer ciclo de la ESO en centros de E. Primaria y que algunos de los alumnos con edades superiores a los 15 años pueden estar cursando otros estudios, su baja representatividad no altera sustancialmente la conclusión relativa a la concentración del problema en unas determinadas edades y en unos concretos espacios educativos.

El alumnado con 14 y 15 años es el protagonista más destacado de la conflictividad escolar. En estos tramos de edad se concentran casi la mitad del total de conductas negativas registradas para todo el sistema educativo. De ahí que el nivel de frecuencia con respecto a la población escolar andaluza en este tramo de edad se sitúe en 65 conductas graves por cada 1000 alumnos, mucho más alto que en los grupos de edad anterior (52/mil) y posterior (43/mil). (**tabla 13**)

Le sigue en importancia el alumnado con 12-13 años de edad, que se correspondería *grosso modo* con el matriculado en el Primer Ciclo de la ESO. En estas edades se concentran en torno a un tercio de las conductas totales registradas como graves. En cambio, es a partir de los 16 años cuando la conflictividad experimenta una disminución muy apreciable, concentrándose en este tramo sólo el 7,5% de las conductas negativas. Es muy probable, además, que si consideráramos el subgrupo de alumnos repetidores que continúan matriculados en la ESO con 16 o más años (y que se encuentra considerado en este tramo de edad), el nivel de conflictividad propio de la Secundaria post-obligatoria se reduciría aún más.

3.6.4. Conductas más habituales en función de los grupos de edad

Aunque los distintos tipos de conductas graves se dan con similar frecuencia en todos los grupos de edad, se originan ciertos comportamientos específicos cuyo comentario puede ser de interés para situar el problema.

Entre el alumnado de E. Primaria, las agresiones físicas constituyen la conducta más frecuente. Ascendiendo a 3 de cada 10 casos. Esta frecuencia, muy superior a la existente

para el conjunto del alumnado, queda compensada con una menor incidencia de las reiteraciones de conductas leves, lo que parece indicar que las medidas correctivas son más eficaces en este tramo de edad. En conjunto, aquellas conductas relacionadas con la violencia entre iguales (C03 a C06) suponen el 60% de las registradas en el ciclo, veinte puntos por encima de la media andaluza.

En el alumnado de 12-13 años se produce un cambio sustancial en el equilibrio entre tipos de conductas, anunciando una tendencia que se verá aún más reforzada en edades superiores. Las reiteraciones se duplican, convirtiéndose ya en la conducta más frecuente, en tanto que la frecuencia de la violencia entre iguales desciende al 40%.

En el tramo de edad de 14-15 años, el principal problema no reside en la violencia entre iguales, que desciende hasta suponer 1/3 de las conductas, sino en la concentración de los problemas en una población más reducida, que hace ya un uso más habitual de los comportamientos disruptivos y manifiesta un nivel creciente de rebeldía. Al sumar las conductas negativas consistentes en reiteraciones y aquellas otras vinculadas al incumplimiento de las correcciones impuestas, la frecuencia de estos actos se sitúa en el 43%.

El alumnado con 16 o más años de edad tiene unos patrones de conducta similares a la media general, lo que puede venir motivado por la gran variedad de situaciones académicas y edades que alberga este grupo.

3.7 LA RESPUESTA INSTITUCIONAL: CORRECCIONES IMPUESTAS A LAS CONDUCTAS GRAVEMENTE PERJUDICIALES PARA LA CONVIVENCIA

3.7.1. Relación entre incidentes, alumnado implicado, conductas y correcciones

Considerando el conjunto de los centros andaluces sobre los que disponemos de información, la relación entre estas tres variables permite obtener algunas conclusiones provisionales sobre la entidad de los fenómenos que alteran la convivencia y la efectividad de los mecanismos de corrección utilizados. Los más de 60.000 incidentes registrados en los centros educativos a lo largo del curso 2004/05 constituyen la expresión de algo más de 129.000 conductas negativas, lo que parece indicar que muchos de estos incidentes tuvieron un carácter colectivo, es decir, que en muchos de ellos estuvieron implicados dos o más alumnos. De acuerdo con tales datos, la incidencia "personal" de las alteraciones de la convivencia sería mucho mayor, elevándose casi al doble. Una revisión más detallada de registros al nivel de centros indica, por el contrario, que esa proporción es mucho más baja, entre otras razones porque muchos de los incidentes no están asociados con ningún alumno ni alumna concretos. En la provincia de Granada, por ejemplo, 36 de los 145 centros registrados no anotan alumnos participantes en un total de 146 incidentes. Similar situación se produce en los centros privados, donde un tercio de los mismos no registra ningún alumnado asociado a los incidentes. Las razones de este hecho pueden radicar en la inexistencia de responsables conocidos, pero también pueden evidenciar concretos problemas en la detección de responsables o una cierta permisividad.

El hecho es que la relación entre incidentes y alumnos protagonistas se sitúa en 1:1,2 en los centros públicos de Granada (cada incidente supone como media la participación de 1,2 alumnos o alumnas) y en 1:1,4 en los centros privados andaluces: Si consideramos la razón 1:1,3 como media probable que puede aplicarse al conjunto del sistema, resultaría que los incidentes registrados afectan cada año aproximadamente a unos 80.000 alumnos y alumnas en cuanto protagonistas de los mismos. De acuerdo con ello, el 16,5% del alumnado de Primaria y ESO matriculado en estos centros se vería implicado una vez al año en un incidente, con independencia de su gravedad.

La relación entre incidentes, alumnado participante y conductas expresadas tampoco resulta clarificadora, toda vez que a un mismo incidente y a un mismo alumno o alumna pueden asignarse una o más conductas. En la provincia de Granada, por ejemplo, se registraron 5.658 conductas negativas, cuando los alumnos y alumnas participantes en incidentes ascienden a 3.421. Un somero análisis de los datos correspondientes a centros públicos y privados indica que la razón de conductas asignadas a cada alumno o alumna participantes en incidentes se mueve en torno a 1:1,6.

Si aislamos las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia y le aplicamos esta proporcionalidad, el número aproximado de alumnado implicado en incidentes graves ascendería a unas 16.400 personas, un 3,4% de los casi 500.000 alumnos y alumnas matriculados en Primaria y ESO en los centros participantes. Dicha cifra, como veremos a continuación, se aproxima bastante al cómputo total de correcciones impuestas por conductas graves.

Durante el curso 2004/05 se registraron un total de 17.465 correcciones por conductas gravemente perjudiciales para la convivencia. Esto supone que en torno al 66% de las conductas tipificadas como graves se concretaron en correcciones. Una lectura superficial podría deducir erróneamente que no todas las conductas son objeto de corrección, cuando lo más probable es que las correcciones impuestas puedan estar aplicadas a una o más conductas. No cabe, de todos modos, descartar que un pequeño porcentaje de tales conductas no sea objeto de corrección por imposibilidad de conocer a sus autores.

De estas consideraciones se deduce una cierta identidad entre correcciones y personas implicadas, dado que las mismas tienen una aplicación individual. Sin embargo, esto no es del todo cierto, dado que pueden existir en el mismo curso dos o más correcciones aplicadas a un mismo alumno o alumna, tanto más si consideramos que la reincidencia parece ser un fenómeno muy generalizado en ciertos tramos de edad. De ahí que pueda considerarse la cifra de implicados que se calculó anteriormente como más ajustada a la realidad. La diferencia entre 16.400 personas y 17.465 correcciones posiblemente recoge tales reincidencias.

3.7.2. Tipificación de las correcciones

El Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios, establece que en su artículo 38 las posibles correcciones aplicables a las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia:

a) Realización de tareas fuera del horario lectivo que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del Centro, así como a reparar el daño causado en las instalaciones, recursos materiales o documentos de los Centros docentes públicos.

b) Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares del Centro por un período máximo de un mes.

c) Cambio de grupo.

d) Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante un período superior a tres días lectivos e inferior a dos semanas. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno o alumna deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.

e) Suspensión del derecho de asistencia al Centro durante un período superior a tres días lectivos e inferior a un mes. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno o alumna deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción de su proceso formativo.

f) Cambio de Centro docente.

Tales modalidades son las que el propio programa Séneca considera como opciones de registro, si bien se produce una notable desproporción en su utilización, acorde con la desigual gravedad de las mismas, con su proporcionalidad respecto a las conductas que pretende corregir y, probablemente, con las opciones o preferencias correctivas que los propios equipos directivos consideran más idóneas o fáciles de aplicar **(tabla 14)**.

- La suspensión de derecho de asistencia al centro durante un periodo de entre 4 y 30 días es la medida correctiva globalmente más utilizada (60%), si bien desconocemos los tipos de situaciones intermedias que se producen, en función del tiempo de expulsión. Sin duda, puede constituir una medida eficaz para alejar al agente del problema del entorno educativo y garantizar el normal ejercicio de las funciones educativas propias del centro; probablemente con esta medida se pretende contribuir a que el propio alumno implicado y su familia reflexionen acerca de la conducta que motiva la suspensión, pero la realidad es que resulta poco eficaz para corregir el problema si se trata de alumnado reincidente o con riesgo de exclusión social, ya que se le impide que continúe insertado en el ambiente escolar que debiera contribuir a erradicar tales conductas y donde es probable que la reflexión y el arrepentimiento se produzca con más garantía que en la calle o en el seno de una familia poco consciente. La suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases sí puede constituir, en cambio, una medida específica más proporcionada y eficaz, dado que no supone una ruptura total con el centro y puede ser complementada con otras actuaciones correctoras alternativas. Esta opción se utiliza en el 9% de los casos, no así el procedimiento de cambio de grupo, que sólo es viable en centros con un determinado volumen de matrícula.

- La realización de tareas fuera del horario lectivo en el Centro puede constituir un mecanismo más idóneo para abordar las correcciones en el seno de la institución escolar. De hecho, constituye el segundo tipo de corrección en frecuencia, suponiendo un 17% del total. Como complemento de la misma, pero en sentido restrictivo, la suspensión del derecho de participación en actividades extraescolares puede resultar otra medida de reinserción eficaz.

- El cambio de centro docente constituye una medida extrema y familiarmente complicada. De ahí que constituya una solución extrema, que sólo se ha aplicado a 90 alumnos en toda Andalucía.

3.7.3. Distribución según el sexo, edad y nivel de estudios

La proporción de las correcciones a conductas graves de acuerdo con el sexo guarda una gran identidad con la distribución de las conductas señalada con anterioridad, con la única salvedad de que en el caso de las alumnas se recurre algo más a la suspensión del derecho de asistencia al centro y menos a la suspensión del derecho de participación en actividades extraescolares. En el caso de los chicos, esta suspensión se utiliza más habitualmente, así como el cambio de grupo y centro (**tabla 15**).

Con respecto a los niveles educativos y grupos de edad asociados, una primera evidencia la constituye la disminución de la proporción entre conductas y correcciones según avanza la edad. Si en los alumnos con 11 años o menos las correcciones suponen el 72,7% de las conductas graves, en el tramo de edad de 14-15 años descienden al 64,5%. Este hecho puede ser interpretado erróneamente como una menor cobertura de las correcciones (trasunto de una mayor permisividad), cuando lo más probable es que nos esté señalando una mayor complejidad de las conductas asociadas o una mayor reincidencia.

Los cambios que se producen en la distribución de los distintos tipos de correcciones de acuerdo con el nivel educativo/edad del alumnado parecen indicar también una gradación de la respuesta institucional conforme se modifica la naturaleza de las conductas.

- En Educación Primaria, el recurso más utilizado es la realización de tareas extra en el propio centro, complementada con la suspensión del derecho a actividades extraescolares, de modo que ambas constituyen casi los 2/3 de las correcciones impuestas. Por el contrario, el recurso a la suspensión de asistencia al centro es poco utilizado (20%), siendo complementado con la suspensión a determinadas clases (12,4%). El cambio de grupo y de centro se mueven en valores muy bajos o anecdóticos, pero el primero de ellos es utilizado relativamente con más frecuencia que en otras etapas educativas.

- En la Educación Secundaria, la expulsión del centro durante un periodo concreto es la corrección más habitualmente utilizada (66%), si bien este recurso se gradúa en función de la edad del alumnado. En los 12-13 años, esta corrección se incrementa espectacularmente con respecto al alumnado de Primaria, pasando del 20 al 59,7% de los casos, Sin embargo, la máxima incidencia de la suspensión del derecho de asistencia al centro se produce entre los 14 y 15 años (70,9%), para descender al 65% a los 16 años. En contraste y complementariedad con este comportamiento, el resto de las medidas correctoras -con excepción del cambio de centro- se van reduciendo conforme avanza la edad. Significativo comportamiento tiene, por ejemplo, el recurso al cambio de grupo, que desciende entre los 11 y 16 años del 3,4% al 0,4%.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

Buena parte de las sugerencias y recomendaciones orientadas a mejorar el conocimiento del estado de la convivencia y el propio nivel de convivencia educativa ya se han anotado en páginas anteriores y son objeto de un tratamiento más específico en el apartado correspondiente del informe. En cualquier caso, puede ser adecuado volver a reflejarlas en el contexto concreto del análisis estadístico que las precede y como conclusión al mismo.

A) Relativas al nivel de participación

Una vez que se ha comprobado la idoneidad del programa Séneca para el registro de todas aquellas informaciones relacionadas con la convivencia y que buena parte de los centros se hallan ya utilizándolo, la Administración educativa elaborará la normativa que permita su generalización a toda la red de centros, estableciendo la obligatoriedad de su uso sistemático y continuado, al menos en aquellas etapas y centros educativos donde se aloja la población de riesgo (alumnado matriculado en el Tercer Ciclo de E. Primaria y en la E. Secundaria Obligatoria).

B) Relativas a la gestión del sistema y a la introducción de datos

- Las notables variaciones observadas en el nivel de grabación en los distintos centros deben corregirse, estableciendo la obligatoriedad de que cada centro grabe "todos" los incidentes y sus correspondientes conductas y correcciones de modo periódico y sistemático.

- Aunque debe mantenerse la posibilidad y la conveniencia de que sean los propios profesores del grupo y los Tutores y Tutoras los encargados de introducir los datos concretos, es conveniente que desde la Jefatura de Estudios se coordine este proceso, simplificando el procedimiento en lo que sea posible y, especialmente, comprobando que se produce una grabación homogénea de datos en los distintos grupos. Para ello, es necesario que los centros que así lo requieran cuenten con el personal de administración y servicios que, entre otras, puedan realizar esta tarea. Sólo de este modo es posible saber si la densidad de incidentes responde efectivamente a un mayor grado de conflictividad.

- Con objeto de sistematizar los procedimientos y evitar que una gran abundancia de registros enmascare los incidentes relevantes entre un conjunto demasiado amplio y diverso de incidencias de importancia secundaria, es conveniente que se defina de modo claro la tipología de incidentes susceptibles de tratamiento informático, concentrando la atención en aquellos que más pueden contribuir a alterar el funcionamiento cotidiano de los servicios y las relaciones interpersonales.

El Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios, aborda en su artículo 30 la conveniencia e importancia de las medidas educativas y preventivas para resolver posibles problemas relacionados con la convivencia, estableciendo que el Consejo Escolar, su Comisión de Convivencia, los demás órganos de gobierno de los Centros, el profesorado y los restantes miembros de la comunidad educativa pondrán especial cuidado en la prevención de actuaciones contrarias a las normas de convivencia, estableciendo las necesarias medidas educativas y formativas.

De igual modo, en su artículo 31 establece que las correcciones que hayan de aplicarse por el incumplimiento de las normas de convivencia habrán de tener un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto del alumnado y procurarán la mejora de las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa. Esto supone, adicionalmente, que las correcciones deben contribuir a la mejora del proceso educativo de cada alumno y que debe tenerse en cuenta la edad del alumnado, así como sus circunstancias personales, familiares o sociales, dado que una misma corrección puede tener una eficacia muy distinta de acuerdo con tales parámetros.

En relación con estos principios, los cambios que se observan en el tipo de correcciones aplicadas conforme se pasa de la E. Primaria a la Secundaria debieran inducir a una reflexión en torno a su eficacia e idoneidad; porque es probable que el conjunto de medidas correctoras necesite de una ampliación basada en planteamientos más comprometidos con el principio de prevención y más relacionados con estrategias de implicación activa de toda la comunidad educativa. Resulta, sin duda, recomendable que las posibilidades de actuación de los centros a este respecto estén apoyadas y sustentadas con las necesarias dotaciones de personal e infraestructura material; pero el recurso a la suspensión del derecho de asistencia no puede convertirse en una medida generalizable, toda vez que no contribuye a remediar -tal vez sí a aplazar- los problemas que la originan.

De acuerdo con ello, este Consejo Escolar coincide con la Inspección General de Educación, cuando expresa -como conclusión general de su Informe- la necesidad de un *replanteamiento a fondo del concepto de convivencia subyacente en el actual Decreto de Derechos y Deberes del Alumnado, con un enfoque más acorde con la Cultura de la Paz y la No violencia, que impulse el tratamiento preventivo y positivo del conflicto más que el paliativo y correctivo*. Compartiendo esta misma idea, el Consejo Escolar de Andalucía considera que debe procederse por parte de la Administración educativa a una revisión de esta normativa concreta, con la finalidad de adecuar sus contenidos a los nuevos principios y criterios establecidos por la Cultura de Paz y Noviolencia. Partiendo de la convicción acerca de la eficacia de las actuaciones preventivas como verdadero motor de transformación del actual clima de convivencia escolar, a lo largo de los siguientes capítulos se determinan con más detalle los principios que habrían de inspirar la futura normativa.

ANEXO ESTADÍSTICO

1 SEGUIMIENTO DE LOS CENTROS QUE UTILIZAN SÉNECA PARA EL REGISTRO DE INCIDENTES QUE AFECTAN A LA CONVIVENCIA (CURSO 2004-2005)

2-3 DISTRIBUCIÓN PROVINCIAL Y POR TIPOLOGÍA DE LOS CENTROS PÚBLICOS QUE UTILIZAN SÉNECA PARA GRABAR INCIDENTES O CERTIFICAR AUSENCIA DE LOS MISMOS

4 DISTRIBUCIÓN PROVINCIAL DE LOS CENTROS DOCENTES PRIVADOS QUE UTILIZAN SÉNECA PARA GRABAR INCIDENTES O CERTIFICAR AUSENCIA DE LOS MISMOS

5 ALUMNADO MATRICULADO EN LOS DISTINTOS TIPOS DE CENTROS PÚBLICOS QUE UTILIZAN SÉNECA PARA GRABAR INCIDENTES O CERTIFICAR AUSENCIA DE LOS MISMOS

6 ALUMNADO DE E. PRIMARIA Y ESO MATRICULADO EN CENTROS PÚBLICOS QUE UTILIZAN SÉNECA PARA GRABAR INCIDENTES O CERTIFICAR AUSENCIA DE LOS MISMOS

7 ALUMNADO DE E. PRIMARIA Y ESO MATRICULADO EN CENTROS DOCENTES PRIVADOS QUE UTILIZAN SÉNECA PARA GRABAR INCIDENTES O CERTIFICAR AUSENCIA DE LOS MISMOS

8 NIVEL DE PARTICIPACIÓN EN LA GRABACIÓN DE INCIDENCIAS EN SÉNECA DE ACUERDO CON LA TITULARIDAD DEL CENTRO

9 DISTRIBUCIÓN PROVINCIAL DE LOS INCIDENTES GRABADOS A TRAVÉS DE SÉNECA Y NIVEL DE GRAVEDAD DE LAS CONDUCTAS NEGATIVAS

10 INCIDENTES Y TIPIFICACIÓN DE CONDUCTAS NEGATIVAS EN RELACIÓN CON EL VOLUMEN DE ALUMNADO

11 DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE CONDUCTAS GRAVES SEGÚN EL SEXO DEL ALUMNADO (curso 2004/05)

12 DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE CONDUCTAS GRAVES SEGÚN LA EDAD DEL ALUMNADO (curso 2004/05)

13 ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA: RELACIÓN ENTRE ALUMNADO, CONDUCTAS GRAVES Y CORRECCIONES DE ACUERDO CON LOS GRUPOS DE EDAD

14 CORRECCIONES PARA CONDUCTAS GRAVES APLICADAS AL ALUMNADO. DISTRIBUCIÓN POR SEXO (CURSO 2004/05)

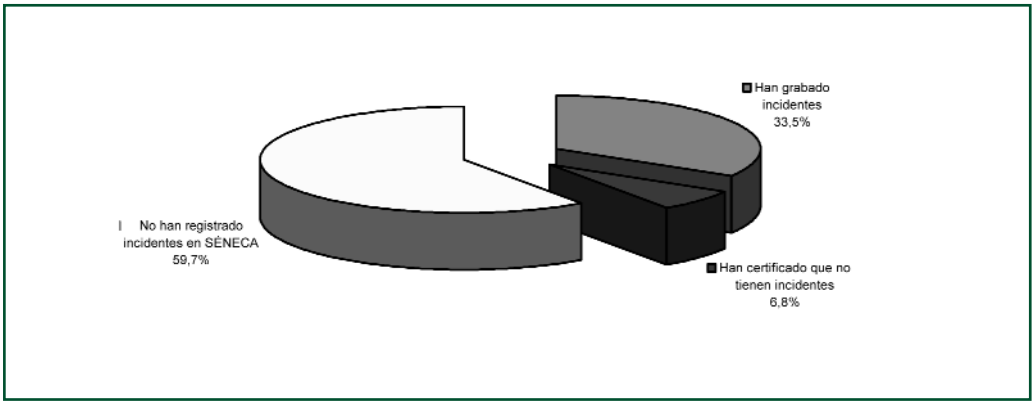
15 TIPOS DE CORRECCIONES PARA CONDUCTAS GRAVES APLICADAS AL ALUMNADO. DISTRIBUCIÓN POR EDAD (CURSO 2004/05)

TA BLA 1 CENTROS QUE UTILIZAN SÉNECA PARA EL REGISTRO DE INCIDENTES QUE AFECTAN A LA CONVIVENCIA (Curso 2004-2005)

	Nº de centros educativos (1)	Han registrado incidentes en SÉNECA				No han registrado incidentes en SÉNECA	
		Han grabado incidentes		Han certificado que no tienen incidentes			
		Total	%	Total	%	Total	%
Almería	394	82	20,8	19	4,8	293	74,4
Cádiz	614	293	47,7	41	6,7	280	45,6
Córdoba	502	137	27,3	38	7,6	327	65,1
Granada	603	158	26,2	59	9,8	386	64,0
Huelva	322	122	37,9	29	9,0	171	53,1
Jaén	451	186	41,2	44	9,8	221	49,0
Málaga	730	233	31,9	47	6,4	450	61,6
Sevilla	905	303	33,5	30	3,3	572	63,2
ANDALUCÍA	4.521	1.514	33,5	307	6,8	2.700	59,7

(1) Los centros que se han contabilizado son aquellos cuya denominación genérica es una de las siguientes: C.E.A., C.D. Privado, C.E. Infantil y Primaria, C.E. Primaria, C.P.R., C. Elemental de Música, C. Profesional de Danza, C. Profesional de Música, C. Superior de Música, Escuela de Arte, E. Hogar, E.O.I., E.S. de Arte Dramático, I.E.S., I.P.F.A., R.E., S.E.S.O., Sección de Escuela de Arte, Sección IPFA

Fuente: Inspección General de Educación, Informe sobre convivencia 2004/05 (cuadro 1).



TA BLA 2 DISTRIBUCIÓN PROVINCIAL Y POR TIPOLOGÍA DE LOS CENTROS PÚBLICOS QUE UTILIZAN SÉNECA PARA GRABAR INCIDENTES O CERTIFICAR AUSENCIA DE LOS MISMOS

	E. PRIMARIA (1)			E. SECUNDARIA (2)			OTROS (3)		
	Total	Graban incidencias	Certifican ausencia incidencias	Total	Graban incidencias	Certifican ausencia incidencias	Total	Graban incidencias	Certifican ausencia incidencias
Almería	183	42	15	75	38	1	88	1	3
Cádiz	276	152	38	130	114	1	85	1	0
Córdoba	216	70	33	93	58	1	97	3	3
Granada	273	81	53	94	64	1	114	1	3
Huelva	140	63	27	61	53	0	76	0	0
Jaén	210	88	42	89	82	0	98	1	2
Málaga	306	119	41	132	99	0	125	1	5
Sevilla	363	144	27	193	143	0	140	0	2
TOTAL	1.967	759	276	867	651	4	823	8	18

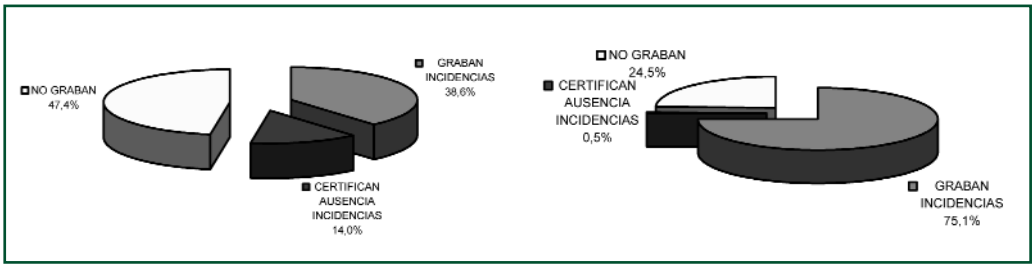
Fuente: Elaboración propia a partir de Inspección General de Educación, Informe sobre convivencia 2004/05 (cuadro 1) y datos facilitados por Unidad de estadística de la Consejería de Educación.

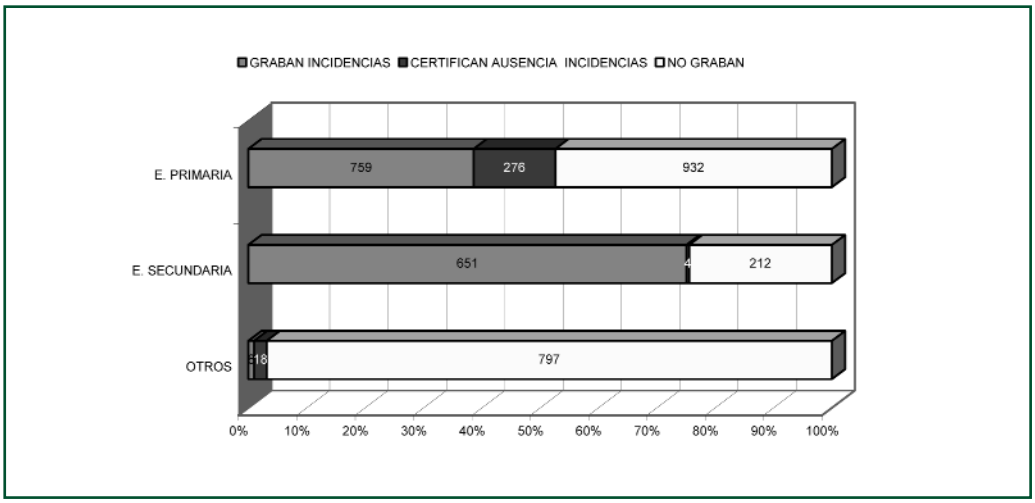
(1) Incluye: Colegios de Educación Primaria; Colegios de Educación Infantil y Primaria; Colegios Públicos Rurales; Escuelas Hogar

(2) Incluye: Institutos de Educación Secundaria; Secciones de Educación Secundaria Obligatoria; Institutos Provinciales de Formación de Adultos; Secciones de Institutos Provinciales de Formación de Adultos

(3) Incluye: Escuelas Oficiales de Idiomas; Centros de Educación de Adultos; Residencias Escolares; Conservatorios Elementales de Música; Conservatorios Profesionales de Danza; Conservatorios Profesionales de Música; Escuelas de Arte

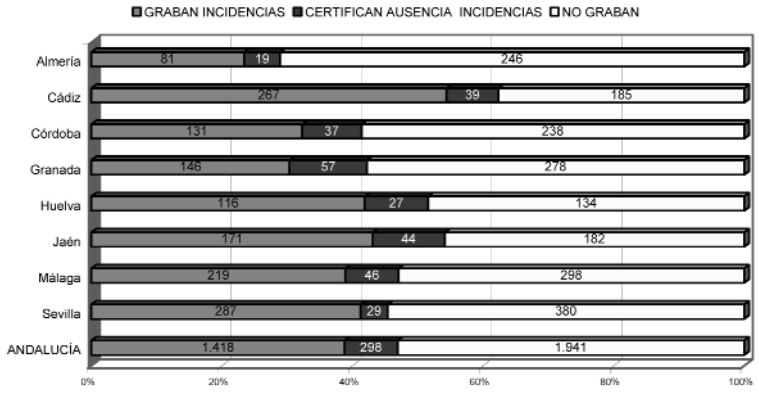
E. PRIMARIA **E.SECUNDARIA**

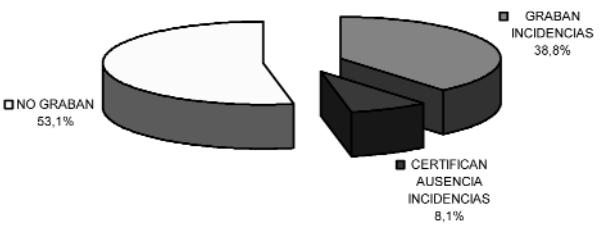




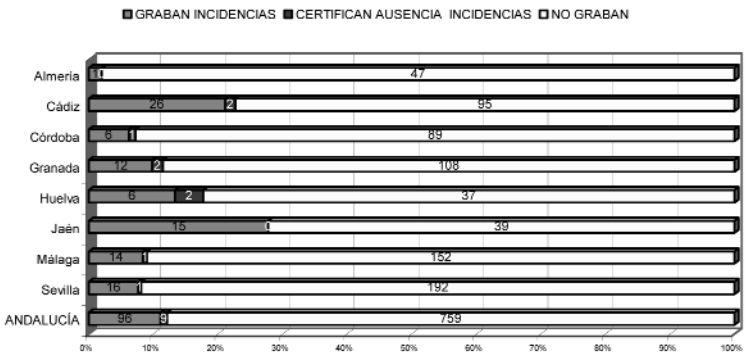
TA BLA 3	DISTRIBUCIÓN PROVINCIAL Y POR TIPOLOGÍA DE LOS CENTROS PÚBLICOS QUE UTILIZAN SÉNECA PARA GRABAR INCIDENTES O CERTIFICAR AUSENCIA DE LOS MISMOS							
	TOTAL CENTROS PÚBLICOS							
	TOTAL CENTROS (1)		GRABAN INCIDENCIAS			CERTIFICAN AUSENCIA INCIDENCIAS		
	Total	% Andalucía	Total	% Provincial	% Andalucía	Total	% Provincial	% Andalucía
Almería	346	9,5	81	23,4	5,7	19	5,5	6,4
Cádiz	491	13,4	267	54,4	18,8	39	7,9	13,1
Córdoba	406	11,1	131	32,3	9,2	37	9,1	12,4
Granada	481	13,2	146	30,4	10,3	57	11,9	19,1
Huelva	277	7,6	116	41,9	8,2	27	9,7	9,1
Jaén	397	10,9	171	43,1	12,1	44	11,1	14,8
Málaga	563	15,4	219	38,9	15,4	46	8,2	15,4
Sevilla	696	19,0	287	41,2	20,2	29	4,2	9,7
TOTAL	3.657	100,0	1.418	38,8	100,0	298	8,1	100,0

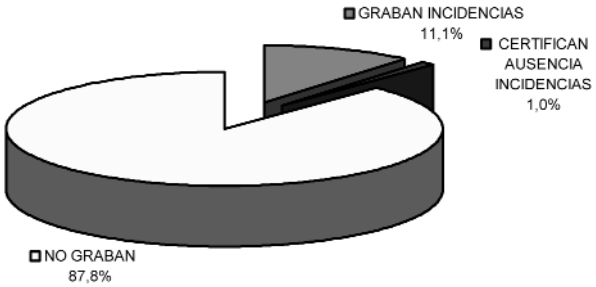
(1) Los centros que se han contabilizado son aquellos cuya denominación genérica es una de las siguientes: C.E. Infantil y Primaria, C.E. Primaria, C.P.R., C. Elemental de Música, C. Profesional de Danza, C. Profesional de Música, C. Superior de Música, Escuela de Arte, E. Hogar, E.O.I., E.S. de Arte Dramático, I.E.S., I.P.F.A., R.E., S.E.S.O., Sección de Escuela de Arte, Sección IPFA.





TA BLA 4	DISTRIBUCIÓN PROVINCIAL DE LOS CENTROS DOCENTES PRIVADOS QUE UTILIZAN SÉNECA PARA GRABAR INCIDENTES O CERTIFICAR AUSENCIA DE LOS MISMOS							
	TOTAL CENTROS		GRABAN INCIDENCIAS			CERTIFICAN AUSENCIA INCIDENCIAS		
	Total	% Andalucía	Total	% Andalucía	% Provincial	Total	% Provincial	% Andalucía
Almería	48	5,6	1	1,0	2,1	0	0,0	0,0
Cádiz	123	14,2	26	27,1	21,1	2	22,2	1,6
Córdoba	96	11,1	6	6,3	6,3	1	11,1	1,0
Granada	122	14,1	12	12,5	9,8	2	22,2	1,6
Huelva	45	5,2	6	6,3	13,3	2	22,2	4,4
Jaén	54	6,3	15	15,6	27,8	0	0,0	0,0
Málaga	167	19,3	14	14,6	8,4	1	11,1	0,6
Sevilla	209	24,2	16	16,7	7,7	1	11,1	0,5
TOTAL	864	100,0	96	100,0	11,1	9	100,0	1,0





AT: Alumnado total de la Etapa en Andalucía
G.I.: Alumnado matriculado en los centros que graban incidentes
C.A.: Alumnado matriculado en los centros que certifican ausencia de incidentes

(*)

TA BLA 5 ALUMNADO MATRICULADO EN LOS DISTINTOS TIPOS DE CENTROS PÚBLICOS QUE GRABAN INCIDENTES O CERTIFICAN AUSENCIA DE LOS MISMOS (*)

	C.E. PRIMARIA								
	INFANTIL			PRIMARIA			ESO		
	A.T.	G.I.	C.A.	A.T.	G.I.	C.A.	A.T.	G.I.	C.A.
Almería	0				2.301	530		0	
Cádiz	2			3.673	2.617	46	402	86	
Córdoba	7			7	1.057	750	5	0	
Granada	6			2.534	1.421		0		
Huelva	0			753	745		5		
Jaén	40		9	3.568	1.288	1.054	219	219	
Málaga	16		4	1.833	562	366	100		
Sevilla	0			2.910	1.752	308	140	140	
TOTAL	71	0	20	18.629	9.665	1.779	866	445	0

	C.E. INFANTIL Y PRIMARIA								
	INFANTIL			PRIMARIA			ESO		
	A.T.	G.I.	C.A.	A.T.	G.I.	C.A.	A.T.	G.I.	C.A.
Almería	15.036	3.823	908	31.961	8.262	2.052	1.561	601	870
Cádiz	27.525	16.601	3.420	55.087	32.841	7.117	2.526	1.886	2062
Córdoba	17.062	5.823	2.111	37.527	13.088	4.809	1.473	748	1317
Granada	16.378	5.070	2.598	35.311	11.176	5.221	3.658	1.916	4906
Huelva	12.171	6.364	1.984	4.919	12.572	4.483	1.324	840	2420
Jaén	13.821	6.688	2.995	31.870	15.581	6.796	2.083	1.633	14040
Málaga	31.611	12.783	3.514	62.943	25.459	6.985	4.259	2.897	10716
Sevilla	41.123	16.674	2.876	85.998	35.862	6.006	1.655	704	
TOTAL	174.727	73.826	20.406	365.616	154.841	43.469	18.539	11.225	1.403

	C. PÚBLICOS RURALES								
	INFANTIL			PRIMARIA			ESO		
	A.T.	G.I.	C.A.	A.T.	G.I.	C.A.	A.T.	G.I.	C.A.
Almería	745	158	80	1.261	260	158	51	12	7
Cádiz	473	13	139	351	38	48	47	17	
Córdoba	567			233	1.188		517	30	
Granada	1.616	481	329	3.521	1.009	725	762	313	75
Huelva	242	56	36	582	120	72	190	9	32
Jaén	557	88	176	1.328	178	393	155		
Málaga	503	152	128	941	274	247	153		
Sevilla	29			94			13		
TOTAL	4.732	948	1.121	9.266	1.879	2.160	1.401	351	114

	IES						SEC. IES			
	ESO			BAC/FP			ESO			BAC/FP
	A.T.	G.I.	C.A.	A.T.	G.I.	C.A.	A.T.	G.I.	C.A.	A.T.
Almería	24.964	13.031	422	14.346	7.113	1	174			
Cádiz	42.408	39.469		29.206	27.014		1.148	674		
Córdoba	9.721	18.421	212	16.602	9.286	1	487	195		60
Granada	26.643	18.445	114	18.998	12.972	882	545	288		
Huelva	19.151	16.792		11.090	10.567					
Jaén	26.054	24.299		14.756	14.093		369	369		
Málaga	45.341	33.655		29.648	19.696		363	340		26
Sevilla	65.471	48.812		39.457	27.594					
TOTAL	279.753	212.924	748	174.103	128.335	884	3.086	1.866	0	86

TA BLA 6 ALUMNADO DE E. PRIMARIA Y ESO MATRICULADO EN CENTROS PÚBLICOS QUE UTILIZAN SÉNECA PARA GRABAR INCIDENTES O CERTIFICAR AUSENCIA DE LOS MISMOS

	PRIMARIA							
	A.T.		G.I.			C.A.		
	Total	% Andalucía	Total	% Andalucía	% Provincial	Total	% Andalucía	% Provincial
Almería	35.523	9,0	9.052	5,4	25,5	2.210	4,7	6,2
Cádiz	59.111	15,0	35.496	21,3	60,0	7.211	15,2	12,2
Córdoba	39.772	10,1	13.838	8,3	34,8	5.331	11,2	13,4
Granada	41.366	10,5	13.606	8,2	32,9	5.946	12,5	14,4
Huelva	26.254	6,7	13.437	8,1	51,2	4.555	9,6	17,3
Jaén	36.766	9,3	17.047	10,2	46,4	8.243	17,4	22,4
Málaga	65.717	16,7	26.295	15,8	40,0	7.598	16,0	11,6
Sevilla	89.002	22,6	37.614	22,6	42,3	6.314	13,3	7,1
TOTAL	393.511	100,0	166.385	100,0	42,3	47.408	100,0	12.0

	ESO							
	A.T.		G.I.			C.A.		
	Total	% Andalucía	Total	% Andalucía	% Provincial	Total	% Andalucía	% Provincial
Almería	26.750	8,8	13.644	6,0	51,0	516	22,8	1,9
Cádiz	46.531	15,3	42.132	18,6	90,5	206	9,1	0,4
Córdoba	31.711	10,4	19.364	8,5	61,1	343	15,1	1,1
Granada	31.608	10,4	20.962	9,2	66,3	679	30,0	2,1
Huelva	20.670	6,8	17.641	7,8	85,3	274	12,1	1,3
Jaén	28.880	9,5	26.520	11,7	91,8	140	6,2	0,5
Málaga	50.216	16,5	36.892	16,3	73,5	107	4,7	0,2
Sevilla	67.279	22,2	49.656	21,9	73,8	0	0,0	0,0
TOTAL	303.645	100,0	226.811	100,0	74,7	2.265	100,0	0,7

AT: Alumnado total de la Etapa en Andalucía
G.I.: Alumnado matriculado en los centros que graban incidentes
C.A.: Alumnado matriculado en los centros que certifican ausencia de incidentes

TA BLA 7	ALUMNADO DE E. PRIMARIA Y ESO MATRICULADO EN CENTROS DOCENTES PRIVADOS QUE UTILIZAN SÉNECA PARA GRABAR INCIDENTES O CERTIFICAR AUSENCIA DE LOS MISMOS									
	ALUMNADO DE E. PRIMARIA					ALUMNADO DE E.S.O				
	A.T.	G.I.		C.A.		A.T.	G.I.		C.A.	
		T	%	T	%		T	%	T	%
Almería	4.797	0	0,0	0	0,0	3.736	0	0,0	0	0,0
Cádiz	18.856	4.743	25,2	415	2,2	15.009	3.799	25,3	343	2,3
Córdoba	11.920	1.825	15,3	280	2,3	9.331	1.464	15,7	0	0,0
Granada	15.690	2.909	18,5	172	1,1	12.710	2.627	20,7	189	1,5
Huelva	5.592	1.595	28,5	279	5,0	4.267	1.305	30,6	242	5,7
Jaén	9.356	3.396	36,3	0	0,0	7.458	2.894	38,8	0	0,0
Málaga	21.246	2.472	11,6	125	0,6	17.059	3.012	17,7	0	0,0
Sevilla	28.104	3.657	13,0	328	1,2	21.547	3.085	14,3	220	1,0
TOTAL	115.561	20.597	17,8	1.599	1,4	91.117	18.186	20,0	994	1,1

AT: Alumnado total de la Etapa en Andalucía
G.I.: Alumnado matriculado en los centros que graban incidentes
C.A.: Alumnado matriculado en los centros que certifican ausencia de incidentes

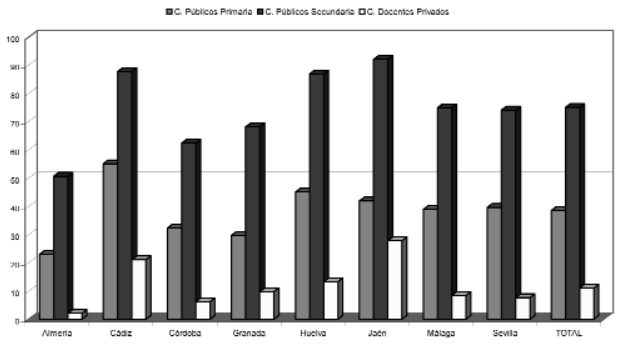
TA BLA 8 NIVEL DE PARTICIPACIÓN EN LA GRABACIÓN DE INCIDENCIAS EN SENECA DE ACUERDO CON LA TITULARIDAD DEL CENTRO

	CENTROS PÚBLICOS							
	CENTROS EDUCATIVOS				ALUMNADO MATRICULADO (1)			
	E. PRIMARIA		E. SECUNDARIA		E. PRIMARIA		ESO	
	Total	% Prov.	Total	% Prov.	Total	% Prov.	Total	% Prov.
Almería	42	23,0	38	50,7	11.262	31,7	14.160	52,9
Cádiz	152	55,1	114	87,7	42.707	72,2	42.338	91,0
Córdoba	70	32,4	58	62,4	19.169	48,2	19.707	62,1
Granada	81	29,7	64	68,1	19.552	47,3	21.641	68,5
Huelva	63	45,0	53	86,9	17.992	68,5	17.915	86,7
Jaén	88	41,9	82	92,1	25.290	68,8	26.660	92,3
Málaga	119	38,9	99	75,0	33.893	51,6	36.999	73,7
Sevilla	144	39,7	143	74,1	43.928	49,4	49.656	73,8
TOTAL	759	38,6	651	75,1	213.793	54,3	229.076	75,4

	CENTROS DOCENTES PRIVADOS					
	CENTROS E. PRIMARIA Y SECUNDARIA		ALUMNADO MATRICULADO (1)			
			E. PRIMARIA		ESO	
	Total	% PROV.	Total	% PROV.	Total	% PROV.
Almería	1	2,1	0	0,0	0	0,0
Cádiz	26	21,1	5.158	27,4	4.142	27,6
Córdoba	6	6,3	2.105	17,7	1.464	15,7
Granada	12	9,8	3.081	19,6	2.816	22,2
Huelva	6	13,3	1.874	33,5	1.547	36,3
Jaén	15	27,8	3.396	36,3	2.894	38,8
Málaga	14	8,4	2.597	12,2	3.012	17,7
Sevilla	16	7,7	3.985	14,2	3.305	15,3
TOTAL	96	11,1	22.196	19,2	19.180	21,0

(1) Comprende el alumnado matriculado en los centros que graban incidentes y en los que certifican la inexistencia de los mismos
NOTA: Los porcentajes van referidos al total de centros existentes en la provincia y al total de alumnado matriculado en los mismos.

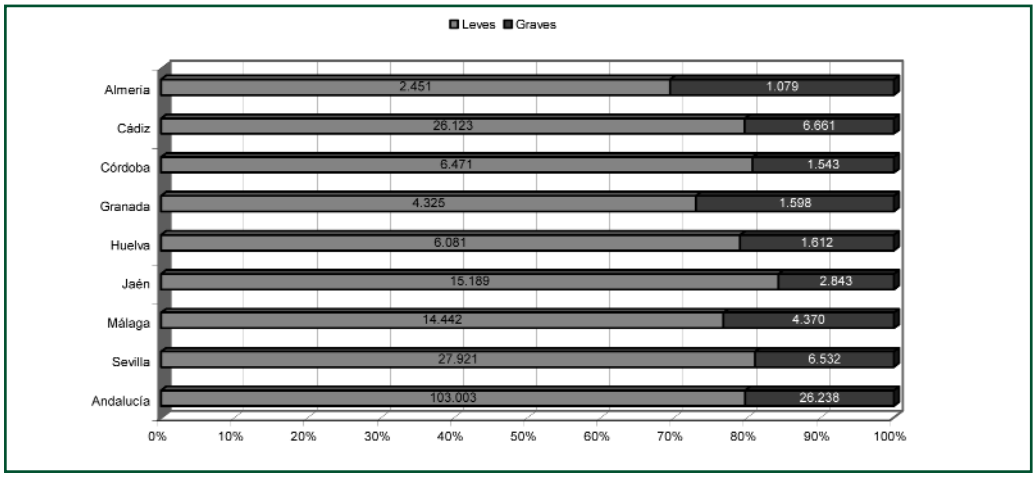
PARTICIPACIÓN EN LA GRABACIÓN DE INCIDENCIAS EN SENECA según TITULARIDAD DEL CENTRO



TA BLA 9	DISTRIBUCIÓN PROVINCIAL DE LOS INCIDENTES GRABADOS A TRAVÉS DE SÉNECA Y NIVEL DE GRAVEDAD DE LAS CONDUCTAS NEGATIVAS								
	Centros Educativos (1)	Incidentes Grabados	Media de Incidentes por Centro	CONDUCTAS NEGATIVAS					
				Grabadas	Media por Centro	GRAVES		LEVES	
						TOTAL	%	TOTAL	%
Almería	82	1.607	19,6	3.530	43	1.079	30,6	2.451	69,4
Cádiz	293	16.060	54,8	32.784	111,9	6.661	20,3	26.123	79,7
Córdoba	137	3.910	28,5	8.014	58,5	1.543	19,3	6.471	80,7
Granada	158	3.042	19,3	5.923	37,5	1.598	27,0	4.325	73,0
Huelva	122	3.203	26,3	7.693	63,1	1.612	21,0	6.081	79,0
Jaén	186	8.253	44,4	18.032	96,9	2.843	15,8	15.189	84,2
Málaga	233	7.344	31,5	18.812	80,7	4.370	23,2	14.442	76,8
Sevilla	303	18.189	60,0	34.453	113,7	6.532	19,0	27.921	81,0
ANDALUCÍA	1.514	61.608	40,7	129.241	85,4	26.238	20,3	103.003	79,7

Fuente: Inspección General de Educación, Informe sobre convivencia 2004/05 (cuadro 2)

(1) Los centros que se han contabilizado son aquellos que han grabado incidentes, con independencia de su titularidad



TA BLA 10	INCIDENTES Y TIPIFICACIÓN DE CONDUCTAS NEGATIVAS EN RELACIÓN CON EL VOLUMEN DE ALUMNADO								
	Alumnado Primaria +ESO (1)	Incidentes Grabados	Ratio de Incidentes por 1000 alumnos	CONDUCTAS NEGATIVAS (CN)					
				Grabadas	Ratio (CN\1000)	GRAVES		LEVES	
						Total	Ratio (CN\1000)	Total	Ratio (CN\1000)
Almería	25.422	1.607	63	3.530	139	1.079	42	2.451	96
Cádiz	94.345	16.060	170	32.784	347	6.661	71	26.123	277
Córdoba	42.445	3.910	92	8.014	189	1.543	36	6.471	152
Granada	47.090	3.042	65	5.923	126	1.598	34	4.325	92
Huelva	39.328	3.203	81	7.693	196	1.612	41	6.081	155
Jaén	58.240	8.253	142	18.032	310	2.843	49	15.189	261
Málaga	76.501	7.344	96	18.812	246	4.370	57	14.442	189
Sevilla	100.874	18.189	180	34.453	342	6.532	65	27.921	277
ANDALUCÍA	484.245	61.608	127	129.241	267	26.238	54	103.003	213

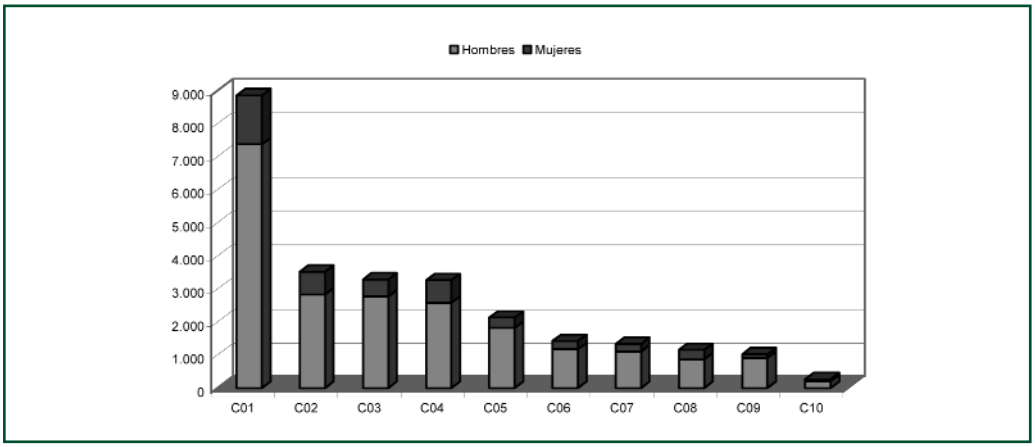
(1) Comprende el alumnado de E. Primaria y ESO matriculado en los centros educativos públicos y privados que han grabado incidencias o han certificado su inexistencia

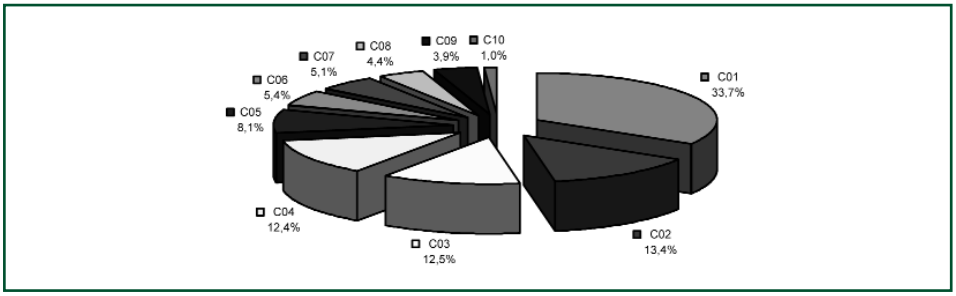
TA BLA 11 DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE CONDUCTAS GRAVES SEGÚN EL SEXO DEL ALUMNADO (Curso 2004/05)

		TOTAL CONDUCTAS GRAVES REGISTRADAS			DISTRUBUCIÓN POR SEXO			
					HOMBRES		MUJERES	
		TOTAL	%	RATIO (1)	TOTAL	%	TOTAL	%
C01	Reiteración en un mismo curso de conductas contrarias a normas de convivencia	8.851	33,7	18	7.359	83,1	1.492	16,9
C02	Impedir el normal desarrollo de las actividades del centro	3.520	13,4	7	2.825	80,3	694	19,7
C03	Agresión física a un miembro de la comunidad educativa	3.286	12,5	7	2.767	84,2	518	15,8
C04	Injurias y ofensas contra un miembro de la comunidad educativa	3.260	12,4	7	2.573	78,9	686	21,0
C05	Amenazas o coacciones a un miembro de la comunidad educativa	2.127	8,1	4	1.810	85,1	317	14,9
C06	Vejaciones o humillaciones contra un miembro de la comunidad educativa	1.417	5,4	3	1.165	82,2	252	17,8
C07	Incumplimiento de las correcciones impuestas	1.336	5,1	3	1.101	82,4	235	17,6
C08	Actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad o incitación a ellas	1.154	4,4	2	865	75,0	289	25,0
C09	Deterioro grave de instalaciones o documentos del Centro o pertenencias de un miembro	.020	3,9	2	902	88,4	118	11,6
C10	Suplantación de la personalidad y falsificación o sustracción de documentos	267	1,0	1	192	71,9	75	28,1
TOTAL		26.238	100,0	54	21.559	82,2	4.676	17,8

Fuente: Inspección General de Educación, Informe sobre convivencia 2004/05 (cuadro 2.1).

(1) Conductas graves por cada 1000 alumnos/as matriculados: El total de alumnado comprende los 484.245 alumnos y alumnas de E. Primaria y ESO matriculados en los centros educativos públicos y privados que han grabado incidencias o han certificado su inexistencia





TA BLA 12 DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE CONDUCTAS GRAVES SEGÚN LA EDAD DEL ALUMNADO (1) (Curso 2004/05)

	TOTAL		<=11 AÑOS				12 y 13 AÑOS		14 y 15 AÑOS		>=16 AÑOS		TOTAL 12>16		
	T	%	Total	%	Ratio (2)	Ratio 3º Ciclo(3)	T	%	T	%	T	%	Total	%	Ratio (4)
C01	8.851	33,7	563	18,1	2	7	3.088	34,4	4.564	37,5	628	31,9	8.280	35,8	33
C02	3.520	13,4	313	10,0	1	4	1.220	13,6	1.767	14,5	218	11,1	3.205	13,9	13
C03	3.286	12,5	910	29,2	4	11	1.165	13,0	1.018	8,4	192	9,8	2.375	10,3	10
C04	3.260	12,4	444	14,2	2	5	1.084	12,1	1.463	12,0	266	13,5	2.813	12,2	11
C05	2.127	8,1	340	10,9	1	4	743	8,3	906	7,4	138	7,0	1.787	7,7	7
C06	1.417	5,4	171	5,5	1	2	512	5,7	619	5,1	115	5,8	1.246	5,4	5
C07	1.336	5,1	99	3,2	0	1	460	5,1	694	5,7	83	4,2	1.237	5,4	5
C08	1.154	4,4	132	4,2	1	2	307	3,4	541	4,4	173	8,8	1.021	4,4	4
C09	1.020	3,9	116	3,7	0	1	300	3,3	482	4,0	121	6,2	903	3,9	4
C10	267	1,0	30	1,0	0	0	88	1,0	116	1,0	33	1,7	237	1,0	1
Total	26.238	100,0	3.118	100,0	13	37	8.967	100,0	12.170	100,0	1.967	100,0	23.104	100,0	93

Fuente: Inspección General de Educación, Informe sobre convivencia 2004/05 (cuadro 2.1)

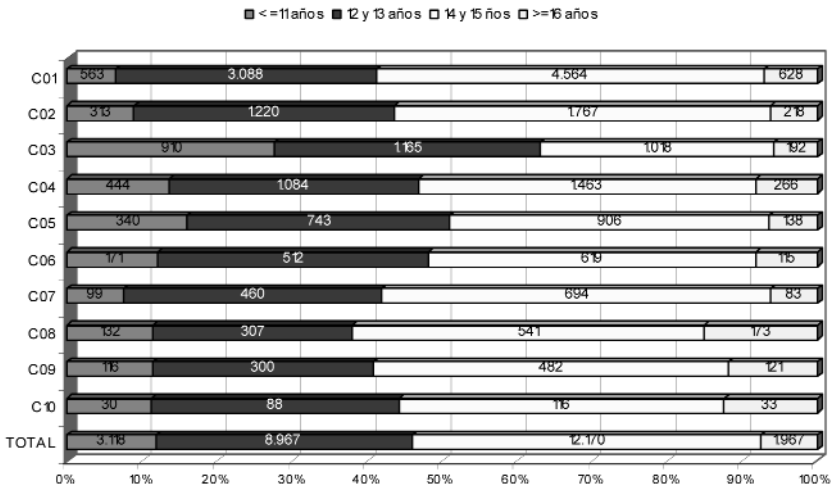
(1) La edad a la que se hace referencia son los años cumplidos en el 2004

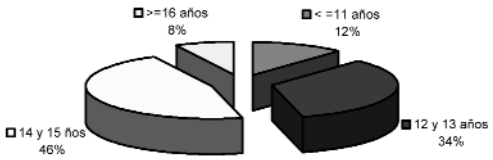
(2) El cálculo de la tasa de incidencias por cada 1000 alumnos se realiza tomando como referencia el total del alumnado matriculado en E. Primaria en los centros educativos públicos y privados que han grabado incidencias o han certificado su inexistencia (235.989 personas)

(3) El cálculo de la tasa de incidencias entre el alumnado de 3º Ciclo de E. Primaria se realiza a partir de la estimación del número de alumnos matriculados en dicho Ciclo en los centros educativos públicos y privados que han grabado incidencias o han certificado su inexistencia (35,% del total de matrícula el conjunto de la E. Primaria). De acuerdo con ello, la población matriculada en este ciclo ascendería a 84.484 personas

(4) El cálculo de la tasa de incidencias por cada 1000 alumnos se realiza tomando como referencia el total del alumnado matriculado en E.S.O en los centros educativos públicos y privados que han grabado incidencias o han certificado su inexistencia (248.256 personas)

C01 Reiteración en un mismo curso de conductas contrarias a normas de convivencia
C02 Impedir el normal desarrollo de las actividades del centro
C03 Agresión física a un miembro de la comunidad educativa
C04 Injurias y ofensas contra un miembro de la comunidad educativa
C05 Amenazas o coacciones a un miembro de la comunidad educativa
C06 Vejaciones o humillaciones contra un miembro de la comunidad educativa
C07 Incumplimiento de las correcciones impuestas
C08 Actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad o incitación a ellas
C09 Deterioro grave de instalaciones o documentos del Centro o pertenencias de un miembro
C10 Suplantación de la personalidad y falsificación o sustracción de documentos


< =11 años
12 y 13 años
14 y 15 ños
>=16 años
C01
C02
C03
C04
C05
C06
C07
C08
C09
C10
TOTAL
553
3.088
4.564
628
313
1220
1767
218
910
1.165
1.018
192
444
1084
1463
266
340
743
906
138
171
512
619
115
99
460
694
83
132
307
541
173
116
300
482
121
30
88
116
33
3.118
8.967
12.170
1967
0%
10%
20%
30%
40%
50%
60%
70%
80%
90%
100%

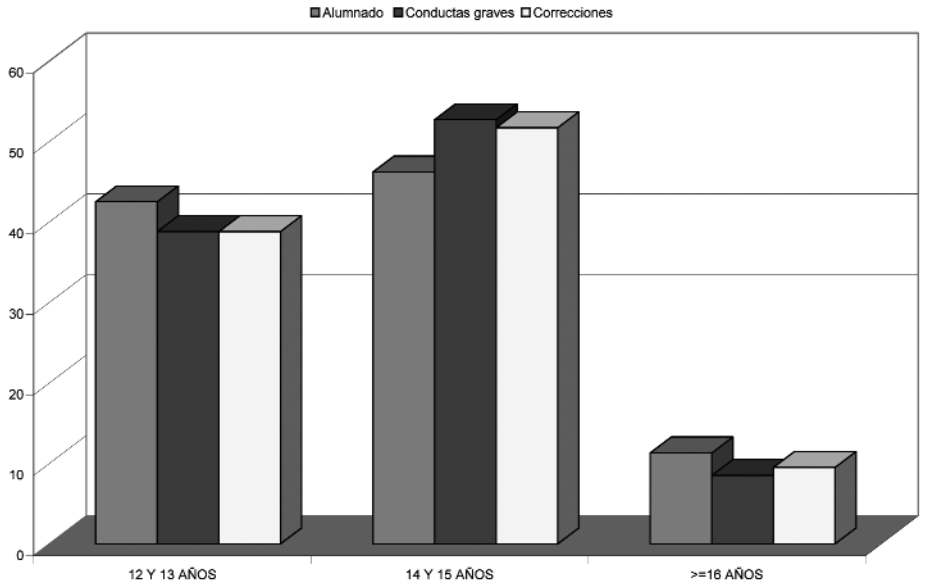

>=16 años
8%
< =11 años
12%
14 y 15 ños
46%
12 y 13 años
34%

TA BLA 13 EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: RELACIÓN ENTRE ALUMNADO, CONDUCTAS GRAVES Y CORRECCIONES DE ACUERDO CON LOS GRUPOS DE EDAD

	12 Y 13 AÑOS		14 Y 15 AÑOS		>=16 AÑOS		TOTAL
	T	%	T	%	T	%	
Alumnado TOTAL (1)	172.412	42,5	187.590	46,2	45.780	11,3	405.782
TOTAL Conductas graves	8.967	38,8	12.170	52,7	1.967	8,5	23.104
Correcciones	5.888	38,8	7.850	51,7	1.447	9,5	15.185

(1) Datos correspondientes al curso 2003/04

Fuente: Inspección General de Educación, Informe sobre convivencia 2004/05 (cuadro 2.1) - Unidad Estadística de la Consejería de Educación: Datos del curso 2003/04

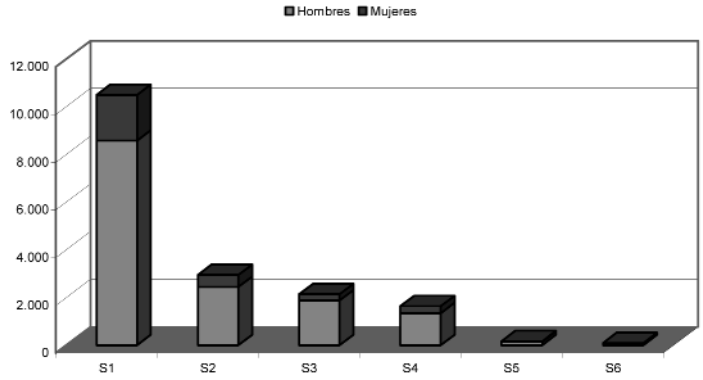


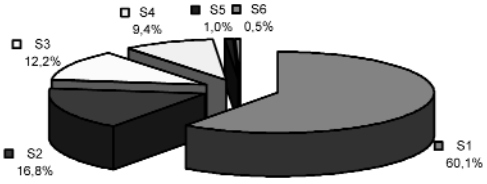
TA BLA 14 TIPOS CORRECCIONES PARA CONDUCTAS GRAVES APLICADAS AL ALUMNADO. DISTRIBUCIÓN POR SEXO (Curso 2004/05)

		TOTAL	%	RATIO/1000 Alumnos/as (1)	HOMBRES		MUJERES	
S1	Suspender el derecho de asistencia al centro entre 4 y 30 días	10.495	60,1	21,7	8.566	81,6	1.928	18,4
S2	Realizar tareas fuera del horario lectivo en el Centro	2.940	16,8	6,1	2.441	83,0	499	17,0
S3	Suspender el derecho de participación en actividades extra escolares del Centro	2.137	12,2	4,4	1.887	88,3	250	11,7
S4	Suspender el derecho de asistencia a determinadas clases entre 4 y 14 días	1.633	9,4	3,4	1.344	82,3	289	17,7
S5	Cambio de grupo	170	1,0	0,4	144	84,7	26	15,3
S6	Cambio de centro docente	90	0,5	0,2	81	90,0	9	10,0
	TOTAL	17.465	100	36,1	14.463	82,8	3.001	17,2

Fuente: Inspección General de Educación, Informe sobre convivencia 2004/05 (cuadro 4).

(1) El total de alumnado comprende los 484.245 alumnos y alumnas de E. Primaria y ESO matriculados en los centros educativos públicos y privados que han grabado incidencias o han certificado su inexistencia





S1 Suspender el derecho de asistencia al centro entre 4 y 30 días
S2 Realizar tareas fuera del horario lectivo en el Centro
S3 Suspender el derecho de participación en actividades extra escolares del Centro
S4 Suspender el derecho de asistencia a determinadas clases entre 4 y 14 días
S5 Cambio de grupo
S6 Cambio de centro docente

TA BLA 15 TIPOS DE CORRECCIONES PARA CONDUCTAS GRAVES APLICADAS AL ALUMNADO. DISTRIBUCIÓN POR EDAD (Curso 2004/05)

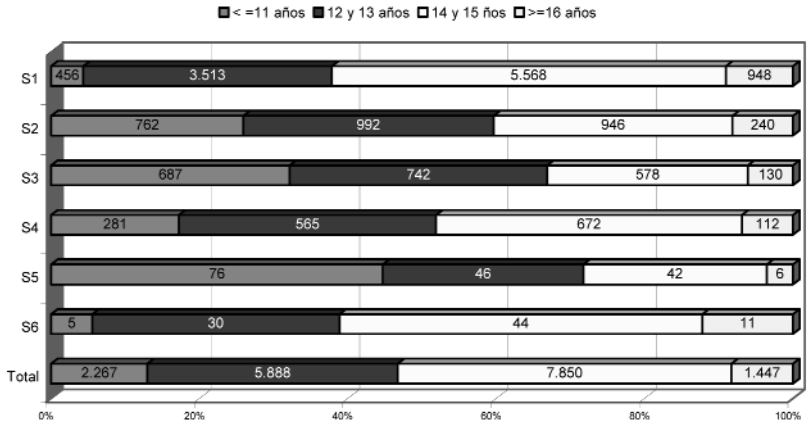
	TOTAL		DISTRIBUCIÓN POR EDAD (1)										TOTAL 12- >16		
			< =11 AÑOS			12 y13 AÑOS		14 y15 AÑOS		>=16 AÑOS					
	TOTAL	%	TOTAL	%	RATIO (2)	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%		TOTAL	%	RATIO (3)
S1	10.495	60,1	456	20,1	5,4	3.513	59,7	5.568	0,9	948	65,5		10.029	66,0	40,4
S2	2.940	16,8	762	33,6	9,0	992	16,8	946	12,1	240	16,6		2.178	14,3	8,8
S3	2.137	12,2	687	30,3	8,1	742	12,6	578	7,4	130	9,0		1.450	9,5	5,8
S4	1.633	9,4	281	12,4	3,3	565	9,6	672	8,6	112	7,7		1.349	8,9	5,4
S5	170	1,0	76	3,4	0,9	46	0,8	42	0,5	6	0,4		94	0,6	0,4
S6	90	0,5	5	0,2	0,1	30	0,5	44	0,6	11	0,8		85	0,6	0,3
Total	17.465	00,0	2.267	100,0	6,8	5.888	100,0	7.850	100,0	1.447	100,0		15.185	00,0	61,2

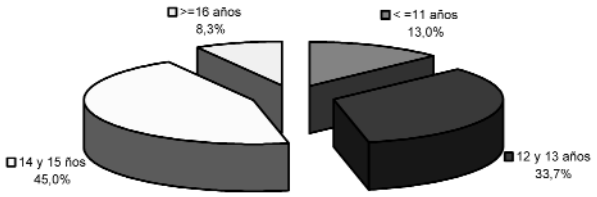
Fuente: Inspección General de Educación, Informe sobre convivencia 2004/05 (cuadro 4).

(1) La edad a la que se hace referencia son los años cumplidos en el 2004

(2) El cálculo de la tasa de incidencias/ 1000 alumnos/as entre el alumnado de 3º Ciclo de E. Primaria se realiza a partir de la estimación del número de alumnos matriculados en dicho Ciclo en los centros educativos públicos y privados que han grabado incidencias o han certificado su inexistencia (35% del total de matrícula el conjunto de la E. Primaria). De acuerdo con ello, la población matriculada en este ciclo ascendería a 84.484 personas.

(3) El cálculo de la tasa de incidencias por cada 1000 alumnos se realiza tomando como referencia el total del alumnado matriculado en E.S.O en los centros educativos públicos y privados que han grabado incidencias o han certificado su inexistencia (248.256 personas)





S1 Suspender el derecho de asistencia al centro entre 4 y 30 días

S2 Realizar tareas fuera del horario lectivo en el Centro

S3 Suspender el derecho de participación en actividades extra escolares del Centro

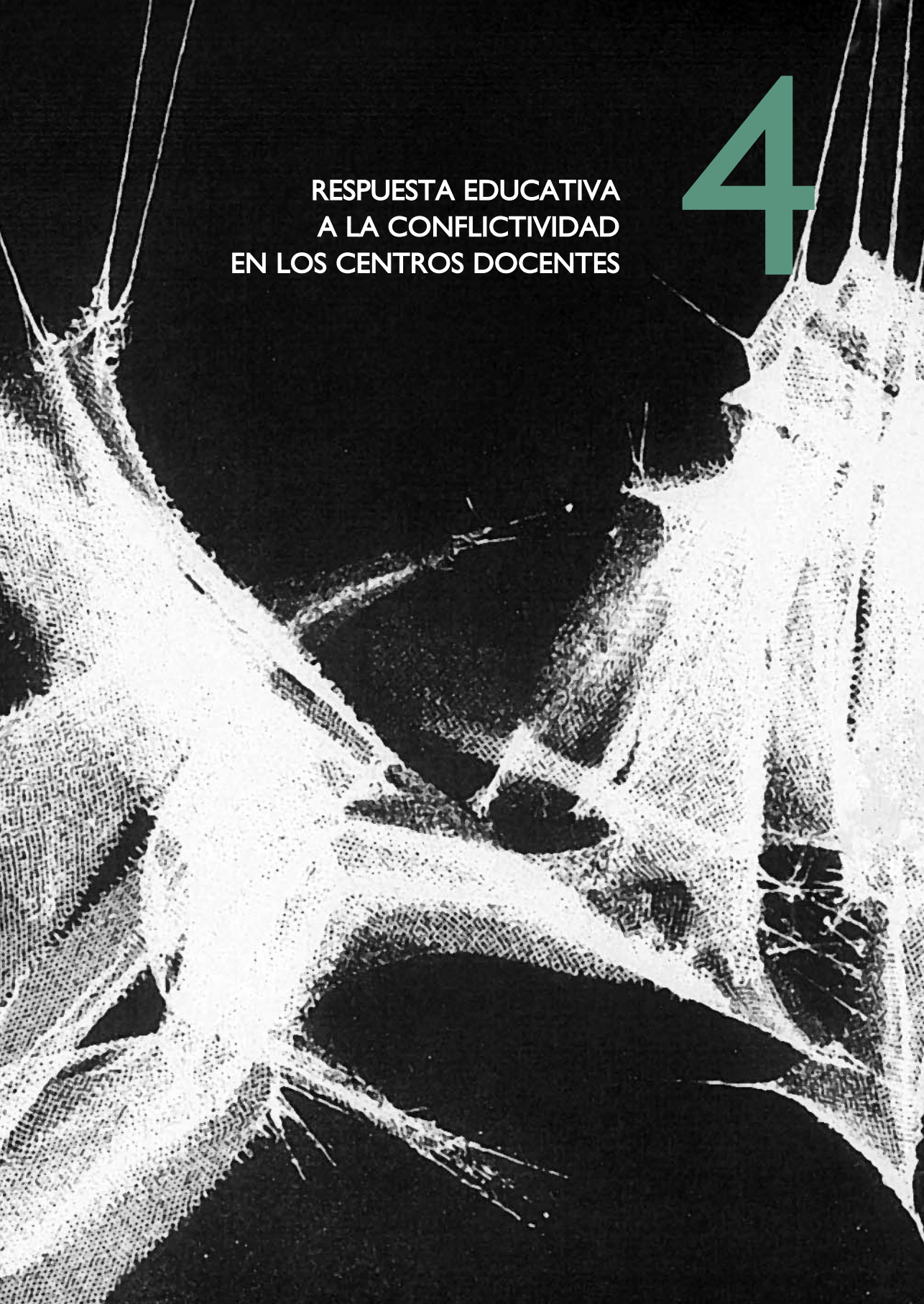
S4 Suspender el derecho de asistencia a determinadas clases entre 4 y 14 días

S5 Cambio de grupo

S6 Cambio de centro docente

4

RESPUESTA EDUCATIVA A LA CONFLICTIVIDAD EN LOS CENTROS DOCENTES



4

4.1. EL MARCO NORMATIVO

4.2. DECRETO 85/1999, POR EL QUE SE REGULAN LOS DERECHOS Y DEBERES DEL ALUMNADO Y LAS NORMAS DE CONVIVENCIA

4.3. PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE PAZ Y NO VIOLENCIA

En la actualidad, la conflictividad escolar se ha convertido en una de las mayores preocupaciones de todas las sociedades. Lejos de considerar este mal social como un fenómeno inevitable frente al cual la sociedad, y en concreto las instituciones educativas, no tienen más que responder con medidas duras de choque para reducir sus efectos, existen abundantes investigaciones y experiencias prácticas que consideran las actuaciones preventivas como una de las mejores formas de solución, centrándose no sólo y únicamente en las consecuencias del fenómeno, sino sobre todo en sus causas. Sin duda, para alcanzar resultados duraderos toda acción preventiva debe comenzar en la familia, continuar en los centros docentes y estar apoyada por acciones en el ámbito socio-comunitario.

De acuerdo con ello, la conflictividad escolar exige para su detención, reparación e inhibición no sólo el uso exclusivo de medidas de control, sino la adopción de actuaciones que impliquen medidas preventivas integrales. El carácter complejo de los fenómenos violentos requiere, por consiguiente, la adopción de enfoques tanto correctivos como preventivos que -atendiendo a los numerosos factores asociados a los mismos- respondan a éstos con soluciones variadas y contextualizadas, según los comportamientos a corregir y siempre desde una perspectiva educativa.

Estos requisitos constituyen algunos de los principales desafíos para erradicar los conflictos en el marco escolar, siendo necesaria la búsqueda de estrategias y aplicación de actuaciones tanto desde el análisis de los factores que la promueven (factores de riesgo) como de los factores que la inhiben (factores de protección).

La convivencia supone una nueva perspectiva de la organización escolar y una nueva forma de abordar los conflictos que se producen en el seno de los centros educativos. Se trata de mejorar la convivencia escolar entendida como la interrelación dada entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que comprende todas las formas de interacción que conforman dicha comunidad, por lo que constituye una construcción colectiva permanente, **cuya responsabilidad recae sobre todos los miembros y agentes educativos sin exclusiones**. Para ello, cualquier actuación debe incidir y mejorar la cultura escolar de los centros, las prácticas educativas y la forma de resolver los conflictos.

Por otro lado, la calidad de la convivencia escolar es un elemento decisivo en la configuración de la convivencia social, en tanto que la comunidad educativa constituye un espacio único y privilegiado de formación y de ejercicio de la ciudadanía democrática.

La Comunidad Autónoma de Andalucía es pionera en la elaboración de una normativa específica sobre la convivencia escolar a través del **Decreto 85/1999 en el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros**

docentes. Asimismo, la Consejería de Educación ha puesto en marcha el **Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia**, que se suma a las iniciativas de Naciones Unidas en el marco del decenio de Cultura de Paz y Noviolencia (2001-2010). Su elaboración ha sido es el resultado de la consulta de las acciones realizadas en este campo tanto por el profesorado y diversos agentes educativos y sociales como por expertos universitarios y centros de investigación para la paz, entre otros.

4.1
EL MARCO NORMATIVO

El tratamiento que recibe la convivencia escolar en las leyes que regulan la configuración del sistema educativo cumple una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores educativos puedan emprender a favor de la formación y ejercicio de los valores de convivencia en el marco de la cultura escolar.

Entre los principios básicos del derecho de todos los españoles a la educación, la Constitución española establece en su art. 27.2 que:

"La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales."

Toda la legislación que configura desde entonces el sistema educativo español ha recogido y desarrollado este precepto constitucional:

- La Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) estableció en su artículo 2 los fines de la educación:
  a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
  b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
  c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
  d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
  e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
  f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
  g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

- La Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) asumió literalmente estos fines y los reprodujo en su artículo 1.

- La Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación (LOCE), si bien no hace mención expresa a estos fines, incluye entre los principios de calidad del sistema educativo, que establece en su artículo 1, los siguientes:
  b) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos

entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado.

d) La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio.

- De la misma manera, el Proyecto de Ley Orgánica de Educación, actualmente en proceso de tramitación en el Congreso de los Diputados, establece entre los principios de la educación los siguientes:

  c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia y que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

  j) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.

  k) La aptitud para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos y la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

- El citado Proyecto de Ley reformula los fines a los que se orientará el sistema educativo, incluyendo entre ellos:

  c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia y en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

  e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto al medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y un desarrollo sostenible.

Esta formulación de fines y principios del sistema educativo ha dado lugar al reconocimiento de derechos y deberes básicos en la LODE y la LOPEG, que fueron concretados mediante Reglamentos Orgánicos. No obstante, la preocupación social creciente por el clima de convivencia en los centros ha llevado al legislador a explicitar o concretar la definición de los derechos y deberes básicos del alumnado y de sus madres y padres en las Leyes Orgánicas que regulan el sistema educativo. Tanto la LOCE como el nuevo proyecto de Ley Orgánica de Educación mantienen en este terreno una formulación similar en sus aspectos esenciales. Así:

- Se reconoce el derecho genérico reconocido en la LODE para todo el alumnado "a que se respete su integridad y dignidad personales" y se explicita el derecho a *"la protección contra toda agresión física o moral"*.

- Entre los deberes básicos del alumnado, se precisan los siguientes:
  a) Participar en las actividades formativas y, especialmente, en las escolares y complementarias.
  b) Seguir las directrices del profesorado.
  c) Asistir a clase con puntualidad.
  d) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación.
  e) Respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales, y la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.
  f) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo, y
  g) Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones del centro y materiales didácticos

- Entre los derechos de los padres, se incluyen los siguientes:
  d) A estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos.
  e) A participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.
  f) A participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes.
  g) A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos.

- A los padres, como primeros responsables de la educación de sus hijos o pupilos, en la formulación establecida en el Proyecto de Ley de Educación, les corresponde:
  a) Adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que sus hijos o pupilos cursen los niveles obligatorios de la educación y asistan regularmente a clase.
  b) Proporcionar, en la medida de sus disponibilidades, los recursos y las condiciones necesarias para el progreso escolar.
  c) Estimularles para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden.
  d) Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos.
  e) Conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros.
  f) Respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro.
  g) Fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa.

4.2
DECRETO 85/1999, POR EL QUE SE REGULAN LOS DERECHOS Y DEBERES DEL ALUMNADO Y LAS NORMAS DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS DOCENTES PÚBLICOS Y PRIVADOS CONCERTADOS NO UNIVERSITARIOS

El Informe preceptivo del Consejo Escolar de Andalucía sobre el Proyecto de Decreto por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios, fue aprobado por MAYORÍA (49 votos a favor y 5 abstenciones) el día 20 de enero de 1999.

Entre las recomendaciones que, en su momento, se elevaron a la Consejería de Educación y Ciencia cabe destacar las siguientes:

- *Por la importancia que, tras la aprobación de este Decreto, tendrá la Comisión de Convivencia y por tratarse de un órgano nuevo cuyas funciones son aún poco conocidas en los Centros, este Consejo Escolar de Andalucía recomienda a la Consejería de Educación y Ciencia que adopte las medidas necesarias para difundir entre la Comunidad Educativa andaluza la máxima información sobre la Comisión de Convivencia y sus funciones.*

- *El Consejo Escolar de Andalucía valora positivamente el carácter preventivo y educativo que se da a este Decreto e insta a la Consejería de Educación y Ciencia a que aporte los recursos materiales y humanos necesarios para su aplicación en óptimas condiciones, especialmente en centros que, por recibir alumnado procedente de zonas social y culturalmente menos dotadas, requieran una especial atención.*

Este Decreto fue elaborado tomando en consideración el imperativo de que la educación no se limita a la adquisición de unos hábitos y técnicas intelectuales, sino que debe contribuir a la formación integral de la persona, de forma que sea capaz de asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadano dentro de los principios democráticos de convivencia, proporcionando para ello una base sólida fundamentada en el respeto a las libertades de los demás y en el uso responsable de la propia, a la vez que en el ejercicio de la tolerancia y solidaridad, en la lucha contra las desigualdades de cualquier índole y en la disminución de conflictos y tensiones. En definitiva, alumnos que respeten los derechos de los demás, mantengan actitudes que favorezcan la convivencia y aprovechen el puesto escolar que la sociedad pone a su disposición.

El citado Decreto recoge de forma sistematizada los derechos y deberes que corresponden al alumnado de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Andalucía y contempla los mecanismos necesarios para garantizar su ejercicio por parte de los miembros de la comunidad educativa. Asimismo, regula las normas de convivencia en dichos centros y las correcciones de las conductas contrarias a las mismas, de forma que el Consejo Escolar del Centro pueda resolver los conflictos internos, al tiempo que se potencia el papel de su Comisión de Convivencia como órgano encargado de asesorar a la comunidad educativa y tomar decisiones en este ámbito.

Se trata, asimismo, de favorecer la participación efectiva de todos los miembros de cada comunidad escolar en la toma de decisiones que conduzcan a la mejora de la calidad de la educación. Esta participación tiene cauces que quedan establecidos en el **Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Centros**, en consonancia con sus **Finalidades Educativas** y con el Decreto de derechos y deberes del alumnado y coherentes con el principio de **autonomía pedagógica y organizativa** de los centros y con los condicionantes del entorno y sus propias señas de identidad.

Entre los aspectos más relevantes del Decreto 85/1999 cabe destacar los referidos a:

- La Comisión de Convivencia
- Los derechos y deberes del alumnado
- Las normas de convivencia
- Las medidas educativas y preventivas
- Los principios generales de las correcciones
- El ámbito de las conductas a corregir
- Las conductas contrarias a las normas de convivencia y su corrección
- Las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia y su corrección

4.2.1. La Comisión de Convivencia.

En el mencionado Decreto se establece la constitución de la Comisión de Convivencia, quedando determinadas su composición y funciones, entre las que cabe destacar:

a) Canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en los centros.

b) Adoptar las medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa y el cumplimiento de las normas de convivencia del centro.

c) Desarrollar iniciativas que eviten la discriminación del alumnado, estableciendo planes de acción positiva que posibiliten la integración de todos los alumnos y alumnas.

d) Mediar en los conflictos planteados.

e) Imponer, en su caso, las correcciones que sean de su competencia.

f) Realizar el seguimiento del cumplimiento efectivo de las correcciones en los términos en que hayan sido impuestas.

g) Proponer al Consejo Escolar las medidas que considere oportunas para mejorar la convivencia en el centro.

En el apartado correspondiente al Consejo Escolar de Centro, se profundizará en aspectos referentes al funcionamiento de la citada Comisión.

4.2.2. Los Derechos del Alumnado

Entre otros, se reconocen al alumnado los siguientes derechos:

- **Derecho a una formación integral.**

- **Derecho a la objetividad en la evaluación.**

  - El alumnado tiene derecho a que su rendimiento escolar sea evaluado con plena objetividad.
  - Los centros deberán hacer públicos los criterios generales que se van a aplicar para la evaluación de los aprendizajes y la promoción del alumnado.
  - El alumnado, o sus representantes legales, podrán solicitar cuantas aclaraciones consideren necesarias acerca de las valoraciones que se realicen sobre su proceso de aprendizaje, así como sobre las calificaciones o decisiones que se adopten como resultado de dicho proceso, debiendo garantizarse por el Equipo Educativo el ejercicio de este derecho.
  - El alumnado, o sus representantes legales, podrán formular reclamaciones contra las valoraciones del aprendizaje, decisiones y calificaciones que, como resultado del proceso de evaluación, se adopten al finalizar un ciclo o curso, de acuerdo con el procedimiento establecido por la Consejería de Educación.

- **Derecho a la igualdad de oportunidades**.

- **Derecho a que se respete su intimidad, integridad y dignidad personales**.

  - El alumnado tiene derecho a que se respete su intimidad, integridad física y dignidad personales, no pudiendo ser objeto, en ningún caso, de tratos vejatorios o degradantes.
  - El alumnado tiene derecho a que su actividad académica se desarrolle en las debidas condiciones de seguridad e higiene.

- **Derecho a la participación en la vida del Centro**.

  - El alumnado tiene derecho a participar en el funcionamiento y en la vida de los centros, en la actividad escolar y extraescolar y en la gestión de los mismos.
  - El alumnado tiene derecho a elegir, mediante sufragio directo y secreto, a sus representantes en el Consejo Escolar y a los delegados de grupo.
  - Los delegados de grupo no podrán ser sancionados como consecuencia de actuaciones relacionadas con el ejercicio de sus funciones.
  - En aquellos centros en que la normativa vigente prevé la existencia de una Junta de Delegados, el alumnado tiene derecho a ser informado por los miembros de este órgano de todos aquellos aspectos de los que tengan conocimiento como consecuencia del ejercicio de sus funciones.
  - Los miembros de la Junta de Delegados, en el ejercicio de sus funciones, tendrán derecho a conocer y consultar las actas de las sesiones del Consejo Escolar y cualquier otra documentación administrativa del centro, salvo aquella cuyo conocimiento pudiera afectar al derecho a la intimidad de las personas.
  - El Jefe de Estudios facilitará a la Junta de Delegados un espacio adecuado para que pueda celebrar sus reuniones y los medios materiales necesarios para su correcto funcionamiento.

- **Derecho a la utilización de las instalaciones del centro**.

- **Derecho de reunión**.

En los centros de Educación Secundaria y de Enseñanzas de Régimen Especial, el alumnado podrá reunirse en asamblea durante el horario lectivo. Para el ejercicio de este derecho habrá de tenerse en cuenta lo siguiente:

  - El número de horas lectivas que se podrán destinar a este fin nunca será superior a tres por trimestre.
  - El orden del día de la asamblea tratará asuntos de carácter educativo que tengan una incidencia directa sobre el alumnado.
  - La fecha, hora y orden del día de la asamblea se comunicarán a la Dirección del Centro con dos días de antelación, a través de la Junta de Delegados.

- **Derecho a la libertad de expresión**.

  El alumnado tiene derecho a manifestar su discrepancia respecto a las decisiones educativas que le afecten. Cuando la discrepancia revista carácter colectivo, la misma será canalizada a través de los representantes del alumnado en la forma que determinen los Reglamentos de Organización y Funcionamiento de los Centros.

- **Respeto a los derechos del alumnado**.

  - Todos los miembros de la comunidad educativa están obligados al respeto de los derechos del alumnado que se establecen en el Decreto 85/1999 en el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros docentes.
  - El alumnado deberá ejercitar sus derechos con reconocimiento y respeto de los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa.
  - La Consejería de Educación y los órganos de los centros docentes, en el ámbito de sus respectivas competencias, adoptarán cuantas medidas sean precisas, previa audiencia de los interesados, para evitar o hacer cesar aquellas conductas de los miembros de la comunidad educativa que no respeten los derechos del alumnado o que impidan su efectivo ejercicio, así como para restablecer a los afectados en la integridad de sus derechos.

4.2.3. Los Deberes del Alumnado

Los deberes del alumnado quedan expuestos en el siguiente sentido:

- **Deber de estudiar**.

El estudio constituye un deber fundamental del alumnado. Este deber se concreta, entre otras, en las siguientes obligaciones:

- Asistir a clase con puntualidad y participar en las actividades orientadas al desarrollo del currículo de las diferentes áreas o materias.
- Cumplir y respetar los horarios aprobados para el desarrollo de las actividades del centro.
- Respetar el ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros y compañeras.
- Seguir las orientaciones del profesorado respecto de su aprendizaje.

- **Deber de respetar la libertad de conciencia**.

  El alumnado debe respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas y éticas, así como la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

- **Deber de respetar la diversidad**.

  Constituye un deber del alumnado la No discriminación de ningún miembro de la comunidad educativa por razón de nacimiento, raza, sexo o por cualquier otra circunstancia personal o social.

- **Deber de buen uso de las instalaciones del Centro**.

  El alumnado debe cuidar y utilizar correctamente las instalaciones, los recursos materiales y los documentos del centro.

- **Deber de respetar el Proyecto de Centro**.

  El alumnado debe respetar el Proyecto de Centro y, en su caso, el carácter propio del mismo, de acuerdo con la normativa vigente.

- **Deber de cumplir las normas de convivencia**.

  El alumnado tiene el deber de cumplir las normas de convivencia del centro recogidas en el Reglamento de Organización y Funcionamiento.

- **Deber de respetar al profesorado y a los demás miembros de la comunidad educativa**.

  El alumnado debe mostrar al profesorado el máximo respeto y consideración, igual que al resto de los miembros de la comunidad educativa, así como respetar sus pertenencias.

- **Deber de participar en la vida del centro**.

  - El alumnado tiene el deber de participar en la vida y funcionamiento del centro.
  - El alumnado tiene el deber de respetar y cumplir, en su caso, las decisiones de los órganos unipersonales y colegiados del centro adoptadas en el ejercicio de sus respectivas competencias.

4.2.4. Las Normas de Convivencia

- Las normas de convivencia se recogerán en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro.

- Las normas de convivencia concretarán los derechos y deberes del alumnado, precisarán las medidas preventivas y las correcciones que correspondan por las conductas contrarias a las citadas normas.

- En la determinación de las conductas contrarias a las normas de convivencia deberá distinguirse entre conductas gravemente perjudiciales para la convivencia y demás conductas contrarias a las normas de convivencia.

4.2.5. Medidad Educativas Preventivas

- El Consejo Escolar, su Comisión de Convivencia, los demás órganos de gobierno de los Centros, el profesorado y los restantes miembros de la comunidad educativa pondrán especial cuidado en la prevención de actuaciones contrarias a las normas de convivencia, estableciendo las necesarias medidas educativas y formativas.
- El Centro podrá proponer a los representantes legales del alumno o de la alumna y, en su caso, a las instituciones públicas competentes, la adopción de medidas dirigidas a modificar aquellas circunstancias personales, familiares o sociales que puedan ser determinantes de actuaciones contrarias a las normas de convivencia.

4.2.6. Principios Generales de las Correcciones

Las correcciones que hayan de aplicarse por el incumplimiento de las normas de convivencia habrán de tener un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto del alumnado y procurarán la mejora de las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

En todo caso, en las correcciones de los incumplimientos de las normas de convivencia deberá tenerse en cuenta lo que sigue:

- Ningún alumno o alumna podrá ser privado del ejercicio de su derecho a la educación, ni, en el caso de la educación obligatoria, de su derecho a la escolaridad.
- No podrán imponerse correcciones contrarias a la integridad física y a la dignidad personal del alumnado.
- La imposición de las correcciones respetará la proporcionalidad con la conducta del alumno o alumna y deberá contribuir a la mejora de su proceso educativo.
- Asimismo, en la imposición de las correcciones, deberá tenerse en cuenta la edad del alumnado, así como sus circunstancias personales, familiares o sociales. A estos efectos, se podrán recabar los informes que se estimen necesarios sobre las aludidas circunstancias y recomendar, en su caso, a los representantes legales del alumno o de la alumna, o a las instituciones públicas competentes, la adopción de las medidas necesarias.

4.2.7. Ámbito de las Conductas a Corregir

Se corregirán los actos contrarios a las normas de convivencia del centro realizados por el alumnado tanto en horario lectivo, como en el dedicado a la realización de las actividades complementarias o extraescolares.

Asimismo, podrán corregirse las actuaciones de los alumnos y de las alumnas que, aunque realizadas fuera del recinto y del horario escolar, estén motivadas o directamente relacionadas con el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes del alumna-

do. Todo ello sin perjuicio de que dichas conductas pudieran ser sancionadas por otros órganos o Administraciones, en el ámbito de sus respectivas competencias.

4.2.8. Conductas Contrarias a las Normas de Convivencia y su Corrección

a) Tipificación de las conductas contrarias a las normas de convivencia

Son conductas contrarias a las normas de convivencia las que se opongan a las establecidas por los centros conforme a las prescripciones de este Decreto y, en todo caso, las siguientes:

a) Cualquier acto que perturbe el normal desarrollo de las actividades de la clase.

b) La falta de colaboración sistemática del alumnado en la realización de las actividades orientadas al desarrollo del currículo, así como en el seguimiento de las orientaciones del profesorado respecto a su aprendizaje.

c) Las conductas que puedan impedir o dificultar el ejercicio del derecho o el cumplimiento del deber de estudiar por sus compañeros.

d) Las faltas injustificadas de puntualidad.

e) Las faltas injustificadas de asistencia a clase.

f) Cualquier acto de incorrección y desconsideración hacia los otros miembros de la comunidad educativa.

g) Causar pequeños daños en las instalaciones, recursos materiales o documentos del Centro, o en las pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa.

Se consideran faltas injustificadas de asistencia a clase o de puntualidad de un alumno o alumna, las que no sean excusadas de forma escrita por el alumnado, o sus representantes legales si es menor de edad, en las condiciones que se establezcan en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro.

Sin perjuicio de las correcciones que se impongan en el caso de las faltas injustificadas, los Reglamentos de Organización y Funcionamiento de los Centros establecerán el número máximo de faltas de asistencia por curso, área o materia, a efectos de la evaluación y promoción del alumnado.

Las conductas contrarias a las normas de convivencia prescriben en el plazo de treinta días naturales contados a partir de la fecha de su comisión, excluyendo los períodos vacacionales establecidos en el correspondiente calendario escolar de la provincia.

b) Correcciones de las conductas contrarias a las normas de convivencia

Por la conducta contemplada en la letra a) del apartado anterior se podrá imponer la corrección de suspensión del derecho de asistencia a esa clase de un alumno o alumna. Para la aplicación de esta medida deberán concurrir los requisitos siguientes:

- El centro deberá prever la atención educativa del alumno o alumna al que se imponga esta corrección.
- Deberá informarse por escrito al Tutor y al Jefe de Estudios en el transcurso de la jornada escolar sobre la medida adoptada y los motivos de la misma. Asimismo, el Tutor deberá informar de ello a los representantes legales del alumno o de la alumna.

Por las conductas contrarias a las normas de convivencia, recogidas en el artículo 34 del citado Decreto distintas a la prevista en el apartado anterior, podrán imponerse las siguientes correcciones:

a) Amonestación oral.

b) Apercibimiento por escrito.

c) Realización de tareas dentro y fuera del horario lectivo que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro, así como a reparar el daño causado en las instalaciones, recursos materiales o documentos de los centros docentes públicos.

d) Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases por un plazo máximo de tres días lectivos. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno o alumna deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción de su proceso formativo.

e) Excepcionalmente, la suspensión del derecho de asistencia al centro por un período máximo de tres días lectivos. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno o alumna deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción de su proceso formativo.

c) Órganos competentes para imponer las correcciones de las conductas contrarias a las normas de convivencia.

Será competente para imponer la corrección de suspensión del derecho de asistencia a la clase (prevista en el artículo 35.1 del Decreto 85/1999) el profesor o profesora que esté impartiendo dicha clase.

Serán competentes para imponer las correcciones previstas en el apartado 2 del artículo 35 de este Decreto:

- Para la prevista en la letra a), todos los profesores y profesoras del centro.
- Para la prevista en la letra b), el tutor del alumno.
- Para las previstas en las letras c) y d), el Jefe de Estudios.
- Para la prevista en la letra e), el Director, que dará cuenta a la Comisión de Convivencia.

a) Tipificación de las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia

Se consideran conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el Centro las siguientes:

a) La agresión física contra cualquier miembro de la comunidad educativa.

b) Las injurias y ofensas contra cualquier miembro de la comunidad educativa.

c) Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas.

d) Las vejaciones o humillaciones contra cualquier miembro de la comunidad educativa, particularmente si tienen una componente sexual, racial xenófoba, o se realizan contra alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales.

e) Las amenazas o coacciones contra cualquier miembro de la comunidad educativa.

La suplantación de la personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos.

f) El deterioro grave de las instalaciones, recursos materiales o documentos del centro, o en las pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa, así como la sustracción de las mismas.

g) La reiteración en un mismo curso escolar de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro.

h) Cualquier acto dirigido directamente a impedir el normal desarrollo de las actividades del centro.

i) El incumplimiento de las correcciones impuestas, salvo que la Comisión de Convivencia considere que este incumplimiento sea debido a causas justificadas.

Las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro prescribirán a los dos meses contados a partir de la fecha de su comisión, excluyendo los períodos vacacionales establecidos en el correspondiente calendario escolar de la provincia.

b) Correcciones de las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.

Por las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia recogidas en el apartado anterior, podrán imponerse las siguientes correcciones:

a) Realización de tareas fuera del horario lectivo que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro, así como a reparar el daño causado en las instalaciones, recursos materiales o documentos de los centros docentes públicos.

b) Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares del centro por un período máximo de un mes.

c) Cambio de grupo.

d) Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante un período superior a tres días lectivos e inferior a dos semanas. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno o alumna deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.

e) Suspensión del derecho de asistencia al centro durante un período superior a tres días lectivos e inferior a un mes. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno alumna deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción de su proceso formativo.

f) Cambio de centro docente.

Cuando se imponga la corrección prevista en la letra e) anterior, la Comisión de Convivencia podrá levantar la suspensión de su derecho de asistencia al centro antes del agotamiento del plazo previsto en la corrección, previa constatación de que se ha producido un cambio positivo en la actitud del alumno o alumna.

Asimismo, cuando se imponga la corrección prevista en la letra f) anterior, la Consejería de Educación garantizará un puesto escolar en otro centro docente.

Se han destacado los aspectos más significativos del Decreto con el objeto de señalar las acciones que se deben llevar a cabo en los centros educativos sobre la convivencia.

En el Decreto se observan dos partes claramente diferenciadas. En la primera se describen de forma pormenorizada los derechos y deberes del alumnado así como los principios en los que se fundamentan las normas de convivencia de carácter general. En la segunda parte se hace una tipificación de las conductas -leves y graves- contrarias a las normas de convivencia y de su corrección correspondiente.

El desarrollo de todos los aspectos relacionados con las normas de convivencia requiere un alto grado de compromiso por parte de la comunidad educativa. No obstante, se ha evidenciado que la parte del Decreto que fundamentalmente se ha puesto en práctica es aquella que incide en los procedimientos de corrección de las conductas contrarias a la convivencia, quedando insuficientemente desarrolladas las medidas educativas, preventivas y de mediación. Podría pensarse que la aplicación de las medidas correctoras, fundamentalmente la suspensión del derecho de asistencia al centro, es la vía más utilizada y más fácil para la resolución de conflictos. Es necesario, por tanto, adoptar aquellas otras iniciativas que, aun suponiendo un mayor grado de compromiso, implicación y convencimiento de la comunidad educativa, sustituyan, en su caso, a las medidas punitivas.

Por ello, consideramos necesaria una revisión y actualización, en este sentido, de los Proyectos de Centro (Reglamento de Organización y Funcionamiento, Comisión de Convivencia, Plan de Acción Tutorial, etc.) en la que participen todos los sectores de la comunidad educativa. Somos conscientes de que la aplicación de estas medidas favorecería el clima de convivencia del centro y en consecuencia se produciría un descenso de las conductas contrarias a la misma.

La convivencia constituye una dimensión fundamental de la educación, por ello, consideramos necesaria tanto una normativa específica al respecto en la que se adopten medidas para la mejora de la convivencia en todos los centros educativos, como la dedicación por parte de la Administración educativa, de manera urgente, de recursos y medidas específicas en los centros educativos que se precisen.

4.3
EL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE PAZ Y NO VIOLENCIA

Con la puesta en marcha de este Plan, la Consejería de Educación pretende incorporar en los proyectos educativos de los centros docentes todos aquellos aspectos relacionados con la convivencia y la cultura de paz. Al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia se le dio publicidad a través de la Orden de 25 de julio de 2002 y está siendo aplicado por 801 centros que voluntariamente lo han decidido.

Los principios en que se basa el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia se concretan en cuatro ámbitos pedagógicos de actuación:

- **El aprendizaje de una ciudadanía democrática**, dirigida a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, facilitando los conocimientos y competencias necesarias para hacer posible una participación activa; creando las posibilidades de diálogo y de reflexión, de resolución no violenta de los conflictos, así como los espacios de consenso, comunicación y de interacción que susciten la toma de conciencia de los derechos y deberes de cada uno, de las normas de comportamiento y de los valores compartidos, así como de las cuestiones éticas implícitas en cada una de nuestras acciones y en las problemáticas actuales.

- **La educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia**, como verdadero aprendizaje social, permite no sólo la adquisición de los conocimientos esenciales sobre la sociedad y la mejor forma de participar en ella (aprender a vivir consigo mismo, con los demás y con la naturaleza), sino que exige también la adquisición de aquellos conocimientos y estrategias de transformación, de conducirse por nuevos valores, socialmente construidos, que respondan con creatividad a las nuevas problemáticas planteadas en el presente y en el futuro.

- **La mejora de la convivencia escolar**, unida estrechamente a la organización y funcionamiento de los centros como la suma de interrelaciones entre los elementos que la componen y como un espacio institucional que a través de la cooperación resuelve favorablemente los conflictos que en ella se dan desde la autonomía y la responsabilidad compartida.

- **La prevención de la violencia**, a través de la mejora del clima escolar, del desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, el aprendizaje y práctica de las diferentes técnicas de resolución pacífica de los conflictos, del desarrollo de la inteligencia emocional con la implicación y participación directa de todos los miembros de la comunidad educativa y de los distintos sectores sociales.

4.3.1. Objetivos

Los objetivos perseguidos con el Plan son:

- Mejorar el clima de convivencia en los centros docentes, mediante el conocimiento y puesta en práctica de estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de los conflictos.

- Apoyar a los centros educativos en la elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos educativos integrales de Cultura de Paz y Noviolencia, dirigidos a la prevención de la violencia.

- Dotar a los centros docentes de recursos, favoreciendo la prevención de la violencia, que les permitan ofrecer una respuesta educativa diversificada al alumnado y mejoren la seguridad de las personas que trabajan en ellos así como de sus instalaciones.

- Fomentar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa en los centros, mediante el impulso de acciones educativas coordinadas.

- Promover la colaboración institucional facilitando la implicación de los centros, mediante la difusión de la Cultura de Paz y Noviolencia como base esencial del aprendizaje de los valores para una ciudadanía democrática.

- Promover la reflexión, el análisis, el debate y la investigación sobre la Cultura de Paz y la Noviolencia.

4.3.2. Medidas y Actuaciones Previstas

Las medidas y actuaciones previstas para la consecución de los objetivos son las que se indican a continuación, así:

a) Mejorar el clima de convivencia en los centros docentes, mediante el **conocimiento y puesta en práctica de estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de los conflictos.**

Aprender a vivir con los demás es uno de los principales pilares de la educación y son, precisamente, los centros docentes los escenarios más propicios junto con las familias para realizar este aprendizaje basado en el descubrimiento del otro y el respeto de la diversidad.

Para favorecer esa función humanizadora y preventiva de los centros docentes, se proponen las siguientes medidas:

- **Creación de Gabinetes de asesoramiento de la convivencia y la cultura de paz** en cada provincia ligados a los Equipos Técnicos Provinciales de Orientación con la finalidad de asesorar a las Comisiones de Convivencia de los centros e impulsar el conjunto de medidas relacionadas con este plan.

- **Formación del profesorado** para la puesta en marcha de estrategias de regulación y mediación de conflictos en el centro de forma que el profesorado incluya como práctica habitual de su quehacer docente, así como en su acción tutorial, estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de los conflictos.

  Esta medida se lleva a cabo mediante acciones formativas en los Centros del Profesorado y otras que se desarrollan directamente en los centros docentes interesados.

- Puesta en marcha de **programas de arbitraje y mediación de conflictos en el centro**.

- Fomento de **actividades extraescolares y complementarias** dirigidas a la mejora de la convivencia.

b) **Apoyar a los centros educativos en la elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos educativos de Cultura de Paz y no Violencia,** dirigidos a la prevención de la violencia.

La convivencia constituye uno de los pilares sobre los que se debe sustentar cualquier sistema educativo que pretenda transformar cualitativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, es evidente que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de sus cualidades humanas, pedagógicas y profesionales.

También se hace preciso la recopilación y confección de materiales didácticos que faciliten en el aula la Educación para la Cultura para la Paz y la Noviolencia, así como el intercambio de experiencias e información en este campo. Por todo ello, se proponen las siguientes medidas:

- **Impulso de la educación en valores**, base de la Cultura de Paz, a través de los proyectos de innovación educativa.

El desarrollo de Proyectos Educativos supone educar a las alumnas y alumnos en unas relaciones igualitarias, solidarias, respetuosas, tolerantes, comprensivas, críticas y que promuevan por sí mismas la erradicación de cualquier tipo de violencia. Por ello, en las convocatorias de proyectos de innovación se establece como requisito imprescindible la incorporación de la educación en valores como eje organizador del currículo escolar.

- **Observatorio sobre la convivencia escolar**.

  En este Observatorio se analizarán periódicamente los temas relativos a la convivencia escolar con el objetivo de orientar acciones de mejora encaminadas a la prevención de la violencia en el ámbito educativo.

- **Recopilación y elaboración de materiales didácticos**.

  Se recopilan y difunden materiales ya experimentados y se elaboran otros relacionados con la Cultura de Paz y la Noviolencia con la finalidad de que puedan favorecer el desarrollo de los Proyectos de Centro.

c) Dotar a los centros docentes de recursos, favoreciendo la prevención de situaciones de violencia, que les permitan ofrecer una respuesta educativa diversificada al alumnado y mejoren la seguridad de las personas que trabajan en ellos así como de sus instalaciones. Para cumplir este objetivo se proponen las siguientes medidas:

- **Mejora de la plantilla y disminución de la ratio** en ciertos centros docentes.

  Aquellos centros que presenten problemas especiales relacionados con la convivencia podrán contar con profesorado de apoyo y un menor número de alumnos por aula, favoreciendo así el desarrollo de la educación en valores como base de la práctica educativa y una adaptación del currículo a las características específicas del alumnado.

- **Mejora de las condiciones de seguridad** del entorno de los centros escolares.

  En este sentido, la Consejería de Educación está desarrollando, en colaboración con la Consejería de Gobernación y con la Federación Andaluza de Municipios, un Plan Integral de Protección de centros docentes que contempla medidas preventivas y de protección del entorno escolar, en determinadas zonas, dirigidas a crear un mayor clima de seguridad tanto para los miembros de la comunidad educativa del centro como para sus instalaciones.

- **Asesoramiento y apoyo jurídico al profesorado**.

  Se facilita al profesorado información, asesoramiento y asistencia letrada en aquellas situaciones derivadas de su desempeño profesional que puedan llevar aparejadas responsabilidades de índole civil o penal. Asimismo, se le garantiza suficiente protección en los casos que pudiera verse afectado por una demanda interpuesta por la vía jurisdiccional civil o penal.

d) Fomentar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa en los centros, mediante el impulso de acciones educativas coordinadas.

Se debe favorecer un modelo de centro docente caracterizado por los siguientes rasgos: El establecimiento de relaciones horizontales entre todos los miembros de la comuni-

dad educativa; la potenciación de relaciones positivas entre diversos sistemas (centro docente, familia y sociedad); y el uso de estrategias participativas que permitan un verdadero aprendizaje de la ciudadanía democrática, así como la creación de un clima de diálogo y colaboración que contribuya a la mejora de la calidad de la educación por medio de una convivencia escolar basada en la responsabilidad y en la práctica de un estilo de vida institucional no autoritaria.

Por otro lado, la participación del alumnado es una exigencia para la mejora de la convivencia y potencia el sentimiento de identidad y pertenencia a los centros educativos, facilita la comunicación, permite la cooperación y la toma de decisiones justas y equilibradas y constituye un factor de calidad del Sistema Educativo. Asimismo, la participación del profesorado es un elemento esencial de su función docente y social.

- Promocionar las «**Escuelas de madres y padres para la formación en la cultura de Paz y Noviolencia**». Se organizan actividades dirigidas a este sector de la comunidad educativa, tendentes a evitar que entren en conflicto los valores que se trabajen en el centro con los promovidos por las familias, los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto. Esta medida se lleva a cabo a través, entre otras actuaciones, de convocatorias y convenios de colaboración con las asociaciones, federaciones y confederaciones de padres y madres del alumnado.

- **Desarrollo de actividades socio-comunitarias**. Los centros educativos se deben caracterizar, entre otros rasgos, tanto por el nivel de participación de todos los miembros de la comunidad educativa como por su apertura y recíproca influencia con el entorno más cercano, constituyendo, al establecer espacios de comunicación y de relación cada vez más enriquecedores, un foco privilegiado de verdadero ejercicio de la ciudadanía democrática. Por este conjunto de razones, en los proyectos de centro se debe favorecer la participación democrática de todos los sectores e incluir en su desarrollo actividades socio-comunitarias en colaboración coordinada con amplios sectores sociales e institucionales de su entorno más próximo.

e) Promover la colaboración institucional facilitando la implicación de los centros, mediante la difusión de la Cultura de Paz y Noviolencia como base esencial del aprendizaje de la ciudadanía democrática.

La construcción de la Cultura de Paz es un proceso lento que supone un cambio de mentalidad individual y colectiva. Es por esto que, junto con las acciones realizadas en este sentido por los centros educativos, se requiere la implicación de toda la sociedad, en sus diferentes ámbitos y desde su capacidad formativa, a través de acciones coordinadas y con la correspondiente colaboración institucional, generando así un proceso de reflexión y debate sobre la mejor forma de contribuir a crear las bases de la construcción colectiva de la Cultura de Paz. Este compromiso en una tarea de todos refuerza, sin duda, la implicación de los centros educativos con su entorno más inmediato. Y por otro lado aumenta en mayor grado su acción a favor del aprendizaje de la ciudadanía democrática, mejora la calidad del Sistema Educativo y promueve la participa-

ción de todos los miembros de la comunidad. Para conseguir este objetivo, proponemos las siguientes medidas:

- Realización de actividades relacionadas con la Cultura de Paz.
- Realización de campañas, a través de los medios de comunicación, de información, difusión y sensibilización, así como producción y emisión de programas que promuevan los valores de la Cultura de Paz.

f) Promover la reflexión, el análisis, el debate y la investigación sobre la Cultura de Paz y la Noviolencia.

La Consejería de Educación, en el marco de sus competencias y con la finalidad de reforzar las líneas generales contenidas en este Plan, propone las siguientes medidas:

- Cursos de formación sobre los contenidos de la Cultura de Paz.
- Inclusión en los Planes de Estudios de materias relacionadas con la Cultura de Paz.
- Publicación de estudios e investigaciones.
- Apoyo a la investigación en este campo.

4.3.3. Seguimiento y Evaluación del Plan

Es necesario realizar una evaluación precisa y objetiva de todas las actuaciones llevadas a cabo, en sus líneas generales, con anterioridad al mismo sirviendo, por consiguiente, de diagnóstico inicial. También necesita de evaluaciones parciales, procesuales y coordinadas, incorporadas a todas las medidas y actuaciones o fases del Plan. Y por último, exige la evaluación final de resultados con la finalidad de establecer el grado de consecución de los objetivos previstos y la mejora de los mismos.

Se establecerá una Comisión de Seguimiento integrada por representantes de las diferentes Direcciones Generales de la Consejería de Educación y cuya presidencia ostentará el Director General de Orientación Educativa y Solidaridad o persona en quien delegue.

Asimismo se establecerá una Comisión Técnica, en la que podrán participar expertos en Investigación, Educación y Cultura de Paz, compuesta por la Dirección General de Orientación y Solidaridad, por los Delegados Provinciales o personas en quienes deleguen y el Coordinador Regional del Plan. La Consejería de Educación arbitrará las medidas y procedimientos necesarios para el seguimiento y evaluación.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

Una vez analizado el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia consideramos que las actuaciones realizadas en 801 centros andaluces, para conseguir los objetivos previstos en el mismo, constituyen un importante avance en la concienciación de las comunidades educativas para **abordar la resolución pacífica de los conflictos, a través de la participación, la prevención, el diálogo y la mediación.**

En este sentido, los Gabinetes de Asesoramiento de la Convivencia y la Cultura de Paz vienen realizando múltiples actuaciones, según consta en las memorias de los ocho gabinetes provinciales (cursos 2003/04 y 2004/05), en los siguientes aspectos:

- Asesorar a las Comisiones de Convivencia de los Consejos Escolares.
- Proponer acciones para que los centros educativos acogidos al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia desarrollen las medidas contempladas en el mismo.
- Promover acciones de formación del profesorado en el ámbito de la convivencia.
- Organizar campañas de sensibilización y concienciación de la comunidad educativa en la educación para la cultura de paz y noviolencia.
- Proponer la edición y difusión de las experiencias educativas en este campo.
- Seleccionar los materiales de formación en mediación para la comunidad educativa, así como los materiales curriculares y de apoyo al profesorado.
- Colaborar con otras administraciones e instituciones competentes (Corporaciones Locales, ONGs, Agencia del Voluntariado, Comisión de Protección del Menor, Instituto Andaluz de la Juventud, Instituto Andaluz de la Mujer...).

Consideramos necesario que los Gabinetes de Cultura de Paz continúen incidiendo prioritariamente en aquellas actuaciones fundamentales para la mejora de la convivencia en los centros educativos, tales como:

- Asesorar sobre aspectos convivenciales relacionados con la organización y gestión del centro.
- Promover la formación del profesorado y de los tutores en la prevención, detección y mediación en los conflictos educativos. Los profesores y tutores deben estar formados en la mediación de conflictos.
- Indicar las medidas que se deben incluir dentro del Plan de Acción Tutorial que favorezcan una adecuada convivencia.
- Promover la formación del alumnado en la mediación entre iguales.
- Promover la formación de padres y madres en la convivencia y en la mediación de conflictos.
- Impulsar la creación de aulas de convivencia, matutinas y vespertinas, que permitan la atención directa e inmediata del alumnado implicado en algún tipo de conflicto, evitando, de esta manera, que las expulsiones supongan la inasistencia a clase.

Estos aspectos serán abordados y desarrollados a lo largo del Informe.

A) NECESIDAD DE UNA NUEVA NORMATIVA Y DE UN CATÁLOGO ACTUALIZADO DE RECURSOS PROVINCIALES DISPONIBLES

Pese a los avances realizados con las actuaciones y normativa anteriores, en ocasiones, la convivencia escolar, condición indispensable para que sea posible la educación, encuentra diversos obstáculos como la llamada conflictividad escolar, impidiendo el normal funcionamiento de los centros docentes y el cumplimiento de sus finalidades educativas. Por ello, los centros educativos deben comprometerse vivamente en esta tarea y recibir todos los recursos y apoyos necesarios desde todos los servicios de los que dispone la Administración educativa, siendo efectivamente espacios de inclusión social y educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, **consideramos necesaria una normativa que desarrolle un conjunto de medidas y actuaciones dirigidas a la mejora de la convivencia de todos los centros educativos andaluces**, que contemple al centro como principal coordinador de los servicios que las distintas Administraciones puedan aportar.

El desarrollo normativo y las medidas de actuación indicados se deberán fundamentar en los siguientes aspectos:

- **Concienciación y sensibilización de la comunidad educativa**, familia y demás agentes sociales de la existencia del problema y de sus posibles soluciones.

- **Participación activa de todos los agentes comprometidos** en el diseño, planificación, desarrollo y evaluación de las actuaciones para la mejora de la convivencia escolar.

- **Intervención preventiva** a través de la puesta en marcha de medidas y actuaciones que favorezcan la mejora del ambiente socioeducativo de los centros, las prácticas educativas y la resolución pacífica de los conflictos.

- **Corresponsabilidad** entre los distintos servicios de la Administración educativa y entre todos los miembros de la comunidad educativa.

En esta normativa deberá quedar reflejada, entre otras, la participación de las familias, los estudiantes y otras entidades. Asimismo, quedarán reflejadas las actuaciones de la Inspección educativa y de los Equipos Técnicos Provinciales de Orientación Educativa (Equipos de Orientación Educativa y Departamentos de Orientación de los centros).

La materialización de la participación de la comunidad educativa y de las acciones que se llevarán a cabo, deberán quedar recogidas en un documento (Plan de Convivencia) que se incorporará al Plan Anual de Centro.

Las Residencias Escolares y las Escuelas Hogar vienen reguladas por normas específicas en lo referido a sus especiales características (alumnado que acogen, personal, etc.). Por sus particularidades (sobre todo en las que acogen a alumnado de los niveles obligatorios), se dan situacio-

nes de exposición a riesgos que no se producen en el resto de centros y, por tanto, son susceptibles de que en su seno se generen problemas muy particulares de convivencia y/o situaciones de conflicto. Por ello, se sugiere que en la nueva normativa que se recomienda, estos centros tengan una especial mención y tratamiento.

B) PLAN DE CONVIVENCIA

El Equipo Directivo deberá coordinar su elaboración, en la que deberán participar todos los sectores de la comunidad educativa, de acuerdo con las directrices del Consejo Escolar, establecidas por la Comisión de Convivencia, y las propuestas realizadas por el Claustro de Profesores y las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, teniendo en cuenta las características del entorno escolar y las necesidades educativas del alumnado. Obviamente se hace necesario realizar la **revisión, actualización y grado de ejecución del Proyecto de Centro** (Finalidades Educativas, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Proyecto Curricular: Evaluación, Juntas de evaluación, tutorías, formación del profesorado, participación del alumnado etc.), debiéndose incluir en cada apartado las medidas que procedan para mejorar la convivencia escolar.

Los contenidos que deben aparecer en este Plan son:

- Diagnóstico objetivo del nivel de conflictividad del centro y situación actual de la convivencia.
- Objetivos a conseguir y actitudes que pretende favorecer el desarrollo del Plan de Convivencia.
- Actuaciones previstas para la consecución de los objetivos previstos, explicitando, para cada una de ellas, los siguientes aspectos: personas responsables de las mismas; recursos necesarios, metodología utilizada, temporalización y criterios de evaluación.
- Plan de reuniones y plan de actuaciones de la Comisión de Convivencia.
- Medidas del centro para prevenir, detectar y mediar en las situaciones de indisciplina y en los incidentes conflictivos o violentos.
- Características y procedimientos de las intervenciones directas con el alumnado en situaciones de violencia de género, de maltrato entre iguales, de expresiones xenófobas, racistas o sobre orientación sexual o de cualquier otra índole que genere daño físico, psicológico o moral.
- Especial mención debemos hacer a la violencia sexista. Es verdad que no se trata de un fenómeno nuevo ni exclusivo de nuestro ámbito sociocultural. Lo que sí resulta novedoso es que la sociedad esté empezando a sensibilizarse ante estos hechos y que dicha violencia se cuestione, se denuncie y no se asuma como inevitable.

  La actuación escolar ante este tipo de violencia deberá enmarcarse en los siguientes objetivos generales:

  - Sensibilizar a la comunidad educativa de la existencia, importancia y magnitud de la violencia de género en la sociedad.
  - Promocionar la educación en valores que concrete la mayor intolerancia ante la violencia de género.

- Hacer que el alumnado tome conciencia de que los abusos psíquicos y físicos, además de afectar a la calidad de vida personal, son un delito.
- Impulsar, apoyar y desarrollar desde los centros educativos las relaciones de igualdad entre chicas y chicos, basadas en el respeto a los derechos humanos aplicados a todas las personas.
- Apoyar las iniciativas de prevención de la violencia de género en el sistema educativo, sobre todo en la educación básica.

- Necesidades de formación y asesoramiento de los miembros de la comunidad educativa.
- Recursos necesarios. La Administración educativa, partiendo de la realidad del centro, atenderá la dotación de los recursos humanos y materiales planteados y argumentados en el Proyecto de Centro a fin de que éste pueda ser llevado a cabo.
- Mecanismos para la difusión, seguimiento y Evaluación del Plan de Convivencia.

Estos aspectos serán desarrollados, en el presente Informe, en el apartado correspondiente al Proyecto de Centro.

C) GABINETES PROVINCIALES DE ASESORAMIENTO SOBRE LA CONVIVENCIA Y LA CULTURA DE PAZ

Por otra parte, una vez evaluado el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia se deben establecer la organización y nuevas funciones de los Gabinetes Provinciales de Asesoramiento sobre la Convivencia y la Cultura de Paz.

Entre otras, estimamos que las funciones deberían ser:

- Asesorar a las Comisiones de Convivencia de los centros en las medidas a adoptar para la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos.
- Asesorar y dar asistencia técnica a los centros educativos para la elaboración del Plan de Convivencia.
- Colaborar en la planificación anual de actuaciones del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa, de los Equipos de Orientación Educativa y los Orientadores de los Departamentos de Orientación.
- Colaborar con los Centros del Profesorado en la planificación de las actividades de formación en centros. Estas actividades deben responder a las necesidades reales de formación de los distintos colectivos.
- Elaborar y seleccionar materiales de apoyo para los centros.
- La difusión de sus funciones y actividades, así como los nombres de las personas que lo componen y los teléfonos de contacto.

Estos Gabinetes deberán contar con los recursos humanos y materiales suficientes que garanticen el cumplimiento de sus funciones.

D) OBSERVATORIO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, se hace necesaria la creación de un Observatorio para la Convivencia Escolar que se conciba como un instrumento, al servicio de la comunidad educativa, para el conocimiento, análisis y valoración del clima de convivencia en los centros educativos de Andalucía, con el fin de planificar y coordinar el desarrollo de los objetivos y medidas del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia y favorecer la intervención para la detección, disminución y prevención de la violencia en el marco escolar.

La finalidad del Observatorio sería la de contribuir a generar una cultura renovadora sobre la convivencia escolar en Andalucía basada en el respeto y el diálogo, en la que el conflicto se perciba inherente a las relaciones humanas y su tratamiento constructivo forme parte del proceso educativo.

Tiene por objeto el desarrollo de las actuaciones de investigación, análisis, valoración y seguimiento de la formación, así como la de contribuir al establecimiento de redes de información entre todos los centros educativos de Andalucía, para compartir experiencias de buenas prácticas de convivencia escolar.

Las funciones del Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía, entre otras, podrían ser:

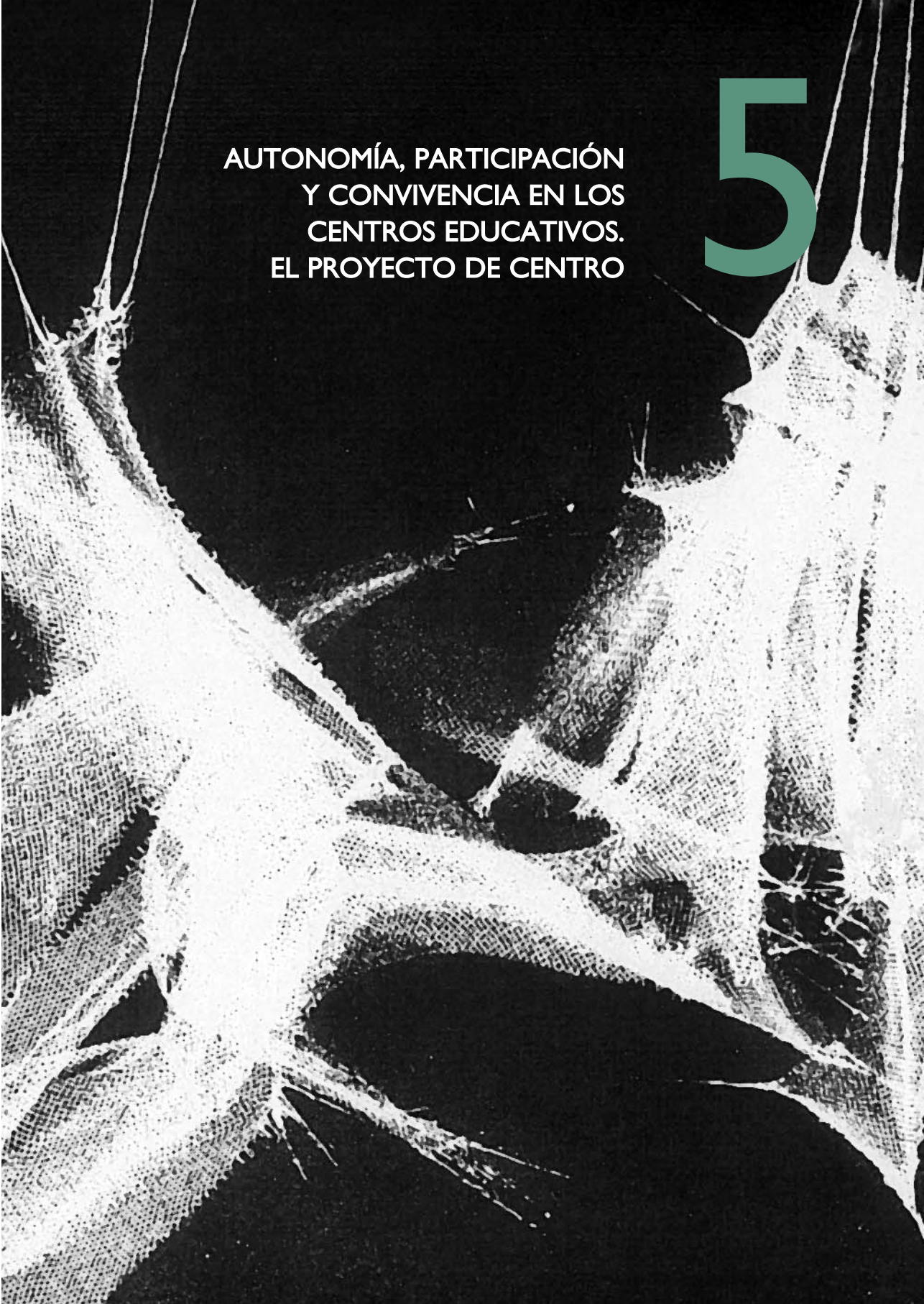
- Analizar la convivencia en los centros educativos, a través de sus Proyectos de Centro, en relación con los modelos y valores en que se fundamenta así como los conflictos y sus causas.
- Realizar estudios e investigaciones que permitan un diagnóstico permanente del estado de la convivencia en los centros educativos, identifiquen los factores de riesgo y propongan acciones efectivas para detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de la violencia.
- Detectar, prevenir y abordar las situaciones de maltrato entre el alumnado, reconociendo no sólo sus manifestaciones, sino también sus causas, especialmente las que están ligadas al ámbito escolar.
- Establecer propuestas que, de acuerdo con los estudios y evaluaciones realizadas, favorezcan la toma de decisiones sobre las políticas educativas desarrolladas y fomenten la mejora de la convivencia en los centros educativos.
- Realizar procesos de evaluación de las políticas educativas orientadas a la mejora de la convivencia escolar y proponer actuaciones coordinadas con otras Administraciones para que en el ámbito de sus respectivas competencias, se adopten medidas para favorecer los factores de protección, necesarios para detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de la violencia fuera de los espacios escolares.
- Establecer los criterios de formación del profesorado en estrategias para gestionar el aula de modo eficiente en la buena práctica de la convivencia, así como en la resolución de conflictos.
- Revisar el funcionamiento de las Comisiones de Convivencia y otros órganos de participación y mediación, para analizar las medidas correctoras a las funciones de la convivencia en los centros educativos, su validez y su mejora.
- Seguimiento de los procesos de formación en estrategias de mediación y regulación de conflictos.

- Elaborar propuestas para el desarrollo de los objetivos y medidas contenidas en el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia.
- Fomentar y proponer encuentros entre profesionales y expertos, tanto en el ámbito autonómico y estatal como internacional, para facilitar el intercambio de experiencias, investigaciones y trabajos en esta materia.
- Crear un fondo de documentación que favorezca la promoción de actividades de información, estimule el estudio y la investigación y facilite la adopción de actuaciones concretas.
- Publicar y difundir, los estudios, materiales y experiencias de Educación para la Convivencia y Cultura de Paz, que se gesten desde el Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía.

El Observatorio para la Convivencia Escolar contará con personal técnico especializado que realizará los estudios y elevará las propuestas correctoras o preventivas en materia de convivencia escolar pertinentes a través del órgano de consejo del Observatorio u otro similar en el que estará representada toda la comunidad escolar: Administración, padres y madres, alumnado y representantes de los trabajadores de los centros educativos.

5

AUTONOMÍA, PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. EL PROYECTO DE CENTRO



5

5.1. REVISIÓN, ACTUALIZACIÓN Y EJECUCIÓN DEL PROYECTO DE CENTRO

5.2. LAS FINALIDADES EDUCATIVAS

5.3. EL REGLAMENTO DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

5.4. EL PROYECTO CURRICULAR

5.5. EL PLAN ANUAL DE CENTRO

5.6. MEMORIA FINAL DE CURSO

La educación, en cualquier sociedad democrática, debe concebirse como un derecho social al que deben tener acceso todos los ciudadanos de forma obligatoria y gratuita. Es por tanto responsabilidad de los poderes públicos configurar un Sistema Educativo que permita la formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales dentro de los **principios democráticos de convivencia** así como la adquisición de hábitos intelectuales y de conocimientos científicos, técnicos y humanísticos.

Por ello, las Administraciones educativas deben encaminar todos sus esfuerzos a conseguir una **educación de calidad en igualdad**, dotando a los centros de los recursos humanos y materiales adecuados y acometiendo decididamente todas las acciones necesarias de compensación de desigualdades.

Asimismo, los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.

Se puede apreciar que la pretensión es construir una escuela que sea portadora y transmisora de los valores humanos y sociales que permitan construir un modelo de sociedad en la que convivan ciudadanos tolerantes, solidarios, responsables, críticos y dialogantes. En definitiva, se trata de **crear una escuela democrática para una sociedad democrática**.

Por tanto, todo modelo educativo de calidad deberá garantizar, desde el punto de vista pedagógico, la atención a la diversidad -eliminando todo tipo de selectivismo o segregación temprana- y la igualdad de oportunidades formativas, culturales y sociales; y desde el punto de vista organizativo, la autonomía de funcionamiento.

Puesto que la diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano, la educación tendrá que asegurar un equilibrio entre la necesaria aplicación de un currículum común y la atención a la diversidad del alumnado a quien va dirigido. Esta diversidad se manifiesta en variados ámbitos, pero tradicionalmente la escuela ha enfatizado sobre uno de ellos: la capacidad para aprender medida exclusivamente a través del rendimiento escolar y ha prestado menos atención a las diferencias de motivaciones e intereses, olvidando la interdependencia de los tres factores -factor familiar, factor social y factor escolar- en el proceso de enseñanza-aprendizaje y corriendo con ello el riesgo de generar en los alumnos un desencanto que puede provocar problemas de convivencia e incluso abandono escolar.

El reto de la institución escolar consiste precisamente en ser capaz de ofrecer a cada alumno y alumna la ayuda pedagógica que necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado. La dificultad de esta tarea es evidente, pero es la única manera de evitar que la escolarización no sólo no colabore a compensar las desigualdades, sino que incluso las aumente. Para ello no se deben escatimar recursos y esfuerzos

por todos los agentes educativos, los docentes, todos los trabajadores de los centros educativos y la propia Administración educativa.

Hasta ahora la convivencia no se había considerado, de forma explícita, como un principio en el que debía sustentarse cualquier Sistema Educativo; se daba por supuesto que todos los aspectos de relaciones interpersonales se desarrollaban a través de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar y del Reglamento de Organización y Funcionamiento.

Actualmente, **el clima escolar adquiere tal trascendencia que se hace necesario impregnar todos los apartados del Proyecto de Centro con las acciones que permitan un cambio positivo en las actitudes y comportamientos de la comunidad educativa para mejorar de forma sustancial la convivencia del centro.**

Por lo tanto, para seguir avanzando en la mejora de la convivencia, es imprescindible ANALIZAR, REVISAR, ACTUALIZAR Y DESARROLLAR, con la **participación** de todos los sectores de la comunidad educativa, los elementos que configuran el Proyecto de Centro (Finalidades Educativas, Proyecto Curricular, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Plan Anual y Memoria Anual).

Somos conscientes de que participación y convivencia son dos principios inseparables, por lo que el análisis del Proyecto de Centro que realizaremos en este capítulo estará basado en la anterior afirmación.

En conclusión, podemos afirmar que cualquier Sistema Educativo se debe desarrollar en los centros educativos a través su Proyecto de Centro, sustentándose en tres principios esenciales: **autonomía, participación y convivencia**.

LA AUTONOMÍA

Desde una perspectiva organizativa, el aumento progresivo de la autonomía para adoptar decisiones sobre la organización y funcionamiento de los centros se ha considerado como un factor importante para mejorar la calidad del sistema educativo. Una mayor capacidad de decisión de los miembros de la comunidad educativa, de los equipos directivos y del conjunto del profesorado permite aproximar el centro a su entorno, facilita la adaptación de la oferta educativa a las necesidades específicas del alumnado, favorece la atención a la diversidad y obliga a asumir de forma responsable el funcionamiento del propio centro.

Es obvio que el nivel de autonomía de los centros escolares depende de la mayor o menor presión normativa que las Administraciones educativas ejerzan sobre la institución escolar.

LA PARTICIPACIÓN

La participación de toda la comunidad educativa es, por tanto, un elemento central que se debe apoyar y fortalecer. Sin embargo, es necesario entender la participación desde la

perspectiva de la colaboración. Se trata de considerar a los distintos estamentos como complementarios y no como antagónicos.

No obstante, y aun siendo conscientes de la necesidad de un marco legislativo básico, los cambios educativos que quieran tener una incidencia real en la vida del centro, tendrán que generarse desde dentro, lo que capacitará a la escuela para desarrollar su propia cultura innovadora. Introducir cambios en la estructura del sistema, mediante disposiciones legales, no supone un cambio de mentalidad; la cultura de la participación no se improvisa, es necesario un tiempo, los medios adecuados y la constatación de las mejoras que ello supone, para que puedan arraigar las nuevas pautas de comportamiento democrático que generen actitudes de respeto, tolerancia y colaboración.

El trabajo en los centros educativos es una tarea que implica al conjunto de la comunidad educativa. Sus diferentes miembros se enfrentan cada día con su labor. El profesorado ha de optimizar su tarea docente y educativa, el alumnado ha de aprender y dominar los contenidos educativos y formarse globalmente. En algunos casos estas tareas debe realizarse en un contexto o ambiente poco agradable o poco favorecedor. En manos de los agentes educativos está la posibilidad de mejorar este ambiente para facilitar la labor prioritaria: enseñar y aprender.

Puede favorecer o dificultar el proceso educativo el ambiente que se crea en el aula o en el centro de una forma más o menos permanente a partir de la interacción que mantienen los diversos agentes educativos: profesorado, alumnado y demás miembros de la comunidad educativa. En el caso del aula se añaden a la interacción las características del área, el método y el espacio; y en el caso del centro, el estilo organizativo y de gestión, los espacios y otras características del centro.

LA CONVIVENCIA

La convivencia se convierte así en un objetivo específico y fundamental de todo el proceso educativo que conlleva actitudes y comportamientos respetuosos, positivos y de consenso por parte de todos los sectores de la comunidad escolar. Y en su consecución debe colaborar toda la sociedad: No resulta fácil aplicar soluciones definitivas para abordar la problemática de la convivencia en los centros educativos si en la sociedad en la que está inmersa la escuela se adoptan posiciones de agresividad y violencia que inciden de manera directa o indirecta en los actores presentes en el ámbito educativo.

Hay que ir a una visión amplia y positiva sobre la convivencia que la sitúe en el marco de la calidad de los procesos educativos y en la búsqueda de la armonía de las relaciones entre las personas y entre las instituciones y sectores de la comunidad escolar.

No parece adecuado a la realidad que los problemas de convivencia en los centros se presenten sólo en términos de conflicto y de violencia; esto proyecta sobre ellos una fuerte carga de consideración negativa, que lleva como consecuencia a reclamar medidas emi-

nentemente punitivas y de control, normalmente dirigidas contra los alumnos, a quienes se considera principales causantes de los conflictos producidos en la escuela.

La creciente importancia que se da, no sólo en los medios de comunicación social sino también por parte de los poderes públicos y de la misma comunidad escolar, a los temas relacionados con la convivencia (violencia en las escuelas, problemas de orden y disciplina, hábitos poco facilitadores de las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad escolar, etc.), debe corresponderse con una política positiva de iniciativas innovadoras que den respuesta a los referidos problemas.

Entendemos que tal problemática debe atajarse fomentando la participación y el respeto entre la comunidad educativa y dotando a los centros de los recursos necesarios para desarrollar su proyecto educativo.

Medida básica en este contexto la han de constituir los Planes de Convivencia (descritos en el capítulo anterior) incluidos en los proyectos educativos y que deben ser desarrollados por y para cada centro. En su elaboración participará toda la comunidad educativa y la Administración correspondiente.

Los centros educativos serán dotados de los recursos necesarios para desarrollar su proyecto educativo: los económicos necesarios para desarrollar el Proyecto, y los humanos para permitir atender las necesidades educativas del centro según sus características particulares - alumnado que atienda, centros que posean un alto nivel de conflictividad, compromiso del equipo docente,... – y que posibiliten entre otros hechos los siguientes:

- Profesorado de apoyo desde el primer nivel de la Educación Primaria dedicado de manera específica y profesionalizada a esta tarea.
- Disminución de ratio.
- Dotación de trabajadores sociales.
- Diversificación desde el 3er curso de ESO.
- Programas de Cualificación Profesional Inicial o similares en dos cursos escolares si así lo considera el equipo docente y la familia del escolar se manifiesta favorablemente.
- Personal educativo no docente que haga posible una real atención atendiendo a la diversidad (monitores de educación especial, educadores sociales, intérpretes para población sorda integrada en IES,...).

Todo ello en la línea de los compromisos adquiridos por la Administración en el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia (apartados 3.1 a 3.5)

5.1
REVISIÓN, ACTUALIZACIÓN Y EJECUCIÓN DEL PROYECTO DE CENTRO

El Proyecto de Centro es el elemento que permite aplicar la autonomía pedagógica y organizativa a través de un compromiso de trabajo que debe asumir toda la comunidad educativa y que le da identidad propia a partir de sus propios recursos. Esto supone que cada centro debe recibir un trato diferenciado, por parte de la Administración, en función de sus necesidades reales y de sus demandas específicas, tanto en recursos humanos como materiales.

Brevemente, cabría indicar y recordar que el Proyecto de Centro es el instrumento para la planificación a medio plazo que:

- Enumera y define las notas de identidad del mismo.
- general que lo definen y distinguen.
- Formula las finalidades educativas que pretende conseguir.
- Adapta el currículo establecido en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a su contexto específico.
- Expresa la estructura organizativa del centro.
- Determina las actuaciones y medidas de prevención, detección y mediación relacionadas con la convivencia.
- Dota de coherencia y personalidad propia a los centros.

En su revisión y actualización, que será coordinada por el Equipo Directivo, deben intervenir todos los sectores de la comunidad educativa y será aprobado por el Consejo Escolar del Centro. Con él se precisará, sistematizará y justificará la propuesta educativa del centro en un documento.

Está compuesto por dos tipos de documentos: Documentos para la planificación a medio/largo plazo (Finalidades Educativas, Proyecto Curricular y Reglamento de Organización y Funcionamiento) y documentos para la planificación a corto plazo (Plan Anual y Memoria Final de curso).

Los primeros tienen por finalidad garantizar una cierta estabilidad de los planteamientos del centro y los segundos favorecen su realización, concretan y desarrollan los planteamientos generales y establecen prioridades.

El ejercicio de la autonomía a través de lo planificado en el Proyecto de Centro **supone la aceptación, por todos los miembros de la comunidad escolar, de un compromiso que conduzca a un objetivo común: La educación del alumnado**.

La revisión, actualización y desarrollo que propone el Consejo Escolar de Andalucía del Proyecto de Centro, en todos los aspectos relacionados con la participación y convivencia, conlleva cierta complejidad, ya que es necesario lograr el máximo acuerdo posible entre todos los componentes de la comunidad educativa, cuyas aspiraciones y diversidad de intereses son difíciles de conseguir en su totalidad.

Por lo tanto, la Administración educativa, padres y profesionales de la enseñanza deben asumir sus responsabilidades y cometidos desde la confianza y el respeto mutuo, entendiendo que la convivencia y la participación significan colaborar para conseguir un objetivo común: la educación del hijo-alumno.

CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS

Consideramos imprescindible la revisión, actualización y desarrollo de un Proyecto que refleje la realidad sociocultural del centro, que recoja las peculiaridades de su entorno y que establezca todas las medidas y actuaciones referentes a la convivencia y la participación.

Una vez revisado y actualizado el Proyecto, bajo los principios de autonomía y participación, teniendo en cuenta la disponibilidad de infraestructuras, espacios, recursos humanos y las posibilidades reales de su incremento, así como el tipo de alumnado, deberá ser aceptado por la comunidad educativa y, a través de la Inspección, asumido por la Administración. En definitiva nos referimos al compromiso formal, de ejecución del Proyecto de Centro, entre la institución escolar y la Administración educativa.

Todos los centros deberán contar con los recursos necesarios para el adecuado desarrollo de su labor educativa. No obstante, las demandas específicas de cada centro, reflejadas en su Proyecto, serán atendidas de forma individualizada por parte de la Administración, de tal forma que se dé respuesta a las necesidades justificadas en el mismo.

La Administración atenderá preferentemente a aquellos centros que, por sus características desfavorables así lo requieran, permitiendo la modificación de la ratio e incluso de los contenidos curriculares, la ampliación del cupo de profesionales de la enseñanza, el asesoramiento de un sociólogo o trabajador social y los dotará de todos aquellos recursos materiales que se consideren necesarios.

El Proyecto de Centro debe ser conocido por toda la comunidad educativa y sus aspectos básicos y fundamentales, en los que quedan reflejados los compromisos recíprocos que adquiere el centro y la familia, deben ser difundidos por los medios que se consideren oportunos.

5.2
LAS FINALIDADES EDUCATIVAS

Las Finalidades Educativas representan la opción que realiza la comunidad educativa, concretando y priorizando los principios, los valores y las normas legitimadas por el ordenamiento legal vigente, que dotan de identidad y estilo propio a cada centro, pero asimismo llevan implícito el compromiso y actitud que éste adquiere ante las demandas educativas que debe abordar.

En definitiva, se trata de analizar la realidad inicial del centro y su entorno para establecer los aspectos en los que habría que incidir para conseguir el tipo de institución escolar que permita educar a los alumnos atendiendo al desarrollo de sus distintas capacidades: intelectuales, afectivas, sociales, éticas y físicas.

CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS

Dado que las Finalidades Educativas han de ser el referente de toda la vida del centro, deben ser formuladas de forma clara y concisa para posteriormente concretarse y hacerse patentes en todos los elementos que constituyen el Proyecto de Centro.

En su revisión y posible modificación, el Consejo Escolar del Centro deberá establecer los mecanismos de trabajo más eficaces, creando comisiones técnicas y buscando el asesoramiento de personal especializado, pero siempre, asegurando que la participación sea real para que una vez establecidas sean asumidas por todos los sectores con las suficientes garantías de corresponsabilidad.

Consideramos que, al menos, deben abordarse tres tipos de Finalidades Educativas: Finalidades de convivencia, Finalidades pedagógicas y Finalidades organizativas, que a título de ejemplo se describen a continuación.

FINALIDADES DE CONVIVENCIA

- Despertar el interés por descubrir los valores de las personas que nos rodean, aceptando y respetando su identidad y características y rechazando todo tipo de desigualdades y discriminaciones sociales y personales en función del sexo o de cualquier otro rasgo diferenciador.

- Desarrollar cualidades de atención, escucha y diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa como medios para crear un clima afectivo que favorezca unas relaciones interpersonales óptimas y la resolución no violenta de los conflictos.
- Fomentar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa en todos aquellos aspectos que inciden en la vida del centro, generando actitudes de igualdad, corresponsabilidad y compromiso.
- Despertar una actitud positiva hacia el cuidado del entorno, haciendo comprender la satisfacción que nos reporta convivir en un lugar limpio y sin ruidos.

FINALIDADES PEDAGÓGICAS

- La formación integral del alumnado.
- Estimular el espíritu crítico de todos los miembros de la comunidad educativa, llevando a cabo estrategias de evaluación y revisión permanente del proceso de enseñanza?aprendizaje y de todo aquello que interviene en la práctica educativa (actitudes, organización, planificación...).
- Desde todos los sectores de la comunidad se potenciará el desarrollo de una metodología activa y creativa basada en el aprendizaje significativo que asegure la motivación y participación del alumnado en el proceso de enseñanza?aprendizaje.
- Fomentar a través de las distintas áreas curriculares, actividades socio?culturales..., la adquisición de hábitos y técnicas de trabajo intelectual que aseguren la adquisición de procedimientos adecuados para aprender a aprender.
- Crear mecanismos adecuados para que profesores, padres y demás miembros de la comunidad establezcan líneas comunes de actuación en lo que se refiere a la orientación educativa y profesional, entendida como atención a la diversidad para poder ofrecer una educación adaptada a las características y necesidades individuales.
- Fomentar el trabajo cooperativo y en grupo tanto entre los alumnos como entre el profesorado, estimulando el trabajo interdisciplinar para conseguir una mayor relación entre las programaciones de las áreas.
- Potenciar la innovación educativa a través de una formación conjunta y continuada en aquellos temas que nos son comunes a todos.
- Asegurar y priorizar cada año el desarrollo de la transversalidad como medio para fomentar la interdisciplinaridad y como respuesta desde el centro a los retos sociales.

FINALIDADES ORGANIZATIVAS

- Introducir cambios estructurales y organizativos para buscar los espacios y tiempos necesarios que permitan la reflexión conjunta, el debate y el trabajo en equipo entre todos los sectores que conforman la comunidad educativa.
- Agilizar los cauces internos de información y participación para lograr una mayor eficacia en nuestro trabajo.

- Establecer relaciones con el entorno social, económico y cultural, así como con los demás centros educativos de la zona.
- Dar un uso óptimo a los recursos personales y materiales de los que se disponen y generar recursos propios, tomando conciencia de que su uso creativo, racional y compartido.

Las Finalidades Educativas deberán hacerse efectivas a través de las diferentes estrategias metodológicas y organizativas que se plasmarán en los distintos documentos que configuran y concretan el Proyecto Educativo (Reglamento de Organización y Funcionamiento, Proyecto Curricular de Centro, Plan Anual).

5.3 EL REGLAMENTO DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

El Reglamento de Organización y Funcionamiento de los centros es el documento que recoge el conjunto de **normas que regulan la convivencia** y establecen la estructura organizativa de una determinada comunidad dentro del marco jurídico vigente. Por su importancia como elemento de planificación que regula las funciones de los distintos integrantes de la comunidad educativa y la organización para alcanzar las **Finalidades Educativas y la aplicación del Proyecto Curricular de Centro**.

En él se deben regular los siguientes aspectos de la vida del centro:

- Los cauces de participación de los distintos sectores de la comunidad educativa.
- El funcionamiento de la Comisión de Convivencia.
- Las normas y el estilo de convivencia a impulsar, de manera que se favorezcan las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad educativa. Se deben revisar y actualizar las normas de convivencia que afectan a todo el centro educativo y generar y revisar, en su caso, las normas de convivencia en el aula.
- El funcionamiento de la Comisión Económica y de otras comisiones del Consejo Escolar para asuntos específicos.
- Los cauces de colaboración entre los distintos órganos de gobierno y los de coordinación docente y/o educativa.
- La organización de los espacios, instalaciones y recursos materiales del centro, así como las normas para su uso correcto.
- La organización y distribución del tiempo escolar.

La revisión y actualización de este documento en los aspectos relacionados con la convivencia corresponde al Equipo Directivo, contando con las aportaciones del Claustro de Profesores, del Personal de Administración y Servicios, de las Asociaciones de Padres de Alumnos, de las Asociaciones de Alumnos y de los restantes sectores de la comunidad educativa.

Consideramos necesaria, además de su **revisión global**, la inclusión de todas aquellas actuaciones que no se hayan tenido en cuenta en su elaboración inicial, tales como:

- Elaborar y aplicar protocolos de detección y prevención de conflictos, realizando diagnósticos específicos.
- Analizar los ámbitos que suelen concretarse en las normas de funcionamiento: espacios comunes, materiales, horarios y relaciones personales.
- Organizar y poner en funcionamiento las aulas de convivencia.
- Establecer las normas de convivencia de aula.
- Determinar las necesidades de formación de la comunidad educativa en temas relacionados con la convivencia.
- Establecer las actuaciones obligatorias que permitan desarrollar adecuadamente el trabajo en equipo, que debe estar basado, entre otros, en los siguientes aspectos:
  - Toma de decisiones organizativas y de funcionamiento.
  - Evaluación de necesidades del grupo y las respuestas para satisfacerlas: Evaluación inicial, adaptaciones, propuestas de orden convivencial, evaluación de los aprendizajes y rendimientos.
  - Conocimiento y elaboración de la información que se traslade a los padres del alumnado.
- Elaborar protocolos de mediación.
- Desarrollar las actuaciones previstas en el Plan de Convivencia.
- Revisar las funciones y actuaciones del Consejo Escolar y de la Comisión de Convivencia.

Toda la comunidad educativa debe tomar conciencia de que la convivencia se construye entre todos y dentro del propio centro.

Los docentes han de reflexionar sobre el papel y funciones que deben desempeñar ante los cambios que se están produciendo en la sociedad.

Los padres y madres han de comprometerse a participar en la elaboración y a favorecer el consenso y la aceptación de las normas de convivencia familiar, escolar y social.

Para conseguir una convivencia efectiva en el centro, las normas que la regulan deberán ser debatidas, consensuadas y asumidas por todos los miembros de la comunidad educativa, partiendo de la premisa de que las normas de convivencia se elaboran con objeto de evitar los problemas detectados en el desarrollo cotidiano de la tarea educativa. En este sentido, es

imprescindible establecer también unas normas de convivencia en el aula elaboradas y consensuadas por el Equipo Educativo, el tutor correspondiente y el alumnado.

La importancia de la Comisión de Convivencia, como órgano de resolución de conflictos y de aplicación de medidas correctoras requiere la definición clara y concreta de sus nuevos objetivos y funciones.

Todos los profesores tienen la obligación de implicarse en la vida del centro. Por lo tanto, deben actuar como mediadores con los alumnos de su grupo. Así mismo, deben intervenir en todas aquellas situaciones de posible conflicto que detecten entre los alumnos del centro.

No obstante, el tutor debe ser el referente de la mediación entre los alumnos de su grupo y el Equipo Educativo.

Es asimismo destacable la importancia que en todos los ámbitos educativos tiene la mediación entre iguales. Este tipo de mediación deberá ser abordado por los centros educativos.

En todo caso, para ejercer el papel de mediador se proporcionará la formación, con carácter obligatorio, en las destrezas que demanda el desarrollo de esta función.

En aquellos centros donde se requiera por el nivel de conflictividad existente, se contará con educadores sociales o figura similar que realizará, entre otras, funciones de intermediación. Excepcionalmente y en último extremo, el papel de mediador lo realizará el Inspector de referencia del centro educativo.

La adecuada atención a la diversidad predispone al alumno y alumna a una mayor satisfacción personal y, por lo tanto, a asumir y aceptar con mayor facilidad las normas de convivencia del centro.

Los estudios estadísticos indican que en los cambios de clase y en los recreos se produce un número considerable de actuaciones contrarias a la convivencia. Por ello, se deben organizar y reforzar las guardias del profesorado en esos espacios y tiempos.

Dada la trascendencia de los temas descritos brevemente en este apartado, éstos se analizarán de forma más extensa en los apartados específicos de este documento referidos a todos los sectores de la comunidad educativa.

Asimismo, dada la trascendencia que tiene en la mejora de la convivencia, la mediación se analizará más adelante de forma específica.

5.4
EL PROYECTO CURRICULAR

A la institución escolar, actualmente, se le exige que **su función no esté limitada a transmitir conocimientos de unas áreas o materias determinadas, sino que forme personas capaces de vivir y convivir en sociedad**. En coherencia con la demanda social y bajo el imperativo de las leyes, en el currículo se establecen los contenidos que incluyen las actitudes junto a los conceptos y procedimientos.

Conseguir lo anterior implica la necesidad de una formación complementaria del profesorado, en todos aquellos aspectos de los que su formación inicial no le ha dotado, de modo que resulte un instrumento básico para asumir con eficacia la nueva realidad educativa.

Cabría destacar que parte del profesorado se ha implicado activamente en este proceso, aceptando y asumiendo las funciones que le demanda el sistema educativo. Sin embargo, este cambio de actitud, en algunos casos, se ve condicionado por la falta de recursos y estructuras adecuadas o por haber seguido actuando con los mismos parámetros con los que se actuaba de forma tradicional.

El Proyecto Curricular de Centro constituye el instrumento pedagógico-didáctico que articula a medio y largo plazo el conjunto de actuaciones del Equipo Educativo de un centro y tiene como finalidad que **el alumnado alcance los objetivos previstos para cada una de los cursos o etapas, siempre en coherencia con las Finalidades Educativas del mismo**.

El PCC supone la asunción de un conjunto de decisiones que deben adoptar los Equipos Educativos, organizados funcionalmente de acuerdo con las peculiaridades del nivel que les corresponda (Departamentos, Seminarios, ciclos, etc.) para la secuenciación y organización de los objetivos y contenidos del currículo. Supone también la definición de las estrategias metodológicas y de evaluación.

Debe incluir los siguientes apartados:

- La adecuación de los objetivos generales de la etapa al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado.
- Las decisiones de carácter general sobre metodología didáctica.
- Los criterios, estrategias y procedimientos de evaluación de los aprendizajes y de promoción de los alumnos y alumnas.
- Las orientaciones para integrar los contenidos de carácter transversal del currículum.

- Los criterios y procedimientos previstos para organizar la atención a la diversidad del alumnado de acuerdo con la normativa vigente. Cuando existan alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales, se incluirán los criterios para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para este alumnado.
- Los criterios para determinar la oferta de materias optativas que realizará el centro.
- Los criterios para evaluar y, en su caso, elaborar las correspondientes propuestas de mejora en los procesos de enseñanza y en la práctica docente del profesorado.
- El plan de orientación y de acción tutorial.
- El plan de formación del profesorado.
- Los criterios para elaborar las programaciones didácticas de los Departamentos.
- Los criterios para elaborar la programación de las actividades complementarias y extraescolares.
- Los mecanismos de evaluación del propio Proyecto Curricular.

La importancia del PCC es indiscutible puesto que es el elemento pedagógico alrededor del cual giran todas las acciones educativas que se desarrollan en el centro. Es evidente, por lo tanto, que un desarrollo adecuado del mismo puede suponer un avance importante en aquellos aspectos que permitan mejorar la convivencia escolar. En la revisión que proponemos, consideramos que sería conveniente profundizar en aspectos tales como:

- La atención a la diversidad (evaluación de diagnóstico, programaciones generales y de aula, atención a los alumnos con problemas graves de conducta).
- El Plan de Orientación y Acción Tutorial (programación de la tutoría, el tutor y sus funciones, el tutor como mediador, formación de los tutores en aspectos relacionados con la convivencia, el plan de acogida del alumnado, aplicación de test sociométricos, relación y atención a las familias, ...).
- La evaluación (preevaluación, criterios de evaluación, juntas de evaluación y actuaciones posteriores, evaluación de la función docente).
- El Equipo Educativo (el trabajo en equipo, horario de permanencia en el centro).

5.4.1. Atención a la Diversidad

Atender a la diversidad no es hablar sólo del alumnado con necesidades educativas especiales y profesorado de apoyo. Este concepto está íntimamente relacionado con las ayudas pedagógicas que todos los alumnos y alumnas requieren para su desarrollo y crecimiento personal. Especial mención requiere, partiendo de este principio de atención a la diversidad, el alumnado inmigrante o el que tiene necesidades educativas especiales, ya que estos deberán contar con los recursos necesarios que le permitan una educación y formación de calidad y que les haga posible de hecho integrarse en nuestro sistema educativo, en nuestra sociedad y por tanto posteriormente en nuestro sistema productivo.

La atención a la diversidad es un principio que debe inspirar la organización y el funcionamiento de un centro, es una filosofía que se viene integrando desde tiempo atrás en nuestro sistema educativo; por tanto, se convierte en un reto que debe estar en la base de la planificación y organización del centro, porque se trata de considerar al alumnado en general, y al que tiene limitaciones, impedimentos o deficiencias en particular, como sujetos de aprendizaje a quienes hay que atender de acuerdo a sus características, posibilidades y necesidades, de forma lo más individualizada posible, facilitándoles así el aprendizaje de los contenidos curriculares, su desarrollo personal y su incorporación a la sociedad.

La atención a la diversidad supone un mecanismo de ajuste de la oferta pedagógica del centro a las capacidades, posibilidades y necesidades del alumnado y, en este sentido, actúa como elemento corrector de las desigualdades de partida. Para ello, se hace necesario, en función de las necesidades reales reflejadas en el Proyecto de Centro, contar con personal de apoyo, docente y no docente, fundamentalmente desde los niveles básicos de la enseñanza, que eliminen, en la medida de lo posible, las diferencias sociales, culturales y de aprendizaje que pueda presentar parte del alumnado.

Se ha constatado en múltiples investigaciones que cuando se logra una buena atención a la diversidad y existe motivación y voluntad para su práctica, ello repercute en aspectos como:

- Mejoran sensiblemente los rendimientos académicos para todos los estudiantes, porque cada cual puede desarrollar al máximo sus capacidades y potencialidades.
- Mejora la convivencia porque se minimiza la afluencia de situaciones de indisciplina y obstaculización del trabajo de los demás, al ofrecer tareas a ese tipo de alumnado que están más próximas a su zona de desarrollo y nivel de competencia curricular.
- Como consecuencia, mejoran las condiciones de la práctica docente, porque se reducen las interrupciones en clase por llamadas de atención y las situaciones de estrés.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

Para llevar a cabo lo descrito anteriormente es necesario acometer una serie de medidas y estrategias complementarias las unas de las otras:

- Realizar, al inicio de curso, una evaluación de diagnóstico que permita conocer el grado de conocimientos, destrezas y dificultades de aprendizaje de cada uno de los alumnos y alumnas del grupo. Esta evaluación va a permitir la elaboración de adaptaciones curriculares de la asignatura con el fin de ajustar las enseñanzas a las competencias reales del alumnado con ciertas dificultades de aprendizaje. No es cuestión de "bajar los niveles" sino de acomodar la metodología y los criterios e instrumentos de evaluación.

- Los Departamentos tendrán en cuenta todo lo anterior a la hora de elaborar las programaciones de aula, en las que incluirán los materiales didácticos y estrategias metodológicas correspondientes.

- Las programaciones de aula deben estar elaboradas, considerándose los libros de texto un material de apoyo a la acción docente del profesorado. La utilización de libros de texto estandarizados, con una metodología, contenidos y estrategias de evaluación en la gran mayoría desvinculados de la realidad de cada contexto educativo, han propiciado que se derive a ellos las programaciones de aula, planteándose así graves problemas de atención a la diversidad.

- *La diversificación curricular* se debe aplicar exclusivamente a aquellos alumnos que, con actitudes positivas para el aprendizaje, y que por sus necesidades educativas especiales necesitan una adaptación severa de los contenidos que les permita la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria. Se podrá aplicar a partir de 3º de ESO. Ante esta actitud positiva del alumno, el sistema es generoso y se adapta a su necesidad personal.

- *Para otro tipo de alumnado*, conocido como objetores escolares, que, con su actitud negativa frente a cualquier proceso de aprendizaje, genera en el aula un ambiente perjudicial para el resto de sus compañeros y que provoca la desesperación y el desánimo del profesorado, habrá que arbitrar soluciones que permitan la atención apropiada de los mismos, teniendo en cuenta la autonomía pedagógica de los centros.

  - La solución pasa por determinar quiénes son esos alumnos, contando con la ayuda del Equipo Educativo, el Orientador, el Tutor, la Dirección del centro y los padres, y posteriormente elaborar un proyecto específico de actuación en el que, si es necesario, se adaptarán todas las normas contempladas en el PCC.

  - En estos centros, posiblemente y como quedará reflejado en el Proyecto antes mencionado, hará falta la intervención de personal cualificado (asistentes sociales, sociólogos...) que sirva de puente y coordine las actuaciones del centro con la familia y otras instituciones (Asuntos Sociales, Corporación Municipal, etc.).

  - Esta situación se presenta en un número reducido de centros y, normalmente, está provocada por alumnos que provienen de familias desestructuradas, que merecen todo el apoyo de la sociedad a través de sus instituciones, en definitiva, nos referimos a un ACUERDO SOCIAL de apoyo a las familias desfavorecidas en el que se incluyan actuaciones tendentes a conseguir un puesto de trabajo, una vivienda digna, etc.).

- Es importante, para llevar a cabo la atención a la diversidad, contemplar la organización del horario de modo que facilite la posibilidad de agrupamientos flexibles y tiempos escolares factibles de desdobles.

- La Administración educativa debe poner los medios apropiados para que el trabajo en los centros docentes se pueda realizar en las condiciones adecuadas, que permitan el cumplimiento de los objetivos previstos en el PC.

- Los profesionales de la enseñanza deben disponer de los espacios y tiempos convenientes que les permitan establecer nuevas estrategias de trabajo, tanto colectivas (trabajo en equipo de los Departamentos Didácticos, puesta en común con los Equipos Educativos, coordi-

nación con el Departamento de Orientación, etc.), como individuales (metodología y estrategias utilizadas en el aula, las herramientas de evaluación, seguimiento de la evolución de los alumnos, información a los padres etc.).

- En el horario preceptivamente establecido, se llevarán a cabo las funciones de atención a padres, tutoría, reuniones de Departamentos Didácticos, atención del aula de convivencia, reuniones de equipos educativos, reuniones con el Departamento de Orientación...

5.4.2. El Plan de Orientación y Acción Tutorial.

En sentido amplio, podemos entender la orientación como una actividad universal y social que debe cumplir el principio de totalidad, abarcando a todos los alumnos y de todos los niveles. No obstante, dada la imposibilidad social que marca el número tan elevado de sujetos, es necesario realizar una selección de etapas o ciclos en las que esta función orientadora resulte más eficaz, aunque debe llegar a todo niño o joven a través del profesor-tutor.

Entendemos, igualmente, que la Orientación debe de incorporarse como elemento propio de la formación en dos dimensiones, como orientación continua a los alumnos en todas aquellas tareas resultantes del propio proceso de aprendizaje, donde se pueda prever la existencia de un currículo adaptado o diversificado, y como orientación profesional y vocacional contemplando tanto los intereses de los alumnos, como sus aptitudes.

Creemos, de la misma manera, que esta concepción lleva implícito un reconocimiento extraordinario del proceso de tutorización y del papel que el tutor ha de desarrollar. Igualmente, habrá que conseguir incrementar el interés de las familias por el proceso de aprendizaje de sus hijos y de sus propios intereses.

Con este Plan se pretende, tras la exposición general del concepto, modelo y finalidad de la Orientación, establecer los ámbitos, funciones y tareas que están implicados en la Acción Tutorial y, por tanto, corresponden su desarrollo a los tutores y al Departamento de Orientación. Con carácter anual se debe desarrollar el Programa de Actividades de Orientación y Acción Tutorial en el que se deben incluir las actuaciones concretas de los tutores y del Departamento de Orientación.

La tutoría aparece, por tanto, como una actividad integrada en el currículum y no como algo que se deja al arbitrio o buena disposición de algunos profesores o profesoras. Aparece, para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la necesidad de que los grandes temas que integran la acción tutorial se conjuguen con otros contenidos culturales, conceptuales o científicos que constituyen el currículum prescrito. De esta manera, la tutoría supone un proceso de aprendizaje que deja sin sentido toda acción puntual y periférica.

Esta estrecha vinculación entre tutoría, currículum escolar y convivencia, entre actitudes, intereses, normas y contenidos culturales y científicos, motiva que la acción tutorial aparezca como una buena base para indicar la dirección y el sentido de los aprendizajes y conductas.

Podemos concluir expresando que del encuentro entre la acción tutorial y la práctica docente nace la orientación educativa como un instrumento esencial para la mejora de los rendimientos de los alumnos y alumnas y, consecuentemente, para contribuir a la eficacia de la enseñanza y a la mejora de la convivencia escolar.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

Dada la importancia que la orientación educativa y la acción tutorial tienen en el desarrollo adecuado de los procesos de aprendizaje y de las relaciones interpersonales, consideramos necesaria la revisión y actualización del Plan de Orientación y de Acción Tutorial, fundamentalmente en todos aquellos aspectos relacionados con la mejora del clima escolar. En esta revisión y posterior actualización se debe incidir en los siguientes aspectos:

REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DE LA TUTORÍA

La actualización permitirá incluir en la programación aspectos que desarrollen habilidades sociales (conocimiento de las propias emociones, capacidad de control de emociones, reconocimiento de las emociones ajenas) y comportamientos asertivos y de comunicación.

EL TUTOR Y SUS FUNCIONES

Siendo diversos los ámbitos de actuación en los que los tutores deben desempeñar su cometido, parece oportuno describir, aunque brevemente, las funciones más características:

a) Para con los Alumnos/as

- Facilitar la integración del alumno/a en su grupo clase y en la dinámica escolar.
- Personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje para detectar dificultades y necesidades que presenten.
- Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos/as, informando de los resultados y asesorándoles sobre las dificultades encontradas y las condiciones de su promoción.
- Favorecer los procesos de maduración y de orientación académica y profesional.
- Desarrollar técnicas de trabajo intelectual.

- Fomentar el desarrollo de actitudes de participación y solidaridad.
- Facilitar la adquisición de habilidades sociales y personales con aplicación de técnicas de dinámica de grupos.

b) Para con los Profesores/as

- Coordinar el ajuste de la respuesta educativa a través del currículum a las necesidades del alumno/a con el conjunto de profesores/as del grupo.
- Coordinar el proceso evaluador del Equipo Educativo del grupo de alumnos/as.
- Posibilitar líneas comunes de actuación con los demás tutores del mismo nivel educativo en el marco del Proyecto de Centro.
- Participar, junto a los demás profesores y el Departamento de Orientación, en el diseño, desarrollo y evaluación del Plan de Acción Tutorial del Centro.

c) Para con los Padres-Madres

- Potenciar la comunicación para que se mantengan unas relaciones fluidas entre las familias y el centro educativo.
- Facilitar información puntual sobre aspectos que afecten a la educación de los hijos/as.
- Implicar a los padres-madres en la participación y apoyo en el proceso de aprendizaje y en la tarea orientadora.

EL TUTOR COMO MEDIADOR

En todos los ámbitos descritos el tutor debe actuar como mediador en la resolución pacífica de conflictos. En aquellos centros que presenten un alto índice de conflictividad escolar, para la elaboración de planes, formación, etc., contará con la colaboración de un educador social o figura similar que realice tareas de intermediación.

EL TUTOR COMO COORDINADOR ENTRE EL EQUIPO EDUCATIVO Y EL ALUMNADO DE LAS ACTUACIONES PARA ESTABLECER LAS NORMAS DE CONVIVENCIA EN EL AULA

Las normas de convivencia en el aula deben ser consensuadas en asamblea, con seguimiento periódico del cumplimiento o incumplimiento de las mismas y sus correspondientes correcciones.

FORMACIÓN DE TUTORES EN TEMAS RELACIONADOS CON LA CONVIVENCIA

Los tutores deberán adquirir, si es preciso, una formación específica en conocimientos y técnicas de resolución de conflictos, habilidades sociales e inteligencia emocional.

Teniendo en cuenta la trascendencia que la acción tutorial tiene en la vida del centro y la dedicación que supone la función del tutor, debe contemplarse la posibilidad, en los centros y en los grupos de Educación Secundaria que por sus características especiales lo necesiten, de reducir las horas lectivas necesarias del horario del tutor para dedicarlas a la acción tutorial, siempre que esta medida esté refrendada por un proyecto en el que queden reflejados los objetivos a conseguir y las tareas a desarrollar. Así pues estos tutores deben contar con una reducción de tres horas lectivas para la acción tutorial, una hora para tutoría con el grupo-clase, una segunda hora para tutorías administrativas, y una tercera hora para tutoría de padres y madres. Además una de las horas de guardias debe dedicarse a la coordinación con el Departamento de Orientación. Asimismo, sería conveniente estudiar la posibilidad de incentivar económicamente a los profesores tutores.

Se hace necesario potenciar el funcionamiento de los **Departamentos de Orientación,** y asimismo, y en función de las características de cada centro, se debe determinar el número de orientadores y profesionales que lo componen.

Es necesario que, según las peculiaridades del centro, se cuenten con nuevos perfiles profesionales adscritos a los centros. Nos referimos fundamentalmente a trabajadores sociales que desarrollarán tareas de relación entre el centro escolar y las familias cuyos hijos presentan problemas de integración social por lo que realizarán un trabajo coordinado igualmente con los Servicios Sociales municipales. Asimismo, realizarán tareas de intermediación, entre las que destacamos la potenciación en todas sus vertientes de la mediación como sistema de trabajo en las aulas y en el funcionamiento general del centro. Para tal fin deberán además desarrollar adecuadas relaciones con las Administraciones públicas de cara a ofrecer recursos en esta línea.

La figura del Orientador es fundamental como asesor, dinamizador y formador, en su caso, de los profesores y tutores en las tareas que éstos deben desarrollar tanto en la elaboración del Plan y Programa de Acción Tutorial como en la elaboración del Proyecto Curricular.

Dada la importancia que la prevención y detección temprana de las dificultades de aprendizaje tiene en el desarrollo inmediato y posterior del alumnado, este Consejo Escolar insta a la Consejería de Educación a que estudie la posibilidad de implantar progresivamente en los centros de Educación Infantil y Primaria que por sus dimensiones y especiales características lo requieran, los correspondientes Departamentos de Orientación. El Orientador debe estar perfectamente integrado en la vida del centro y conocer el contexto social y cultural en el que desarrolla su función.

DESARROLLO Y APLICACIÓN DEL PLAN DE ACOGIDA DEL ALUMNADO

El primer contacto con el centro escolar, tanto del alumnado, como de sus familias, así como del personal que se incorpora por primera vez, es decisivo para las relaciones que se establecen posteriormente y para su implicación en todos los aspectos de la vida escolar.

La acogida es el momento de definir si la tarea del centro es meramente de instrucción en determinadas materias o queremos realmente educar de forma integral, transmitiendo aquellos valores que consideramos básicos para la convivencia.

Estos valores deben estar presentes, desde el primer día, en el aspecto, las rutinas y las relaciones que se dan en el centro. Valores estéticos como el orden, la limpieza, la armonía y éticos como el conocimiento y respeto mutuo, la colaboración, la solidaridad, la participación, el trabajo, la responsabilidad... debe ser el objetivo por el que trabajar desde el primer momento.

La acogida es necesaria para todos: cada uno llega al centro en unas circunstancias personales, profesionales y familiares distintas. Es importante la consideración especial de aquellos a los que la llegada por primera vez al centro se une a un cambio radical de país o cultura. Otros cambios como la repetición de curso, el traslado de centro e incluso los que se viven de forma colectiva -el acceso por primera vez en la vida al medio escolar, a nuevas materias, los nuevos profesores, nuevas normas o formas de participación-, deben estar presentes a la hora de organizar el acompañamiento durante este período de adaptación.

Recogemos aquí aspectos que consideramos se deben tener en cuenta a la hora de planificar el Plan de Acogida:

- Recepción del alumnado.
- Conocimiento del entorno físico y humano.
- Dinámica de interacción (conocimiento de los alumnos entre sí)
- Conocimiento de los alumnos por el tutor.
- Constitución del grupo y sentimiento de pertenencia.

APLICACIÓN DE TEST SOCIOMÉTRICOS

Los test sociométricos pueden ser un instrumento muy útil para:

- la prevención de conductas contrarias a la convivencia tanto para el tutor como para el Equipo Educativo.
- adelantarse al conocimiento del grupo de alumnos tomado individual y grupalmente. No olvidemos que muchos datos se escapan a la observación directa y que, por lo tanto, sin la ayuda de estos instrumentos pasarían inadvertidos al tutor y al Equipo Educativo.
- contrastar datos obtenidos por otros medios: entrevistas con familiares, con alumnos, etc.
- poder utilizar el medio en el que se desenvuelve el alumno (familiar, escolar, social) de una manera favorable para que exista de este modo una cohesión, una interrelación y, en definitiva, una auténtica socialización dentro del mismo.
- el cambio de actitudes de un grupo o subgrupo frente a una materia, un profesor o frente a la propia institución escolar.

Entendemos que la realización de los test sociométricos y la obtención de datos a partir de los mismos es una labor costosa y laboriosa. Por lo tanto, su utilización requiere una dedicación importante, tanto de tiempo como de recursos humanos, por parte del Departamento de Orientación. No obstante, esta circunstancia se puede paliar utilizando los programas informáticos específicos que existen en el mercado.

5.4.3. La evaluación

El Consejo Escolar de Andalucía es consciente de la importancia de la evaluación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero asimismo es consciente de que la evaluación puede generar situaciones que induzcan a enfrentamientos entre el alumnado, profesorado y las familias.

En la evaluación del alumnado, los profesores deben manejar el número de datos e información que les permita adoptar una decisión acertada y justa por la trascendencia futura que representa para los alumnos y las alumnas. Estimamos que esta decisión, al final de cada proceso de evaluación, es para el profesorado una de la actuaciones que conlleva mayor grado de dificultad y complejidad ya que supone la valoración curricular y personal del alumnado.

En este aspecto, el alumnado y los padres y madres deben percibir que el proceso llevado a cabo ha sido objetivo y responde a lo exigido en las correspondientes programaciones y a los criterios de evaluación establecidos.

Por ello se SUGIERE que el proceso evaluador contenga las siguientes características:

- Evaluar el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta todas las medidas de atención a la diversidad.
- Evaluar el proceso de enseñanza y el Proyecto Educativo que se desarrolla en los centros.
- Potenciar la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, contextualizando el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada comunidad educativa.
- Insistir en el carácter continuo, cualitativo y formativo de la evaluación tanto del proceso de enseñanza como del proceso de aprendizaje.

En un modelo de evaluación así establecido es necesario definir los siguientes elementos fundamentales de su estructura:

- Definición del carácter evaluador, destacando el carácter contextualizado, global, continuo, cualitativo, etc. como debe corresponder a una evaluación formativa. En este

sentido, es necesario establecer una evaluación inicial, continua y final, que tendrá en todo momento como referente los objetivos generales de cada etapa educativa. **La evaluación debe ser un elemento de ayuda y apoyo que permita atender la diversidad de situaciones personales y colectivas de cada comunidad educativa.**

- Definición de la estructura de evaluación del proceso de enseñanza y del Proyecto Curricular. En esta línea, la evaluación, como un elemento más del Proyecto Curricular, se configura a través del Proyecto Curricular de Centro en el marco del Proyecto de Centro y debe ser realizada mediante agentes internos y externos de los propios centros.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

- Entendido lo anterior, los instrumentos de evaluación y seguimiento deben permitir alcanzar los siguientes objetivos:

  - La evaluación del proceso de aprendizaje debe tener como objetivo valorar el grado de desarrollo alcanzado por los alumnos en función de los objetivos generales, que a su vez responden a las exigencias y necesidades que la sociedad requiere para la elevación del nivel de calidad de vida, de acuerdo con los principios y valores comúnmente aceptados.

  - La evaluación del proceso de enseñanza tiene como objetivo valorar la práctica docente desarrollada para adecuar en cada momento la acción educativa a las necesidades curriculares del Proyecto Educativo.

  - El proceso evaluador del Proyecto Curricular tendrá como principales objetivos la valoración de la Programación docente y contrastar la adecuación de dicho Proyecto con las necesidades de los alumnos y del centro.

  - Respecto a los alumnos, permitirá conocer el grado de desarrollo alcanzado en cuanto a las capacidades contempladas en los objetivos generales de la etapa en un momento determinado del proceso de enseñanza.

  - Respecto a las familias, facilitará la información necesaria sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos e incitará a su colaboración de manera participativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como corresponde a un modelo evaluador de carácter cualitativo.

  - Respecto a la Administración, podrá hacer efectivo el control social que le ha sido encomendado del sistema educativo y podrá establecer los mecanismos y apoyos necesarios para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- La evaluación requiere un proceso de reflexión y de trabajo en equipo por parte del profesorado. Esto debe posibilitar que independientemente del área o materia que imparta cada profesor haya una puesta en común sobre la evolución de cada alumno y del grupo,

evitando que la Junta de evaluación se convierta en un mero trámite burocrático. Una vez detectados los problemas de aprendizaje y comportamiento, en las reuniones de preevaluación y en las Juntas de evaluación, habrá que adoptar soluciones individuales y colegiadas por parte del Equipo Educativo.

- No se puede seguir, en la evaluación del alumnado, haciendo uso exclusivamente del tradicional examen escrito al final del proceso educativo; son muchas las acciones y estrategias que el profesor debe poner en marcha para que la evaluación del aprendizaje sea coherente, fiable y asimismo justificable ante cualquier miembro de la comunidad educativa.
- Los criterios de promoción deben ser claros, precisos y públicos, permitiendo que si después del debate de la Junta de evaluación no hubiese acuerdo en la promoción de algún alumno/a pueda utilizarse la votación de todos sus miembros, debiendo manifestarse al respecto todos ellos, para determinar la decisión de promoción.
- Es evidente que el proceso de evaluación supone trabajo en equipo, puestas en común, debates, acuerdos, preevaluaciones y Juntas de evaluación cuya temporalización es elevada.
- Una vez finalizadas las Juntas de evaluación, la Jefatura de Estudios debe realizar un análisis de los resultados obtenidos por áreas, niveles y grupos. Estos datos serán remitidos a los distintos Departamentos didácticos para que, si es necesario, modifiquen, adapten y corrijan los aspectos recogidos en el Proyecto Curricular.
- En las Juntas de preevaluación y evaluación se levantarán las actas correspondientes, en las que quedarán reflejadas las decisiones y actuaciones que, de forma colegiada, llevará a cabo el Equipo Educativo con el grupo de alumnos evaluado, tanto a nivel individual como colectivo.
- En las citadas actas deberán quedar reflejas las actuaciones del profesorado, tanto en los aspectos de rendimiento académico como en los relacionados con la convivencia. Esto supone un análisis del grado de cumplimiento de los objetivos previstos en las programaciones didácticas y de las normas de convivencia generales y específicas de aula.

5.4.4. El Equipo Educativo

Todo lo anterior es trascendental para el desarrollo adecuado del Proyecto Curricular, pero si realmente existe el compromiso de toda la comunidad educativa de mejorar sustancialmente la convivencia en nuestros centros escolares, el Equipo Educativo deberá reunirse de forma periódica para detectar si se han producido actuaciones contrarias a la convivencia y determinar las medidas educativas, y en su caso correctoras, que se deban aplicar.

Además de las actuaciones de trabajo en equipo, mencionadas con anterioridad, el profesorado seguirá ejerciendo las actuaciones individuales de mediación que debe adoptar ante los hechos que perturben la convivencia.

5.5
EL PLAN ANUAL DE CENTRO

El Plan de Centro, de carácter anual, es el documento que, elaborado en el marco del Proyecto de Centro, formula el conjunto de objetivos generales que se pretenden conseguir durante un curso escolar, contemplando las tareas y actividades a realizar, así como las personas de la comunidad educativa responsables de llevarlas a cabo, los recursos y el tiempo de que dispondrán y los mecanismos de seguimiento pertinentes.

Los elementos que lo constituyen son:

a) Objetivos generales del Plan de Centro. Consistirá en la concreción de los fines del Proyecto de Centro a alcanzar en el curso escolar.

b) Programación y actividades docentes que comprenderán los objetivos didácticos y las tareas de enseñanza y aprendizaje que desarrollen el Proyecto Curricular del centro.

c) Programación de las actividades de orientación y de acción tutorial.

d) Programación de las actividades de formación de los profesionales del centro.

e) Plan de reuniones de los órganos colegiados de gobierno.

f) Programación de las actividades complementarias y extraescolares.

g) Programación de los servicios complementarios, en su caso.

h) Organización funcional, que adaptará, para el periodo escolar mencionado, la dimensión organizativa contemplada en el Proyecto Curricular y en el Reglamento de Organización y Funcionamiento.

i) Plan de seguimiento y evaluación del Plan de Centro.

En el Plan Anual deben quedar reflejadas las prioridades, tanto educativas como organizativas, a desarrollar en el curso académico para conseguir los objetivos plasmados a corto y medio plazo.

Se debe exigir su elaboración y ejecución, así como, su seguimiento por parte de los órganos colegiados correspondientes. Es fundamental la supervisión de este documento por parte de la Inspección educativa.

En el Plan Anual se incluirán todas las medidas y actuaciones relacionadas con la convivencia escolar que quedaron expresadas en la propuesta de elaboración de una normativa específica que estableciera, entre otros aspectos, un Plan de Convivencia que sería aplicado de forma obligatoria en todos los centros.

5.6
MEMORIA FINAL DE CURSO

La Memoria Final de curso consiste en un balance que recogerá el resultado del proceso de evaluación interna que el centro debe realizar sobre su propio funcionamiento, previamente definido en el Plan Anual. Dicha evaluación permitirá modificar para el siguiente curso todos aquellos aspectos del Plan Anual que no hayan conseguido, o lo hayan hecho de forma parcial, los objetivos previstos en la programación.

Esta breve descripción del contenido de los documentos que componen el Proyecto de Centro, se hace con la única intención de constatar que, en la normativa de desarrollo de las leyes educativas, poco o nada queda al azar; pero que al mismo tiempo existe la suficiente libertad de acción para que cada centro escolar los elabore adecuándolos a sus necesidades específicas.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

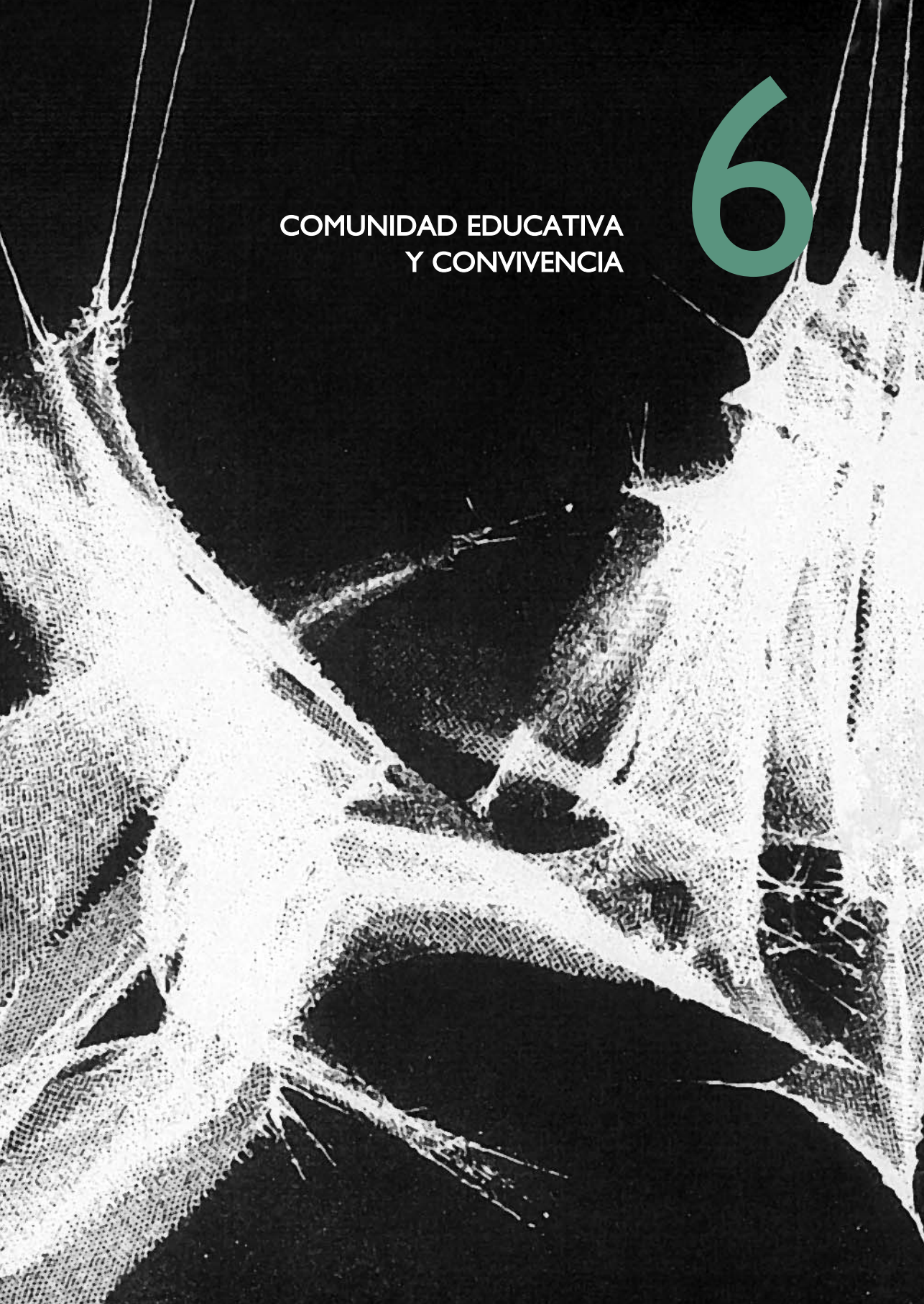
Dentro del Proyecto Educativo y del marco de autonomía que tienen los centros es necesario realizar la elaboración y ejecución de la Memoria Final de acuerdo con lo establecido en la normativa vigente.

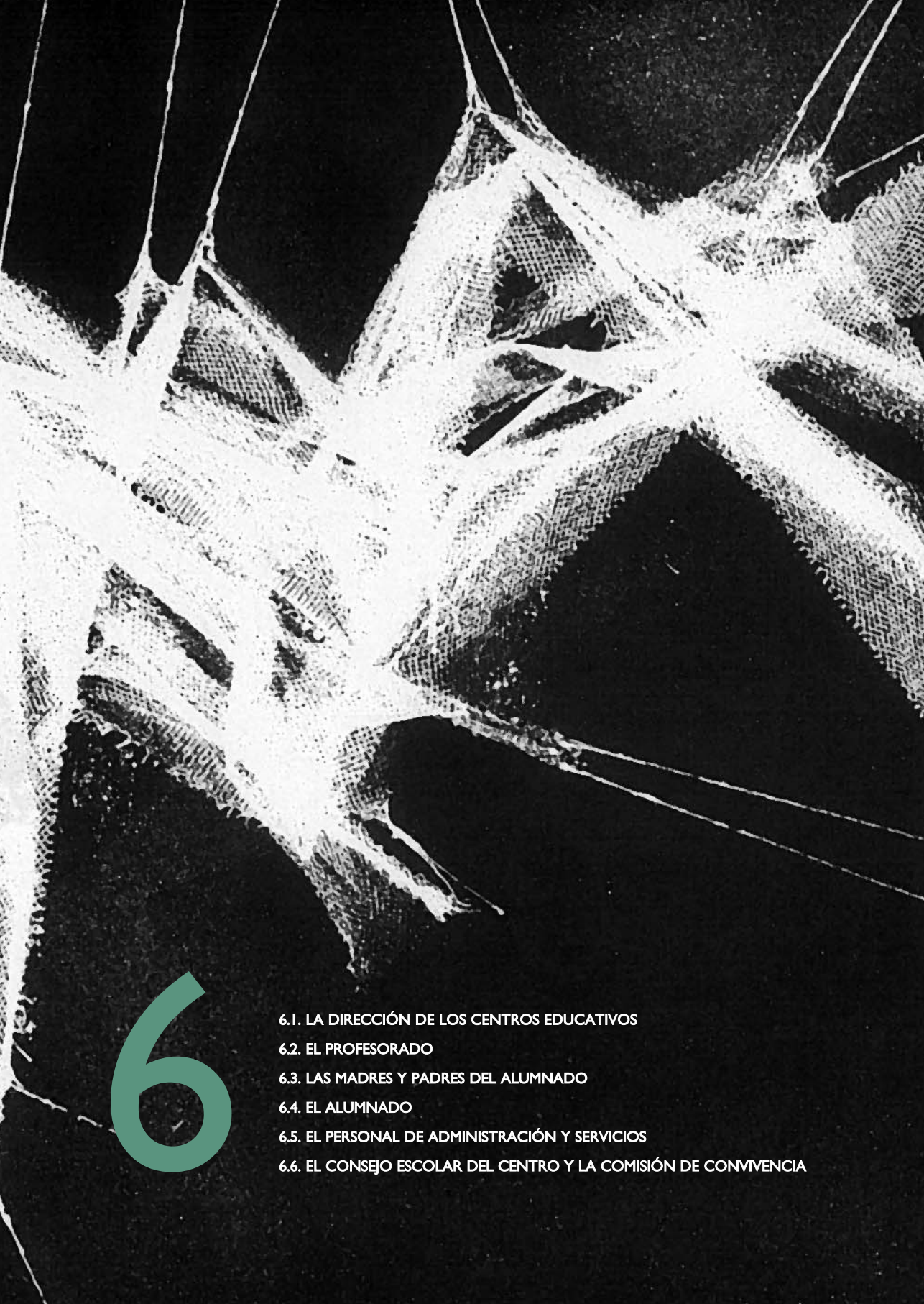
El informe final indicará el grado de cumplimiento de los objetivos planteados y la problemática suscitada en el desarrollo del Plan Anual. Este documento deberá incluir las valoraciones internas para ser contrastadas con la evaluación externa.

En la Memoria Final se justificarán y razonarán los resultados obtenidos, lo que permitirá determinar el grado de aceptación de la autonomía y de compromiso del centro y de la Administración.

6

COMUNIDAD EDUCATIVA Y CONVIVENCIA





6

6.1. LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

6.2. EL PROFESORADO

6.3. LAS MADRES Y PADRES DEL ALUMNADO

6.4. EL ALUMNADO

6.5. EL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS

6.6. EL CONSEJO ESCOLAR DEL CENTRO Y LA COMISIÓN DE CONVIVENCIA

El contexto escolar no es el único responsable de la forma en que los alumnos actúan y se relacionan entre sí. No se pueden pasar por alto otros factores del contexto familiar y social que tienen igual o mayor relevancia que la propia escuela en el proceso de formación de los adolescentes. Nunca se pondrá suficiente énfasis en la influencia de los modelos de comportamiento aprendidos en el ámbito familiar y en la propia sociedad, a través, sobre todo, de medios como la televisión, frente a los cuales poco o nada puede hacer el profesorado que, además de enseñar conocimientos académicos, tiene el deber de educar, corrigiendo las posibles tendencias competitivas, agresivas y antisociales arraigadas en estos modelos.

El eje central sobre el que giran las propuestas que se plantean a continuación es el de compromiso de toda la comunidad educativa con un proyecto educativo y el de considerar el mundo de la educación como una empresa pública en el que cada miembro goza en su ámbito de una determinada autonomía que lleva aparejada su correspondiente responsabilidad.

6.1
LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Obviando el hecho de que la Dirección de los centros educativos está formada por un Equipo y que cada uno de sus componentes tiene asignadas competencias y funciones específicas, es evidente que el Director del centro es el que representa al mismo, el que elige al resto de componentes del Equipo y, por tanto, el que asume la responsabilidad de su correcto funcionamiento. Por ello, el siguiente análisis se centra en la figura del Director, haciendo extensivas las propuestas que se plantean al final, en los puntos en que ello sea pertinente, a la totalidad del Equipo.

El concepto de Dirección de los centros educativos ha cambiado sustancialmente en los últimos años. Las nuevas exigencias requieren del Director, además de realizar las tareas clásicas inherentes al cargo, la capacidad de dinamizar, coordinar y liderar a un grupo humano heterogéneo y complejo, de tal forma que sea posible la revisión, la planificación y desarrollo del Proyecto Educativo, dentro del marco de autonomía y participación que prescribe la normativa vigente. Por ello la necesidad de que la Dirección sea asumida por una persona aceptada por toda la comunidad educativa a través del Consejo Escolar.

Asimismo, el Director tiene la función y la obligación de proyectar el centro al exterior, lo que requiere una formación personal adecuada que le permita relacionarse eficazmente con los responsables de otros organismos e instituciones.

Por lo tanto, los directores deben ser personas totalmente comprometidas con el proyecto común a desarrollar, pero también deben ser personas convencidas de sus posibilidades y conscientes de sus limitaciones para llevar a cabo las exigentes tareas directivas.

De lo anterior se deduce que, además de tomar las decisiones pertinentes para el correcto desarrollo de las actividades del centro, los directores deben rendir cuentas de su gestión ante la comunidad educativa y ante la Administración.

Por ello, la Administración educativa debe ser respetuosa con las decisiones que, de forma autónoma y consensuada, toma la comunidad educativa y la responsabilidad del Director ante la comunidad educativa debe enmarcarse dentro del cumplimiento de un proyecto de trabajo previamente consensuado y asumido.

La mejora de la convivencia escolar reclama la existencia de un proyecto de gestión viable y el empeño y dedicación en llevarlo adelante. Empeño y dedicación que debe acompañarse por parte de las Administraciones educativas de medidas que favorezcan el desarrollo y aplicación del mencionado proyecto.

Las tareas que se le encomiendan a un Director exigen que éste posea una formación adecuada al acceder al cargo y continuada durante el ejercicio del mismo.

La formación permanente y obligatoria del Director debe incidir, actualmente, en los aspectos que le permitan abordar, como máximo responsable del centro, la revisión y actualización de un Proyecto de Centro en el que queden incluidas todas las iniciativas relacionadas con la convivencia escolar.

Es competencia de la Dirección de los centros estar al frente de los esfuerzos de los distintos sectores de la comunidad educativa para conseguir el modelo de centro que se desea.

CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS

La organización y la dirección de los centros educativos deben basarse en la participación del conjunto de la comunidad educativa en las tareas de gobierno del centro y control social de la Dirección. Esta participación se llevará a cabo a través del Consejo Escolar.

El modelo de dirección de los centros es el de una dirección colegiada y participativa; por ello, las competencias propias de la Dirección estarán adecuadamente distribuidas entre los miembros que componen el Equipo Directivo y los órganos colegiados: Claustro y Consejo Escolar.

Corresponde a los directores y directoras de los centros ejercer el liderazgo y adquirir el compromiso con la Administración educativa de actualizar sus Proyectos de Centro.

La variedad de situaciones que se plantean en la vida de los centros, tanto en el aula como en la relación entre los distintos sectores de la comunidad educativa, aconsejan que los directores/as tengan una formación adecuada en habilidades o estrategias de dirección, en gestión administrativa y de recursos humanos, así como una formación continua, a lo largo del periodo en que ejerza la función directiva, en temas relacionados con la convivencia escolar y la mediación.

En todo centro educativo se debe garantizar el cumplimiento de la legislación y contemplar al mismo tiempo la búsqueda de una educación de calidad. El Director es el responsable último de esta doble misión. Por ello, se considera oportuno que la Administración refuerce la figura del Director respaldando sus actuaciones en todos aquellos ámbitos en los que tiene responsabilidad.

La ineludible necesidad de favorecer climas de convivencia que estimulen el aprendizaje y el estudio, obliga a demandar una mayor autonomía de los Equipos directivos en el ejercicio de

sus funciones y en la toma de decisiones en los diferentes conflictos que surgen en la vida diaria de los centros, actuando siempre de acuerdo con los protocolos establecidos por el Consejo Escolar y su Comisión de Convivencia.

Asimismo, es imprescindible que la Administración educativa establezca los cauces que garanticen el diálogo y la colaboración con los Equipos directivos. El cauce más importante es la Inspección educativa, con la que deberán mantener una relación fluida que les permita cumplir los compromisos adquiridos en la revisión, actualización y aplicación del Proyecto de Centro.

6.2
EL PROFESORADO

No debemos olvidar que la acción docente, fundamentalmente en la ESO, se realiza en un período evolutivo del alumno muy complejo y de importantes cambios personales. Tampoco conviene olvidar que se trata de un nivel obligatorio, en el que se encuentran escolarizados todos los alumnos, algunos de los cuales, a pesar de haber superado legalmente el nivel de Primaria, sin alcanzar los objetivos previstos, no han cambiado de actitud ante el estudio.

Este grupo de alumnos, sobre quienes suelen influir situaciones sociales y familiares no siempre positivas, constituye el gran reto del profesorado de la ESO.

Todos estos elementos nos llevan a la conclusión de que el profesorado debe tener un perfil concreto, dotado de una formación específica e investido del reconocimiento social y profesional propio de su labor educativa.

El estilo del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje es, por tanto, otro factor a tener en cuenta si se quiere lograr un ambiente escolar pacífico, saludable y de convivencia generalizada. Todos, y en todo momento, podemos colaborar tanto positiva como negativamente.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En ninguno de los planes de estudios conocidos se ha formado al profesorado en aspectos claves relacionados con la convivencia. Son pocos los profesores a los que, en su formación inicial, se les enseñó a detectar la intimidación, el acoso, o practicaron metodologías para el aprendizaje cooperativo, menos aún la incorporación del asesoramiento y entrenamiento en habilidades sociales y emocionales. Pero no se debe olvidar que el profesor ha de estar en permanente formación y por lo tanto, en la formación permanente es donde se deben salvar estas lagunas. Los Centros de Formación para el profesorado en ejercicio han de ofertar, de forma obligatoria, actividades apropiadas que cubran dichos déficits.

Tanto los ajustes organizativos, de los que hemos hablado anteriormente, como las adaptaciones personales a las exigencias del sistema educativo o a otras metodologías son retos que el profesorado debe asumir personalmente en beneficio propio y en el de los demás; lo contrario sería perjudicial para su realización profesional y para los demás miembros de la comunidad escolar.

Siguiendo en la línea formativa que hemos planteado en los párrafos anteriores, exponemos a continuación los principales contenidos que se deben incluir en un programa de formación del profesorado para el desarrollo de la convivencia y prevención de los conflictos escolares.

A) Formación Básica

Objetivos generales

- Facilitar al profesorado la adquisición de conocimientos necesarios en relación con la convivencia en un centro educativo.
- Proporcionar al profesorado habilidades y estrategias para desarrollar el Plan de Convivencia, que estará incluido en el Plan Anual de Centro y se adaptará a las necesidades de cada centro en concreto y con la participación de todos los sectores de la comunidad educativa.

Objetivos específicos

- Facilitar conceptos básicos sobre la convivencia y sus dificultades en la escuela.
- Analizar la situación real de la convivencia en la comunidad educativa de cada centro en los diferentes ámbitos: curricular, de centro y de la familia y la comunidad.
- Conocer las conductas propias del momento evolutivo del alumnado en relación con la convivencia.
- Valorar las posibles estrategias de actuación para la mejora de la convivencia en los distintos ámbitos analizados (curricular, de centro y de la familia y la comunidad), seleccionar las más adecuadas y plasmarlas en el Plan de Convivencia.
- Conocer métodos y estrategias para fomentar la participación del resto de los sectores de la comunidad educativa, en concreto en la elaboración y ejecución del Plan de Convivencia.

Contenidos

- Fundamentación teórica: Conceptos básicos sobre la educación para la convivencia.
- Características de la etapa evolutiva de los alumnos y alumnas.
- Ámbitos de actuación para la mejora de la convivencia en un centro educativo:
  - Desarrollo curricular.
  - Organización y participación en el centro.
  - Relación con la familia y la comunidad.
- Métodos e instrumentos de observación y recogida de información para el análisis de la situación del centro en relación con la convivencia.
- Metodología para la consecución de acuerdo entre los profesores y profesoras del grupo de trabajo y toma de decisiones para la elaboración del Plan de Convivencia.

- Objetivos

  - Facilitar al profesorado una formación especializada en aspectos concretos relacionados con sus necesidades e intereses, así como con los objetivos y ámbitos de trabajo contemplados en el Plan de Convivencia, con el fin de proporcionar una formación acorde con el desarrollo del mismo.

  - Alcanzar las metas propuestas en el Plan de Convivencia, mediante el desarrollo eficaz de las actividades y medidas adoptadas en el mismo.

- Contenidos

Los contenidos específicos se agrupan en módulos, tendiendo en cuenta los ámbitos de actuación en los que se pueden plantear acciones y actividades relacionadas con la mejora de la convivencia en los centros educativos.

- Relacionados con el ámbito curricular (se incluye aquí tanto lo relacionado con las áreas curriculares como con el Plan de Acción Tutorial).

  - Concreción curricular adaptada a las características del contexto y del alumnado del centro.

  - Educación en valores y temas transversales. Metodología y evaluación, Integración en el proyecto curricular de etapa, programaciones de área y aula. Materiales curriculares.

  - Metodología de trabajo cooperativo y aprendizaje entre iguales.

  - Metodología y técnicas para el desarrollo de capacidades sociopersonales: comunicación interpersonal, habilidades sociales, toma de decisiones, asertividad, autoconcepto.

  - Metodología y técnicas de estudio y resolución de conflictos de forma no violenta.

  - Manejo de problemas de conducta que se plantean en el aula tanto a nivel grupal como individual.

- Relacionados con el ámbito del centro.

  - Estrategias para fomentar la participación y la responsabilidad del alumnado en la toma de decisiones, en relación con el desarrollo de la convivencia. Utilización de los espacios y las estructuras de participación ya existentes y de otras estrategias posibles: la mediación, los voluntarios, los ayudantes, la asamblea.

  - Educación intercultural, solidaridad, tolerancia frente al racismo y la xenofobia.

  - El Reglamento de Organización y Funcionamiento como marco educativo para el desarrollo de la convivencia y no como elemento sancionador.

- Los recreos y el comedor; las actividades extraescolares y complementarias como "espacios educativos y de convivencia".
- El cuidado del entorno físico del centro (en los aspectos estéticos, de seguridad, higiene y salud), como un factor favorecedor del bienestar del alumnado, del profesorado y del personal no docente y, por lo tanto, de la convivencia.

• Relacionados con el ámbito de la familia y la comunidad.

- Vías de colaboración de las diferentes instituciones y profesionales en el desarrollo de la convivencia, tanto en el centro como en su entorno próximo.
- Recursos externos al centro: conocimiento, acceso, coordinación con los de la zona.
- El papel de las familias. Estrategias y espacios de coordinación y cooperación.
- Conocimiento e intercambio de experiencias con otros centros que hayan trabajado ya o estén trabajando en la mejora de la convivencia

Por todo lo anterior, es evidente que la característica que cabría destacar en el profesorado debe ser la profesionalización, que ha de estar basada en una formación permanente adecuadamente atendida por la Administración educativa, en la disposición de recursos suficientes para desarrollar su labor, en la coordinación con los apoyos necesarios para el desarrollo de las tareas que tiene encomendadas y en la incentivación de su trabajo en estricta correspondencia con sus cometidos. Es así cuando se le podrá demandar justamente el ejercicio de tareas y obligaciones de la profesión que libremente se ha elegido.

En este sentido, cabe destacar el Acuerdo Básico firmado en Madrid, el 20 de octubre de 2005, entre el Ministerio de Educación y Ciencia y distintas organizaciones sindicales sobre condiciones sociolaborales del profesorado, en el marco de la elaboración, tramitación y desarrollo de la Ley Orgánica de Educación, en el que se recogen, entre otros, los siguientes compromisos:

• El Ministerio de Educación y Ciencia elaborará consensuadamente con las Organizaciones sindicales el borrador del futuro Estatuto de la Función Pública Docente, que vendrá acompañado de su correspondiente Memoria Económica. Los primeros contactos para el mismo se iniciaron en el pasado mes de abril y las negociaciones finalizarán antes del 30 de junio de 2006, estableciéndose en esta futura norma los mecanismos necesarios que garanticen la formación continua, la promoción profesional, la movilidad nacional, la seguridad y salud laboral, políticas de igualdad y una especial atención a los supuestos de violencia de género y a la conciliación de la vida familiar y laboral de los docentes no universitarios.

• El Ministerio de Educación y Ciencia propondrá a las Administraciones educativas planes de colaboración para hacer una oferta suficiente y actualizada de formación permanente del profesorado, potenciando especialmente la formación en los propios

centros de trabajo y las actuaciones relacionadas con la atención a la diversidad y las actividades de refuerzo, la inmigración, la mediación escolar, la convivencia y las estrategias de resolución de conflictos. Asimismo, se prestará especial atención a la formación en idiomas y en las nuevas tecnologías. Se propondrá la incorporación al Proyecto de Ley Orgánica de Educación de un plan especial que afronte los problemas de violencia en los centros cuya finalidad sea mejorar la convivencia en ellos.

- El Ministerio de Educación y Ciencia propondrá a las Comunidades Autónomas, en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación, la adopción de medidas que, conforme a sus respectivas programaciones, permitan sustituir una parte de la jornada lectiva del profesorado mayor de 55 años por la colaboración en otras tareas educativas y sin reducción retributiva.

- El Ministerio de Educación y Ciencia se compromete a impulsar planes de colaboración con las Comunidades Autónomas para que, del aumento presupuestario plurianual comprometido para Educación, se derive tanto el incremento correspondiente de las plantillas docentes como una mejora de las condiciones económicas del conjunto del profesorado, incentivándose en particular la necesaria actualización y perfeccionamiento profesional, así como la innovación educativa vinculada a la práctica docente. Para ello, y conforme a lo previsto en el apartado de medidas de apoyo al profesorado de la citada Memoria Económica del Proyecto de la LOE, se establecerá un nuevo complemento económico, vinculado a la mayor implicación en las tareas de los centros y a la innovación e investigación educativa, que recibirá todo el profesorado que participe en las actividades y tareas que se determinen, que serán ofertadas a todo el profesorado. El importe inicial e individual de este complemento no será inferior a 60 euros mensuales, pudiéndose incrementar progresivamente conforme a la acreditada participación en las actividades y tareas establecidas.

Asimismo señalamos el Acuerdo firmado en Madrid el 10 de noviembre de 2005 entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Organizaciones Sindicales representativas del personal de ámbito estatal de la Enseñanza Privada sostenida total o parcialmente con fondos públicos, en el que se recoge, entre otros el siguiente compromiso:

- El Ministerio de Educación y Ciencia incluirá al profesorado de los centros concertados en sus planes y actividades de formación permanente e instará a las Administraciones educativas a que actúen en el mismo sentido. En esta oferta de formación se potenciará especialmente la formación en los propios centros de trabajo y las actuaciones relacionadas con la atención a la diversidad y las actividades de refuerzo, la inmigración, la mediación escolar, la convivencia y las estrategias de resolución de conflictos. A tal efecto, se impulsará el establecimiento de convenios con las instituciones correspondientes.

- A fin de asegurar la gratuidad efectiva para todos los alumnos, el Ministerio de Educación y Ciencia se compromete a estudiar junto con las Administraciones Educativas competentes, la adecuación de los módulos de los conciertos educativos

en sus distintos componentes y la revisión de las ratios profesor/unidad, a fin de mejorar la calidad de la educación y las condiciones laborales del profesorado.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

Se debe adoptar un modelo obligatorio de formación permanente en horario laboral que garantice la adquisición de nuevos conocimientos, que esté desligado del incentivo económico y cuya certificación indique la superación de los contenidos de la actividad. La formación sería voluntaria sólo en el caso en que fuese demandada por el profesorado y la petición estuviese incluida y justificada en el Plan Anual del Centro. Independientemente, de modo voluntario aquel profesorado que lo desee podrá especializarse en metodología y técnicas que fomenten la convivencia escolar

Por otra parte, es urgente abordar la formación inicial de los futuros profesores, debiéndose garantizar y asegurar en dicha formación la adquisición de las habilidades pedagógicas y didácticas para el futuro ejercicio de la práctica docente, de tal forma que el acceso a la función docente garantice la profesionalidad de los seleccionados. Paradójicamente, se está dando la circunstancia de que el esfuerzo realizado con la jubilación anticipada del profesorado es infructuoso, dado que la formación de los docentes que acceden por primera vez a las aulas presenta las mismas carencias.

Para mejorar la convivencia y avanzar en la resolución adecuada de conflictos en los centros educativos, los Centros del Profesorado organizarán actividades de formación que vayan dirigidas a la concepción del conflicto como posibilidad de crecimiento y avance y doten al profesorado de herramientas que permitan fomentar entre el alumnado la asunción de valores democráticos. En ese sentido, los Centros del Profesorado:

- Fomentarán la creación de grupos de trabajo y de redes de centros y de profesorado que trabajen de manera transversal la convivencia escolar y la regulación de conflictos.
- Diseñarán actividades de formación para convertir el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) en el eje del centro.
- Impulsarán la creación de Escuelas de madres y padres.
- Fomentarán la formación en resolución de conflictos dentro del Plan de Formación en centros.
- Proyectarán actividades de formación destinadas a potenciar el desarrollo de habilidades sociales y el aprendizaje cooperativo en los equipos docentes.

El Consejo Escolar de Andalucía considera muy acertada la decisión adoptada por el Ministerio de Educación y Ciencia y las Organizaciones Sindicales de abordar definitivamente la elaboración del Estatuto de la Función Pública Docente. En este sentido, este Consejo Escolar ya había manifestado, en múltiples ocasiones y expresado en distintos documentos, la necesidad de la elaboración del mencionado Estatuto en el que se desarrollarían los aspectos siguientes:

- Principios y demandas de la EDUCACIÓN PÚBLICA.
- El profesional de la educación. Deberes fundamentales con la educación pública.
- Funciones y tareas a desarrollar por el profesional de la educación:
  - El profesor educador, no mero instructor.
  - El profesor y la atención a la diversidad.
  - El profesor y la convivencia. Estrategias y dinámicas ante los conflictos.
  - Evaluación y promoción.
  - Otros aspectos
- Acceso a la función docente
- La formación inicial.
- La formación permanente.
- Necesidad del trabajo en equipo.
  - Departamentos Didácticos. (El Proyecto Curricular, Capacidades generales-Objetivos de área, Evaluación-promoción, la diversidad: Adaptaciones curriculares, materiales de refuerzo. Programaciones de aula...)
  - Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (Jefes de Departamento)
  - Equipo educativo
  - Juntas de evaluación y preevaluación
- Jornada laboral. Horarios.
- Absentismo.
- Tiempos de encuentro. Reestructuración organizativa (horarios, espacios, medios,...)
- Evaluación de la función docente.
- Reconocimiento social del profesorado.
- Retribuciones.
- Condiciones laborales.

En el mismo sentido, el Consejo Escolar de Andalucía manifiesta su interés para que las organizaciones sindicales y patronales de los centros de enseñanza privada sostenidos con fondos públicos, puedan formalizar acuerdos para el profesorado de esos centros que recojan los aspectos similares a los del profesorado de los centros públicos, que les sean de aplicación.

Los padres y las madres tienen una responsabilidad fundamental en la educación de sus hijos.

6.3 LAS MADRES Y PADRES DEL ALUMNADO

La participación de los padres y madres en el centro educativo juega un papel determinante en la construcción de la convivencia escolar. Esta participación puede adoptar diversas modalidades, aunque básicamente se podrían diferenciar dos tipos de participación: la implicación individual, relacionada principalmente con la situación escolar de los hijos, y la implicación colectiva, que se produce en los distintos niveles del sistema educativo en los que legalmente se reconoce la presencia de los padres: Consejo Escolar de centro, en el que están representados todos los sectores de la comunidad educativa, y las Asociaciones de Padres de Alumnos.

6.3.1. Participación en el nivel individual

Teniendo en cuenta que la familia y la escuela son los ámbitos natural e institucional en los que se desarrolla el proceso de socialización que es la educación de la persona, padres y profesores son, en uno y otro ámbito, los agentes educadores principales llamados a colaborar y a coordinar sus acciones educativas de tal manera que se eviten contradicciones o injerencias y se describan las líneas generales de una estrategia formativa compartida y coherente.

Así, los padres tienen el derecho y la obligación de estar informados de la evolución del proceso de aprendizaje y evaluación de sus hijos y, también, del procedimiento educativo que sigue el profesorado. Pero también tienen el deber de respetar, confiar y cooperar con los profesionales de la enseñanza que comparten con ellos la formación de sus hijos.

Por su parte, el derecho y la obligación de elaborar los Proyectos Educativos y desarrollarlos de forma adecuada en el aula que compete al profesorado, debe complementarse con el deber de compartir con los padres las líneas educativas puestas en práctica e informar sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y alumnas, para así, de forma conjunta, optimizar los resultados.

Este tipo de participación individual podría concretarse en los siguientes aspectos:

- Comunicación entre la institución escolar y los padres.

  La forma de coordinación más habitual entre los padres y los profesores es la información que se envía a las familias desde los centros sobre los progresos del alumno: evaluaciones, informes, orientación, etc. Esta información puede ser más o menos burocrática, amplia o personalizada.

Otra forma de relacionarse padres y profesores -normalmente tutores- es a través de reuniones o entrevistas más personales. Este último caso suele ser más frecuente cuando los alumnos están en la Educación Infantil o Primaria. Por el contrario, en otras etapas, las entrevistas sólo suelen producirse cuando se percibe algún problema en el aprendizaje o en el comportamiento del alumno.

- Implicación de los padres en el trabajo escolar desde el ámbito familiar.

  Este aspecto es de suma importancia en el aprendizaje de los alumnos, porque al estar basado en la comunicación entre padres e hijos, incide en los factores familiares que promueven en el alumno el interés por el estudio y el adecuado comportamiento en el centro educativo.

  Sería conveniente que los padres reflexionaran sobre los factores que se describen a continuación:

  - Hábitos de trabajo y organización del horario en la familia.
  - Orientación de los padres y ayuda en el trabajo escolar.
  - Aspiraciones académicas de los padres y expectativas para sus hijos.

La nueva configuración de la sociedad, en la que cabe destacar el importante logro conseguido con la incorporación de la mujer al mundo laboral, ha supuesto un cambio esencial en el concepto de la organización familiar, en la que el tiempo dedicado a los hijos suele ser cada vez más reducido. Evidentemente, esto supone nuevas demandas de atención a los alumnos que deben ser atendidas por las Administraciones competentes, pero asimismo los padres no deben olvidar el papel crucial que juega la familia en el proceso de socialización de sus hijos. Si se trata de educar, inhibirse no es la mejor solución ni descargar en la escuela una responsabilidad que a todas luces es una responsabilidad compartida. La tolerancia, el respeto mutuo, el juicio crítico y el deseo de aprender son valores que difícilmente se adquirirán en la escuela si no existe una influencia paterna previa.

Estas acciones coordinadas, entre padres y profesores, que, en buena lógica, parecen sensatas y procedentes, chocan en la práctica con dificultades derivadas de puntos de vista divergentes que se manifiestan, en la mayoría de los casos, de forma antagónica y suspicaz. Con más frecuencia de lo deseable padres y profesores mantienen posturas enfrentadas e intransigentes.

Es aconsejable la realización de contratos pedagógicos, reflejados en el ROF, entre los centros y las familias al inicio de cada curso escolar, en los que se acuerden los derechos y deberes de cada parte, de los docentes y de los padres y madres, en la educación y formación de sus hijos e hijas. Incluso los propios alumnos y alumnas deben comprometerse en este documento escrito.

6.3.2. Participación en el nivel colectivo

La participación en el nivel colectivo se realiza en los centros educativos a través del Consejo Escolar y de las Asociaciones de Padres de Alumnos.

Como es fácil apreciar, la escuela democrática ha formalizado la participación de los padres en los órganos de gestión y dirección de los centros; su inclusión en el Consejo Escolar indica que a los padres se les asigna un papel que afecta directamente a los aspectos relativos al funcionamiento de la institución escolar, tales como: la aprobación de los proyectos educativos, la toma de decisiones en la resolución de conflictos de toda índole, la elaboración de las normas de convivencia, las relaciones del centro con su entorno, las líneas de actuación para rentabilizar los recursos humanos y materiales, la determinación de algunos criterios para la admisión de alumnos y cualquier otro aspecto que resulte significativo en la realidad escolar.

Esta cultura de la participación, no obstante, ha condicionado sustancialmente el funcionamiento de la institución escolar y, aun siendo cierto que este modelo se ajusta a los requerimientos de las sociedades democráticas, no es menos cierto que ha generado nuevas situaciones de relación que inciden decisivamente en el clima de convivencia de la escuela.

Así, se podría decir que el ambiente de funcionamiento de los Consejos Escolares y la implicación de las Asociaciones de Padres en las actividades de los centros pueden ser los índices que establezcan el nivel y calidad de la convivencia de las instituciones escolares. Un Consejo Escolar en el que los padres son aceptados, no sólo por el derecho que les asiste de pertenecer a este órgano, sino por la importancia de sus opiniones en la toma de decisiones que afectan a la dinámica general del centro y en el que los padres apoyan, estimulan o valoran democráticamente las propuestas del Claustro, contribuye decididamente a fomentar la cultura comunicativa y a potenciar la convivencia que constituyen el ideal de participación de las escuelas.

Desgraciadamente, aún hay casos en que padres y profesores no adoptan actitudes favorables a la colaboración y a la aceptación de compromisos mutuos desde el respeto y conocimiento de sus derechos y deberes. La cultura de la participación aún no ha calado y no se ha potenciado por los responsables políticos.

Muchos padres aún perciben que su presencia en el Consejo Escolar, órgano de máxima representación del centro, es la de meros espectadores que disciplinadamente deben acatar las decisiones del colectivo mayoritario: el profesorado.

Muchos profesores aún consideran que algunos padres pretenden imponer sus criterios desde el desconocimiento de la norma, así como controlar y fiscalizar todas las acciones formativas y de gestión que se llevan a cabo en el centro educativo.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

- Establecer en el Proyecto de Centro las funciones mínimas de participación de los padres con la finalidad de potenciarla y favorecerla en los centros.

- Delimitar las funciones de la participación de los padres en el Centro Educativo-Proyecto Educativo.

- Desarrollar acciones para promover la participación de las familias, especialmente a través de sus asociaciones, que estimulen su participación activa en el desarrollo del Proyecto de Centro. Es necesario que los padres y madres puedan sentir la vivencia de pertenecer realmente a la comunidad educativa.

- Atender las necesidades formativas de los padres, así como las demandas de asesoramiento e información necesarias para conseguir una mayor y más adecuada participación de éstos en los centros educativos, en el ámbito familiar y en la sociedad en general.

- Dinamizar el funcionamiento de las Escuelas de Padres, que deben ser foros de participación en los que se puedan organizar sesiones formativas sobre temas relacionados con el Sistema Educativo y con la convivencia escolar. Los temas relacionados con la convivencia serán los mismos que se van a trabajar con los alumnos en el centro educativo.

- Implicar a la Administración educativa en la formación del movimiento de padres, utilizando, en su caso, los recursos de los Centros de Profesorado.

- Propiciar acciones formativas conjuntas, entre padres y profesores, sobre temas que incidan en la autonomía de funcionamiento de los centros y en el significado de participación, convivencia, colaboración y corresponsabilidad en la educación.

- Establecer un calendario de reuniones periódicas entre el Equipo Directivo y las Juntas Directivas de las Asociaciones de Padres.

- Crear en el centro educativo una cultura de diálogo, con transparencia en la información y participación entre los profesores, los padres, los alumnos y el personal de administración y servicios.

- Prestar una atención preferente a las tutorías con los padres, facilitándoles el lugar y tiempo adecuados para que puedan asistir a ellas.

- Posibilitar a los padres las entrevistas y reuniones con el resto del profesorado.

- Crear la figura del Delegado de Padres que asistirá a las Juntas de evaluación del grupo correspondiente. A tal efecto, se le facilitará la información suficiente en cuanto a criterios de evaluación y medidas a adoptar ante los problemas de aprendizaje y de convivencia. Esto supone un trabajo adicional entre el tutor y el representante de los padres del grupo correspondiente, por lo que sería conveniente establecer los criterios de participación y aspectos a tratar y a desarrollar.

- Favorecer y potenciar el asociacionismo desde la Administración educativa, a través de las Direcciones de los centros, concienciando a todos los sectores de la comunidad educativa de la importancia de la creación de la AMPA en el centro.

- Los Equipos Directivos deberán tener reuniones preparatorias de los temas a tratar en las sesiones del Consejo Escolar con los representantes de padres, de la misma forma que se realiza con el colectivo de profesores. Estas reuniones previas son trascendentales en todos los casos pero imprescindibles en las sesiones referentes al Plan Anual de Centro, en el que deberá estar incluido el Plan de Convivencia, en la revisión trimestral del mismo, y de la Memoria Final, especialmente la que afecte a los temas a tratar en los Consejos Escolares, con el tiempo suficiente para poder hacer aportaciones a la misma.

6.4
EL ALUMNADO

Los alumnos y alumnas son los principales usuarios del sistema educativo, y todos los esfuerzos realizados por la Administración y la comunidad educativa a la que pertenecen van encaminados exclusivamente a conseguir para ellos una formación que esté en consonancia con los tiempos que les ha tocado vivir.

Con el alumnado surgen inconvenientes por la dificultad que conlleva la aplicación de las adaptaciones curriculares y por los problemas de convivencia que se generan.

Actualmente, casi siempre que se alude a las relaciones entre adolescentes en el medio escolar, se suele hacer desde los términos maximalistas, tantas veces denunciados por padres, profesores y medios de comunicación, del maltrato entre compañeros y de las agresiones verbales o incluso físicas sufridas por algún miembro de la comunidad educativa. Sin que se pueda negar que se han dado, y se dan, casos de violencia, que revisten en ocasiones cierta gravedad, la verdad es que se trata de episodios que no constituyen un fenómeno generalizado, aunque sí preocupante y que, como responsabilidad de todos, debemos evitar.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

El proyecto educativo contempla la formación en la cultura de la participación y la convivencia. En el caso del alumnado aprenderá estas cualidades a través de la participación. Los cauces para llevar a cabo este objetivo son:

A) Los Alumnos en el Aula

El profesorado desarrollará las estrategias convenientes para que el clima del aula sea el adecuado y el alumno pueda ejercer su derecho a participar sin sentirse coaccionado y en el respeto mutuo que debe existir entre el profesor-alumno y con los demás compañeros. Si este primer elemento no se desarrolla, difícilmente se podrá llevar a cabo la participación en otras situaciones como son: Delegados de grupo, Juntas de Delegados, representantes en el Consejo Escolar...

Para que este proceso se pueda llevar a cabo, la convivencia en el aula estará regulada por las normas que democráticamente deberán ser asumidas por los profesores y los alumnos.

Los alumnos intervendrán en las evaluaciones internas y externa del Proyecto Educativo del Centro. Asimismo deben intervenir en la evaluación de la función docente.

B) Los Delegados de grupoLos Delegados de grupo

Los alumnos que asumen esta responsabilidad deben sentirse útiles, sirviendo de enlace entre el grupo de alumnos, los profesores, tutores y el Equipo Directivo.

Una de las herramientas para desarrollar las funciones que se les encomiendan puede ser la AGENDA DEL DELEGADO, en la que quedan reflejadas las actitudes del grupo, individual y colectivamente, las incidencias cotidianas de relación con el profesorado, los encuentros y comunicaciones con el grupo, tutor y Equipo Directivo.

La agenda del delegado de curso puede solucionar en parte las dificultades existentes para que la participación en la resolución de conflictos sea efectiva. Este es uno de los cauces de información de la comunidad educativa.

Se deben establecer los mecanismos y procedimientos que posibiliten la participación de los Delegados de grupo en las Juntas de evaluación. Las reuniones de las Juntas de evaluación y preevaluaciones se prepararán previamente con los tutores correspondientes, analizando, en su caso, la evolución de la convivencia en su grupo y revisando el grado de cumplimiento de las normas de convivencia en el aula.

c) La Junta de Delegados

Es el foro que analiza y debate, de forma autónoma y en ocasiones de forma tutelada, las cuestiones que afectan a un grupo o grupos así como las que atañen al funcionamiento general del centro.

Asimismo, el Equipo Directivo podrá requerir de la Junta de delegados su opinión sobre cualquier aspecto relativo a la vida del centro.

D) Los alumnos en el Consejo Escolar

Los Equipos Directivos deberán tener reuniones preparatorias de los temas a tratar en las sesiones del Consejo Escolar con los representantes del sector de alumnos, de la misma forma que se realiza con el colectivo de profesores. Estas reuniones previas son trascendentales en todos los casos pero imprescindibles en las sesiones referentes al Plan Anual de Centro, en el que está incluido el Plan de Convivencia, en la revisión trimestral del mismo y de la Memoria Final.

Para que sea efectiva la participación del alumnado en este órgano, los representantes de los alumnos se reunirán con los miembros de la Junta de delegados, para que a su vez éstos pue-

dan trasladar la información a su grupo. De esta manera se da la posibilidad de debatir previamente los temas planteados, así como elevar propuestas consensuadas al Consejo Escolar.

Se debe favorecer y potenciar el asociacionismo de los alumnos en el Centro.

Asimismo es necesario establecer los mecanismos necesarios para el desarrollo de la mediación entre iguales. Es preciso organizar y potenciar herramientas que fomenten la participación del alumnado en la regulación de la convivencia en el centro -desde su participación en la asamblea de aula, a la elaboración de las normas de convivencia, a su participación en la Junta de delegados o en la Comisión de Convivencia... hasta compartir la responsabilidad de ayudar a un compañero/a en situaciones determinadas, como alumno-tutor-.

Dada la trascendencia de la mediación para mejorar la convivencia escolar en los centros, su análisis se abordará en un apartado específico.

6.5 EL PERSONAL DE ADMINISTRACION Y SERVICIOS

Al personal de Administración y Servicios, habitualmente, se le asigna un papel secundario y accesorio en el proceso de desarrollo del Proyecto Educativo de los centros. No obstante, y como miembros de derecho de la comunidad educativa a la que pertenecen, su trabajo debe ser valorado en la justa medida y con la importancia que merece, para la consecución de los objetivos convivenciales que los centros educativos requieren. En este sentido, sería necesario destacar entre el alumnado que el trabajo de estas personas (conserje, personal de administración, de limpieza, de mantenimiento, etc.) asegura unas buenas condiciones de organización, atención, confort y comodidad para todos en el centro; el respeto a este trabajo debería mostrarse como un aliciente más para que el alumnado cuidase especialmente la limpieza y las instalaciones. Imaginemos un centro sin personal de limpieza, sin conserje y sin personal administrativo; es evidente que son las piezas ocultas de un engranaje sin las cuales la máquina educativa no funcionaría o lo haría de manera deficiente. Por lo tanto, se debe potenciar que, al igual que padres, profesores y alumnos, se sientan miembros activos y partícipes de la vida cotidiana de la escuela y, al mismo tiempo, puedan apreciar que son aceptados y que sus acciones son positivamente valoradas dentro del ámbito escolar.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

Teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos son los primeros receptores de cualquier colectivo tanto interno como externo, deberán tener la información necesaria, básica y fundamental, del funcionamiento del centro. Se requiere, por tanto, que estén coordinados con el Equipo Directivo y que, al estar de cara al público, tengan destrezas de comunicación.

El Personal de Administración y Servicios, por la relación que establece con los distintos miembros de la comunidad educativa, puede jugar un papel relevante en la detección de las actuaciones contrarias a la convivencia.

Es necesaria la participación del personal de administración y servicios en los comisiones de convivencia de los centros por el papel que estos tienen igualmente educativo.

Se demanda en estos aspectos formación inicial y permanente para conseguir la profesionalidad que requiere este colectivo.

6.6
EL CONSEJO ESCOLAR DEL CENTRO Y LA COMISION DE CONVIVENCIA

Siendo el Consejo Escolar del Centro el máximo órgano de representación de la comunidad educativa, de poco sirve si no existe una cultura real de la participación. Los Consejos Escolares, como paradigma de la participación, suponen el ejercicio compartido del poder y la legitimidad democrática. Es por tanto el gran responsable del desarrollo, actualización y aplicación del Proyecto de Centro, cuyos aspectos más relevantes hemos analizado a lo largo de este Informe.

El Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado, otorga una amplia autonomía a los Consejos Escolares de los centros para que puedan resolver los conflictos internos a través de la constitución de la Comisión de Convivencia, que tiene entre sus funciones:

- Canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en los centros;
- Adoptar las medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa y para impedir la comisión de hechos contrarios a las normas de convivencia del centro, y
- Resolver y mediar en los conflictos planteados, así como imponer las correcciones que sean de su competencia.

Dicha Comisión no debe ser entendida sólo como un órgano sancionador, sino también, y fundamentalmente, en su función humanizadora y preventiva, siendo punto de encuentro de todos los estamentos de la comunidad educativa en el esfuerzo por mejorar el clima de convivencia. Es necesario, pues, que estas Comisiones analicen adecuadamente las normas de convivencia adaptándolas a las características propias del centro y de su entorno, adoptando las medidas preventivas y correctoras necesarias, con el debido asesoramiento en aquellos casos donde sea necesario, para garantizar los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa, elaborando planes de actuación concretos y elevando a los órganos del centro las recomendaciones pertinentes como diseñar, realizar y evaluar programas de regulación pacífica de conflictos, incluidos el arbitraje y la mediación, en los que participen tanto profesorado como alumnado, y, en su caso, las familias.

No obstante lo anterior, esta Comisión apenas tiene presencia real en el centro, ni participación ni implicación, únicamente se le atribuyen funciones sancionadoras.

La importancia de la Comisión de Convivencia, como órgano de resolución de conflictos y de aplicación de medidas correctoras requiere la definición clara y concreta de sus objetivos y funciones.

En la Comisión de Convivencia deben estar representados todos los sectores del Consejo Escolar, además del Director y del Jefe de Estudios.

Esta Comisión debe ser un observatorio de la convivencia en el que participen todos los sectores de la comunidad educativa para que aporten las distintas perspectivas que completan la realidad de la convivencia en el centro. A partir de esta observación se analizarán los conflictos y se sugerirán formas de actuación que contribuyan a desarrollar, de forma coordinada, las medidas que favorezcan la convivencia.

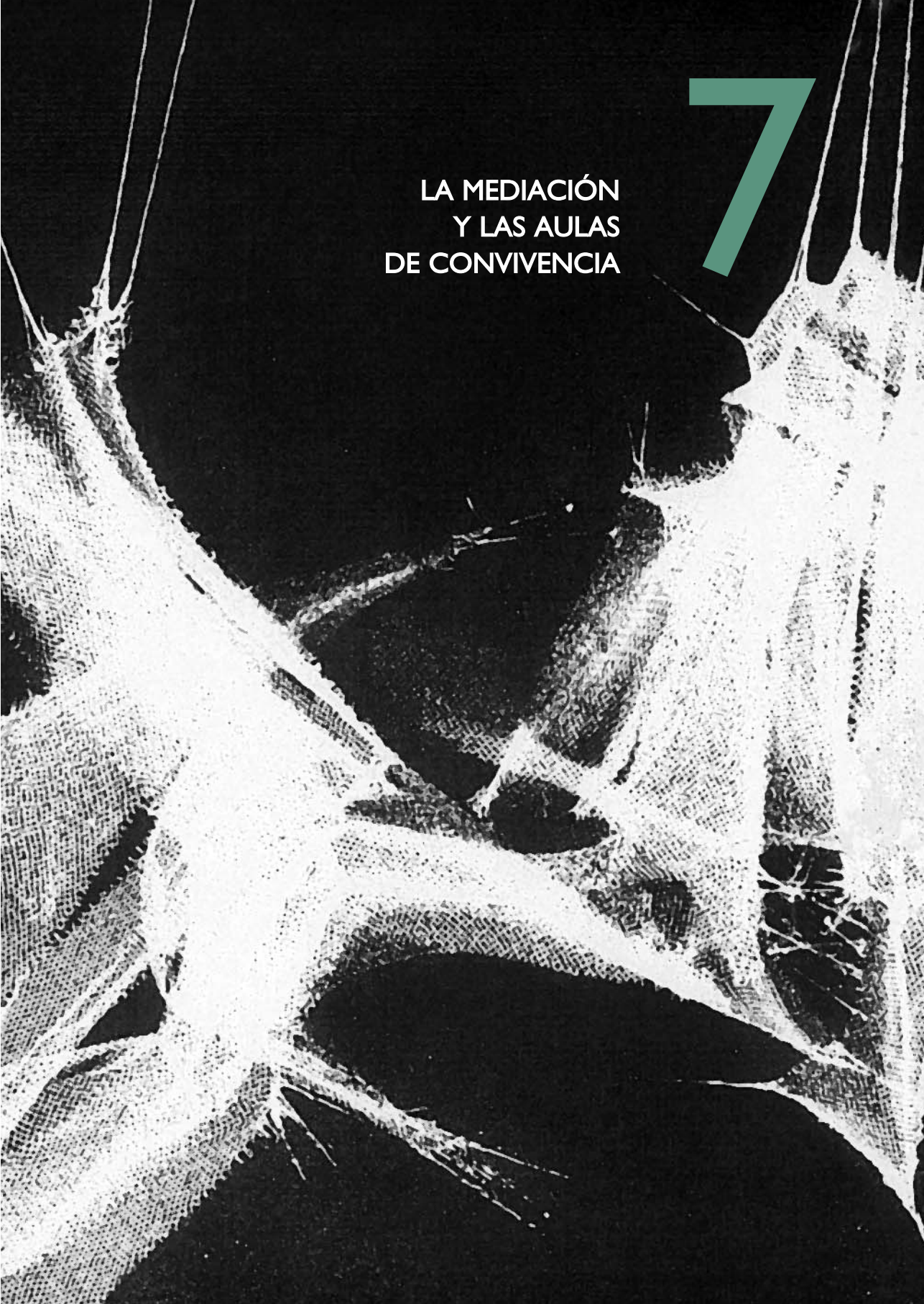
La Comisión de Convivencia deberá valorar las normas, los niveles de participación y las metodologías utilizadas.

Todo lo anterior supone, para la Comisión de Convivencia, disponer de un espacio y un tiempo, tener claras las funciones y responsabilidades y que existan cauces efectivos de comunicación e información.

Se hace necesaria la formación colegiada de todos los miembros del Consejo Escolar en temas relacionados con la convivencia y resolución pacífica de conflictos. Esta formación se hace especialmente necesaria para los miembros de la Comisión de Convivencia.

7

LA MEDIACIÓN Y LAS AULAS DE CONVIVENCIA



7

7.1. LA MEDIACIÓN ESCOLAR

7.2. EL AULA DE CONVIVENCIA

7.1
LA MEDIACIÓN ESCOLAR

En la actualidad son muchos los centros educativos en todo el mundo que incorporan en sus proyectos modelos para la mejora de la convivencia escolar introduciendo, especialmente en la intervención, programas específicos de mediación.

La mediación, como explica Lederach (1996), es "una técnica muy amplia, que consiste en la intervención de un tercero (un individuo, un equipo, etc.) que facilita el logro de acuerdos en torno a un conflicto".

Son muchos los niveles y los enfoques utilizados en los programas de mediación, que van desde aquellos orientados a la eliminación de conductas violentas sólo del alumnado, con actuaciones como la organización de espacios individuales para realizar el seguimiento de los alumnos más difíciles, el trabajo a nivel del grupo clase, recogida de información por parte del profesorado sobre los conflictos más frecuentes y significativos, y la celebración de reuniones de profesores que atienden una misma aula, hasta propuestas más integradoras que aúnan programas curriculares de mediación en el centro educativo (aprendizaje y comprensión teórica del conflicto y su gestión), junto con programas de mediación entre compañeros, sumados ambos a programas con implicación directa de familias y profesorado y programas de resolución de conflictos con participación de otras personas del entorno más cercano al centro.

Son abundantes las experiencias educativas basadas en programas de mediación entre iguales donde los mediadores siguen un proceso simple (Consejería de Educación: Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos, 2004). Describimos a continuación algunos de sus aspectos más relevantes. En primer lugar, se trata de alcanzar un acuerdo para que los alumnos implicados acepten la participación de una persona neutral (mediador). Después, deben aceptar seis condiciones:

a) Resolver el problema.

b) No recurrir a las injurias.

c) No interrumpir.

d) Ser honestos y sinceros.

e) Si se acepta una solución, cumplirla.

f) Respetar el carácter confidencial de las opiniones y sentimientos expresados durante el proceso de mediación.

La mediación instaura el protagonismo de los actores directos de los conflictos, permitiéndoles la posibilidad de encontrar autónomamente las soluciones más satisfactorias para las partes y viene a crear un nuevo e innovador espacio de gestión de los conflictos, un espacio intermedio, que redefine las relaciones del alumnado entre sí y con el resto de los miembros de la comunidad educativa. Los programas de mediación, por consiguiente, introducen en la cultura escolar, a través de su preparación, formación, desarrollo, evaluación y generalización, una etapa esencial para construir en los centros escolares nuevos espacios de confianza y de relación, tan necesarios para la construcción de la convivencia en otros contextos y situaciones.

La mediación constituye una forma, entre otras, de intervención en un conflicto, que se rige por los siguientes criterios:

a) La búsqueda de una solución al conflicto se realiza con la presencia de una tercera persona, que no ejerce ningún poder (independiente e imparcial) y que actúa como facilitador de la comunicación, de modo que se restablezcan los vínculos entre las partes, a través de una metodología precisa.

b) El proceso mediador se basa en las prácticas comunicativas y en la negociación colaboradora o razonada, exigiéndose al mediador una posición neutral, al menos en las cuestiones éticas.

Son las partes involucradas directamente en el conflicto las que se obligan a encontrar una solución pacífica a sus diferencias, renunciando, por tanto, a un arbitraje o a la imposición de una solución externa. De acuerdo con estos criterios la mediación se basa en los siguientes principios:

- Las soluciones tomadas por los actores en un conflicto son mejores que las aportadas por una autoridad externa, ya sea a través de un arbitraje o a través del cumplimiento de una norma.
- Los acuerdos tomados son mejor respetados si las personas están directamente implicadas en el proceso de producción de los mismos.
- Un acuerdo es tanto más duradero y efectivo cuanto más se han tenido en cuenta las necesidades, intereses, emociones y opiniones de las personas implicadas directamente en el conflicto.
- Un acuerdo es más justo en la medida en que las partes se ha comprometido más, poniendo en juego su esfuerzo y su capacidad creativa para buscar soluciones negociadas.
- Los resultados, por consiguiente, de cualquier mediación, serán mejores según la excelencia de la comunicación entre las partes, la calidad de la exploración y búsqueda de soluciones, la implicación equilibrada de las partes en el proceso mediador, la consideración equitativa de las necesidades y sentimientos de cada cual y la bondad del aprendizaje previo de las partes en los procesos de negociación razonada.

a) Mediación con un adulto como mediador: Comporta la formación del personal adulto (dirección, profesorado, orientador, personal no docente, madres y padres...) con el objetivo de intervenir en los conflictos que suceden en el ámbito del centro.

b) Mediación entre iguales: El mediador es un estudiante entrenado que media en los conflictos entre estudiantes.

c) Mediación educativa. Implantación de programas curriculares de resolución de conflictos: Se educa a toda la comunidad educativa en los conceptos y habilidades básicas de resolución de conflictos y se promueven los valores clave de la mediación, como la cooperación, la comunicación, el respeto a la diversidad, la responsabilidad y la participación. Al mismo tiempo, se incluyen en el currículo contenidos para la compresión y gestión de los conflictos.

d) Mediación integral/global: La mayoría de programas de mediación escolar combinan los tres programas anteriores

7.1.2. Fases de la mediación

En todo proceso mediador se siguen las siguientes fases:

a) Colaboración inicial: debe existir un acuerdo previo de las partes en colaborar estrechamente para resolver el conflicto, de manera que se clarifique en qué consiste el proceso de mediación y los objetivos a alcanzar. Para ello debe establecerse por parte del mediador un ambiente adecuado (tiempo, lugar y espacios), que produzca la confianza entre las partes, comunicando a cada cual lo que éste conoce sobre la situación, así como acordando las reglas a cumplir por cada parte (comunicación, confidencialidad y fases del proceso a seguir).

b) Análisis de los problemas: recogida de los hechos, identificación y reconocimiento de las características generales (visibles e invisibles) de los conflictos presentados, clarificación de las posiciones, necesidades e intereses de las partes, determinación de las prioridades y delimitación de las características de los posibles acuerdos. Esta fase comprende también el proceso comunicativo necesario para que las partes comprendan recíprocamente los intereses de cada uno.

c) Elaboración de opciones posibles: se trata de discutir los criterios que presiden la elaboración de una solución, a través de la exposición por ambas partes de las opciones conocidas o deseadas que satisfacen los intereses de cada persona, creándose nuevas opciones posibles de manera colaborativa y desarrollando alternativas nuevas desde escenarios hipotéticos.

d) Evaluación de las posibles soluciones y toma de decisión: valoración de las soluciones propuestas en relación con los intereses presentados por ambas partes, teniendo en cuenta las consecuencias, costos y beneficios de cada una.

e) Formalización del acuerdo: se trata de formalizar el acuerdo a través de un contrato escrito en el que quede recogido el acuerdo, la planificación de su realización y el procedimiento para su control y verificación.

f) Seguimiento y balance: esta fase final consiste en realizar un seguimiento del acuerdo o solución tomada para resolver el conflicto, de modo que pueda revisarse por la partes en caso de necesidad. Se incluye en esta etapa también una valoración general del proceso de mediación realizado.

Las fases de la mediación no difieren de las otras técnicas de resolución de conflictos. No obstante, su singularidad reside en la creación, en el marco de cualquier organización, de un sistema de comunicación y de relaciones más horizontal, de manera que se implanta, en nuestro caso en los centros educativos, una forma diferente de gestionar los conflictos. Como señalan Munduate y Barón (2001): "La incorporación de la mediación a la resolución de conflictos, supone un cambio de cultura cuya base esencial se asienta en:

- La voluntariedad de las partes de incorporarse a una nueva dinámica negociadora, después de no haber llegado a un acuerdo por los sistemas tradicionales, en la que ellos, una vez más, serán los protagonistas, esta vez con la concurrencia de una tercera parte neutral.

- El abandono, en principio, de las soluciones impuestas por terceros (vías judiciales, etc.) y con ello de la creencia de que las partes no son capaces de resolver los conflictos que su relación organizacional provoca y en los que se encuentran totalmente inmersos, aunque las soluciones pudieran venir desde fuera".

Se trata de un cambio de cultura basado en la creación de un clima efectivo de confianza y ayuda mutua a través de buenos canales de comunicación que, desde la escucha activa, genera alternativas en todo el proceso educativo, y contribuye así, a través del mutuo reconocimiento de las personas, sus necesidades e intereses, a la construcción de la convivencia.

7.2
EL AULA DE CONVIVENCIA

Puede ser un espacio más para reforzar el trabajo sobre la convivencia que se desarrolla en el aula. Esta aula debe cumplir dos funciones:

- Utilizar el aula de convivencia como alternativa a la expulsión de centro evitando:

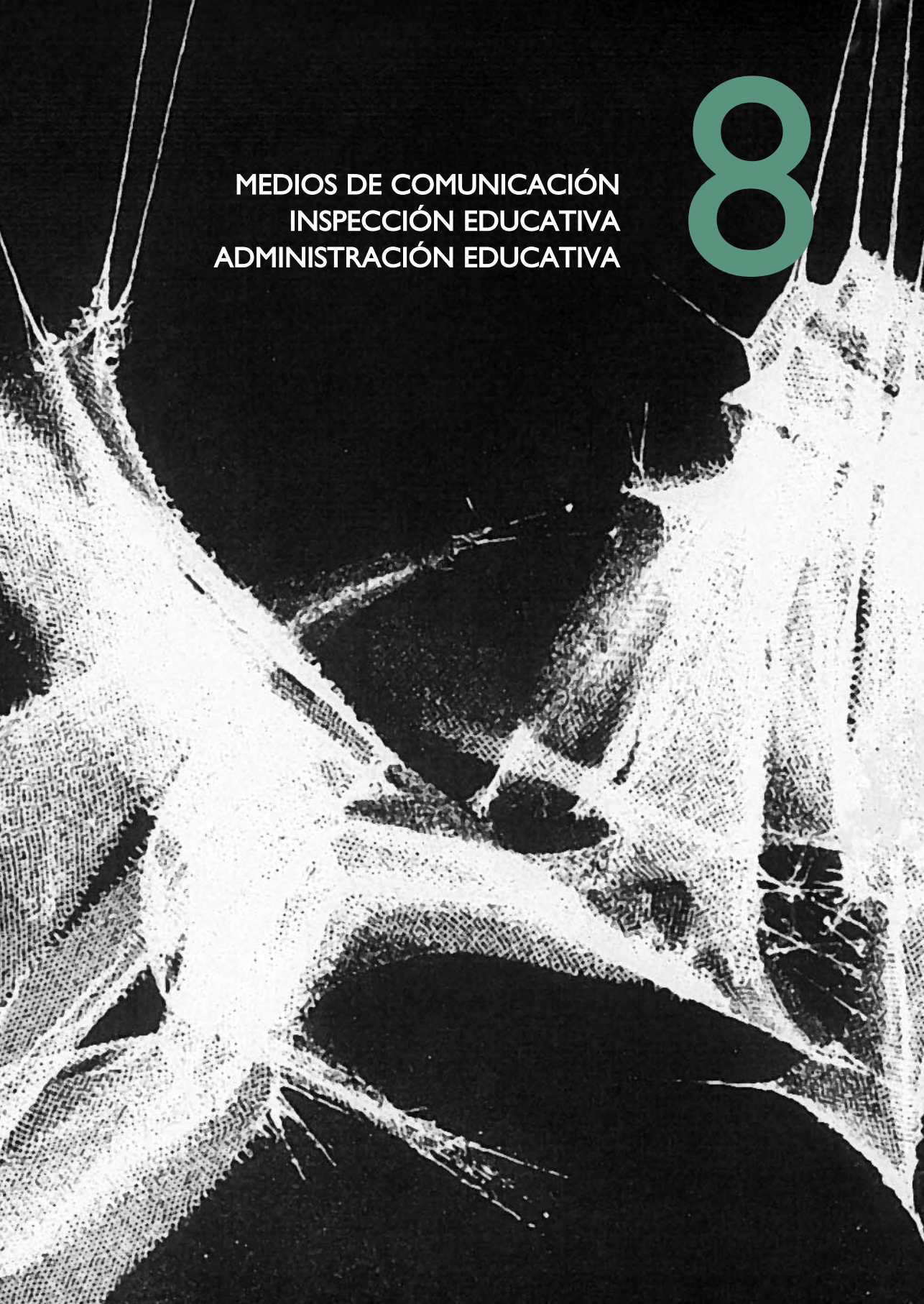
  - El abandono del alumno en todo el proceso de reflexión, análisis de las circunstancias y de la implicación en las mismas eliminando las posibilidades de convertir el conflicto en un contenido educativo.
  - El abandono del alumno emocional y afectivamente, sin atender a las causas que han originado sus comportamientos y actitudes.
  - El abandono, en muchos casos, en la calle, sin que la familia pueda atenderlo.
  - El abandono de las responsabilidades como educadores.

- Atender al alumno expulsado de clase durante el tiempo necesario para calmar los ánimos y valorar la situación. En este tiempo el alumno necesita de una atención especial para hacerle consciente de la situación que se ha originado y cubrir sus necesidades emocionales de relajación, de reflexión, de comunicación... Por último, si se ve necesario, sus necesidades académicas.

Esta aula puede ser cualquier espacio físico libre en la jornada de mañana y/o de tarde: departamentos didácticos, tutorías, etc. Asimismo debe contar con los materiales didácticos apropiados.

8

MEDIOS DE COMUNICACIÓN
INSPECCIÓN EDUCATIVA
ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA



8

8.1. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

8.2. LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

8.3. LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

8.1
LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Hay que reconocer el importante papel que juegan y pueden jugar los medios de comunicación para ayudar a atajar los problemas de convivencia en la escuela. Cada vez con más frecuencia se ocupan de los episodios de violencia que ocurren en el entorno escolar. Con ello pueden contribuir a que la Administración, los profesionales de la educación, y la sociedad en general, tomen conciencia de la importancia de estos problemas de convivencia, con lo que se hace más fácil la creación de un ambiente social favorable a la adopción de medidas de gran calado que permitan resolverlos. Sin embargo también es cierto que algunos de estos medios, lejos de tratar los problemas con la profundidad y prudencia que requieren situaciones en las que aparecen implicados menores de edad, se limitan a veces a buscar el impacto social mediante titulares llamativos e informaciones procedentes de una sola de las partes. En esas informaciones aparecen bajo una misma denominación ("violencia escolar") cuestiones tan diversas como los episodios de agresiones entre iguales o de alumnos a profesores, o problemas de aprendizaje, o problemas estructurales o de falta de medios, o incluso casos claros de delincuencia juvenil. De esa forma se crea confusión y alarma social, se transmite una imagen de los centros educativos que poco tiene que ver con su realidad de cada día y, lo que es peor, se dificulta la solución de muchos de estos problemas que requieren más discreción (para facilitar acuerdos entre partes o reconciliaciones) que publicidad (con la que no se consigue sino convertir en problemas hechos que no pasan de ser leves incidentes o enconar las posturas por miedo a dar ante los demás sensación de debilidad).

Es preciso incidir de forma positiva desde el mundo educativo en el papel distorsionador que en el tema de la convivencia escolar tienen los medios de comunicación, por considerar que, a menudo, dan una imagen que puede resultar equivocada tanto del profesorado, que se presenta como un colectivo globalmente estresado y desilusionado, como del alumnado, que se presenta como generalmente conflictivo. Esta imagen en ningún caso es representativa de la situación real en la que nos encontramos.

En este punto cabría indicar las conclusiones del congreso internacional celebrado en Granada en el año 2001, bajo el patrocinio del Programa de Participación de la UNESCO y en el que se han revalidado, subrayado y reforzado los planteamientos socioeducativos que en enero de 1982 se firmaron, en la ciudad alemana de Grunwald, sobre la necesidad y utilidad de educar a la población para el uso crítico de los Medios de Comunicación

La Declaración de Granada, elaborada en el congreso, recoge las grandes líneas del nuevo compromiso ético de la Humanidad para convertir a los Medios de Comunicación o

Internet en instrumentos de Cultura de Paz y Convivencia, mediante un decálogo de compromisos personales e institucionales:

1. Impulsar la puesta en marcha de códigos profesionales deontológicos que favorezcan la autorregulación ética de los contenidos que a diario se difunden por los Medios de Comunicación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
2. Favorecer el desarrollo de una cultura evaluadora de la calidad educativa de los contenidos mediáticos en la que participen padres, madres, expertos, educadores e investigadores.
3. Exigir a los poderes públicos regionales, nacionales e internacionales que denuncien y adviertan a la población de la existencia de empresas e instituciones que difunden contenidos audiovisuales e hipertextuales que, por su escasa o nula calidad ética y/o estética, dificulten el desarrollo armónico de la personalidad de niños, niñas y adolescentes y contribuyan a la extensión de la cultura de la violencia.
4. Instar a los medios a que subrayen en sus programaciones contenidos que fomenten el sentimiento de ciudadanía mundial y resalten acciones de salvaguarda de la libertad, la paz, la solidaridad, el respeto a la vida, la no violencia, la justicia, el diálogo y la conservación del medio ambiente.
5. Crear e introducir en Internet, por nuestros propios medios, contenidos que resalten estos valores, optimizando los mecanismos de difusión existentes en la red.
6. Impulsar el uso responsable de los contenidos de la red en los hogares, colegios y establecimientos públicos de acceso a Internet, para que niños, niñas y adolescentes aprendan a discernir entre un buen uso y un uso nocivo de los mismos.
7. Estrechar los lazos de colaboración entre familias, empresas audiovisuales y de Internet, escuelas, universidades, ONGs y poderes públicos, para intensificar el diálogo interdisciplinar que ayude a potenciar el desarrollo didáctico y la extensión de la Educación en los Medios a toda la población.
8. Impulsar la investigación sobre educación en los medios y colaborar con las universidades e instituciones nacionales e internacionales en su realización y difusión.
9. Favorecer la formación de padres, madres, educadores, periodistas, responsables públicos y ciudadanos en general, en el campo de la educación para el uso crítico y comprometido de los Medios de Comunicación y las Tecnologías de la Información y Comunicación a favor de una Cultura de Paz.
10. Esforzarnos y trabajar solidariamente para que los medios tecnológicos y modernos canales de comunicación contribuyan a favorecer el desarrollo sostenible y el despegue educativo (a través del desarrollo de la enseñanza a distancia) y socioeconómico de los ciudadanos del Tercer Mundo.

8.2
LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

Considerada la Inspección educativa como uno de los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, se le otorgan una serie de funciones específicas acordes con los planteamientos que requiere el desarrollo del Sistema Educativo. Entre esas funciones, además de las ya tradicionales de velar por el cumplimiento de las normas, armonizando el control con el asesoramiento, se refuerzan otras, tales como la evaluación sistemática de los centros, la información y orientación a los distintos sectores de la comunidad educativa, así como la mediación, en su caso, en las posibles situaciones de conflicto.

En Andalucía, en el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa, regulado a través del Decreto 115/2002, de 25 de marzo, junto con la Orden de 4 de septiembre de 2002, se establecen los objetivos y las acciones a desarrollar.

Sin duda, el establecimiento del Marco General, acompañado por la reflexión conjunta sobre los cometidos competenciales de la Inspección, ha contribuido a clarificar las actuaciones que corresponde abordar a la Inspección en el desarrollo de sus funciones, a percibir con mayor claridad los efectos de la dependencia orgánica y funcional sobre la realización de las acciones, así como la funcionalidad y la utilidad de las estructuras organizativas al servicio de la eficacia y la eficiencia de dicho desarrollo; todo lo cual revierte en un incremento cualitativo de la participación de sus miembros tanto en la planificación como en la realización de los planes de trabajo.

Consideramos que en el momento actual, la Inspección educativa debe ser el instrumento principal que coordine, supervise y controle los procesos de actualización y aplicación de los Proyectos de Centro, fundamentalmente en los aspectos relacionados con el Plan de Convivencia, como hemos venido indicando a lo largo de todo el documento.

En el desempeño de sus funciones de asesoramiento, supervisión y control, los principios y criterios para la planificación de todas las intervenciones de la Inspección en los centros educativos, en los temas relacionados con la convivencia, pueden ser, entre otros, los siguientes:

- Un enfoque positivo de la convivencia como aprendizaje de valores, actitudes y comportamientos respetuosos, solidarios y responsables entre los hombres y mujeres de los distintos sectores de la comunidad educativa, sin ningún tipo de discriminación.
- Ha de primar el enfoque positivo del conflicto como una oportunidad de aprendizaje.
- El aprendizaje de habilidades sociales y la renuncia a la violencia como medio de solucionar conflictos.

- El impulso de la interculturalidad y la coeducación como principios que han de regir el clima de convivencia de los centros escolares.
- Actuaciones que garanticen la actualización y desarrollo del Proyecto de Centro y, por tanto, del Plan de Convivencia.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

Se hace necesario definir los principios deontológicos que se derivan de los cometidos competenciales, para desarrollar la actuación especializada a través de las áreas específicas, la homologación de los procedimientos, la definición concreta de los cauces de comunicación, de la organización territorial, del modelo de formación permanente y de evaluación interna y externa, con el fin de lograr la mayor calidad en el desempeño de las funciones inspectoras.

Asimismo es necesario reorientar la intervención de la Inspección hacia su función supervisora dejando la gestión en manos de los órganos que le corresponden. En consecuencia, se ha de continuar profundizando en las acciones que el Servicio de Inspección debe asumir en materia de personal, en coherencia con sus funciones, de manera que, tanto en los desplazamientos del profesorado como en los ajustes del cupo, la acción inspectora debe dirigirse a la supervisión, el control y la intervención sólo en caso de discrepancias entre la realidad y lo planificado por los órganos competentes.

Es necesario dotar a los Servicios de Inspección de los recursos humanos y materiales necesarios que descarguen a los inspectores del excesivo trabajo burocrático que actualmente desempeñan.

La presencia frecuente del Inspector en los centros es la mejor garantía de un apoyo externo eficaz a las tareas encomendadas a centros y profesionales de la educación relativas a coordinación docente, proyectos educativos y proyectos curriculares, funcionamiento de equipos de profesores y departamentos, y de un control efectivo de las responsabilidades de los profesores, de la gestión del equipo directivo y del correcto uso de la autonomía de los centros.

La función de control es, en la actualidad y a nuestro entender, la función esencial de la Inspección educativa. El control implica la evaluación de los rendimientos del sistema educativo y el diagnóstico y análisis de los elementos negativos del sistema, propiciando que, cuando las anomalías se deban a las condiciones deficientes de las estructuras escolares, el Inspector emitirá el informe técnico que proceda para corregirlas; cuando se deba a responsabilidades imputables a personas, la Inspección ejercerá una función mediadora sin detrimento de las acciones legales pertinentes con toda la autoridad que emana de la defensa de los intereses educativos de la sociedad.

La Inspección respaldará y reforzará las actuaciones de los equipos directivos que ayuden a avanzar en el modelo de autonomía, participación y convivencia de los centros educativos.

La complejidad de las actuaciones que deben llevar a cabo los Inspectores de educación, tanto en su relación con la Administración como con la comunidad educativa, requieren de estos profesionales una formación exhaustiva que les permita desarrollar sus funciones de asesoramiento, supervisión y control, en la actualización y aplicación del Proyecto de Centro y, por tanto, del Plan de Convivencia.

Dado lo anterior, la Administración educativa debe, a través de las actividades que considere oportunas, actualizar permanentemente y de forma obligatoria la formación de los Inspectores.

8.3
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Los poderes públicos tienen la responsabilidad de garantizar la educación de todos los ciudadanos, así como la obligación de que se apliquen y desarrollen los principios fundamentales que las leyes educativas establecen. Para ello se deberán aportar los recursos humanos, materiales e infraestructuras necesarias para alcanzar los objetivos previstos.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

El Proyecto de Centro es el elemento que permite aplicar la autonomía pedagógica y organizativa a través de un compromiso de trabajo que debe asumir toda la comunidad educativa y que le da identidad propia a partir de sus propios recursos. Esto supone que cada centro debe recibir un trato diferenciado, por parte de la Administración educativa en función de sus necesidades reales, de sus demandas específicas, tanto en recursos humanos como materiales.

Se hace necesario exigir a los centros educativos, a través de los servicios competentes, la revisión y actualización del Proyecto de Centro, esencialmente, en todos aquellos aspectos relacionados con la convivencia escolar.

La Administración educativa debe generar una normativa específica que desarrolle un conjunto de medidas y actuaciones dirigidas a la mejora de la convivencia de todos los centros educativos andaluces. La normativa mencionada deberá recoger, al menos, las funciones y organización del Observatorio de la Convivencia, los objetivos y actuaciones correspondientes del Plan de Convivencia y la composición y funciones de los Gabinetes Provinciales de Asesoramiento sobre la Convivencia y la Cultura de Paz.

La Administración atenderá preferentemente a aquellos centros que, por sus características desfavorables así lo requieran, permitiendo la modificación de la ratio e incluso de los contenidos curriculares, la ampliación del cupo de profesionales de la enseñanza, el asesoramiento de un sociólogo o trabajador social, que sirva de puente y coordine las actuaciones del centro con la familia y otras instituciones (Asuntos Sociales, Corporación Municipal, etc.).

Esta situación se presenta en un número reducido de centros y, normalmente, está provocada por alumnos que provienen de familias desestructuradas, que merecen todo el apoyo de la sociedad a través de sus instituciones, en definitiva, nos referimos a un ACUERDO SOCIAL

de apoyo a las familias desfavorecidas en el que se incluyan actuaciones tendentes a conseguir un puesto de trabajo, una vivienda digna, etc.).

La Consejería de Educación facilitará al profesorado información, asesoramiento y asistencia letrada en aquellas situaciones derivadas de su desempeño profesional que puedan llevar aparejadas responsabilidades de índole civil o penal. Asimismo, le garantizará suficiente protección en los casos que pudiera verse afectado por una demanda interpuesta por la vía jurisdiccional civil o penal, creando los protocolos de actuación que sean pertinentes en cada caso.

La Administración educativa deberá apoyar al profesorado de las agresiones que pueda sufrir, creando un protocolo de actuación, que entre otros aspectos debe contener: la asistencia jurídica, apoyo institucional, mecanismos posteriores a la agresión, apoyo psicológico si lo requiriera.

La Administración educativa establecerá los convenios y acuerdos necesarios con las instituciones, organizaciones y asociaciones que se relacionan, con el objetivo de mejorar la convivencia en los centros escolares.

- Consejería de Justicia y Administración Pública, Consejería de Empleo, Consejería de Salud, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, etc.
- Corporaciones Locales.
- Asociaciones de vecinos.
- ONGs, Asociaciones de inmigrantes, etc.
- Instituto Andaluz de la Mujer, Instituto Andaluz de la Juventud.

Es necesario acometer una mejora de la re telemática y del programa Séneca que permita registrar adecuadamente las informaciones relacionadas con la convivencia en los centros.

La Administración debe fomentar la creación de un pacto por la no utilización de programas que inciten a la violencia en las televisiones en horario concreto de generalizada audiencia por menores y debe informar y potenciar en las familias el uso de programas informáticos de control de acceso a páginas web que potencien la violencia y de fácil instalación.

Para la realización de las actuaciones mencionadas anteriormente es necesario que, en el seno de la Mesa Sectorial de Educación, la Consejería de Educación negocie con las Organizaciones Sindicales las necesidades de profesorado y otro personal no docente.