



**La convivencia en los
centros escolares
como factor de calidad.
Construir la convivencia.**



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

Consejo Escolar del Estado

Seminario sobre

***La convivencia en los
centros escolares como
factor de calidad.
Construir la convivencia***

**Madrid, 21 y 22 de febrero de 2001
Salón de Plenos del Consejo Escolar
del Estado**



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO ESCOLAR
DEL ESTADO



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-01-025-5

I.S.B.N.: 84-369-3441-5

Depósito Legal: M. 15.004-2001

Imprime: Imprenta Fareso, S. A.

PRESENTACIÓN

Durante los días 21 y 22 de febrero de 2.001 tuvo lugar en la sede del Consejo Escolar del Estado el Seminario sobre «*La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia*», al que asistieron diversos representantes de la comunidad educativa, entre los que cabe mencionar a las autoridades de las Administraciones educativas central y autonómicas, los Presidentes de Consejos Escolares Autonómicos, representantes de organizaciones sindicales del profesorado, entidades asociativas de alumnos y padres de alumnos, asociaciones empresariales de la enseñanza, movimientos de renovación pedagógica, así como representantes de reconocido prestigio del ámbito relacionado con la educación.

En la presente publicación se incluyen las transcripciones de las intervenciones que se desarrollaron en el Seminario en forma de Conferencias, Ponencias, Mesas Redondas y Comunicaciones. Dadas las características de la publicación, no se incorporan a la misma los coloquios e intervenciones de los asistentes, que se realizaron a lo largo de las distintas sesiones, si bien dichas intervenciones se encuentran incorporadas íntegramente en la página web del Consejo (<http://www.mec.es/cesces/inicio.htm>). Las Conclusiones derivadas del Seminario servirán de base como aportación del Consejo Escolar del Estado a los XII Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, que se celebran los días 8, 9, 10 y 11 de mayo de 2.001 en Santiago de Compostela, organizados por el Consejo Escolar de Galicia.

Este Consejo Escolar del Estado confía en que las Conclusiones que se deriven del Seminario, así como las Conclusiones de los referidos XII Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado sirvan a las distintas Administraciones educativas, y a la comunidad educativa en su conjunto, de firme instrumento que propicie la mejora de la convivencia en los centros educativos, lo que, sin duda, tendrá una directa influencia en la calidad de la educación impartida en los mismos.

Alfredo Mayorga Manrique

ÍNDICE

	<u>Página</u>
Programa.....	5
Acto de Apertura y Presentación (D. Alfredo Mayorga Manrique)....	13
«La convivencia en los centros escolares como factor de calidad: construir la convivencia» por D. Ramón Pérez Juste, Vice-presidente del Consejo Escolar del Estado.....	19
Ponencia «El vigor de los valores morales para la convivencia»	39
Ponente: D. ^a Adela Cortina Orts	
Presentador: D. Ramón Pérez Juste	
Ponencia «Aprendizaje, convivencia y pluralismo»	59
Ponente: D. Miquel Martínez Martín	
Presentador: D. Manuel Rodríguez Martín	
Ponencia «Claves psicológicas de la convivencia escolar»	81
Ponente: D. Jesús Beltrán Llera	
Presentadora: D. ^a M. ^a Rosa de la Cierva y de Hoces	
Mesa Redonda: «La convivencia en los centros escolares. Experiencias de cómo construir la convivencia»	105
Presentador: D. Juan Piñeiro Permuy	107
Ponentes:	
• D. Juan Navarro Barba.....	113
• D. Delfín García Barroso.....	119
• D. Eduardo Soler Fierrez.....	125
• D. Ramón Flecha García	133
Clausura del Seminario (Ilma.Sra.D. ^a Isabel Couso Tapia).....	141
Relatoría Final (D. Antonio Frías del Val y D. Álvaro Martínez-Cachero Laseca).....	151
Relación de Asistentes al Seminario	163

Programa del Seminario sobre
«La convivencia en los centros escolares
como factor de calidad. Construir
la convivencia»

Fecha de celebración: 21 y 22 de febrero de 2001
Lugar: Salón de Plenos del Consejo Escolar del Estado.
Organiza: Consejo Escolar del Estado.

Día 21 de febrero

- ☐ 9,30 h. **Apertura y presentación del Seminario.**

D. Alfredo Mayorga Manrique, *Presidente del Consejo Escolar del Estado.*

- ☐ 10,00 h. Ponencia: **«El vigor de los valores morales para la convivencia»**

Ponente: D.^a Adela Cortina Orts, *Catedrática de Ética y Filosofía Política de la Universidad de Valencia.*

Presentador de la Ponente y Moderador: D. Ramón Pérez Juste, *Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado.*

- ☐ 11,00 h. **Coloquio.**

- ☐ 11,45 h. Descanso.

- ☐ 12,15 h. Ponencia: **«Aprendizaje, convivencia y pluralismo»**

Ponente: D. Miquel Martínez Martín, *Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona.*

Presentador del Ponente y Moderador: **D. Manuel Rodríguez Martín**, *Consejero del Consejo Escolar del Estado del Grupo de Personalidades de Reconocido Prestigio.*

- 13,15-14,00 h. **Coloquio.**

Día 22 de febrero

- 9,30 h. Ponencia: **«Claves psicológicas de la convivencia escolar»**

Ponente: **D. Jesús Beltrán Llera**, *Catedrático de Psicología Evolutiva de la Universidad Complutense de Madrid.*

Presentadora del Ponente y Moderadora: **D.ª M.ª Rosa de la Cierva y de Hoces**, *Consejera del Consejo Escolar del Estado del Grupo de Personalidades de Reconocido Prestigio.*

- 10,30 h. **Coloquio.**

- 11,15 h. Descanso.

- 11,45 h. Mesa Redonda: **«La convivencia en los centros escolares. Experiencias de cómo construir la convivencia»**

Ponentes:

- **D. Juan Navarro Barba**, *Jefe de Servicio de Atención a la Diversidad. Murcia.*
- **D. Delfín García Barroso**, *Director del C. Público «Severo Ochoa» de Madrid.*
- **D. Eduardo Soler Fierrez**, *Inspector Central de Educación.*
- **D. Ramón Flecha García**, *Experto en Formación Comunitaria, CREA. Barcelona.*

Moderador: **D. Juan Piñeiro Permuy**, *Inspector de Educación y ex-Presidente del Consejo Escolar del Estado.*

☐ 12,45 h. **Coloquio. Conclusiones.**

☐ 14,00 h. **Clausura del Seminario.**

Ilma. Sra. D.^a Isabel Couso Tapia, *Secretaria General de Educación y Formación Profesional.*

☐ 14,15 h. Vino español.

Coordinadores: **D. Ramón Pérez Juste**, *Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado* **D. José Luis de la Monja Fajardo**, *Secretario General del Consejo Escolar del Estado.*

Relatores: **D. Antonio Frías del Val y D. Alvaro Martínez-Cachero Laseca**, *Consejeros Técnicos del Consejo Escolar del Estado.*

**ACTO DE
APERTURA Y PRESENTACIÓN**

Por **D. Alfredo Mayorga Manrique**
Presidente del Consejo Escolar del Estado

Apertura y presentación del Seminario

D. Alfredo Mayorga Manrique,

Presidente del Consejo Escolar del Estado

Ilustrísimas autoridades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, ilustrísimas e ilustrísimos Presidentas y Presidentes de los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas, señoras y señores, amigos todos, bienvenidos a la sede del Consejo Escolar del Estado en donde van a tener lugar durante los días 21 y 22 de febrero, en sesiones de mañana, las XII Jornadas de estudio y debate sobre un tema educativo de gran actualidad.

Un doble objetivo persigue el presente Seminario. En primer lugar, dar cumplimiento a una de las tareas que tiene encomendadas el Consejo Escolar del Estado que, por mandato legal son las siguientes:

- 1.ª) Realizar un Informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo español.
- 2.ª) Elaborar los Dictámenes sobre las disposiciones que surgen del Ministerio, de modo especial todo lo que hace referencia a normas básicas de obligado cumplimiento en todo el territorio nacional y, finalmente
- 3.ª) Organizar jornadas y seminarios y someter a estudio y debate los temas de actualidad educativa.

El segundo objetivo que persiguen las Jornadas del presente año, número XII de las que hasta ahora hemos celebrado, es abordar un tema de gran actualidad y de sumo interés para todos nosotros seleccionado por acuerdo de todos los Consejos Escolares Autonómicos y el del Estado reunidos en Santiago de Compostela y que será objeto de posterior desarrollo en las diferentes Comunidades Autónomas.

Todos somos conscientes de que se trata de un tema de actualidad, que nos preocupa y necesita ser abordado con un enfoque positivo, no dejándose arrastrar por un sentido de pesimismo o des-

ilusión y, al mismo tiempo, ser conscientes de que la educación es tarea de responsabilidad compartida, de aquí que hablemos de construir la convivencia entre todos. Nos encontramos ante un reto sugestivo que demanda de nosotros, profesionales de la educación, la consiguiente respuesta. Hay que recordar que el famoso informe Delors «*La educación encierra un tesoro*» señala como pilares de la educación «*Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir con los demás*». A la postre, a saber convivir. La educación en la convivencia obliga a formar ciudadanos que sepan respetarse —no sólo tolerarse— y vivir juntos conservando cada uno su identidad.

El programa que presentamos creo que tiene todos los alicientes para ser sugestivo y atrayente al mismo tiempo. La convivencia en los centros escolares como factor de calidad, la enfocamos en tres vertientes fundamentales, a las que corresponden las tres Ponencias que se desarrollarán estos días.

En primer lugar, la vertiente filosófico-ética, que se contempla a través de «*El rigor de los valores morales para la convivencia*» que va a ser desarrollada por Adela Cortina Orts, Catedrática de Ética y Filosofía Política de la Universidad de Valencia.

En segundo lugar, la vertiente psicológica y sociológica, que será objeto de la Ponencia que se desarrollará mañana a cargo de Jesús Beltrán Llera, Catedrático de Psicología Evolutiva de la Universidad Complutense de Madrid.

En tercer y último lugar, la vertiente pedagógica, a través del sugestivo tema: «*Aprendizaje, convivencia y pluralismo*» que dictará Miquel Martínez Martín, Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona.

El apretado programa finaliza con una Mesa Redonda donde, desde una vertiente práctica, cuatro cualificados educadores expondrán sus ricas experiencias en torno a «*La convivencia en los centros escolares y cómo construir la convivencia*». Dicha Mesa será moderada por Juan Piñeiro Permuy, actual Inspector de Educación de Madrid y anterior Presidente del Consejo Escolar del Estado. Su sola presencia ya es una garantía de seriedad, profesionalidad y buen hacer.

Quiero expresar mi agradecimiento a Ramón Pérez Juste y a José Luis de la Monja Fajardo, que coordinan estas Jornadas, a los relatores Antonio Frías del Val y Álvaro Martínez-Cachero, Consejeros Técnicos de este Organismo, que actuarán de relatores y a los presentadores y moderadores del coloquio de las tres ponencias, al Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado, Ramón Pérez Juste, a Manuel Rodríguez Martín y a Rosa de la Cierva, todos ellos Consejeros del Grupo de Personalidades de Reconocido Prestigio; a todo el personal del Consejo Escolar del Estado, que ha realizado un magnífico trabajo y que estará a vuestra disposición durante estos dos días, y a todos vosotros os reitero mi agradecimiento y bienvenida.

Os adelanto que el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte editará todo lo referente al Seminario y que dicha publicación estará a vuestra disposición. Sólo me resta pedir vuestra colaboración y ayuda para que los deseos e intentos del Consejo Escolar del Estado y el trabajo de sus Consejeros merezcan vuestra aprobación y respondan a vuestras expectativas. Muchas gracias.

La convivencia en los centros escolares como factor de calidad: construir la convivencia

Ramón Pérez Juste

Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, EXIGENCIA DE NUESTRO TIEMPO

El logro de una educación de calidad se ha convertido en una demanda de las sociedades avanzadas, en una preocupación prioritaria de los gobernantes y en la meta de los educadores, no sólo del profesorado sino de toda la comunidad educativa.

La calidad, un fenómeno complejo y multidimensional

Ahora bien, qué sea una educación de calidad es algo que, a tenor de quienes se manifiestan al respecto, no tiene una única respuesta. Se dice de la calidad que es un concepto complejo, multidimensional, por tanto con múltiples y diversas facetas, algo que puede constatarse con sólo acudir a dos definiciones con un cierto carácter oficial. En efecto, en el ámbito de la educación superior o universitaria, el Consejo de Universidades ha venido respaldando, de modo más o menos explícito, una concepción de esta naturaleza, como se puede comprobar analizando el contenido de los documentos elaborados para llevar a cabo la evaluación de la calidad; en concreto, son seis las dimensiones allí recogidas:

- Las *disciplinas académicas*.
- La *reputación*.
- La *perfección o consistencia*.
- La *económica o de resultados*.
- La *satisfacción*.
- La *organización*.

En una línea similar se manifiestan autores de reconocido prestigio en una obra editada por el citado Consejo de Universidades. El profesor Rodríguez Espinar¹, después de referirse a la dimensión política, que sitúa en la autonomía como presupuesto de la calidad, habla de la misma como una realidad ligada al rendimiento, a los objetivos, a los actores, a la dimensión económica, a la reputación o fama de las instituciones, a los recursos, a la oferta de estudios o a los propios productos o resultados.

La otra importante referencia la encontramos en la Ley orgánica que rige nuestro actual sistema educativo, la LOGSE, que dedica todo el Título IV a la calidad de la enseñanza². Pues bien, el citado Título IV, aunque no define formalmente la calidad, sí se refiere «al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza», reseñando de modo expreso los siguientes (Art. 55):

- *La cualificación y formación del profesorado.*
- *La programación docente.*
- *Los recursos educativos y la función directiva.*
- *La innovación y la investigación educativa.*
- *La orientación educativa y profesional.*
- *La inspección educativa.*
- *La evaluación del sistema educativo.*

Con la llegada del Partido Popular al Gobierno se potenció el denominado *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*, que dio lugar a una publicación con este mismo título³, donde se recogen, tras el oportuno proceso de acomodación al ámbito educativo, los planteamientos de la *European Foundation for Quality Management*, con-

¹ RODRIGUEZ ESPINAR, S (1991). *Calidad Universitaria: un enfoque institucional y multidimensional*. En M. de Miguel, J.A. Ginés Mora y S. Rodríguez Espinar: *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades, pp. 39-72

² Nótese que dice «enseñanza» aun cuando la Ley lo es de Educación, tanto por su denominación como, sobre todo, por sus objetivos y contenido. Recuérdese al respecto la importancia que cobran en ella los contenidos procedimentales y actitudinales y el valor concedido a los Proyectos educativos.

³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1997). *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.

cretados en un modelo integrado por nueve criterios, cinco de ellos agrupados bajo el concepto de *Agentes* y cuatro bajo la denominación genérica de *Resultados*. He aquí unos y otros⁴:

1. AGENTES

- *Liderazgo*
- *Gestión del personal*
- *Planificación y estrategia.*
- *Recursos*
- *Procesos*

2. RESULTADOS

- *Satisfacción del personal*
- *Satisfacción del cliente*
- *Impacto en la Sociedad*
- *Resultados del centro educativo.*

El punto de vista de la UNESCO

Cerraremos esta introducción haciendo referencia a las aportaciones de la UNESCO⁵. Según el citado documento, «La calidad de la educación superior depende en primer lugar de la calidad de los elementos del sistema», señalando de modo expreso la calidad del personal, de los programas, de los estudiantes, de las infraestructuras y del entorno interno y externo, de la cultura de la evaluación, de la regulación y de la autonomía, de la responsabilidad y de la rendición de cuentas. Junto a ello, el documento afirma que «la calidad es inseparable de la pertinencia social» (p. 28),

⁴ Es preciso señalar, por una parte, que este modelo ya estaba contemplado en la anterior etapa política para la evaluación de la calidad de las universidades, en concreto, para los Servicios. Por otro lado, conviene indicar que el modelo ha sido modificado recientemente (abril de 1999), aunque se mantienen las líneas generales del mismo y que dispone de una versión iberoamericana.

⁵ UNESCO (1999): *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Documento de trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

concepto al que dedica el capítulo 3, y que define como «búsqueda de soluciones a las necesidades y problemas de la sociedad y más especialmente a los relacionados con la construcción de una cultura de paz y un desarrollo sostenible».

LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ÁMBITO PRIVILEGIADO PARA LA CALIDAD

La calidad es una meta, un desafío y un objetivo que implica a todos y que puede ser objeto de estudio, análisis y actuaciones a muy diversos planos. No cabe duda de que determinadas decisiones deben tomarse por los responsables políticos para hacer posible un sistema educativo de calidad, razón por la que es preciso disponer de los instrumentos adecuados destinados a su evaluación y mejora, como es el caso del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Algunas de las medidas propias de ese nivel pueden ir más allá del sistema educativo y tiene que ver con la política general de un país de la que la política educativa es un componente más, con mutuas interacciones.

Otro plano de actuación privilegiado es el correspondiente al aula, en el que la relación cercana entre profesores y alumnos hace fructificar o no las actuaciones de los educadores. Sin embargo, como veremos a continuación, es el centro educativo el campo privilegiado para la educación de calidad.

Los proyectos educativos de calidad

Las anteriores aportaciones y consideraciones sobre la calidad nos sitúan ante la realidad compleja del problema, pero, a juicio de quien esto escribe, no abordan su núcleo, esto es, no se enfrentan con la esencia de la calidad, que no puede ser sino la esencia de la educación, un proceso radical y exclusivamente humano: sólo los seres humanos educan y únicamente los seres humanos pueden ser educados.

Con todo, no se fácil señalar de modo inequívoco e indiscutible en qué consista la esencia de la educación, dado que esta se encuentra indefectiblemente ligada a concepciones e ideologías

más globales y abarcadoras, como aquellas que se refieren al Hombre, al Mundo, a la Sociedad; sin embargo resulta relativamente fácil mantener que la educación de calidad debe tender a la formación humana integral, lo que implica la mejora de la persona en todas sus dimensiones al servicio de una meta tan elevada como para dar cabida a los diversos objetivos educativos parciales de una manera unitaria y armónica. Para quien esto escribe esa meta unificadora no sería otra que el logro de la autonomía personal, una autonomía que permita a las personas, a cada persona, darse un proyecto personal de vida valioso y ser capaz de llevarlo digna y libremente a la práctica. Y es justamente esto lo que se convierte en el núcleo de los *Proyectos educativos de calidad*.

Todos los demás aspectos relacionados son importantes porque se constituyen en medios y recursos, con frecuencia fundamentales e imprescindibles, a su servicio; obviamente, los resultados o «productos» de la acción educativa serán o no de calidad, o gozarán de mayor o menor grado de calidad, en función de que, por un lado, traten de conseguir esa meta o se limiten a planteamientos reductivos; por otro, de que consigan en mayor o menor medida la meta de la educación integral de las personas.

La meta de la educación integral, concretada en la capacidad para diseñar y comprometerse de modo autónomo con un proyecto personal de vida valioso, integra las diferentes manifestaciones de la formación humana: por supuesto, la intelectual, pero también la física, la estética y la ética⁶, con sus correspondientes proyecciones para la vida personal, familiar, amical y social de las personas. Una persona bien formada lo pondrá de manifiesto en su vida privada y en la vida pública, como ciudadano comprometido con los grandes valores comunes de la Humanidad.

Es importante reseñar al respecto el respaldo que representan para estos planteamientos las conclusiones de la UNESCO en la citada Conferencia Mundial⁷ ya que pocas veces se ha hablado con tanta claridad sobre la importancia de la formación humana

⁶ Incluso la trascendental, cuando se trate de creyentes.

⁷ UNESCO (1999). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción*.

en este nivel educativo. Así, en el artículo 1 del citado documento, dedicado a las misiones y funciones de la educación superior, se considera que la Universidad, además de diplomados altamente cualificados, ha de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad, reseñándose de modo expreso la misión de contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad; en sintonía con lo anterior, el artículo 2 está dedicado a la Función ética de la universidad..

Pues bien, si las cosas son —o deben ser— así en un nivel educativo tradicionalmente autolimitado a la transmisión del saber, con pocas preocupaciones expresas por la formación humana y social de los universitarios, ¿qué decir de los niveles educativos anteriores al universitario, cuyo compromiso formativo es generalmente reconocido!

De los proyectos a los resultados

Positivo, y mucho, es tomar conciencia y comprometerse con este tipo de objetivos, mucho más ambiciosos e importantes que los relativos a la instrucción e incluso a la formación intelectual, comprometerse, en definitiva, con un *Proyecto educativo* de esta naturaleza y asumirlo como una meta propia de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Sin embargo, entre la toma de conciencia y el activo compromiso media un enorme trecho y un sinfín de obstáculos y dificultades, entre otras las relativas a la capacitación para abordarlos. Los objetivos relativos a la formación integral implican, sobre todo, la necesidad de que el profesorado se comprometa con objetivos que trascienden su labor en el aula, exigiendo no sólo coordinación en sus actividades sino cooperación y trabajo en equipo.

En efecto, de una parte, los objetivos de cada una de las materias cobran sentido en la medida en que contribuyen a la meta superior y superadora de la formación intelectual, que permite a los alumnos alcanzar la autonomía intelectual y la consiguiente capacidad de juicio, tan necesarias ambas para la posterior autonomía moral. Pero, por otro, es necesario que la vida de las aulas se constituya en un marco en el que se vive en coherencia con los plan-

teamientos que constituyen los Proyectos educativos. Si la armonía y la coherencia entre pensamiento, sentimiento y comportamiento —unidad de vida, manifestación fundamental de la madurez humana— no resulta nada fácil para las personas adultas que son los educadores, ¿qué podríamos decir de las jóvenes generaciones!

Lo que sí parece evidente es que un planteamiento de este tipo compromete en mucha mayor medida al profesorado y a la familia, a los educadores en general, además de exigirles una formación que no reciben en su preparación para el ejercicio profesional o familiar, ni siquiera en la selección específica para su actividad educadora. No deben extrañarnos, por tanto, las resistencias entre el profesorado a asumir objetivos para los que no están debidamente preparados⁸.

La ampliación de los objetivos desde la instrucción a la formación intelectual y desde ésta a la integral, hace del aula un lugar especialmente relevante no sólo para aprender y lograr los objetivos específicos de las diversas materias del curriculum sino para ejercitarse y, por medio de ello, alcanzar los objetivos no cognitivos: apreciar, valorar, relacionarse, comportarse, convivir, ser...

Pero no parece muy difícil mantener que, en un contexto tal, el aula se queda pequeña: es necesario que sea el centro educativo como unidad el que se ponga, de forma unitaria, armónica, integrada, al servicio de los objetivos educativos, lo que vuelve a exigir al profesorado la colaboración, la armonía de planteamientos, para que la vida del centro sea coherente con los valores del Proyecto educativo.

EL AMBIENTE EDUCATIVO COMO OBJETIVO Y COMO MEDIO

Cuando las metas son de un nivel tan elevado, el logro de un clima positivo y adecuado, o mejor, de un ambiente educativo,

⁸ Probablemente, uno de los aspectos más negativos de las reformas educativas se centran en la incoherencia entre los fines de la educación en ellas definidos y la formación que se ofrece a quienes han de llevarlas a cabo. Diríase que se piensa, y se asume, que las reformas se hacen realidad con sólo publicarlas en el Boletín Oficial correspondiente.

personalizado, parece una exigencia de primera magnitud. Se aprecia claramente la doble vertiente del ambiente educativo: de una parte, es un importante *medio* para el logro de objetivos educativos que van más allá del aprendizaje académico; resulta imprescindible para que el alumnado aprenda a relacionarse, a convivir, a aceptarse, a disfrutar de la Naturaleza, de los bienes culturales... De otra, resulta ser un *objetivo* de gran altura dado que, como veremos más adelante, un ambiente educativo no es fruto del azar o de la casualidad.

La construcción activa de un ambiente educativo

En efecto, si difícil es conseguir el aprendizaje académico más lo es el aprendizaje para la vida, el aprendizaje de los valores, el aprendizaje de la autoestima y el equilibrio personal, el aprendizaje de la convivencia pacífica con los semejantes. Por ello, al igual que ocurre con la actividad académica, en la que el profesorado planifica su actividad, selecciona objetivos, escoge metodologías, elabora actividades, busca recursos motivadores, evalúa sus logros..., en el caso del ambiente es preciso plantearse los objetivos con el mismo rigor y dedicación: la vida de aulas y centros debe ser el resultado de una construcción activa, sistemática, planificada y organizada a su servicio, con el agravante de que en ello el profesorado tiene menos experiencia, por lo que los sistemas de mejora deben incorporarse al plan inicialmente elaborado.

En la construcción de un ambiente verdaderamente educativo es clave la atención a la persona que cada profesor, que cada alumno, que cada miembro de la comunidad es, no limitándonos a su faceta profesional en el caso del profesorado o a la intelectual —el estudiante como mero aprendiz— en el del alumnado. La satisfacción de sus necesidades básicas, entre las que destacan la de ser reconocido, valorado y apreciado⁹, la atención al mundo de los sentimientos y el cultivo de otras inteligencias además de la cognitiva, como plantean Gardner o Goleman¹⁰, se convierten así en objetivos educativos que necesitan su espacio y su

⁹ Así lo plantean, entre otros, Yela y Maslow.

¹⁰ Gardner nos habla de las inteligencias múltiples; a Goleman se le debe el concepto la inteligencia emocional.

tiempo, y que exigen del profesorado una atención y una dedicación especial que encuentra en la vida del centro su parcela más adecuada. No se trata, en efecto, de hacer de ellas asignaturas del curriculum sino de diseñar las actividades adecuadas para el logro de los objetivos al hilo de la enseñanza / aprendizaje académicos desarrollada en las aulas y de la vida ordinaria de los centros educativos.

En la construcción de un ambiente educativo todos están implicados de una u otra manera, en mayor o menor medida. La respuesta a las necesidades del profesorado es responsabilidad fundamental de los equipos directivos, pero también tienen mucho que decir, y hacer, los demás compañeros, las familias y hasta los propios alumnos, sobre todo a partir de cierta edad. La satisfacción de las necesidades del alumnado es la principal responsabilidad del profesorado, pero su actuación será manifiestamente insuficiente si no se logra implicar en la tarea a los compañeros. Tal satisfacción, con frecuencia, no requiere sino un talante humano y un trato personal adecuado, lo que no debe entenderse como blando y sin exigencia. Frente a la habitual permisividad, la exigencia es fundamental para el logro de las metas educativas, pero se puede lograr mejor y en mayor medida cuando antes y por debajo de ella se ha conseguido instaurar un trato afable, cordial y respetuoso.

Ahora bien, si la responsabilidad es compartida, no es menos cierto que cada persona, sea alumno, padre o profesor, puede aportar más o menos según su papel, cualidades, formación y experiencia. No es descabellado, sino todo lo contrario, afirmar que hay personas que están especialmente dotadas, capacitadas, para convertirse en agentes activos del ambiente, sea este positivo o negativo¹¹. Pues bien, quienes tienen responsabilidades educativas, en especial el profesorado y los padres, deben implicarse en la creación de un ambiente educativo, poniendo a su servicio iniciativas, esfuerzo, dedicación y empuje¹².

¹¹ El profesor V. García Hoz habla de personas predominantemente *creadoras* de ambiente mientras otras, la mayoría, son *receptoras* de ese ambiente promovido por las primeras. Vid. GARCIA HOZ.V. (1991). *Ambiente, organización y diseño educativo*. Vol. 8 del *Tratado de Educación personalizada*. Madrid: Rialp, p. 28.

¹² El profesor García Hoz utiliza el término de *vigor personal*.

Entre las actuaciones que pueden diseñarse, promoverse, llevarse a cabo y mejorarse de forma continua es preciso reseñar aquellas que, según algunos autores¹³, definen los ambientes personalizados:

- *Cultivo de vínculos personales entre profesores y estudiantes.*
- *Desaparición del anonimato.*
- *Interacción entre la vida escolar y la de fuera del centro.*
- *Sentido familiar y atención adecuada a cada estudiante.*
- *Espíritu de iniciativa, flexibilidad y autonomía entre alumnos y profesores.*

Dado que, como afirma el citado autor, «un ambiente personalizado no aparece sin más. Más bien es el producto de estrategias deliberadas que configuran la estructura organizativa y las rutinas del centro»¹⁴, parece conveniente indicar que los anteriores aspectos deben ser objeto de un tratamiento sistemático, orientado a la configuración de hábitos y a la creación de las correspondientes actitudes favorables, como paso previo para convertirlos en valores que sirvan a los alumnos de pautas de actuación, que les orienten en su hacer diario y que les ofrezcan las directrices necesarias para decidir, de modo autónomo, sobre su vida.

Esa activa construcción de un ambiente educativo personalizado a través de la formación de hábitos adecuados se consigue en mayor medida cuando las relaciones en la comunidad educativa se construyen sobre ejes como la confianza, la suficiente libertad —según la capacidad demostrada por cada persona para usarla— y el mutuo respeto.

Para concluir, conviene dejar constancia de que el apoyo, la ayuda y el reconocimiento de las autoridades y de las instituciones y de la sociedad resultan ser un factor de primera magnitud para mantener elevada la moral de los educadores, algo imprescindible para enfrentarse a objetivos y dificultades muy superiores a los de hace tan sólo unas décadas.

¹³ Vid. McLAUGHILIN, M.V., TALBERT, J., KAHEN, J. y POWELL, J. (1990): *Constructing a Personalized School Environment*. En *Phi, Delta, Kappa*. Noviembre.

¹⁴ *Ibidem*, p. 232.

Centro, familia, sociedad

Sin embargo, es preciso reconocer que de poco servirá que los centros educativos sean capaces de lograr un ambiente educativo en el que el respeto a los demás dé como fruto una convivencia fructífera y satisfactoria sustentada en valores sociales y morales. Si estos aprendizajes no se hacen vida fuera del centro, poco, por no decir nada, se habrá conseguido.

Es por ello que resulta vital la colaboración activa de la familia y hasta su acción sistemática al servicio de los objetivos formativos del Proyecto educativo, algo por lo que los claustros de profesores y las asociaciones de padres deberían luchar encarecidamente.

Es más, para bien, el centro educativo, cuya vida con frecuencia se organiza y desarrolla si no de espaldas sí al margen de la comunidad, de la sociedad, debería llevar a cabo cuantas actuaciones fueran precisas para que se diera una mancomunidad de metas capaz de facilitar la vivencia en el contexto del centro de los valores sociales y morales sistemáticamente promovidos en la Escuela. Sólo así la educación integral será una realidad. En tal sentido, la creación de espacios de colaboración con entidades cívicas y sociales, como pueden ser las ONG por medio del voluntariado, puede hacer de los valores del centro vida de sus alumnos, profesores y padres.

CONCLUYENDO

La educación de calidad requiere de la adecuada actuación de toda la comunidad educativa y de utilización correcta y adecuada de los muchos y variados factores o dimensiones implicados, pero, por encima de todo, necesita contar con un *Proyecto educativo* de calidad, al que sirvan todos esos factores, centrado en la formación de personas autónomas, capaces de darse un proyecto personal de vida valioso y de llevarlo libremente a la práctica tanto en su vida privada como en su dimensión social.

Al servicio de tan ambicioso fin es necesario poner medios adecuados y variados, entre los que cabe destacar, por su importan-

cia, la creación de un ambiente educativo personalizado, en el que alumnos y profesores, y hasta padres, puedan vivir de acuerdo con las ideas y valores que se constituyen en directrices de los proyectos.

Ahora bien, ese ambiente educativo personalizado, clave para el logro de la convivencia, objeto del presente Seminario de Consejo Escolar del Estado, debe ser entendido, a la vez, como un *objetivo* a lograr: el ambiente, en efecto, no debe dejarse al albur, a las circunstancias, a la casualidad, sino que debe construirse activa y sistemáticamente, atendiendo debidamente a las necesidades básicas de las personas que conviven en los centros, reconociéndolas, apreciándolas, valorándolas en cuanto tales, por encima de los fallos propios de la condición humana y de la exigencia de esfuerzo, trabajo y superación que implica todo acto educativo.

Para esa tarea, una vez más, la formación inicial y permanente del profesorado, y su reconocimiento y respaldo social e institucional se convierten en elementos fundamentales.

DÍA 21 DE FEBRERO DE 2001

PONENCIA

**EL VIGOR DE LOS VALORES
MORALES PARA LA CONVIVENCIA**

Por **D.^a Adela Cortina Orts**
*Catedrática de Ética y Filosofía Política de la
Universidad de Valencia*

Presentador de la ponente y moderador:

D. Ramón Pérez Juste
Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado

Presentador y moderador de la Ponencia

D. Ramón Pérez Juste,

Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado

El señor **PÉREZ JUSTE:** Buenos días a todos los asistentes al Seminario. Permítanme antes de comenzar la primera de las Ponencias unirme a la bienvenida que acaba de hacer el señor Presidente del Consejo Escolar del Estado, don Alfredo Mayorga, y expresarles mi satisfacción por encontrarme de nuevo ante ustedes en calidad de coordinador de este Seminario por lo que representa de posibilidad de realizar alguna aportación al estudio de un tema tan importante y actual como el que hoy nos convoca. Estoy seguro que las expectativas que se han levantado, como se desprende de la presencia de un auditorio tan numeroso como relevante, se verán satisfechas, merced a las aportaciones de las personas invitadas, a las que quiero agradecer su total disponibilidad y colaboración.

El tema que hoy nos congrega es muy importante en el campo educativo y refleja la preocupación existente en nuestro mundo por la educación, tanto entre los profesionales —profesores, directores, inspectores, especialistas— como en las familias y en los responsables de los sistemas educativos.

En educación siempre podremos encontrar un componente, un aspecto permanente, justamente aquél que nos permite reconocer como educativas actividades y actuaciones llevadas a cabo realizado tanto en los momentos actuales como en pasados siglos. Pero, junto a este elemento permanente, aquél en el que reside la esencia de la educación, que no es sino el intento de mejorar a las personas y de poner en acto sus potencialidades, hay que reconocer siempre algo cambiante, algo que tiene que ver con las circunstancias de lugar y tiempo. Si la educación debe preparar a las jóvenes generaciones para afrontar los desafíos de su tiempo, éstos no son los mismos ahora que hace unos siglos, ni son comparables los de nuestro país con los de algunos países del tercer mundo, por poner un ejemplo. Ahora bien, los tiempos que nos toca vivir no son nada fáciles y, por tanto, no nos lo ponen sencillo. Los avances espectaculares del saber y la rapidez en su difusión;

los descubrimientos científicos, que afectan a lo más profundo del ser humano —basta con recordar la reciente publicación del genoma humano— pueden tener unas consecuencias que todavía sólo están atisbadas. El hecho de que los cambios que se están produciendo sean tan complejos, que se den en simultaneo con otros y que ocurran con gran rapidez, afectando, por tanto, a las personas varias veces a lo largo de su vida, deja, sobre todo a las jóvenes generaciones, sin las debidas referencias y expuestas a riesgos muy graves, como son los es el de la manipulación, la antítesis justamente del acto educativo.

En efecto, la incidencia de los medios de comunicación en la configuración de nuestro pensar, nuestro sentir y nuestro vivir; la influencia de esos medios en las jóvenes generaciones en una etapa en la que todavía no tienen configurado su «yo», en la que su madurez está por consolidarse, en que no disponen de las herramientas propias de una mínima autonomía para defenderse de tantas agresiones..., ponen de relieve la dificultad para alcanzar la calidad de la educación en los tiempos que corren. Por otra parte, la familia también se ve sacudida por profundos cambios: cambios en su constitución, en sus funciones, en su tamaño, en el desempeño de las tareas y en el reparto de esas tareas entre los padres, que afectan irremediamente a la prole y no siempre de forma positiva.

Si los cambios piden que la educación dé la debida respuesta, pero la familia se encuentra en una difícil situación, de tal forma que, en ocasiones, no puede o no sabe y, tal vez, hasta no quiera afrontarlos por falta de capacidad, tiempo y medios, no nos debe extrañar que los ojos se vuelvan hacia la Escuela y que se le pida que aborde unas tareas que, hasta hace unos años, no eran consideradas propias de ella. El problema que se nos plantea es que a la Escuela se le exige cada vez más pero a los educadores no se les dota de los medios adecuados para resolver estos grandes desafíos. Entre estos medios, obviamente, están los económicos, pero no son los únicos ni los más importantes. Quisiera resaltar en este momento dos de especial relieve y trascendencia: en primer lugar, la formación, tanto la inicial, para responder a unas funciones hasta ahora no asumidas por los profesores de forma sistemática, como la permanente, para contar con la capacitación debidamente actualizada en función de los nuevos desafíos; y junto a la forma-

ción, la necesidad de apoyo, de respaldo y de reconocimiento institucional y social para que puedan afrontar tales desafíos sin que su personalidad se vea negativamente afectada —todos conocemos las nuevas enfermedades profesionales—, sin que se produzca ese conocido malestar docente y sin que se haga realidad un riesgo todavía mayor, como lo es el de que sean pocas las personas y no siempre las más capacitadas y formadas las que quieran ejercer esta tarea tan importante como necesaria, algo que ya está ocurriendo en países de nuestro entorno.

El hecho es que a la Escuela se le pide cada vez más que forme en lugar de limitarse a informar, a transmitir conocimientos. En ese formar, el aprender a vivir es uno de los desafíos más importantes: aprender a vivir con los demás, respetándonos y asumiendo la igualdad de las personas, consecuencia natural de su especial dignidad. Leer un periódico, ver la televisión y oír la radio nos llenan de argumentos para defender la importancia de la convivencia. Todos conocemos los conflictos, las hirientes desigualdades, las exclusiones y hasta los exterminios que se están produciendo en un mundo aparentemente civilizado y que nacen, justamente, de la falta de reconocimiento y respeto a los demás, del desprecio o, cuando menos, del menosprecio a la dignidad del ser humano, de no asumir que la dignidad del otro es igual a la nuestra, sea cualquiera que sea su raza, su ideología o su religión ya que, antes y por encima de todo ello, comparten con nosotros el hecho de ser personas.

La convivencia debe estar fundamentada y sustentada en valores de cuyo vigor nos va a hablar hoy nuestra conferenciante, la profesora Adela Cortina. Pero los valores no surgen de la nada. Necesitan de una actuación sistemática, de un plan de los profesionales de la educación para hacerlos realidad. Parece mentira que los profesores pongamos tanto interés, trabajo y dedicación en planificar nuestra enseñanza y tan poco en la organización de un ambiente, del clima necesario para que surjan y cobren vida los valores. El ambiente de convivencia no debería ser algo aleatorio, fruto de la casualidad, que se configura positiva o negativamente; por el contrario, los educadores deberíamos asumir la construcción activa de un ambiente de convivencia. La diferencia está en que, mientras otras actuaciones educativas se dan en el seno del aula y son responsabilidad de cada profesor, la construcción de un

ambiente positivo y favorable de convivencia es una responsabilidad de todo el claustro de profesores, de todos los educadores, de toda la comunidad educativa. El hecho de que intervengan todos no debe significar, como algunas veces parece, que nadie es el responsable, antes bien debe ser una responsabilidad conjunta y asumida por todos.

Como hemos señalado, la convivencia no es algo aislado. Es el resultado de la vivencia profunda y comprometida de valores. Por eso está ante nosotros una de las personas más reconocidas en este ámbito, la profesora Adela Cortina. Ella nos dará el marco de referencia y, luego, los profesores Jesús Beltrán y Miquel Martínez profundizarán en sus respectivos campos: el psicológico y el estrictamente pedagógico.

Quiero dar las gracias a Adela Cortina por estar ante y entre nosotros —sé los esfuerzos que a ella y a su esposo les ha supuesto— para hablarnos de un tema tan importante. Adela es Catedrática de Filosofía de la Educación de la Universidad de Valencia, pero también es muchas cosas más. Sólo citaré algunas notas de su currículum. Es directora de la Fundación *Etno*, Fundación para la ética de los negocios y las organizaciones; es miembro de la Comisión Nacional de Reproducción Humana Asistida; ha sido en varias ediciones jurado del Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades; trabaja en cuestiones de filosofía práctica, especialmente de fundamentación y aplicación de la ética a la educación. Y de todos son conocidas sus publicaciones fundamentales: *Ética mínima* (1986), *Ética sin moral* (1990), *Ética aplicada y democracia radical* (1993), *Ética de la empresa* (1994), *Ética de la sociedad civil* (1994), *El quehacer ético, guía para la educación moral* (1996), *Educación y valores* (2000), entre otros.

Quiero resaltar en la profesora Adela Cortina la claridad y contundencia de sus argumentos para hacer notar que, incluso al margen de una moral basada en principios religiosos, el hombre tiene sólidos principios para invalidar el politeísmo axiológico; que la humanidad ha aprendido con sangre sudor y lágrimas que hay valores y antivalores y que merece la pena luchar, trabajar y esforzarse por aquéllos, impidiendo la aparición de éstos; que una cosa es el respeto a las personas, que siempre tiene que estar presente,

y otra la necesidad de decir alto y claro que no todo es igualmente valioso; que por encima de las discrepancias en un marco ideológicamente plural, la humanidad encuentra valores con suficiente respaldo como para que hasta una escuela no confesional pueda elaborar proyectos educativos comprometidos y de calidad.

Ésta es Adela Cortina, la profesora que me acompaña en la mesa y que, seguro, nos va a deleitar, informar y hasta formar en un tema de tanta importancia y trascendencia como el de la convivencia y los valores.

Tiene la palabra la profesora Adela Cortina.

El vigor de los valores morales para la convivencia

D.^a Adela Cortina Orts

En primer lugar, quiero agradecer a Alfredo Mayorga y a Ramón Pérez Juste su invitación y las palabras tan amables que han pronunciado y, en segundo lugar, la presencia de todos a quienes, de entrada, considero colegas, ya que la palabra «colega» viene de *colegium*, de los que pertenecen al mismo colegio, y creo que todos pertenecemos a ese colegio educativo de los que estamos preocupados por la transmisión de los valores y el conocimiento, sea desde la política, desde la escuela o desde el hogar. Somos, por tanto, entiendo un colegio de colegas que vamos a dialogar sobre los temas que a todos nos preocupan.

Quisiera *comenzar* con algo que se ha comentado en la presentación. Este año ha sido declarado por la UNESCO «Año de los Voluntarios», lo cual importa sobre todo porque con ello se pretende recordar la importancia de la acción voluntaria en la construcción de una buena sociedad. Sin embargo, importa recordar también que reflexionar sobre el papel de los voluntarios o —añado ahora— el papel de la educación en una sociedad no es sólo cosa de quienes trabajan activamente en esos mundos, sino de los tres sectores que componen la sociedad en su conjunto. Por eso, *es preciso articular la relación entre los distintos sectores sociales de modo que puedan hacerse cargo con bien de problemas que no afectan sólo a uno de ellos, sino a todos ellos.*

Si queremos distinguir, como es usual, entre los tres sectores político, económico y social, la educación sería competencia, en principio, del sector social, como lo es el voluntariado. Sin embargo, las cuestiones de la educación son tarea también del sector político, incluso desde el punto de vista organizativo y administrativo, y también del económico. Los tres sectores influyen en la educación de forma decisiva, a los tres debería importar que la educación sea buena.

Digo esto porque en tiempos de globalización acabamos descubriendo que los problemas, cuando los pensamos, son ante todo económicos. Los medios de comunicación anuncian continua-

mente el descubrimiento de tecnologías sofisticadas, pero la decisión sobre proseguir o no con las investigaciones no está en manos de los ciudadanos, ni de los científicos, ni siquiera casi de los políticos, sino sobre todo en manos de las empresas interesadas en continuar investigando, por ejemplo, sobre el genoma humano y en patentar genes.

A fin de cuentas, vamos detrás de quien quiere patentar el gen o de quien desea lanzar el último modelo de ordenador. Seguimos a la economía y por eso es importante repensar la articulación de los tres sectores (el político, el económico y el social), no vaya a ser lo que ya está ocurriendo demasiado que al final el poder social se convierte en la santa Bárbara de la que todos se acuerdan cuando truena.

En una gran cantidad de textos sobre la globalización en los que, después de anunciar con lenguaje apocalíptico que es impareable, que el abismo entre pobres y ricos es terrible y cosas similares, el autor se pregunta en las diez o veinte últimas páginas «¿y cuál es la solución?» y responde, imperturbable, «en la educación». Y se queda tan feliz, después de haber descrito un panorama casi aterrador. A mi juicio, es importante tomar las cosas en serio. La educación, como las tareas de voluntariado, son cuestión de todos. Por eso, es necesario que en la educación los tres sectores asuman su responsabilidad en el asunto.

En segundo lugar, el mensaje que desearía transmitir ante todo es el siguiente: en nuestra época existe un gran acuerdo en las ideas, pero una enorme esquizofrenia entre las ideas y las creencias. No sé si recuerdan esa extraordinaria distinción de José Ortega y Gasset entre creencias e ideas.

Según Ortega, las creencias son las que mueven realmente a una sociedad, las personas actúan movidas por por sus creencias básicas. Las creencias no están articuladas teóricamente, no se «dicen» en los grandes discursos, en éstos se dicen las ideas; las ideas están bien construidas, bien pergeñadas, bien teorizadas. Todos hemos escrito y leído libros. Las ideas están en los libros, con ellas estamos todos de acuerdo. En estos tiempos de globalización hay un acuerdo muy extendido en que la democracia es superior a otras formas de gobierno, en que la tolerancia es muy superior a la intolerancia;

las ideas bien trabajadas, que son las que vamos a mencionar aquí, han alcanzado un consenso enorme, incluso a nivel global.

Otra cosa es el gran desajuste que existe entre esas ideas, elaboradas teóricamente, que todos empleamos en los discursos y que todos sabemos de memoria, y las creencias de las que vive la sociedad, que son las que funcionan en la vida cotidiana y las que nos inspiran en el momento de tomar decisiones. A mi juicio, las creencias fundamentales y básicas, las que mueven a actuar, siguen siendo que el dinero da la felicidad, que lo que hay que hacer es ser el mejor y desplazar al contrario, que ser el primero de la clase —en belleza, en fuerza, en capacidad relacional, en calificaciones a veces— es mucho mejor que ser el último.

Estas creencias son las que siguen funcionando en la vida cotidiana, las que nuestros alumnos reconocen como móviles de la conducta de los adultos. Les enseñamos teóricamente unas cosas, pero ellos no comprueban que ésas sean las creencias que mueven a su sociedad, sino que las auténticas creencias son otras —la competencia en astucia, en fuerza—, que lo que funciona son las relaciones y el amiguismo.

Si el siglo XXI tiene una tarea, es la de ajustar las creencias a las ideas. Nuestras ideas son mucho mejores que nuestras creencias, nuestro gran reto es el de hacernos creíbles. Si hay algo que hoy en día todo el mundo aprecia, es encontrar a una persona que vive lo que se cree. Después hablaremos de lo que queramos, pero cuando encontramos a alguien así sentimos que hemos dado con una auténtica persona. Una sociedad con ideas extraordinarias no tiene que inventar muchas más, sino vivir aquellas en las que crea. Es la gran pauta para la educación. Los alumnos pueden escuchar muchas cosas, pero si no ven que los adultos creen lo que están predicando, se produce la gran esquizofrenia y la cuestión entonces no tiene solución.

Tras estas dos consideraciones, quisiera dividir mi exposición en *dos partes* muy sencillas. En la *primera* hablaríamos de qué son los valores y qué son los valores morales; en la *segunda* trataríamos de dilucidar en qué valores morales merece la pena educar y cuáles son esas ideas nuestras acerca de los valores que hay que ir sustanciando en creencias que mueven el mundo, porque son valiosas y buenas.

Empezaré comentando qué entiendo que son los valores y cómo se pueden transmitir, aunque en una perspectiva muy amplia. A mi juicio, los valores no importan por la calidad que proporcionan, sino que una vida humana sin valores no es una vida humana. El «valor» de los valores no puede recogerse en medidas de calidad, sino que valen por sí mismos.

Como en *Tiempos difíciles* de Dickens, tan parecido a *Amor y Pedagogía* de Unamuno, donde el padre, positivista a ultranza y convencido de que lo que importa en este mundo son los hechos, exige que en la escuela se enseñen hechos, pero nada de valores y nada de corazón; que en la escuela se transmitan hechos y nada más que hechos. Y, sin embargo, en los últimos tiempos nos estamos acordando mucho de los valores, porque sin valores no hay vida humana. La novela de Dickens es muy pedagógica y al final los educados en los hechos y en el positivismo preguntan porqué no se les educó en los valores, porqué no se les educó en la imaginación, porqué no se les educó en la emoción, en el corazón y en la fantasía, pues su vida se ha convertido en una vida absolutamente inhumana.

Los valores son un componente de la vida humana, no son un aditamento que, de vez en cuando añadimos, sobre todo las mujeres que parecemos —se dice— un tanto sentimentales, que nos va eso de la «moralina», eso de la prédica empalagosa y ñoña que se extiende sobre algo que ya está putrefacto para evitar un poco su olor. Los valores tienen mucho más que ver con lo que realmente nos va a las personas, mujeres y varones, con la «moralita» de que hablaba también Ortega, como de un explosivo tan potente como la dinamita, que hace de la vida humana compartida una vida realmente digna de ser vivida.

Quisiera hablar, siempre desde la moralita y nunca desde la moralina, de los valores, no porque me parezcan muy importantes para la calidad, sino porque valen por sí mismos y sin ellos no hay una vida humana.

Siempre que se habla de medidas de calidad y, entre ellas, de la satisfacción del consumidor, recuerdo una anécdota de cuando fui profesora de instituto y di clase en enseñanza media durante tres años. Tenía alumnos de todo tipo pero recuerdo uno terrorífico al que tenía aversión todo el claustro porque no trabajaba ab-

solutamente nada; tenía veinte años y andaba en tercero de bachiller contumazmente y dispuesto a repetir todo lo que hiciera falta, porque para él los libros no existían: sólo existía su moto. Al final se tuvo que marchar del instituto a una de esas academias que hay en todas las ciudades, donde van todos los suspendidos, acaban aprobando y los padres se ponen contentísimos —a fin de cuentas también ejercen su función—. Un día me lo encontré en la calle. Andaba por la acera opuesta a la mía, cruzó y me dijo: «¿Sabe lo que he sacado en Filosofía? Notable. Eso sí que es filosofía y no lo que usted enseña». Cuando pienso en la satisfacción del cliente me pregunto qué parámetros importaría utilizar, porque lo que me temo es que si les llego a preguntar a sus padres, me hubieran dicho exactamente lo mismo, o más. Seguro que estaban encantados con la academia en la que a su hijo le habían puesto notable y no conmigo, que no tenía más remedio que suspenderle porque aquello no era de recibo. Y no porque el alumno fuera tonto, sino porque había decidido que la moto era mucho más interesante que lo que pudiéramos decir los profesores del instituto.

Yo quisiera hablar de los valores, no tanto sobre si se pueden medir o no, sino porque son un componente de la vida humana. La vida no se hace sólo de hechos, sino que se hace de hechos valorados, de decisiones valoradas, hacemos nuestra vida desde lo que valoramos, desde lo que preferimos. Por eso el lenguaje de los hechos nada más no es un lenguaje humano, sino que es preciso entender qué valoramos, qué preferimos, desde dónde valoramos y preferimos, porque una vida se hace en realidad desde estas valoraciones.

Sobre la pregunta «¿qué son los valores?» se ha escrito y polemizado hasta el infinito, pero creo que la respuesta más sencilla y adecuada sigue siendo la de Ortega: «los valores son cualidades de las acciones, de las personas, de las cosas, que las hacen atractivas». Cuando una acción o una persona o una institución tiene un valor positivo, es atractiva; cuando tiene un valor negativo, es repugnante. Sin entrar todavía en el contenido del valor justicia, por ejemplo, podemos decir que cuando alguien dice de una institución que es justa, la está haciendo atractiva, y cuando dice que es injusta, la está haciendo repelente además de ilegítima. Cuando hablamos de los valores —y en eso creo que tenía razón Scheler y todos los que elaboraron con él una ética de los valores— justicia, lealtad, libertad, sabemos de entrada qué queremos decir con cada uno de ellos y

que no es lo mismo hablar de la justicia que hablar de la elegancia, que son dos valores pero con un contenido distinto. Y sabemos que nos referimos a algo atractivo, algo cuyo contrario repele.

Los valores son, por tanto, cualidades de las cosas, de las acciones, de las personas, que nos atraen porque nos ayudan a hacer un mundo habitable. Nuestro mundo puede convertirse en un mundo sin hogar, en el que las gentes estemos pero no nos encontremos como en casa, al que le falten ventanas, al que le falte confort y al que le falte habitabilidad.

Es en este sentido en el que creo que el mundo en el que estamos viviendo no reúne las condiciones de habitabilidad que debería de reunir cuando tal cantidad de gente se está muriendo de hambre y cuando la violencia es ya una forma de vida. Los valores ayudan a acondicionar el mundo y a hacerlo habitable. La justicia, la libertad, la belleza hacen a nuestro mundo habitable y humano, hacen de él un mundo en el que merece la pena vivir y en el que el suicidio resulta un sin sentido, porque es penoso marcharse. Los valores hacen de nuestro mundo un hogar y son atractivos. Lo contrario es repelente. Por eso los valores valen por sí mismos.

Como decía Kant, que se puede actuar por interés o se puede tomar interés en lo que es interesante por sí mismo. Importa mantener esta distinción, porque no se trata tanto de que los valores valgan «para», sino de que son en sí mismos valiosos. Decía Tocqueville, y con razón, que «el que pregunta: libertad ¿para qué?, es que ha nacido para servir». El que pregunta «¿es que la libertad nos dará más bienes materiales?» no ha entendido que la libertad es valiosa por sí misma, la igualdad es valiosa por sí misma y la justicia es valiosa por sí misma. Un mundo que reúne todas estas condiciones es un mundo en que la vida es digna de ser vivida.

Ahora bien, en el año 2001 ante la pregunta «¿hacer un mundo habitable para quién?», no hay más que una respuesta: hacer un mundo habitable para todos y cada uno de los seres humanos. Un mundo en que uno sólo de los seres humanos no se encuentre en su casa, no se encuentre reconfortado y rodeado de esos valores que la acondicionan para que sea la suya, sencillamente es un mundo injusto e inhumano, porque la única respuesta posible hoy en día es que los valores tienen que hacer habitable el mundo para todos los seres humanos.

Desde esta perspectiva ¿cuáles son los valores morales? Sabemos que hay muchos tipos de valores (estéticos, intelectuales, religiosos, morales) y que en el ámbito de la filosofía se discute vivamente sobre si hay unos valores específicamente morales o no. No entraré en la polémica, ya que nos falta tiempo para ello, y entenderé que sí hay valores específicamente morales. Los valores morales son aquellos que entendemos que debería tener cualquier persona, cualquier institución, cualquier actuación que quiera llamarse humana, en el pleno sentido de la palabra.

Ciertamente, hay valores enormemente atractivos, que no están —sin embargo— al alcance de todas las fortunas, y no me refiero solamente a las económicas. Podemos gastar grandes cantidades de dinero en sauna, en footing y en toda suerte de ejercicios y, sin embargo, la belleza no está al alcance de todas las fortunas. Tampoco lo está la inteligencia, aunque es verdad que el medio la aviva enormemente, mal que les pese a los defensores del fatalismo de la herencia. En cualquier caso, por ser menos hermoso o menos inteligente no se es menos plenamente persona. Sin embargo, sí que reclamamos a todo el mundo que sea honrado, que sea justo, que intente vivir en libertad, porque alguien que prefiere la esclavitud a la libertad, la injusticia a la justicia, la desigualdad a la igualdad, ha dejado de aspirar a la humanidad, en el pleno sentido de la palabra.

Aspirar a estos valores es algo que reclamamos para llamar plenamente humanas a las personas y a las instituciones, mientras que la belleza, la simpatía o la inteligencia, siendo sumamente apreciables, no presentan el mismo nivel de exigencia en la aspiración.

Los valores morales son, pues, los que reclamaríamos para llevar adelante una existencia verdaderamente humana. Son valores que ayudan a acondicionar la vida de todos los seres humanos y además están al alcance de todas las fortunas personales, porque todos tienen la posibilidad de ser justos, la posibilidad de ser honestos. Si bien es cierto que una sociedad tiene el deber de organizarse de tal manera, tiene que acomodar de tal forma las creencias a estas ideas de valor, que sea realmente posible ser justo y ser libre sin ser un héroe.

Me temo que estamos organizando nuestras sociedades de un modo tal que para vivir en ellas unos valores morales como los que estoy mencionando es necesario ser un héroe en demasiadas

ocasiones. La gran tarea de nuestras sociedades consiste en hacer que estos valores se conviertan en auténticas creencias, que muevan las decisiones de la vida cotidiana hasta tal punto que quien viva por estos valores no necesite ser en absoluto un héroe.

¿Cuáles serían los valores morales de los que no se puede retroceder y en los que importa educar en la escuela, en la familia y en una sociedad que se denomine pluralista y que los comparte porque sin ellos no puede serlo? Comentaré únicamente cinco, porque lo interesante no es hacer un catálogo de valores, sino descubrir cuál es el eje central desde el que se pueden articular los demás. El criterio para hablar de ellos en una escuela pluralista sería el de la ciudadanía. Pero, ¿qué es ser ciudadano?

Un ciudadano es alguien capaz de hacer su propia vida, pero con sus iguales. El ciudadano tiene dos lados fundamentales: hace su vida, no se la hacen, no es siervo ni esclavo, pero no la hace en solitario, sino en la polis, en la ciudad, la hace con otros que no son ni más ni menos que él, sino sus iguales. Uno de los grandes retos del siglo XXI es meter hasta la médula de los huesos que es preciso que los seres humanos puedan hacer su vida, sus elecciones, con aquellos que no son más que ellos y no tiene porqué sentirse acomplejados, ni menos que ellos, por tanto, no tienen porqué sentirse superiores, sino que a fin de cuentas son sus iguales.

Si he empezado antes con un prólogo sobre los valores es porque quisiera dejar bien claro desde el comienzo cuál es mi posición al respecto y es que los valores no son algo puramente subjetivo. Los valores, como la libertad y la justicia, son valiosos por sí mismos, y no porque algún grupo social haya decidido conferirles valor. Los valores no son subjetivos. Pero tampoco se descubren situándose ante la realidad de forma pasiva, tampoco se trata de sentarse tranquilamente en una pasarela para verlos desfilar, sino que es preciso insertarse en la realidad. Ningún descubrimiento humano se hace sin implicarse en la realidad.

Cuando yo era pequeña, mi padre, que era una persona extraordinaria, me decía: «Hay gente que cree que Newton descubrió la Ley de la Gravedad, porque una vez vio caer una manzana y entonces se dio cuenta de que los graves caían hacia abajo, y hay gente empeñada en que Pasteur tampoco tuvo demasiado mérito en el descubrimiento de la penicilina porque, al fin y al cabo, se dio cuenta un día

de que había un trozo de pan con moho y descubrió la penicilina. Si Newton y Pasteur no hubieran tenido la formación que tenían, nunca hubieran podido formular la Ley de la Gravedad ni descubrir la penicilina. Mucha gente había visto caer manzanas y mucha gente había visto el pan recubierto de moho y, sin embargo, no habían caído en la cuenta ni de que la caída de los graves se podía formular matemáticamente ni de que la penicilina podía ayudar para curar».

Los valores, como todo descubrimiento de la humanidad, son valiosos por sí mismos, pero se descubren en la implicación con la experiencia. Sin esa implicación, sin vivir con los marginados, los que sufren, los vulnerables, es difícil apreciar el valor de la solidaridad; sin haber experimentado en carne propia la marginación, el sufrimiento o la vulnerabilidad, es imposible apreciar el valor de la solidaridad y de la aspiración a la igualdad; es imposible apreciar lo que vale poder echar una mano y poder recibirla. Los valores se descubren en la implicación con la experiencia, en la implicación con la realidad, no se descubren en los libros. Se aprenden —y a mí me pareció una vez que era una buena idea formularlo así— a través de un proceso de degustación.

Posiblemente lo de la degustación se me ocurrió porque no entiendo nada de vinos y tengo amigos, que entienden muchísimo, que se avergüenzan de ir conmigo cuando piden un buen vino, porque me den uno de marca o a granel. Ellos piden el vino, olfatean, chasquean, y entienden si está picado o no.

A mi juicio, la educación es como un proceso de degustación de valores que se va haciendo en la experiencia. Quien no degusta el valor de la solidaridad, de la igualdad o de la libertad puede acabar prefiriendo la esclavitud, porque al fin y al cabo es más cómoda, o la desigualdad, porque al fin y al cabo es lo que hay.

Los valores de los que yo quisiera hablar son cinco, e importa transmitirlos en esa experiencia descubridora, en esa degustación de la vida cotidiana en la que únicamente, si las creencias acompañan a las ideas, se puede hacer el proceso de degustación y, en caso contrario, hay una auténtica esquizofrenia. Son cinco valores muy sencillos: los tres famosos de la Revolución Francesa y dos más. El valor de la libertad, el valor de la igualdad, el valor de la solidaridad, el valor del respeto y el valor del diálogo. Lo interesante no es nombrarlos, porque los nombres los sabemos todos. La

importancia de este siglo y de este milenio es ir comprendiendo qué entendemos por esos valores, qué significados tienen y cómo se realizan en la vida cotidiana. De todo ello hablé pormenorizadamente en *Ciudadanos del mundo* (Alianza, 1997).

Empezando por la libertad, se puede entender al menos, como independencia, como participación y como autonomía. Si recuerdan ustedes aquella extraordinaria conferencia, que pronunció Benjamin Constant después de la Revolución Francesa sobre la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos, hablaba de dos maneras de entenderla: la libertad como independencia y la libertad como participación.

Libertad como independencia es la libertad que más aprecia el liberalismo, la libertad propia del Estado de Derecho moderno, la libertad de expresión, de conciencia, de asociación, de reunión, de desplazamiento, todo ese mundo originario de los siglos XVI Y XVII, en los que se habla de unas libertades básicas, que son las que alguien puede ejercer sin interferencia. ¿Qué es ser libre? Libre es poder expresarse, poder forjarse su propia conciencia, poder informar, sin que nadie interfiera, ni el Estado ni los demás ciudadanos. Esa libertad como independencia es preciosísima y cuando no se puede ejercer, cuando se acalla la expresión, la información, una sociedad es claramente injusta. Lo que ocurre es que la *libertad como independencia no es toda la libertad, sino una parcela* de la misma y, a menudo, apreciamos mucho esa libertad y, sin embargo, otros modos de ejercerla no tanto.

Sin abandonar, con todo, esta forma de entender la libertad, cabe recordar que toda libertad aparece responsabilidades. Sin duda, importa la libertad de expresión, pero en la escuela y en la universidad habría que cuidar de que la gente tuviera algo que expresar; importa la libertad de información, pero también sería bueno que los que leen la información tuvieran criterio para entender qué es lo que están leyendo, porque estas libertades se vienen enunciando desde los siglos XVI y XVII y ya va siendo hora de que, además de enunciarlas y decir que hay que expresarse o de que hay que forjar la conciencia, tengamos algo que decir y lo entendamos.

A menudo, la gente se expresa libremente, pero no dice absolutamente nada, se puede informar de cualquier cosa, pero se acaba informando de estupideces y quien lee aquello de lo que se informa

no tiene ningún criterio para decidir si lo que está leyendo es una información contrastada, una opinión de alguien a quien se le ha ocurrido por la mañana o una estupidez soberana. Ya va siendo tiempo de complementar las libertades, que son tan valiosas, con ese otro lado de forjar gente preparada para ejercerlas con algo de sustancia vital. Evidentemente, lo peor es suprimirlas, pero no basta con no suprimirlas, sino que conviene ir dándoles algún contenido, algún criterio; no basta con decir que hay que forjar la conciencia si, al final, acabamos forjándonos la conciencia de un lechuguino.

A veces, cuando veo cómo escriben los alumnos de la universidad, cómo olvidan lo que es la sintaxis, si es que alguna vez la han conocido, me temo que ni siquiera tienen libertad de expresión, que no tienen la capacidad de expresar lo que quieren decir, porque carecen del lenguaje necesario para ello. No debería olvidar esto el medio educativo en el que nos encontramos, no debería olvidar que enseñar a expresar lo que se quiere decir es parte integrante de la libertad de expresión.

La libertad como independencia tiene que ir cobrando contenidos como los mencionados, y complementarse al menos con los otros dos modos de entender la libertad. El segundo es la libertad como participación. Decía Constant en su famoso escrito que el pueblo griego en la época de Pericles entendió que eran libres, que eran ciudadanos, los que participaban en la asamblea a la hora de tomar las decisiones de la vida pública, los que decidían con sus iguales acerca de la guerra, la paz, las leyes. Libertad quería decir participación.

A mí siempre me gusta después de hablar de estas cosas poner un pequeño termómetro a la sociedad y ver si, efectivamente, existe un gran entusiasmo por la libertad como independencia, que desde el punto de vista formal parece que sí, y si las gentes valoran exactamente igual la libertad como participación, porque me temo que ésta está verdaderamente en decadencia. La libertad entendida como participación con otros en la escuela o en la facultad resulta verdaderamente extraña a las gentes.

La tercera es la libertad entendida como autonomía, que con ser la que personalmente más aprecio, reconozco que resulta poco apreciada. «Autonomía» significa, a fin de cuentas, ser dueño de la pro-

pia vida, tomar las propias decisiones, pero no hacerlo sin los otros, sino siempre con los que son significativos para nosotros. Me temo que estamos en un mundo sumamente heterónimo, en el que las gentes no se hacen su propia vida ni toman sus propias decisiones, en el que no sólo no participan, sino en el que a fin de cuentas acaban subyugados por cualquier medio de comunicación, por cualquier ser poderoso en su medio, por cualquier uso o costumbre. Ahora bien, formar personas que puedan tomar sus decisiones no significa no darles criterios o una educación de hechos neutral, sino dar criterios para que puedan tomar sus decisiones en el futuro.

En lo que respecta a la igualdad, quisiera recordar tres aspectos: el primero sería la igualdad en dignidad, el segundo la igualdad económica, de la que se habla poco y, sin embargo, tiene su importancia, y en tercer lugar, la igualdad en el sentido de que el igualar obliga a tener mayores competencias. Comentaré brevemente cada uno de aspectos de la igualdad.

El principio supremo de la ética moderna, que nadie se atreve a derogar, al menos verbalmente, es el de la igual dignidad de todos los seres humanos. Efectivamente, educar para degustar la igual dignidad de cuantos se encuentran en el aula y fuera de ella, sean de diferente raza, cultura o inteligencia, es la clave para empezar. Ahora bien, cuando hablamos de dignidad humana, tenemos que tener en cuenta que la dignidad siempre es transitiva: ¿dignidad de qué?, ¿de qué es digno alguien?

Alguien es digno, por de pronto, de que se le considere exactamente igual a los demás y todas las tareas compensatorias que se hagan en este mundo son pocas, siendo fundamental transmitir a través del aula la igualdad de todos. Pero también es fundamental la igualdad económica, porque parecemos olvidar que las igualaciones económicas tienen que hacerse y también a través del aula hay que ir transmitiendo a los alumnos que las relaciones con el Tercer Mundo, con las clases desprotegidas, no son cuestiones de solidaridad, sino de igualdad, que todos juntos estamos haciendo nuestro mundo y es ésta una cuestión de justicia. El tercer aspecto, un poco olvidado en ocasiones también en la escuela, es el de aumentar el nivel de competencia de las personas para poder ponerla al servicio de otros. En la, según Drucker, «sociedad del saber», en la que quienes puedan hacerlo se costearán —como ya lo hacen— un tipo de

formación especializada, de la que otros van a carecer, tendrán un buen empleo quienes posean un saber cualificado y los demás quedarán en la cuneta social. Por eso, es urgente educar personas con la competencia suficiente como para saber ayudar a quienes, por «lotería natural», no puedan adquirir esa competencia. Sea desde las profesiones o sea desde los oficios, necesitamos gente experta, que entienda su competencia y su saber como un servicio porque, en caso contrario, se va a producir un abismo entre clases, que no será de poseedores de medios de producción y desposeídos, sino de poseedores del saber y desposeídos. Y por mucho que se haya intentado igualar desde la escuela, llegará un momento en que unas personas tendrán una cualificación de la que otros carecen. A los que no la tienen se les habrá estado estafando, porque estarán situados por debajo y serán una clase sometida.

Es preciso, pues, elevar el nivel de competencia y mostrar que es un bien social, que hay que compartir y poner al servicio.

El tercer valor, de los que hemos mencionado, es el de la solidaridad, del que solamente quisiera hablar a dos niveles. Es imposible ser solidario si no se experimenta la debilidad, la tristeza o el desánimo. Quien no degusta el valor de estar con otro en el momento de la mayor vulnerabilidad, en ese momento en que alguien no se encuentra en una posición de simetría, sino que se encuentra por debajo, es imposible que alguien se dé cuenta de lo que vale poder estar con otro en el momento de la debilidad. Eso lo necesitamos absolutamente todos los seres humanos.

Y esa solidaridad es preciso ejercerla —a mi juicio— desde lo que me he permitido llamar un «cosmopolitismo arraigado», porque tiene que ser a la vez universal y local. Evitando que la solidaridad universal sea una coartada para eludir responsabilidades en el lugar concreto, y evitando que el localismo nos lleve a olvidar que somos «ciudadanos del mundo».

Nos queda, por último, hablar brevemente del respeto y del diálogo. En cuanto al respeto, prefiero tratar de él que de la tolerancia porque, aunque la tolerancia es sin duda muy superior a la intolerancia, puede quedar en indiferencia o en resignada expresión de impotencia. Sin embargo, el respeto es una actitud mucho más positiva. Como decía Amy Goodman, respetamos aquel tipo de posiciones que, a lo mejor no compartimos exactamente, pero enten-

demos que representan un punto de vista moral. No podemos respetar algo que nos parece claramente inmoral, porque las personas son respetables, pero las opiniones han de hacerse acreedoras al respeto. Es estúpida la frase, bastante generalizada, «es una opinión y, como todas, muy respetable», porque las opiniones tienen que merecerse el respeto, pues las hay absolutamente irrespetables.

En cuanto al diálogo, le ocurre como a la educación, que todos se acuerdan de él cuando truena. Cuando ya nadie sabe qué hacer se propone entablar un diálogo, y además en demasiadas ocasiones se entiende más bien como una negociación. Sin embargo, el diálogo moral del que aquí estamos hablando no es una cuestión de negociación, sino de reconocimiento. Me temo que, en demasiadas ocasiones, los diálogos se entienden como negociaciones, como aquel trato en que al final se acaba partiendo la diferencia. Nadie gana todo lo que dice pretender, nadie lo pierde absolutamente todo, pero siempre los que más pierden son los pobres. Los más pobres son los que tienen que conformarse antes porque, en caso contrario, lo pierden todo; pero quienes más ganan con las negociaciones son los más poderosos que, amén de ganar más allá de lo que les correspondía, dan a la apariencia de que han sido generosos.

Me temo que los diálogos se han entendido excesivamente como negociaciones, porque estamos acostumbrados a ellas y a que no sea posible nada más. Sin embargo, el diálogo ético no es una negociación, sino que tiene como base el reconocimiento; el reconocimiento de que el otro es un igual, carne de la propia carne y sangre de la propia sangre, de que forma parte de su vida. Si esto es así, es cuando el diálogo es verdaderamente humano.

Si alguien nos preguntara ahora, estoy segura de que todos estaríamos de acuerdo en que estos valores valen y en que es preciso educar en ellos. Pero importa recordar que esa educación sólo tendrá éxito si esos valores no quedan en ideas, sino que se encarnan en las creencias de la vida cotidiana.

Indicaciones bibliográficas

- A. Cortina, *Ciudadanos del mundo*, Madrid, Alianza, 1997.
- A. Cortina (coord.), *La educación y los valores*, Madrid, Fundación Argentaria/Biblioteca Nueva, 2000.

DÍA 21 DE FEBRERO DE 2001

PONENCIA

**APRENDIZAJE, CONVIVENCIA
Y PLURALISMO**

Por **D. Miquel Martínez Martín**
*Catedrático de Teoría e Historia de la Educación
de la Universidad de Barcelona*

Presentador del ponente y moderador:

D. Manuel Rodríguez Martín
*Consejero del Consejo Escolar del Estado del
Grupo de Personalidades de Reconocido Prestigio*

Presentador y moderador de la Ponencia:

D. Manuel Rodríguez Martín

Consejero del Consejo Escolar del Estado por el Grupo de Personalidades de Reconocido Prestigio

LA CONVIVENCIA ESCOLAR REQUIERE EL COMPROMISO DE TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA

El objetivo primero y fundamental de la educación, según proclama solemnemente la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, es el de proporcionar a los niños y a los jóvenes de uno u otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

Desde siempre, a través de la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, y se prepara adecuadamente a los alumnos para la participación responsable en las distintas actividades e instituciones sociales.

La vigente Constitución española señala, en su artículo 27, que los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza con *participación efectiva de todos los sectores implicados*. Esta participación, para que sea completa, exige la participación activa de todos los estamentos de la comunidad educativa, ejerciéndose, en cualquier caso, en el respeto objetivo a la conciencia personal del alumno y al proyecto educativo que los padres libremente elijan para sus hijos.

Entiendo que no es formalmente correcto hablar de implicación de los padres, en el proceso general de la educación, a través de

la relación de su participación en los consejos escolares, si los padres por los numerosos mecanismos existentes en la vigente legislación, no son debidamente informados, documentados y sensibilizados sobre sus derechos y obligaciones en tal sentido.

No constituye ninguna utopía que hoy más que nunca es necesario, por medio de una cooperación recíproca, intensificar las relaciones entre las familias y los centros docentes, todo ello con la finalidad de conseguir los mejores resultados educativos de los alumnos. Sin la existencia de una acción recíproca de todos los que intervienen en el proceso educativo globalmente considerado, se corre el riesgo de que los problemas que aquejan a la convivencia escolar, desde numerosos puntos de vista, no se puedan resolver satisfactoriamente. Esto quiere decir que institución docente y sociedad deben ir por el mismo camino. La separación o ruptura entre ambas puede tener graves consecuencias para el sistema educativo y, por consiguiente, para la formación de los alumnos, ciudadanos del mañana.

Desde hace tiempo se viene afirmando que la primera lección, quizá la más difícil, es que no debe estudiarse para ser importante, atesorar riquezas, objetivo por otra parte legítimo y connatural del ser humano, sino para ser persona. Habría que preguntarse no solamente si esta lección la han aprendido nuestros escolares, sino también en qué medida se imparte dentro del actual sistema educativo, máxime cuando muchas veces la convivencia escolar se rompe y surgen los casos de violencia que ocupan un espacio cada vez más frecuente dentro de la crónica diaria de los medios de comunicación. Unas veces se trata de actos de vandalismo contra los edificios y las instalaciones escolares; otras no menos numerosas, de agresiones físicas, morales y psicológicas contra el profesorado.

Una de las razones que explican este aumento de la violencia en las aulas puede radicar en el entorno social y cultural de los centros, en el abuso de alcohol los fines de semana por parte de muchos de nuestros escolares adolescentes y en el aumento alarmante del consumo de droga entre ciertos sectores de la juventud.

La agresión a la escuela o en la escuela resulta, pues, un fenómeno social de rasgos cada vez más preocupantes que, obvia-

mente, repercute negativamente en la convivencia y en la calidad de la enseñanza. Aparece también como un hecho obligado y de urgente análisis, a fin de que, una vez detectadas las causas y razones que lo originan, programar los medios y las estrategias para erradicarlo.

Ante este panorama urge pues, adoptar las medidas necesarias y adecuadas para proteger física y jurídicamente a alumnos y profesores objeto de agresión.

Este fenómeno de degradación de la convivencia escolar coincide, además, con un progresivo deterioro de la imagen social de la función docente y de la figura del profesor. Es preciso, por tanto, afrontar con urgencia esta situación desde diversos frentes, en una acción coordinada que involucre a las administraciones públicas, a los medios de comunicación, a los equipos directivos, a la Inspección educativa y, por supuesto, a la escuela, cuya labor en este campo es irremplazable.

Que una institución tan cualificada como es el Consejo Escolar del Estado organice un seminario sobre el tema «Convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia», y que este problema sea contemplado en sus vertientes filosófica, psicológica, sociológica y pedagógica, con la intervención de prestigiosos catedráticos y cualificados educadores, puede constituir un hito y ayudar a conseguir, a través de sus conclusiones, que nuestro sistema educativo logre transmitir a los jóvenes de hoy, que serán los hombres del mañana técnicas y estrategias que les ayuden a ser personas y a ejecutar responsablemente los valores de la democracia desde una perspectiva crítica.

Aprendizaje, convivencia y pluralismo

D. Miquel Martínez Martín

El señor **Miquel Martínez**¹ (Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Barcelona): Muchas gracias.

En primer lugar, me gustaría agradecer al Consejo Escolar del Estado la invitación que ha tenido a bien hacerme y espero no defraudar a los culpables de la misma.

En segundo lugar, quisiera aclarar que no creo que vaya a iluminar a nada y a nadie, pero intentaré exponer algunas ideas o reflexiones que pretendo que sean fundamentadas, sobre el tema de mi intervención: *Aprendizaje, convivencia y pluralismo*. Pretendo inicialmente exponer dos ideas que van a estar presidiendo mi intervención: el hecho de que es posible aprender a convivir y, por tanto, aprender a convivir mejor de cómo lo hacemos habitualmente, y en segundo lugar, que es conviviendo cómo las personas aprendemos o no a ser felices y que es difícil imaginarse aprender a ser persona sin aprender a ser en la convivencia con los demás. Estas dos ideas adquieren una dimensión diferente cuando estamos en sociedades plurales y cuando, además, pensamos que vale la pena que lo sean. Es decir, cuando no sólo constatamos que la sociedad es plural, sino que creemos en el valor del pluralismo, que quiere decir valorar la diferencia, no la desigualdad, como un factor de progreso humano y colectivo. Y convivir en ese contexto es, no sé si más difícil, pero como mínimo, más complejo. Por tanto, desde una

¹ Miquel Martínez es catedrático de Teoría de la Educación en la Facultad de Pedagogía y miembro del grupo de investigación en educación en valores y desarrollo moral (GREM) de la Universitat de Barcelona. Su experiencia se ha desarrollado en torno a la práctica escolar, la formación permanente del profesorado y la docencia e investigación universitaria.

Ha sido decano de la Facultad de Pedagogía entre 1986 y 1991, y desde 1994 es Vicerrector de la Universitat de Barcelona.

Es autor de diferentes artículos y libros. Entre los más recientes:

(1998) *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée de Brouwer (2.ª edición: 2000).

(2000) *Ética y educación en valores. Guía para el profesorado de ESO*. Barcelona: CISS-PRAXIS.

perspectiva pluralista aprender a convivir es más necesario y por eso la ponencia se llama Aprendizaje, convivencia y pluralismo, ya que es posible aprender a convivir, y en una sociedad plural, que queremos mantener como tal y enriquecernos de su dimensión, es más necesario y complejo aprender a convivir bien.

Quisiera que mi intervención se entendiera en una clave positiva y espero conseguirlo, fundamentalmente porque ante este tema hay que adoptar una postura optimista. Aunque reconozcamos que a veces las realidades que tenemos a nuestro alrededor no generan excesivo optimismo, nuestra obligación como profesionales de la educación es analizarlas con el máximo realismo posible, con el máximo rigor, pero desde un punto de vista y desde una perspectiva optimista. Creo que es posible mejorar las condiciones en las que trabajamos, especialmente en las que trabaja el profesorado, como también en las que aprenden los alumnos en situaciones donde la convivencia es difícil. De la misma forma que no pienso que las normas por sí solas resuelvan nada, tampoco pienso que su ausencia sea una garantía de éxito para ningún logro que pretenda afectar a toda una comunidad. La convivencia exige unos marcos de referencia, por ejemplo reglamentos y normativas, pero por sí solos no resuelven en absoluto las razones por las que esa situación requiere una regulación que va más allá de la libre negociación entre las personas que participan.

En sociedades plurales y en modelos educativos como los nuestros, hay que situar la convivencia en el contexto de una sociedad diferente de la de hace unas décadas. Quiero recordar que estamos viviendo en una sociedad que tiene unos rasgos diferentes de los de la sociedad de hace veinticinco años. Autores que han dedicado parte importante de sus obras recientes a este tema, como por ejemplo La trilogía sobre la era de la información, de Manuel Castell, han insistido desde diferentes perspectivas en que en las últimas décadas se han producido cambios cualitativos en tres ámbitos distintos de carácter social: el ámbito del mundo del trabajo, el ámbito del mundo de la política, de la participación pública o del poder y el ámbito de las relaciones interpersonales. Los historiadores dicen que cuando se producen cambios cualitativamente significativos en estos tres ámbitos a la vez, estamos ante un cambio social cualitativamente importante. Esto es lo que ha ocurrido en las últimas décadas.

En relación con los cambios en las relaciones en el mundo del trabajo, saben que estamos en una sociedad que se identifica como de la información o de las tecnologías y que está dando lugar incluso a una concepción del perfil de un buen o una buena trabajadora, de un buen o una buena profesional en el mundo de la creación, tanto material como del conocimiento y la investigación, diferente de la que se percibía en los años setenta u ochenta. Es un perfil en el que se generan claramente dos tipos de categorías: personas con una capacidad clara para poderse adaptar a los cambios, que son capaces de aprender a aprender de forma autónoma y cada vez más independiente, que son capaces de adaptarse fácilmente incluso a los cambios en las estrategias para acceder a la información. En definitiva son personas que a lo largo de su vida probablemente van a estar cambiando respecto al escenario en el que van a desarrollar su tarea profesional y en el que van a ser valoradas especialmente por aquellas capacidades para trabajar con la información, y no tanto por aquellos hechos informativos o conceptuales que clásicamente hayamos podido entender como claves en su proceso de formación, tanto en primaria, secundaria o universitaria.

Otra categoría en esta sociedad es la de aquellas personas que, incluso con unos niveles de formación o especialización alta, van a estar faltos de una serie de habilidades y capacidades que les permitan aprender de forma autónoma y adaptarse a cambios. Estas personas serán candidatas claras al paro a corto plazo. Algunos autores los identifican como trabajadores terminales, en el sentido de que tienen un futuro escaso y que aunque muestren niveles altos de especialización no muestran capacidades para adaptarse a los cambios actuales.

En esta dicotomía de este primer cambio en la sociedad del mundo del trabajo es donde se debería de integrar una de las reflexiones que ha hecho esta mañana Adela Cortina y en la que nosotros insistimos con frecuencia. Es el hecho de que en la sociedad en la que estamos el aprender a aprender y, por tanto, estar en la primera categoría de estos perfiles que hemos indicado, se convierte en una condición necesaria para que la sociedad sea democrática y pluralista. Nunca el valor del saber y del aprender a aprender ha sido tan necesario para garantizar unos niveles de convivencia dignos en nuestra sociedad. La sociedad de la infor-

mación y las tecnologías es potencialmente la más democrática que ha existido en el mundo, porque no depende de quien posee las tierras necesariamente, ni debería depender de quien posee el poder de la industria, sino que depende de quien posee la capacidad para transformar esa información que nos rodea en conocimiento o, diría más, para transformarlo en elementos necesarios para la creación de conocimiento y, por tanto, para permitir que la persona manifieste niveles de sabiduría, que sería el nivel máximo al que deberíamos aspirar con la tarea educativa. Precisamente porque en una sociedad de este estilo el aprender a aprender se convierte en un valor, insistiría en la línea de lo que ha dicho antes Adela Cortina cuando hablaba de la importancia del valor de la libertad e insistía en la necesidad de la igualdad de competencias, en apostar por una sociedad que esté orientada a la formación continua y, por tanto, en que es más necesario que antes formar personas orientadas al desarrollo de estas dimensiones próximas al saber. Lo que ocurre es que el saber en nuestra sociedad no debería reducirse exclusivamente al saber relacionado con nuestras experiencias y con nuestros campos de especialidad, sino que también se refiere a un saber de carácter ético y a un saber convivencial. Como conclusión destacaría la importancia de insistir en la idea de que en la actual sociedad de la información aprender a aprender se convierte en un valor que va a permitir que existan unos niveles de convivencia en situación de mayor o menor simetría en determinados contextos y la escuela es uno de ellos. Uno de los problemas más fuertes que provoca situaciones de dificultad y conflictividad en la convivencia no es sólo la diferencia de expectativas, sino también la diferencia de desarrollo de capacidades para adquirir el saber. En ocasiones, éste es uno de los factores más graves que genera, en los niveles de secundaria, el poco interés por el saber, o en primaria, el escaso desarrollo de las capacidades para su logro. Éstas son situaciones que dificultan la convivencia y que tienen después manifestaciones y síntomas distintos de los que, a lo mejor, se pueden suponer y que acompañan a las causas que realmente generan estos comportamientos.

El segundo de los cambios al que he hecho referencia es el del ámbito político. Estamos en una sociedad en la que se ha producido una cierta crisis en las formas de Estado y en la que la mayoría de los países han alcanzado democracias formales, que con-

viene y es muy bueno mantener. Sin embargo en muchos de estos países no hemos profundizado en los valores realmente democráticos que podrían significar estos sistemas, incluso en los países gobernados por dictadores no les molesta en absoluto que los confundan con democráticos. Es decir, el valor se entiende en sí mismo pero no se practica. Ustedes saben perfectamente que en países donde existen parlamentos formalmente constituidos, la toma de decisiones, que afecta claramente a la dinámica de esos países, no se realiza en los parlamentos. Esto explica en parte algo de lo que se ha hablado antes sobre la participación, pero al igual que antes hemos insistido en la necesidad de entender como un valor el aprender a aprender y el interés por el saber para hacer más humana y digna una sociedad plural, en este segundo ámbito la implicación de proyectos colectivos, la búsqueda del bien común y la transformación de nuestra sociedad en otra más justa y equitativa debería ser un segundo valor a incorporar en el trabajo pedagógico habitual. No es que a través del cultivo de estos valores se corrijan de golpe y en un plazo breve los problemas más urgentes, pero si se trabajan es posible generar un clima en las instituciones educativas que ponga las condiciones para que se puedan abordar y mitigar problemas que en principio se están manifestando de una forma excesivamente cruda.

Hasta ahora estamos insistiendo en dos tipos de valores: en primer lugar, el de aprender a aprender, y en segundo lugar, este concepto nuevo de responsabilidad. Las personas que han trabajado el tema desde el punto de vista filosófico-ético saben que esta responsabilidad va más allá de la que respecta a los actos propios y se preocupa porque realmente la implicación en proyectos colectivos busque el logro de un bien común, que en una sociedad plural y pluralista probablemente suponga la renuncia a intereses particulares. Éste es un aprendizaje que debemos de ir integrando de forma natural en el clima y en la vivencia diaria de la escuela. Aprender que somos personas limitadas, que los alumnos y alumnas son seres limitados y que el logro del bien común, que facilita la convivencia, significa en muchas ocasiones la renuncia a intereses particulares, a no ser que éste incluya el logro del bien común. Éste es un proceso más urgente de cultivar en nuestra sociedad que en sociedades anteriores. El exceso de confianza en el papel tutelar del Estado genera niveles de falta de implicación en proyectos colectivos, no en los de carácter global que resuelvan

los problemas mundiales, sino en los que afectan al ámbito del aula en la institución escuela y en el nivel real en el que evolutivamente la participación se corresponde con la posibilidad de toma de decisiones, no en ámbitos donde la participación es una forma externa y sin contenido de equilibrar estéticamente algunos órganos de gobierno. Es necesario que exista en el ámbito de la institución escuela un espacio claro donde se aprenda de forma vivencial a implicarse en proyectos colectivos del tamaño que corresponda evolutivamente a la población con la que se esté trabajando.

En tercer lugar, hay un cambio que se produce en las relaciones de vida personal. Nuestra sociedad actual nace de factores muy anteriores, entre otros, el auténtico cambio que se produce a finales de los años sesenta y principios de los setenta en una serie de aspectos que afectan a las cuestiones éticas en una parte importante del mundo occidental. Aparecen unos movimientos, generalmente juveniles, de denuncia del sistema anterior. Además, como algunos autores indican, es una de las primeras veces que esta denuncia no pretende hacerse con el poder, en términos generales; es una denuncia de un sistema basado en unos valores establecidos y una defensa de la posibilidad de construir singularmente un sistema de vida y escalas de valores diferentes. De la posición dogmática de unos a la posición absolutamente escéptica y relativista de otros han pasado unos cuantos años. Durante estos años hemos estado en el ámbito educativo poco preocupados o, si lo hemos estado, no hemos estado suficientemente seguros de cómo hacerlo en el ámbito de la educación en valores. Los cambios en las relaciones de vida personal afectan fundamentalmente a lo que somos como personas, a cómo convivimos, a cómo entendemos la familia, las relaciones entre iguales, las relaciones afectivas, incluso la relaciones padres-hijos, madres-hijas, madres-hijos, etcétera, y son cambios que han generado más situaciones de indefensión que antes. Esto no quiere decir que lo anterior fuera mejor porque diera más seguridad, ya que a veces la seguridad sin reflexión y sin crítica es peligrosa en el sentido más completo del término, porque dificulta que la persona tome conciencia del riesgo. La seguridad es un elemento importante, pero el exceso de seguridad, como planteaban los sistemas de educación basados fundamentalmente en valores considerados absolutos, genera hoy por hoy reacciones y posiciones contrarias, que no resuelven el

problema de la educación, aunque tampoco la resuelven las posiciones donde todo vale. Ciertamente existen, y lo vamos a plantear más adelante, unos mínimos en función de los cuales se garantiza la convivencia de oferta de máximos en el modelo social y en el modelo educativo escolar. Ésa es una de las dimensiones centrales que deberíamos, a mi juicio, intentar extraer de este último tipo de cambios, que se producen en este ámbito de las relaciones de carácter personal. En síntesis, las relaciones de tipo interpersonal generan la necesidad de replantearse la construcción de la persona como sujeto ético y en situaciones de interacción social. Es importante que el trabajo pedagógico sobre los valores se integre en este conjunto más amplio. No estamos sólo preocupándonos por los valores porque haya unos problemas determinados, y no creo que sea del todo acertado preocuparse por los temas de la educación en valores porque la sociedad no los tenga. Éste es el gran error que hemos cometido en la educación durante mucho tiempo: confundir lo urgente con lo importante y, sobre todo, pensar que lo urgente se resuelve a corto plazo y que lo importante se puede relegar en el tiempo. El problema que tenemos delante es un problema urgente de resolver, pero no va a ser rápido en su resolución, y lo importante es poner recursos y factores que no van a tener efectos a corto plazo. La educación en valores no se puede justificar por la necesidad social de que las personas estén más alfabetizadas éticamente o porque no haya violencia en las escuelas o en la calle, es obvio que tiene que resolver estos problemas y es evidente que debemos contribuir a ello. Pero la importancia de la educación en valores debe radicar además en el convencimiento de que en esta sociedad de la información y de la tecnología hay que formar a las personas también éticamente. Para que una persona sea capaz de construirse en una sociedad, que algunos autores caracterizan como de incertidumbre y otros de riesgo, necesita ser protagonista de su vida y también dueña de la misma, pero no sólo en las dimensiones que afectan a la vida privada o a la convivencia en el sentido más habitual del término. En el ejercicio de nuestras profesiones estamos tomando decisiones —y hay otras profesiones que tienen responsabilidades sociales mucho más graves— que afectan al conjunto de la sociedad. La alfabetización ética, por tanto, no sólo sirve para que las personas nos comportemos bien y para aumentar la cohesión social, que es importante, sino para formar futuros licenciados, titulados, profesionales, trabajadores y trabajadoras, personas

de distintas categorías laborales y académicas como expertos, que sean además excelentes ciudadanos. Muchos de los problemas que estamos teniendo en la sociedad actual no se derivan de las dificultades o de los errores técnicos o científicos, sino de decisiones tomadas de forma incorrecta, desde el punto de vista ético. Ejemplos como el problema de las vacas locas o cualquiera que pongamos tienen una dimensión claramente ética de toma de decisiones en las cuales muchas veces las instituciones hemos fallado en el entrenamiento —digo «hemos» en el sentido genérico—, por pensar que esa era una formación que se daba por supuesta. En cambio hoy la propia empresa, como se ha comentado antes, es consciente de que en su dinámica la formación ética de los profesionales que se incorporan a ella empieza a ser un valor fundamental a tener en cuenta incluso en los procesos de selección. Por tanto, estamos ante una sociedad que plantea nuevos objetivos de aprendizaje y de educación, y en ese contexto es en el que conviene plantearse la necesidad de los valores y dar algunas pautas para intentar educar y entender que la convivencia, en pluralismo *en determinadas condiciones, es un valor.*

El discurso sobre los valores en el contexto actual. Ha sido un discurso, como he indicado antes, que ha tenido dos polos de referencia: uno basado en posiciones fundamentalmente normativas, que han acabado en posiciones dogmáticas, y otro en posiciones individualistas, que han acabado en posiciones de carácter escéptico. De esta forma podríamos decir que se han conformado los defensores de los dos extremos a lo largo de la historia: unos, inculcando y enseñando normas, y otros, diciendo que ese era un tema en el que la educación no debería entrar. La posición que entendemos debería plantearse es la que destaca precisamente la importancia y la urgencia del trabajo sobre valores, pero con unas consideraciones previas. En primer lugar, educar en valores es pretender que se aprendan estos valores, no que sean enseñados; es crear condiciones para que las personas seamos capaces de construir nuestras matrices de valores de forma singular en situaciones de interacción social. En segundo lugar, ser capaces de aceptar como valioso aquello que es bueno para hacer más digna y humana la vida —aquí empalmaríamos con las reflexiones que ha hecho antes la profesora Cortina—. En tercer lugar, aprender a considerar como contravalores aquéllos que, en principio, dificultan una vida digna. El primer objetivo de un programa de educación

en valores es ayudar a la persona a construir matrices de valores de forma singular. No estamos diciendo que cada día se construya una escala de valores nueva, ni nuevos valores. Cuando nos referimos al hecho de que nuestra sociedad es plural, la diversidad no radica tanto en la escala de valores, como en el juego que se da entre los distintos valores. Por ello la idea de matriz refleja mejor que la de escala lo que sostenemos. Son las diferentes maneras de organización de estos valores, que no tienen que ser fijas a lo largo de la vida, las que generan diferentes maneras de entender el mundo. Matricialmente, los valores son organizados de formas distintas, según en el estadio de desarrollo moral en que nos encontremos, siendo muy distinto la que puede caracterizar una persona de doce, trece o catorce, de los quince o dieciséis años y, por supuesto, de los dieciocho en adelante. Cuando hablamos de la educación en valores, nos preocupa la creación de condiciones, y para ello hay que identificar en torno a qué podemos trabajar pedagógicamente los valores. Ha habido un exceso de discurso verbalista sobre los temas relativos a los valores y a la convivencia; no se trata de introducir, aunque puede ser muy útil y necesario, más horas de currículum o más horas en el horario escolar de actividades sobre este tema, ni tampoco de relegar el tema a una cuestión meramente transversal y no hacer nada más. Soy totalmente partidario de los enfoques transversales, pero no sólo de formularlos, sino de realizarlos. El profesorado que así lo está haciendo y de manera óptima sabe que requiere un esfuerzo, un cambio de mirada en la manera de pensar y abordar su tarea. Pues bien, este cambio de mirada es necesario en la tarea de la educación para la convivencia y los valores, porque con los esquemas clásicos difícilmente se crearán las condiciones que hagan posible este tipo de aprendizaje. Me gustaría que no redujésemos el tema que nos ocupa a un discurso verbal ni a una formulación únicamente curricular. Hay un elemento central sobre el que pivota una parte importante de nuestro trabajo, que es el sujeto y los sentimientos morales, y ésta es una dimensión olvidada en el mundo de la escuela. No me estoy refiriendo ahora estrictamente a lo que se puede deducir de la importancia que ha adquirido recientemente el tema de la inteligencia emocional —que sería otro tema, aunque tenga mucho que ver, porque antes de que Goleman escribiera sobre inteligencia emocional, muchos autores lo habían hecho ya en muchos discursos pedagógicos—, pero sí a la idea de que los sentimientos son uno de los factores fundamentales que

nos permiten relacionarnos con los demás y reconocernos a nosotros mismos. El trabajo pedagógico sobre los sentimientos no debe de sistematizarse en exceso, no puede hacerse una clase de sentimientos, de lo que se trata es de aprovechar las circunstancias habituales, y generalmente los conflictos son una buena situación para poder trabajarlos. En el ámbito pedagógico a veces hemos tenido el convencimiento de que el trabajo sobre los sentimientos debería hacerse siempre en torno a los sentimientos positivos, por ejemplo a los relacionados con la gratitud, el reconocimiento, la satisfacción por el deber cumplido o el perdón. También hemos de saber trabajar los sentimientos negativos, tales como los de resentimiento, indignación, responsabilidad o culpa. A veces hemos pensado que estos sentimientos no nos correspondían o, si nos correspondían, era para sancionarlos como negativos. En realidad tendríamos que intentar ser capaces de, a partir de esa realidad, construir positivamente algo que nos permitiera mejorar nuestra manera de relacionarnos con los otros. De acuerdo con Strawson y Guillermo Hoyos, ustedes sabrán que cuando me refiero, por ejemplo, al resentimiento, estoy haciendo mención al sentimiento que tiene una persona cuando confiando en otra, ésta la engaña; la reacción inmediata es decir: «no hay derecho, no me esperaba esto de esta persona». Esto produce un sentimiento interior difícil de digerir que, en ocasiones, hemos utilizado para dar el mensaje pedagógico de que hay que perdonar, pues son cosas que ocurren. Habrá que perdonar lo que sea, pero ese sentimiento habrá que vivirlo, porque la sensación del engaño permite conocer mucho mejor nuestras limitaciones y las de los demás. No estoy planteando cosas puntuales, sino poniendo ejemplos para entender lo que es educar los sentimientos.

Cuando hablo de indignación me refiero a la reacción que pueda tener una persona ante cualquier atentado contra los derechos humanos que se pueda observar en cualquier lugar. Este tipo de situaciones deben incorporarse progresivamente, a la vez que se incorporan los sentimientos relativos a las cuestiones de carácter más positivo. Precisamente la vivencia de sentimientos morales permite ejercer la denuncia y la concienciación de las limitaciones que existen en nuestro mundo, así como reconocer las desigualdades, y a partir de ahí trabajar la solidaridad, y procurar la justicia porque reconocemos situaciones de injusticia, de privación de derechos y de disfrute de condiciones de carácter intelectual,

social, económico o de cualquier otro tipo que permiten a unas personas realizarse más que a otras. Por tanto, este juego interno de los sentimientos debe ser objeto de un trabajo sistemático importante.

No debemos pensar que lo que estamos afirmando sobre la convivencia, se refiere única y exclusivamente a la etapa de la educación secundaria obligatoria, porque volveríamos a cometer el error de confundir lo urgente con lo importante, al no darnos cuenta de que muchas de las consideraciones que formulamos tienen que ir dirigidas al profesorado de educación infantil y primaria. De hecho, en la mayoría de ocasiones este tipo de cuestiones se contemplan mucho más en estos ámbitos que en los de secundaria, pero a veces el propio profesorado de infantil y primaria no tiene el convencimiento de que está contribuyendo a un objetivo que después es valorado como tal en los niveles posteriores. Hay que reconocer el trabajo que se haga sobre estas cuestiones y potenciarlo.

Si sólo trabajáramos los sentimientos nos quedaríamos en una dimensión excesivamente personal y subjetiva. Es necesario compartirlas, manifestarlas en nuestra interacción con los demás. Ahí aparece un segundo factor importante en cualquier acción pedagógica a mi modo de ver, que es el trabajo sobre el lenguaje, en su sentido más completo, como forma para poderse expresar del modo más correcto posible: para poder participar en el diálogo en el sentido completo del término y para poder expresar aquello que nos preocupa y saber exponernos a la influencia de lo que digan los otros. Cuando el lenguaje se utiliza de estas tres formas para hablar sobre sentimientos y maneras distintas de ver el mundo, se está avanzando hacia lo que pueden ser situaciones de entrenamiento para abordar estados conflictivos. Si no trabajamos de forma sistemática estos ámbitos, aunque de manera autodidacta siempre haya personas más capacitadas que otras para abordar situaciones conflictivas, habremos cometido una dejación, al no intentar que la mayoría de personas, por no decir todas, en función de sus capacidades, alcancen el máximo de competencias para ese ejercicio más personal. Evidentemente, con el lenguaje no se acaba el tema. En el mundo actual y en una sociedad pluralista es importante que, además del trabajo sobre los sentimientos y sobre el lenguaje, exista la búsqueda de unos mínimos que garanticen la convivencia.

La sociedad en la que nos encontramos está muy preocupada por el logro de la felicidad y valora en exceso el éxito, entendido en el sentido laboral, social o académico; es una sociedad que defiende la posibilidad de que las personas construyan su matriz de valores de forma singular, guiadas al parecer, de forma casi sesgada, sólo por un patrón, basado en la libertad y la felicidad. Pienso que hay que acompañarlo del patrón derivado del hecho de pertenecer a una comunidad y de la justicia; no todas las formas de vida feliz son compatibles en una comunidad que pretenda ser auténticamente comunidad y que esté guiada por criterios de justicia. Las distintas formas de entender la vida feliz o buena pueden ser o no facilitadoras de una convivencia justa entre esas distintas formas de entender la vida. Ahí es donde empieza a nacer la necesidad de encontrar unos mínimos necesarios aunque no suficientes. La escuela no es la única institución que educa en valores. Las personas vivimos y nos formamos en muchos escenarios educativos. Las posibilidades y límites de la escuela en este tema son claros: la escuela nos permite educarnos en valores, pero también, y sobre todo, nos entrena o nos debería entrenar para que en situaciones diferentes de la escolar estuviéramos en condiciones de construirnos de forma singular. Desde la familia, desde los medios de comunicación, iglesias, organizaciones, partidos políticos, desde el mundo del trabajo o del deporte, se ejerce una influencia y se transmite un sistema de valores, muchas veces de forma legítima. La escuela debería garantizar que se alcancen siempre unos mínimos, independientemente del tipo de escuela que sea. Esos mínimos son valores morales en la medida en que son cualidades reales que afectan a personas y a sistemas, que se entienden como atractivas y que hacen más humana y más digna la vida.

En una sociedad plural, que además quiere ser pluralista, son tres las condiciones que deberían guiar la acción pedagógica precisamente a modo de mínimos. En primer lugar, el respeto y cultivo de la autonomía de la persona —hablo de las tres condiciones a la vez—. En segundo lugar, el cultivo del diálogo como la única forma legítima de abordar los conflictos, y que nos permite hablar de aquello en lo que no estemos de acuerdo. En tercer lugar, la aceptación de la diferencia y el cultivo del respeto. La aceptación de la diferencia—que no quiere decir desigualdad, sino reconocimiento de que lo diferente puede ser un factor de progreso— y fundamentalmente el cultivo del respeto. Estas tres ca-

racterísticas: autonomía, diálogo, respeto en el sentido de tolerancia activa y aceptación de la diferencia, deberían estar presentes en la manera en la que educamos y en la que entendemos nuestra tarea.

El cultivo de la autonomía no se trata de una mera declaración de principios, no se trata tampoco de que nuestro planteamiento esté exento de cualquier norma que obligue al cultivo de una heteronomía. No se puede entender la autonomía independientemente de la heteronomía, no se puede entender la libertad de la persona independientemente de la dependencia de los otros; es un concepto que no vamos a analizar ahora, que ha apuntado antes Adela, pero que realmente se ha de entender de una manera completa, no confundiendo autonomía con independencia, porque su ejercicio es a veces lo menos próximo a la independencia de las personas respecto a los demás; la autonomía se construye en dependencia con los otros, aunque la construyamos nosotros.

Este sentido de la autonomía pedagógicamente requiere de unas condiciones que acompañen a la persona en su construcción. En primer lugar, la existencia de unos ciertos marcos de referencia estables. Este es un objetivo que hay que plantear básicamente en el contexto de las instituciones educativas. Son necesarios unos ciertos esquemas de referencia estables, no quiero decir inflexibles, sino conocidos y compartidos para poder ejercer este derecho a la autonomía.

En segundo lugar, un clima afectivamente rico que sea vivido como tal por las personas que estén en esa institución. En tercer lugar, una aceptación de las personas tal como son. Son tres condiciones difíciles de aceptar en ocasiones en la práctica profesional. Todos los que hemos estado en contacto con alumnos sabemos que hay alumnos que son difíciles de aceptar, pero que también hay profesores y profesoras que lo son —en este caso nos preocupan más los alumnos difíciles de ser aceptados—, sabemos que hay climas afectivos difíciles de lograr y que hay esquemas de referencia difíciles de proponer. Pero pienso que las tres condiciones son irrenunciables: sin unos esquemas, sin unos climas de referencia estables —no rígidos pero sí conocidos—, sin unos climas afectivos ricos y sin unos niveles de aceptación del otro reales, —insisto en la idea de clima— es difícil que es-

temos apostando realmente por el desarrollo de personas autónomas que sean capaces de entender a la vez la autonomía y la dependencia de los demás.

El cultivo del diálogo. En la situación que nos ocupa, al igual que los padres y las madres son fundamentalmente los arquitectos de los sentimientos de sus hijos, el profesorado es el que hace de arquitecto en el aprendizaje de cómo mediar en los conflictos de la vida. En la escuela también se aprende a resolver conflictos o a no resolverlos, a vivir con ellos y a mediar en ellos. Aquí el papel del profesorado es central, no sólo para resolver los conflictos que *pueden darse en la escuela en relación con el propio sistema*, sino los conflictos que se pueden dar entre los propios alumnos o entre los alumnos y los profesores. En esta tarea el valor pedagógico fundamental está en valorar y entender el diálogo como la forma de abordar los conflictos, lo cual no quiere decir que necesariamente los resuelva, cosa que nos cuesta a todos aceptar. El diálogo no resuelve todos los conflictos, algunos incluso no hace falta resolverlos, porque pueden existir, puesto que la vida no tiene porque no tener conflictos. Alguien dijo que el primer problema que tiene la escuela en el tema de la convivencia y la conflictividad es entender que ha de alcanzar unos niveles de paz perfecta, cuando lo que hay que alcanzar es una paz imperfecta. Enténdanme bien, ojalá fuera perfecta, pero no nos podemos desanimar si no la alcanzamos, porque la paz es imperfecta debido a que las causas de la perfección que deseamos no existen, ya que la violencia estructural doméstica y social genera unos efectos que dificultan que la escuela sea capaz de ser la isla donde eso no se produzca. Seamos realistas, pero también optimistas. La situación que vivimos tiene unas causas, unas son endógenas a las propias personas que conviven en las aulas, otras vienen de las familias a las que pertenecen estas personas, otras son sociales y otras de carácter propiamente convivencial derivado de la vida en la escuela. Hemos de aprender a resolver los conflictos, pero su solución no es lo que agota el valor del diálogo, ni lo que le da valor. La persona que practica de verdad el diálogo tiene una forma de avanzar distinta de la que no lo valora. El diálogo sirve para avanzar en el desacuerdo, incluso para no llegar a ponerse de acuerdo, pero avanzando de forma distinta. Lo que tiene valor pedagógico es la manera en la que avanzamos, además de resolver los conflictos si es

posible. En muchas situaciones escolares y también sociales el diálogo está en función de la capacidad fáctica de resolver los conflictos, y los conflictos unas veces se resuelven y otras no, pero el valor del diálogo existe en los dos casos.

En cuanto al respeto, tendríamos que hacer mención a una idea a la que me he referido en otras ocasiones, que es la de recuperar el valor pedagógico del esfuerzo, no por el esfuerzo en sí mismo ni por la disciplina en el sentido espartano del término, sino porque la persona que está acostumbrada a superarse a sí misma y no sólo a recibir estímulos a través de reforzadores positivos, probablemente será una persona más capaz de ponerse en situaciones de respeto a los demás, de adoptar posiciones claramente a favor de la solidaridad en situaciones donde no tenga beneficios directos, de poder buscar el bien común renunciando a bienes particulares y de llevar adelante su concepción del mundo aunque la presión ambiental no le favorezca. La persona inconforme pero reflexiva, la persona que intenta cambiar este mundo, aunque a veces no esté acompañada ambientalmente de forma suficiente, la persona que intenta incluso escaparse a la presión ambiental generalmente no es una persona sólo inteligente o muy hábil, sino una persona constante; y la constancia también puede trabajarse, nosotros lo sabemos. Recuperar el valor pedagógico del esfuerzo, del lenguaje, de los sentimientos, el clima de diálogo y el cultivo de la autonomía son los elementos centrales de un planteamiento que no pretende sólo resolver problemas, sino crear condiciones para aprender a convivir.

Para terminar, voy a hablar del profesorado, porque esta mañana se ha hecho referencia a él y quisiera dar mi opinión, como había previsto. Desde luego —y no soy el primero que lo ha afirmado— al profesorado actual le han cambiado todas las preguntas posibles del examen que hace cada día, es decir no tiene ningún problema de los que imaginó que iba a tener, a excepción de los más jóvenes, que han incorporado y que han participado ya en el sistema educativo actual. Estoy convencido de que los países que no hagan atractiva la profesión docente serán países terminales. Es decir, es necesario recuperar la ilusión del profesorado de verdad, y si no es posible, hay que abordar el problema desde las perspectivas que sean necesarias. No me estoy refiriendo a un problema de reciclaje ni de características estrictamente económicas, sino

al logro de que ésta sea una profesión atractiva para alguien que acaba sus estudios universitarios y sobre todo para el que la está ejerciendo ya. Apostar por eso quiere decir lograr que para muchos de los que están, la situación cambie de veras. En este instante es preocupante ver cómo hay profesores y profesoras óptimos, que están desanimados en su tarea; eso es grave. La situación en la que nos encontramos en relación con el tema específico de la convivencia y el pluralismo requiere muchas de las cosas que hemos dicho, pero también un planteamiento formativo distinto o un tipo de mirada distinta de la que tiene a veces un sector del profesorado. El profesorado requiere una formación mucho más adecuada a la tarea profesional que está ejerciendo realmente, y eso debe pasar por hacer más atractiva la profesión, además de otras acciones orientadas claramente a la formación permanente e inicial del profesorado. En la sociedad actual, con el sistema actual y con los planteamientos y urgencias que plantea la escuela, le profesorado requiere, además de la formación disciplinar, una formación en cuestiones como las que he apuntado aquí y muchas otras en las que ustedes coincidirán conmigo que se alejan de la formación clásica de un profesor o profesora de educación secundaria, como mínimo. Hay un número importante de profesores que se han formado a sí mismos y, por tanto, son capaces de dar respuesta de forma satisfactoria a estas situaciones, pero también hay un tanto por ciento del profesorado que no lo ha hecho. No quiero que esto se entienda como una preocupación estricta por la formación pedagógica del profesorado, sino que hay otra dimensión importante en su formación que debe intensificarse a fondo, y es la preocupación por incrementar —no perdamos de vista el primer valor que he planteado— tanto el valor del aprender a aprender, como el valor del interés por el saber. En nuestras escuelas es necesario incrementar también la densidad cultural, y no me refiero a la de los diseños curriculares —esto muy fácil—, sino a la densidad cultural de lo que se habla y de lo que se transmite en la escuela. Esto no resuelve ninguno de los problemas que tenemos, pero es una condición que puede ayudar a plantear en la escuela la tarea del profesorado de una forma mucho más adecuada a lo que debe ser la escuela hoy. Muchas gracias. (*Aplausos*).

DÍA 22 DE FEBRERO DE 2001

PONENCIA

**CLAVES PSICOLÓGICAS DE LA
CONVIVENCIA ESCOLAR**

Por **D. Jesús Beltrán Llera**

*Catedrático de Psicología Evolutiva de la
Universidad Complutense de Madrid*

Presentadora del ponente y moderadora:

D.^a M.^a Rosa de la Cierva y de Hoces

*Consejera del Consejo Escolar del Estado del
Grupo de Personalidades de Reconocido Prestigio*

Presentadora y moderadora de la Ponencia:

D.^a M.^a Rosa de la Cierva y de Hoces,

Consejera del Consejo Escolar del Estado por el Grupo de Personalidades de Reconocido Prestigio

La señora **DE LA CIERVA Y DE HOCES:** Buenos días.

Iniciamos este segundo día de nuestro seminario sobre convivencia en los centros escolares como factor de calidad, con el deseo de aprender o de mejorar en el proceso de construcción de la convivencia, algo que exige que todos pongamos algo de nuestra parte.

Después del gran día que tuvimos ayer, la presentación del seminario por nuestro presidente, don Alfredo Mayorga, la ponencia de doña Adela Cortina, «*El vigor de los valores morales para la convivencia*» y la ponencia de don Miguel Martínez Martín, «*Aprendizaje, convivencia y pluralismo*», la ponencia de hoy —tras la cual habrá una Mesa Redonda—, tiene como tema el de «**las claves psicológicas de la convivencia escolar**», a cargo del Profesor don Jesús Beltrán.

Es un privilegio para el Consejo Escolar del Estado y para todos los que estamos aquí presentes el hecho de poder contar con un ponente de la categoría humana y científica de don **Jesús Beltrán**, para hablarnos, desde el conocimiento y la experiencia, de esas *claves psicológicas de la convivencia escolar* tan fundamentales. Presentar al Profesor Beltrán recordando todo su curriculum duplicaría el tiempo de la conferencia, y no me parece que eso sea bueno, por tanto, me voy a limitar a hacerles una síntesis muy sintética.

No cabe duda de que nuestro conferenciante, don Jesús, sabe de psicología todo lo que se puede saber, incluso más. Desde 1971 está desempeñando su hermosísima labor de *profesor de psicología en la acción educativa*. Reparte sus cargos académicos en dos universidades: la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de

Murcia. Ahora mismo es Catedrático de Psicología de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense.

Por otra parte, ha desempeñado una serie de cargos importantes —hasta quince tengo reseñados en su curriculum— siempre relacionados con la psicología. Destaco sólo algunos: Ha sido vicedecano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Murcia y también de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense; director del Departamento de Psicología de la Universidad de Murcia y es también presidente de la Asociación Española de Psicología, Educación y Psicopedagogía.

Como se puede ver, está en activo y sigue investigando y compartiendo con todos aquellos tienen oportunidad de escucharle, o de leerle, o de compartir con él ponencias como la de hoy, todas sus nuevas investigaciones.

Ha publicado 33 libros. Recordaré sólo algunos, que tal vez son los que encajan más con la conferencia que nos va a dar ahora sobre las claves psicológicas de la convivencia escolar: *La Psicología en sus fuentes*, *El desarrollo de la conducta moral*, *Algunas aportaciones de la Psicología experimental al proceso de socialización*, *Psicología de la Educación* —como verán ustedes, paso muchas páginas—, *Estrategias para la solución de conflictos* —esos conflictos que a veces pueden dificultar una buena convivencia—, *Convivir es vivir, evaluación* —título que me parece especialmente sugerente como presentación del ponente— y, por último, *Ayudar a crecer, a pensar y a convivir*.

Ha publicado un mínimo de 93 artículos. Creo importante resaltar alguno de ellos aunque todos son muy interesantes y valiosos para la reflexión que estamos haciendo en este Seminario: *La evolución psicológica del comportamiento ético social*, que de alguna manera puede incidir en nuestro trabajo. Pero no solamente ha escrito libros y artículos, sino que también ha dirigido dieciocho tesis doctorales. Ya sabemos que cuando un catedrático dirige tesis doctorales, éstas son una proyección de su sabiduría y de su investigación, y que, a su vez se enriquecen con la investigación de la misma tesis. Nuestra experiencia personal, cuando hemos te-

nido la oportunidad de hacer una tesis doctoral, nos recuerda la seriedad y el valor del trabajo de investigación no sólo del que la prepara, sino también del Profesor que la dirige.

También ha dirigido once tesinas, de las que podría decir lo mismo, y ha colaborado en seis proyectos de investigación sobre Psicología de la Educación.

Vemos, pues, que de claves de psicología lo sabe todo, y nos va a ayudar en este trabajo de aplicación de esas mismas claves psicológicas en la convivencia escolar. Él nos va a hablar ahora de estas claves psicológicas, y —como podemos ver en el guión— no sólo va a teorizar, sino que nos va a dar pistas para la construcción de la convivencia escolar —que es lo que pretendemos analizar en este seminario— basándose en cuatro puntos de referencia, en cuatro vértices importantes: El que enseña, el profesor; el que aprende, el alumno —aunque, a la hora de la verdad, todos aprendemos y todos enseñamos, tanto los profesores como los alumnos—, los contenidos y el contexto. Creo que su intervención va a ser altamente enriquecedora.

Lo repito, contar con una persona de este prestigio humano, académico y vivencial en las sesiones de trabajo de este Seminario, es un honor y un privilegio. Muchas gracias, don Jesús, y tiene la palabra.

Algunas claves psicológicas para la construcción de la convivencia escolar

D. Jesús A. Beltrán Llera

Quiero que mis primeras palabras sean de agradecimiento por haberme invitado a reflexionar sobre un tema que nos preocupa a todos: la construcción de la convivencia escolar. Es verdad que es un tema que despierta serias inquietudes dentro y fuera de nuestras fronteras. Pero también hay motivos para sentirse esperanzado. Leí estos días, mientras preparaba estas reflexiones, el diario de una niña que, a sus doce años, escribía por las noches las experiencias que había vivido en su colegio. Decía: «Hoy me siento muy feliz, porque cuando una niña me insultó en el recreo, yo tuve, de momento, la intención de contestarle, pero luego pensé: me han elegido *mediadora* y no puedo hacer eso; podría defraudar a muchos que están confiando en mí. Y me he sentido muy feliz, porque, además, al final de la mañana, como yo no le contesté, esta niña vino a pedirme excusas. Hoy me siento muy feliz».

Si nos metemos en sus zapatos, si nos ponemos en el lugar de esa niña, a sus doce años, haciendo esta reflexión, interiorizando este pensamiento, llegaremos a pensar que la educación tiene unos poderes en los que, a veces, no creemos. Se dice que casi todo es posible por la palabra. Yo creo que todo es posible por la palabra en un contexto educativo. Es verdad que nos encontramos con fuerzas poderosas, difíciles de neutralizar, pero creo que hay motivos sobrados para ser optimistas.

Después de haber leído lo que los expertos han dicho estos días sobre el genoma humano, y sobre ese nivel de indeterminación que todavía queda en las personas cuando se disponen a tomar una decisión; después de conocer que el coeficiente de heredabilidad— en el que quizás algunos habían puesto sus esperanzas— no va más allá del 60 %, uno se da cuenta de que los comportamientos humanos no están determinados, y dependen en gran medida de las influencias ambientales, sobre todo educativas, especialmente en los primeros años. Pero esto, que nos pone sobre la

pista de un sano realismo educativo, también nos puede hacer pensar mucho en la responsabilidad que asumimos como educadores.

Mi reflexión en voz alta parte, de salida, con dos preguntas elementales que van a guiar el hilo de todo este discurso. La primera pregunta con relación a la convivencia escolar es: ¿Dónde estamos? ¿Qué está pasando en los centros educativos? La segunda pregunta es: ¿Adónde vamos? O formulada de otra manera: ¿Qué es lo que podemos hacer?

1. ¿QUÉ ESTÁ PASANDO?

Mi punto de vista es evidentemente psicológico y la psicología se mueve en torno a rasgos, actitudes, tendencias y comportamientos. De eso es de lo que yo voy a tratar. Y comenzaré por lo que está pasando.

Lo que está pasando en los centros educativos es que, además de encontrar muchas luces—buena preparación intelectual del profesorado, progreso creciente de los sistemas instruccionales y, en general, altos niveles de calidad educativa—descubrimos también algunas sombras, y estas sombras se llaman, insatisfacción, desconcierto, desmotivación y, en parte, problemas de indisciplina y de violencia.

En primer lugar, se observa un cierto aire de insatisfacción generalizada que obedece a causas de naturaleza muy diferente, que han hecho perder la ilusión a muchos profesores. La situación es muy compleja y resulta difícil de analizar, sobre todo en el breve espacio de tiempo del que disponemos. Posiblemente esté asentada en causas más profundas, pero aparece dibujada en la superficie, unas veces como sentimiento de decepción, otras como impotencia ante la imposibilidad de cambiar las cosas como se quiere, otras, por fin, como incomprensión o pérdida irremediable de consideración social.

Por otra parte, los profesores tienen la conciencia de una disminución progresiva, gradual, de su autoridad frente a los alumnos, a la vez que comprueban la aparición cada vez más frecuente de situaciones de indisciplina, todo ello agravado por una cierta

disolución de normas, límites, y reglas de juego que, lógicamente, deberían contribuir a poner orden en el campo de la convivencia.

Por último, y más preocupante aún, se constatan algunos brotes de violencia dentro y en las inmediaciones del contexto escolar. Hace un par de años, tuve la oportunidad de hacer, con un equipo de profesionales, una serie de estudios sobre la violencia en 59 centros escolares de la Autonomía de Madrid. El informe está publicado, y los resultados arrojan un panorama bastante preocupante. Yo no diría que el mapa global fuera de alarma, pero sí serio, muy serio. En todo caso, *se trataba de manifestaciones violentas claramente constatadas*, si bien respondían a la percepción que tenían los alumnos y los profesores de los centros respectivos (Beltrán y otros, 1999).

Es verdad que la escuela refleja la realidad de la vida y que, por tanto, lo que ocurre en la escuela puede encontrar, en parte, su explicación si nos remontamos a un plano superior, más elevado, como es el de la sociedad en su conjunto, donde se han producido, en los últimos años, cambios muy profundos que afectan inevitablemente a la escuela. Aquí es donde me gustaría apuntar algunas ideas que, como, como psicólogo de la educación, me parecen relevantes.

Sociedad permisiva

En primer lugar, estamos viviendo en una sociedad altamente permisiva. En una sociedad permisiva se desdibujan las líneas y los contornos de lo prohibido y de lo permitido, de lo que se puede y de lo que no se puede, de lo que es bueno y de lo que es malo. Cuando esto ocurre, evidentemente, no se educa. Esto no le extraña a nadie, lo que pasa es que, a veces, lo negamos en el ámbito general, cuando tenemos la experiencia en nuestra propia casa. Valga un ejemplo. Si se hace una encuesta preguntando quién manda ahora en casa, hay pocas dudas sobre cuál sería la respuesta mayoritaria: los hijos. Los mismos resultados o todavía mayores, y en la misma dirección, se podrían obtener si se preguntara quién tiene el mando de la TV en casa. Los hijos no sólo se apoderan del mando, sino que lo siguen agarrando fuertemente con la mano aunque se queden profundamente dormidos, y no lo

sueltan de ninguna manera. Ahora hay que pedir permiso a los niños para ver un espacio de televisión; hace unos años eran los niños los que preguntaban a los papás: ¿Papá, me dejas ver...? Se han invertido los términos. Hemos pasado de una sociedad amparada en el principio de autoridad, a una sociedad en la que prevalece el principio de negociación, y además, hemos realizado este paso de una manera brusca, prácticamente sin solución de continuidad, y sin estar preparados.

Las últimas estadísticas del año pasado dicen que España es uno de los países más permisivos de Europa. Y hablando de permisivismo, se conocen ya bastante bien los resultados de las pautas educativas que siguen los diferentes estilos educativos: permisivo, indiferente, democrático o autoritario. Al final, el peor resultado es el del estilo permisivo, porque no conduce a nada, no señala pistas, no abre caminos (Beltrán y Pérez, 2000) . Esto puede estar pasando en nuestra sociedad y, a lo mejor, lo que ocurre en la escuelas es sólo un reflejo de esa sociedad.

Cultura del presentismo

En segundo lugar, estamos en una sociedad que vive una cultura del presentismo, y esto afecta inevitablemente a la escuela. Lo que interesa es el placer fácil, el éxito rápido, el enriquecimiento inmediato, con lo cual se desdibuja el horizonte del futuro, y nos vamos inclinando más hacia el plano del tener que el del ser. En estas circunstancias es difícil hablar de un proyecto personal de vida, que debería ser uno de los grandes objetivos de la construcción personal tanto en lo que se refiere al ámbito de la convivencia, como al de lo estrictamente académico. En una cultura así, lo que se busca es lo que a uno le gusta, lo que le interesa, lo que le satisface, y si hay que pasar por encima de algo o de alguien, se pasa. Evidentemente, este es un elemento que puede contribuir, en gran medida, a la ruptura de la convivencia.

Exaltación de la violencia

En tercer lugar, estamos asistiendo a una verdadera exaltación de la violencia por parte de los medios. Son muchas las investi-

gaciones, realizadas incluso por las mismas empresas de los medios de comunicación, que han demostrado tres efectos principales de la exposición a la violencia:

Primero, la violencia engendra violencia. Los estudios hasta ahora realizados, afirman, de forma unánime, que la observación de la violencia aumenta la conducta violenta, y todavía más en los niños pequeños. Es el efecto clásico del modelado que en todas las Escuelas psicológicas se recoge como una de las grandes leyes del aprendizaje. Lo más triste es que las propias casas comerciales lo reconocen, pero igualmente saben que si no introducen violencia, no venden.

El segundo efecto de la violencia es la desensibilización. La gente, a medida que presencia, observa o está en contacto con la violencia, pierde la sensibilidad hacia la violencia, de manera que cada vez es necesario elevar más el grado de esa violencia para que se pueda percibir como tal. El problema en este caso es: ¿cuál es el nivel de violencia hasta el que se puede llegar? Hace ya algún tiempo oí asustado decir a unas adolescentes, que salían de ver la película «SEVEN», que no era para tanto. ¿A esto le llaman «fuerte»? , decía una de ellas. La película en cuestión tiene un nivel de violencia realmente notable, y puede incluso herir la sensibilidad del espectador. En este caso ya no se trata de que la violencia pueda engendrar violencia, el problema es que la gente ya no tiene la sensibilidad que antes tenía, ni se conmueve ante las situaciones violentas como es lógico en cualquier ser humano. Por eso, hay que subir el umbral cada vez más, para que realmente se pueda decir que algo es violento. Si la misma violencia, que a cualquiera le repugna y le molesta, deja a los adolescentes insensibles cuando contemplan a diario las escenas ofrecidas por la mayor parte de los Medios, es lógico que, luego, puedan realizar actividades violentas sin sentir el más mínimo remordimiento de conciencia, y al no tener esos mecanismos psicológicos de inhibición, son capaces de hacer lo que nunca se podría esperar de ellos.

El tercer efecto es el del victimismo. Mucha gente no se atreve a salir de casa, especialmente por la noche, por el temor de ser una víctima más de las muchas que se producen cada día en las grandes ciudades europeas. Es tanta la violencia que contemplan al cabo del día, son tantos los conflictos resueltos sistemáticamente

en un clima de violencia y por la violencia, que creen ser ellos las próximas víctimas.

Lo peor de todos estos aspectos negativos de la sociedad actual es que resulta muy difícil luchar contra ellos. Es más, los mismos rasgos positivos que consideramos como valores en esta sociedad que llamamos postmoderna: la globalización, la flexibilidad de los sistemas económicos, o la revolución tecnológica, se viven como problemas en la comunidad educativa porque reaviven tensiones de carácter reivindicativo o amenazan la propia estabilidad, e incluso el futuro, del profesorado, lo cual no deja de ser una paradoja bastante curiosa (Hargreaves, 1994).

Cambio de paradigma educativo

Pero no sólo ha habido cambios en la sociedad; también ha habido cambios en la educación, y esto puede servirnos todavía mejor para responder a las preguntas anteriormente planteadas. Quizás no nos damos cuenta suficiente, pero los paradigmas educativos están cambiando (Banathy, 1984). Todos los países democráticos, han pasado, a lo largo de los años, de un paradigma *institucional*, en el que la toma de decisiones estaba residenciada en las más altas instancias del poder, lejos de los verdaderos clientes de la educación, y los contenidos educativos estaban fuertemente ideologizados, a un paradigma *administrativo*, semidescentralizado y desideologizado, y posteriormente a un paradigma *instruccional*, centrado en la enseñanza y en el profesor, donde éste se convierte en la unidad de análisis del sistema educativo y, sobre todo, en el centro operativo de la toma de decisiones.

Pues bien, este paradigma instruccional que es el que ha imperado en los países desarrollados hasta hace bien poco, ha tocado techo, y no da ya más de sí, provocando, de esta manera, abundantes disfunciones dentro de la escuela. Desde hace ya algunos años, según los expertos, está empezando a aparecer otro nuevo paradigma, el del *aprendizaje*, que, como es lógico al principio, puede desconcertar aunque sólo sea por la puesta en cuestión de normas y pautas de conducta hasta ahora seguidas por los paradigmas anteriores. Este nuevo paradigma no está centrado ni en la enseñanza ni en el profesor, sino en el aprendizaje y en el alumno que aprende (Beltrán y Genovard, 1996).

Un cambio tan radical como éste no puede por menos que conmover los cimientos de la propia institución escolar. Una cosa parece clara, y es que si el centro de interés de la escuela radica en el aprendizaje y en el estudiante que aprende, los principios del aprendizaje deberían inspirar el diseño y la propia acción educadora.

Sería bueno recordar algunos de esos principios para ver los cambios que su implantación podría producir o las disfunciones que podría provocar si no son tenidos en cuenta a la hora de configurar la dinámica del aula, especialmente en el ámbito de la convivencia.

Pues bien, el primer principio del aprendizaje, según los expertos en el área, es que todos los alumnos son diferentes y únicos. Las implicaciones de este primer principio son tan evidentes que no necesitan ser explicitadas, ya que explican por sí mismas muchos de los problemas de convivencia que podrían desprenderse de no tener en cuenta este principio capital.

El segundo principio todavía es más interesante, y dice que estas diferencias no afectan sólo a las estructuras mentales, sino que afectan, sobre todo, a las estructuras emocionales. Evidentemente, las diferencias emocionales no atendidas están en el origen de muchas de las situaciones que pueden dar lugar a complicar la convivencia escolar.

El tercer principio es que el aprendizaje funciona adecuadamente cuando hay un ámbito de relaciones interpersonales positivas, y cada alumno es aceptado, reconocido, apreciado y valorado incondicionalmente en su contexto propio.

Con sólo aplicar honestamente los tres principios anteriormente señalados al ámbito educativo, se descubrirían, sin duda alguna, posibilidades y pistas de indudable interés para construir la convivencia escolar con garantías de futuro. Cuando haya que analizar casos en los que esa convivencia está rota, sería bueno acudir a esos tres grandes principios, y comprobar si están o no encarnados en nuestros proyectos educativos y si resultan eficaces en la dinámica escolar de cada día. Quizás nuestro mayor problema sea que estamos todavía viviendo un paradigma en el que lo importante es enseñar, no aprender, y en el que lo importante son los profesores, y no los alumnos. La diferencia producida por este cambio es notable (Segovia y Beltrán, 1998).

Pero hay un problema en torno al aprendizaje. Casi todos decimos que nuestros alumnos no quieren aprender. Si se preguntara uno a uno a todos los profesores del país, la mayor parte respondería lo mismo: los estudiantes no quieren aprender. Este es un problema real. Ellos no quieren aprender, y hace sólo unos años nos peleábamos por tener una oportunidad de aprender. Sería bueno recordar aquella frase de Aristóteles cuando dice: «Todo hombre desea por naturaleza saber». Si todo el mundo desea por naturaleza saber, ¿qué ha hecho esta sociedad para que esto, que es un proceso natural, no se produzca?

Por otra parte, ¿es posible la convivencia escolar cuando los alumnos que no quieren aprender se ven obligados cada día a hacer durante horas y horas lo que no quieren hacer? O a lo mejor lo que pasa es que no quieren aprender lo que lo que les enseñamos y tal como se lo estamos enseñando. A lo mejor, su protesta, sus revueltas son simplemente un mensaje que no acabamos de entender y nos están diciendo, gritando, que les ayudemos a aprender, pero no *eso ni de esa manera*.

Si se siguieran las líneas esbozadas por este nuevo paradigma, el aula, la escuela, la comunidad escolar, centradas en el alumno, con esos principios del aprendizaje al frente, podrían cambiar muchas de las cosas que pensamos debieran cambiar. Esta breve reflexión sobre la sociedad, la educación y sus cambios correspondientes nos permite entender de alguna manera la situación en que nos encontramos, especialmente en el campo educativo: hay mucho descontento, unas veces por la influencia negativa de la sociedad, y otras porque aún no nos hemos adaptado a las exigencias del nuevo paradigma que está a las puertas, y cuya presencia, apenas entrevista, ha desencadenado, a partes iguales, esperanzas y frustración.

2. ¿QUÉ PODEMOS HACER PARA CONSTRUIR LA CONVIVENCIA?

La segunda pregunta que señalábamos anteriormente es más importante y su misma titulación tiene un carácter más constructivo. ¿Adónde vamos? ¿Qué podemos hacer? Si hay problemas de disciplina, si hay conductas violentas, si hay desmotivación del pro-

feosorado, si hay desinterés de los alumnos, en medio de tantos logros educativos como tenemos, ¿cómo podemos hacer frente a esta situación, en la que muchos profesores viven todavía con una gran sensación de incomodidad, porque no pueden desarrollar su vocación profesional tal como esperaban? Voy a describir brevemente algunas de las claves ya anunciadas, tratando de aportar, desde cada una de ellas, lo que realmente puede ser importante, como análisis psicológico, para la construcción de la convivencia escolar. En principio, pienso que no podemos hablar sólo de los alumnos, de los profesores, del aula, de los contenidos, o del claustro. Creo que la solución debe arrancar de una concepción global en la que se consideren todos los elementos en juego.

En este sistema creo que hay cuatro grandes ejes, cuatro grandes vectores. Es lo que dicen los expertos cuando señalan que la educación se reduce a cuatro grandes elementos: el que enseña, el que aprende, lo que se enseña y aprende, y el contexto en el que tiene lugar. Podríamos añadir, si queda algo de tiempo, el claustro de profesores, porque puede ser uno de los factores más importantes a la hora de tomar el pulso de la comunidad educativa y también a la hora de encontrar algunas causas que expliquen por qué esa convivencia escolar está como está.

EL PROFESOR

Voy a dar simplemente algunas pinceladas que nos permitan descubrir pistas eficaces, operativas, para que esa comunidad educativa pueda funcionar adecuadamente. Hay muchos especialistas que hablan ya de una cierta indefinición de la figura del profesor; estamos cambiando continuamente de roles. Incluso los profesores se quejan de que cada reforma trae consigo nuevos roles y, a veces, sin contrapartida. ¿Cuál es el verdadero rol del profesor y cómo puede contribuir a esa convivencia? Me apunto a la lista de muchos psicólogos que dicen que el profesor, como cualquier otro profesional en su campo, es un verdadero experto. De esa forma, lo situamos en la línea de otros profesionales: el médico es un experto, el farmacéutico es un experto y el profesor tiene que ser un experto. Pero, ¿en qué tiene que ser experto? Voy a comentar los tres grandes factores del profesor experto que pueden contribuir a la mejora de la convivencia (Sternberg, 1996)

Conocimiento

El primer factor es el que hace referencia al conocimiento. Hay dos clases de conocimiento. En primer lugar, el conocimiento curricular y específico, y en segundo lugar, el conocimiento pedagógico. Con relación a la exigencia de que el profesor sea un experto conocedor dentro de un campo científico determinado, no podemos ponerle ningún pero, porque el profesor hoy, en España, está manteniendo un nivel altísimo, como pocas veces en nuestra historia educativa. El problema está en lo que le corresponde como experto pedagógico. Ahí conviene señalar que el profesor tiene una complicada tarea, como es la de realizar esa difícil conjunción entre lo que es la racionalidad técnica y la racionalidad práctica, entre el científico que aplica los descubrimientos de la ciencia a la situación educativa y la inteligencia práctica que es capaz, primero, de definir la situación educativa y aplicar luego una solución aceptable.

El asunto se complica si tenemos en cuenta que la situación educativa no está definida; es el profesor el que la tiene que definir en cada momento, y ahí es donde se ve el temple de artista que lleva dentro. El profesor no puede ser solamente un científico; tiene que ser un artista y definir cada día la situación que se encuentra cuando llega a primeras horas de la mañana a su clase, porque nadie la va a definir por él; y no le basta con definirla; tiene que descubrir imaginativamente, la solución adecuada en cuestión de décimas de segundo, y esto repetidas veces al día. ¿Podemos imaginarnos a un profesor, acostumbrado a enfrentarse con situaciones sociales o familiares convencionales, llegando cada mañana al colegio y encontrándose con quince o veinte niños cultural e idiomáticamente diferentes? Si no tiene en cuenta lo que decíamos antes, que todos son diferentes, y que no basta con llevar la lección bien aprendida, esa clase se le puede ir de la mano con la primera intervención. Y si esto ocurre, primero, va a cundir la desmoralización, el desconcierto, y segundo, el profesor puede sentirse incapacitado para hacer frente a esa nueva situación que no ha sabido definir adecuadamente. Algo de esto nos está pasando ya, y es probable que siga ocurriendo en un futuro inmediato, si no se prepara al profesorado para saber actuar adecuadamente en circunstancias como éstas. (Schön, 1983).

Esta situación nueva, desconcertante, compleja, por una parte, puede ser enriquecedora porque nos ayudará a cambiar poco a poco las claves en las que se apoyaba el tradicional sistema educativo, pero, por otra, puede desanimar al profesor y provocar actitudes y comportamientos que hacen sin duda difícil la convivencia escolar. Aquí hay un elemento de gran preocupación: se nos puede ir la clase de la mano; podemos empezar a romper la convivencia, porque quizás no estamos del todo preparados, porque nos faltan recursos, conocimientos o estrategias que hasta ahora no habíamos tenido que utilizar y no sabemos cómo hacer frente a situaciones como ésta. Esa conjunción inteligente del científico y del artista, de la ciencia y de la imaginación, es la que nos hace falta y se hace cada vez más imprescindible para construir esa comunidad ideal que comprometa a cada uno de los miembros de la clase y los conduzca por vías educativamente más estimulantes y creadoras.

Eficiencia

El segundo factor es la eficiencia. La eficiencia es la capacidad de resolver los problemas del aula con imaginación, creativamente y en una proporción de costo aceptable. Eso es la eficiencia, no la eficacia. Desde luego, si se les cierra la boca a todos, evidentemente ninguno va a gritar más, pero no se trata de eso. Se trata de lograr una comunidad y una convivencia con un costo aceptable. El costo aceptable puede ser que el profesor esté día a día, permanentemente, ganándose la clase. Hace unos pocos años, al profesor le resultaba fácil hacerse con la clase porque estaba apoyado por el principio de autoridad, pero ahora tiene que estar ganandosela día a día. Los problemas le pueden venir al profesor del grupo de la clase como un todo, de cualquiera de los miembros de la clase, de la propia estructura del aula, de la dirección o incluso de los mismos contenidos. El profesor eficiente sabe cómo resolver esos problemas, sin que se le vayan amontonando o lleguen a deteriorar el clima del aula. Si cada profesor fuera mejorando su nivel de eficiencia día a día, mejoraría consiguientemente la convivencia de la clase.

Carácter

El tercer factor que conviene resaltar— y cada vez se va destacando más en los programas de formación del profesorado— es el que yo llamaría del carácter o de la personalidad. Hay tres rasgos esenciales hoy en la personalidad del profesor. El primero se refiere al optimismo pedagógico. ¿Qué puede pasar en un grupo de estudiantes donde el profesor piensa y proclama que no puede hacer nada con ellos, que los alumnos son incapaces de salir adelante, o que las personas con ciertas limitaciones nunca aprenderán?

Hay que recordar el efecto Pígalión, que posiblemente sea la historia más bonita que la psicología educativa ha transmitido nunca al mundo entero, y funciona en todas las situaciones sociales posibles: familias, empresas, bancos, escuelas, consultas, y en la sociedad en general. ¿Se puede obtener algo de alguien, cuando por dentro estamos seguros de que ahí no hay nada que hacer? Confiar en todos los alumnos de la clase es el rasgo definitorio e inseparable del profesor capaz de construir la convivencia. Un alumno revoltoso, inquieto, molesto, protestón, posiblemente está diciendo que algo está pasando ahí, y el profesor tiene que empezar por definir esa situación educativa, y luego encontrar la solución adecuada dentro del marco del optimismo pedagógico que le permite calcular las dificultades existentes pero también el poder de transformación de la intervención educativa (Rosenthal y Jackson, 1968).

El segundo rasgo del carácter del profesor debe ser el entusiasmo; es el *pathos* del profesor que contagia porque cree en lo que hace. A eso le llama Gardner experiencia cristalizadora (Gardner, 1995). Cuando el profesor cree realmente en algo, lo transmite, y lo vive en su clase, comunica ese mismo entusiasmo a los alumnos descubriéndoles valores que no van encontrar en otras situaciones sociales. Por el contrario, si el profesor no cree en lo que dice, se produce —como decía Gardner— una experiencia de bloqueo, y los alumnos pensarán, o incluso le dirán: « ¿Y para qué vale eso? Y, ¿qué me importa eso? Menudo rollo que nos está soltando ». Lo importante es que el profesor les contagie de esa pasión por aprender. Si hay pasión por aprender —y ésta hay que crearla en cada grupo escolar, en cada comunidad de aprendizaje— la convivencia no sólo será posible, sino que se irá pasando,

como dice Popper, del mundo 2 al mundo 3, es decir, de la construcción individual a la construcción social del conocimiento. Una buena estrategia, por parte del profesor, para crear esa convivencia es empezar a introducir en el aula lo que se ha dado en llamar— y a veces olvidamos— una economía cálida (Perkins, 1992).

Hoy se interpreta todo en términos de economía, es decir, en términos de costos y beneficios. La economía cálida hace que cada uno haga lo que tiene que hacer y esté dispuesto a hacerlo a cambio de nada, porque hay pasión. Cuando dos personas están enamoradas, uno está dispuesto a hacer por el otro lo que haga falta, sin recibir nada a cambio. Naturalmente, luego pasa el tiempo, los meses y los años y uno dice: ¿Tú no lo haces? Pues yo tampoco. Ha entrado la economía fría. ¿Dónde está en el aula la economía fría y la economía cálida? ¿De quién depende una u otra? En principio, del profesor. Pero no únicamente. También el profesor sufre mucho cuando después de haber ofrecido, según él, una buena experiencia escolar, y después de haber transmitido con entusiasmo las ideas que, a su parecer, reflejaban el estado del arte sobre una cuestión de interés, en una determinada disciplina, se le acerca al final de la clase un alumno y le dice si eso también va a ir para el examen. No cabe duda de que se estaba entrando de nuevo en la economía fría.

El tercer rasgo del carácter es el de liderazgo. No se trata del liderazgo impuesto por la autoridad, sino el liderazgo de ejercicio, el que surge de la propia convivencia cada día en el aula. Cuando los alumnos pueden apreciar el valor moral, la autoridad, el prestigio científico, la dedicación y el interés del profesor, todo eso junto puede convertirle en un auténtico líder.

Podríamos señalar dos o tres aspectos que caracterizan el liderazgo del profesor para asegurar la convivencia. En primer lugar, que el profesor sepa abrir horizontes, descubrir perspectivas, alentar proyectos personales y desafiar la inteligencia de sus alumnos dentro del aula, porque entonces es cuando los alumnos se implican y viven en ese clima que el profesor ha sabido crear. Dicen que uno de los rasgos más claros de las personas creativas y de los superdotados es precisamente que están trabajando siempre al límite de su capacidad. El líder no puede permitir que sus alumnos trabajen chapucemente, mediocrementemente, que realicen los tra-

bajos de cualquier manera; al contrario, debe elevar el nivel del esfuerzo y de la exigencia en su clase. Ese es el líder de verdad. Otro rasgo importante del liderazgo es señalar normas, pistas, límites, reglas de juego a modo de vías para canalizar las energías de los alumnos. ¿Cuántos problemas de la convivencia surgen cada día porque las energías de los alumnos no están suficientemente canalizadas y aprovechadas? Es como el agua: Si no se canaliza bien el agua, algo que es un instrumento al servicio de la vida, puede convertirse en un instrumento al servicio de la muerte. Por último, el líder es la persona que aúna voluntades en el aula, simboliza la conciencia del grupo, representa el bien común y por eso puede actuar como conductor de esa comunidad.. Es como el director de orquesta: evidentemente, los que tocan son los músicos, pero el que hace que suene bien es el director.

Si nos fijamos en esos tres factores: conocimiento, eficiencia y carácter, nos daremos cuenta de que el profesor tiene una parte muy importante que aportar a la construcción de la convivencia.

EL ALUMNO

El alumno también tiene que cooperar y colaborar y no sólo disfrutar de la convivencia. Voy a señalar algunos de los elementos específicos relacionados con el alumno que pueden contribuir a mejorar la convivencia escolar.

Demora de la gratificación

El primero es lo que se ha dado en llamar la demora de la gratificación. Un fallo tremendo de nuestra juventud y nuestra sociedad hoy es que los jóvenes no son capaces de demorar la gratificación; por ahí vienen muchos problemas de convivencia. Conviene recordar la experiencia que Mitchell llevó a cabo en un centro educativo. En ella ofrecía a los alumnos una serie de gratificaciones y refuerzos después de realizar algunas tareas. Les daba a elegir entre algo de pequeño valor, pero que pudieran tener ya, de forma inmediata, y algo muy valioso, que sólo podían recibir algo más tarde. Pues bien, había niños que elegían sistemáticamente los objetos poco valiosos, pero que podían tener ya para su

disfrute personal inmediato. Este es el fenómeno que los expertos llaman presentismo, anteriormente ya señalado. Hay algunas personas que viven el presente inmediato y pierden de vista la perspectiva de futuro. Hay alumnos que no son capaces de controlar ese afán y ese deseo de tener, de poseer, de encontrar la gratificación inmediata, instantánea, y del modo más fácil.

Como se sabe, hay una correlación muy alta entre la demora de la gratificación y el rendimiento escolar, el éxito en la vida, e incluso el nivel de convivencia. La persona que está dispuesta a pasar por lo que sea con tal de obtener lo que quiere, puede romper con todo. Por tanto, la primera obligación y el primer compromiso de un centro educativo debería ser desarrollar en sus alumnos día a día, momento a momento, habilidades y estrategias adecuadas para saber demorar la gratificación (Beltrán y Pérez, 2000). ¿Se ha hecho algo importante en la vida que se consiga en dos minutos? Los atletas que participan en los Juegos Olímpicos están cuatro años trabajando intensamente para estar dos minutos, incluso a veces segundos, exhibiéndose. ¿Se ha hecho algún descubrimiento importante que no haya exigido esfuerzo? El trabajo que lleva a un descubrimiento puede durar toda una vida y, a veces, con muchos fracasos. ¿Qué es lo que nos importa, que nuestros alumnos sean o que nuestros alumnos tengan? Este es un elemento importante de la educación que hay que trabajar en el aula, en el recreo, en las tutorías, y en el despacho, permanentemente.

La personalidad bien articulada, madura, es aquella que es capaz de demorar, de diferir, su gratificación, porque lo que realmente busca son aquellos placeres, sentimientos y esfuerzos que merecen la pena, que llenan y dejan a uno feliz; eso es lo que importa. Pero, evidentemente, estamos viviendo en una sociedad opuesta a cualquier demora de la gratificación; al contrario, la sociedad es una inmensa oferta de gratificaciones inmediatas.

Empatía

Otro mecanismo de interés relacionado con el alumno es la empatía. La empatía tiene dos grandes vertientes. La primera es la capacidad del ser humano para ponerse en el lugar del otro, de tener en cuenta sus opiniones, ideas y creencias. Esto es importante,

imprescindible. Aquellas personas que no son capaces de ponerse en los zapatos del otro, no pueden entender al otro, no pueden respetar al otro y, por tanto, no pueden convivir con el otro, ni triunfar en la vida. La empatía, además de ensanchar nuestra configuración intelectual estrecha y de superar nuestro marco conceptual egocéntrico, nos permite participar de los sentimientos y emociones de los demás, que es la vertiente afectiva o emocional. Y en esta vertiente encontramos dos componentes esenciales: la irradiación afectiva, la comunicación de nuestros sentimientos a los demás y la sintonía afectiva, es decir, tener en cuenta los sentimientos de los demás.

El componente afectivo tiene, pues una doble modulación. A través de la irradiación afectiva hacemos presente a los demás nuestra experiencia emocional. Un pensamiento que no se expresa, que no se comunica, queda ahí enquistado y acaba saliendo por vías negativas o socialmente reprobables, desembocando en forma de acción violenta, fruto del desengaño, la frustración o la envidia. Conviene enseñar a los niños en la escuela a expresar esos sentimientos. Recuerdo una escena que hace unos años contemplé en un centro escolar en el que la maestra invitaba a sus alumnos a conocer y expresar sus emociones a través de un juego maravilloso. Todos los días, al entrar en clase, los niños tomaban de una mesa en la que estaban depositados, un bastoncito que debía colocar en un estuche compuesto por múltiples casillas representando los diferentes estados de ánimo por los que puede atravesar una persona. Cada niño, al depositar el bastoncito en su casilla correspondiente estaba reconociendo cómo se encontraba emocionalmente en ese momento. A lo largo de la mañana, el niño podía cambiar su bastoncito de estuche, señalando así que sus emociones habían cambiado, de positivas a negativas o de negativas a positivas. El niño aprendía, de esta manera, a reconocer sus emociones, a captar los diferentes cambios de emoción e incluso a manejar el espectro de las emociones humanas. Una tarea admirable de alfabetización emocional.

Es posible que en las mañanas de los lunes, la casilla de las emociones negativas se viera desbordada. No lo sé. Lo que sí es cierto es que aprendían, jugando, una de las cosas más importantes que se pueden aprender para la convivencia humana: expresar libremente sus sentimientos ante los demás y empezar a manejar

su mundo emocional que es, por una parte, lo más hermoso de lo humano, pero, por otra, puede llegar a ser lo más destructor. Es importante saber comunicar nuestros sentimientos. Es posible que en un ámbito familiar, que es por excelencia el ámbito de la convivencia, no seamos capaces de expresar nuestros sentimientos. La convivencia se mide posiblemente por el nivel de expresividad afectiva que hay entre los miembros de la familia, y lo mismo se puede decir de la escuela.

Lo peor de todo sería favorecer en el aula un nivel de atonía emocional. En este caso, la comunicación podría verse bloqueada, cada uno podría ir a lo suyo sin querer saber nada del resto de la clase.

Control emocional

¿Qué significa el control emocional? Un ejemplo nos hará entender mejor el sentido del control emocional y, sobre todo, su alcance educativo. Si se coloca un recipiente de agua sobre el fuego, se sabe enseguida lo que va a pasar, que el agua empezará a calentarse, a hervir e incluso a explotar; es una ley física que se cumple. Pues en nosotros también hay unas leyes emocionales que se cumplen. Si alguien se siente amenazado por otro, lo normal es que responda a la defensiva y acuda al ataque. Esta es una ley emocional. ¿Qué tenemos que hacer? No podemos borrar las leyes emocionales que durante montones de años han creado en nosotros mecanismos de defensa y de respuestas, incluso violentas para asegurar la supervivencia.. Lo que tiene que hacer la educación —y esa es su finalidad— es introducir y desarrollar unos mecanismos educativos que neutralicen esas fuerzas que nosotros sabemos que pueden despertarse en cualquier momento de forma violenta.

La gran fuerza de control en la vida humana es la del pensamiento. Antes de actuar, hay que pensar; antes de responder, hay que reflexionar. Entre los hechos y las respuestas hay que introducir una banda de reflexión, que es la que nos va a permitir elegir nuestra respuesta; no conviene actuar atolondradamente, ni responder con nuestros programas espontáneos, que son los que nos llevan a conductas de las que luego nos arrepentimos. Pero esto

es difícil, cuesta y lleva años conseguirlo. ¿Cuántos años le pudo llevar a Bach interiorizar y dominar ese programa musical hasta convertirse en un virtuoso? Pues años de trabajo, esfuerzo y sacrificio, quizás al principio no visibles, pero después admirados por todos. Eso es lo que tenemos que enseñar a nuestros alumnos: saber controlar nuestros sentimientos y nuestras emociones. Esto forma parte de nuestro currículum, porque forma parte de la posibilidad de convivir, de vivir juntos. Si algo tendrían que aprender nuestros alumnos es eso: el control emocional.

LOS CONTENIDOS

Es uno de los grandes problemas de la educación en el momento actual. *Probablemente el más importante (Gardner, 1995)*. Lo malo de los contenidos es que muchas veces se han convertido en lo único esencial dentro de la escuela. Por eso conviene definir con claridad las metas de la educación que, según algunos es lo menos definido que tenemos dentro del sistema. Sin duda que es importante adquirir conocimientos, pero es más importante desarrollar la inteligencia, y todavía más importante aprender valores. Los conocimientos pueden quedar obsoletos en cuatro días, por tanto no pueden constituir la meta de la educación y del aprendizaje. La inteligencia también es importante, ya que representa el conjunto de habilidades, procesos y estrategias que nos permiten gobernarnos a nosotros mismos, pero todos sabemos lo que se ha hecho en el mundo en nombre de la inteligencia, y a dónde nos ha conducido. Son importantes los valores, pero también los valores se discuten, son subjetivos, se pueden cambiar y también se han hecho muchas cosas en su nombre. Entonces, ¿a dónde hay que llegar? Algunos expertos hablan de la máxima expresión de la inteligencia, que es la sabiduría, como la meta ideal del proceso educativo.

La sabiduría tiene tres componentes en ejercicio modulando continuamente el comportamiento de los seres humanos. Uno es el pensamiento dialéctico, flexible, lúcido, que nos permite saber que no tenemos la verdad, que cada uno tenemos sólo una parte de ella, que los demás tienen también su verdad, y que lo que sabemos, lo sabemos entre todos. El pensamiento dialéctico nos permite entender y descubrir en la vida que incluso las ideas pueden

cambiar si realmente cambian las circunstancias. Es el pensamiento dúctil, flexible, frente al pensamiento rígido y enquistado que, a veces, nos domina.

También está el pensamiento pragmático, que nos enseña no a resolver problemas, sino a identificar los problemas que hay que resolver. ¿Enseñamos a nuestros niños a entender dónde están los verdaderos problemas y a no tomar por problemas los que no lo son? El alumno, o el profesor, que vea problemas en su clase cuando no los hay objetivamente, puede acabar convirtiendo en problema lo que no lo era, alterando así el clima de la clase. Lo mismo digo del director, del padre de familia, o del gobernante. Hay que saber identificar los problemas, y una vez identificados, canalizar todas las energías para solucionarlos.

Por último, está el pensamiento conciliador, que es saber conciliar nuestros deseos con los deseos de los demás, nuestras actitudes con las actitudes de los demás, nuestros proyectos con los proyectos de los demás. La escuela debe ser así el hogar del pensamiento.

Es importante pues definir las metas. Si una persona tiene que aprender a vivir, tiene que ejercitar su pensamiento diariamente en todo aquello que estudia, en todo aquello que hace, en todo aquello que proyecta o decide. Y eso es labor de todos los profesores, de toda la escuela, del conjunto y, por supuesto, de todos nuestros alumnos también.

En segundo lugar, hay que pensar en las tareas escolares. La escuela debe ofrecer tareas auténticas, vitales, en la clase, no tareas que permitan simplemente comprobar, examinar o evaluar a los alumnos, sino tareas que les acerquen a la realidad de la vida, que favorezcan esas experiencias cristalizadoras de las que hemos hablado anteriormente. Pero también es importante que haya una transferencia vital de los conocimientos y habilidades adquiridas en el aprendizaje. La finalidad del aprendizaje no es sólo adquirir o construir algo sino, sobre todo, saberlo utilizar y aplicar. Ahí está lo que se podría llamar el placer de aprender, que no es otra cosa que jugar con los conocimientos adquiridos y dominados en las actividades de la clase. Es triste que, a veces, los profesores vayan de lección en lección, sin dar tiempo a los alumnos para dominar los conocimientos y jugar con ellos.

Los profesores, por lo general, terminan una lección e inmediatamente siguen a la otra, sin darse cuenta de que cada lección, cada concepto, cada principio, cada conocimiento, no es sólo un cambio de estado (de tal manera que el alumno pasa de no saber a saber algo), ni siquiera es sustancialmente un estado de posesión (se tiene algo que antes no se tenía); el conocimiento adquirido es, sobre todo, una capacidad, un poder, que el profesor está poniendo en manos de sus alumnos. Desgraciadamente, si después de ponerles esa capacidad en sus manos, el profesor les pone otra y otra y otra, ¿cuándo deja que los alumnos la utilicen, la apliquen, es decir, jueguen y disfruten de ella? ¿Sería lógico y comprensible que un profesor enseñase a montar en bicicleta a una persona, y cuando ya es capaz de mantenerse en equilibrio y dar unas vueltas con ella, le dijese: ¡Fuera! Ahora vas a aprender a esquiar, y cuando ha empezado a aprender a esquiar, le dijese: Ahora vas a aprender el difícil arte del golf, y así sucesivamente? Podríamos preguntarnos: ¿Y cuándo le deja jugar con esa capacidad que ha aprendido? Si nos diéramos cuenta de eso, la comunidad escolar cambiaría, porque estaría empeñada en el disfrute y en el placer de aplicar los conocimientos, de desarrollar esas capacidades. Pero no les damos tiempo a nuestros alumnos porque lo más importante es acabar el programa y dar todos los contenidos. Creo que hemos eliminado la función del placer de los aprendizajes en nuestras escuelas.

Ahora bien, la última y mejor aplicación de los contenidos es la que se lleva a la vida, a la vida de uno mismo. Ese es el secreto del verdadero transfer de los aprendizajes. Todos los contenidos curriculares nos plantean los tres interrogantes de siempre: ¿Qué contenidos, habilidades o procedimientos conviene transferir? ¿Cómo se pueden transferir? ¿Dónde hay que transferirlos? La respuesta a estos tres interrogantes podría resolver muchos de los problemas que ahora mismo estamos viviendo en nuestro país en relación con los contenidos curriculares (Perkins, 1992). Por detenernos sólo en el último interrogante habría que señalar que los conocimientos de una lección se pueden transferir a otra lección, a toda la asignatura, a todas las asignaturas, a la vida y, sobre todo, a uno mismo. Si la ciencia es una, cualquier principio, debidamente abstraído de su concreción específica y particular puede ser transferido a cualquier otra área de la ciencia o de la vida. Los superdotados lo saben muy bien, y por eso cualquier idea que aprenden son capaces de llevar-

la prácticamente a todos los campos de la ciencia. De ahí viene la riqueza interdisciplinaria y los grandes descubrimientos realizados por científicos en áreas que no son específicas suyas. Las ideas son dinámicas, engendran fuerza, guardan en su entraña un inmenso poder de transformación. Sólo las ideas pueden cambiar el mundo. Los contenidos, bien interpretados y utilizados, pueden contribuir, sin duda, a la creación de la convivencia.

Hay otro aspecto más sobre los contenidos que quiero subrayar. Se trata de impartir en las aulas unos buenos programas que ayuden a los profesores y a los alumnos a resolver pacíficamente los conflictos, a ejercer como mediadores en las situaciones problemáticas e incluso límites que puedan producirse en la escuela, a colaborar en proyectos y tareas de futuro, o simplemente, a prevenir la violencia en las instituciones escolares. Como señalábamos anteriormente, la escuela tiene la misión de ayudar a los alumnos a crear e interiorizar determinados programas psicológicos que sean capaces de neutralizar otros programas biológicos y emocionales que le impulsan a reaccionar de manera violenta cuando se siente amenazado y trata de asegurar la supervivencia. Esto es en definitiva enseñarles a convivir, a vivir juntos, a vivir en sociedad. Esos deberían ser los programas más importantes del currículum escolar (Beltrán y otros, 1999 b).

CONTEXTO ESCOLAR

Respecto al contexto yo diría que hay que redefinir el espacio físico de las aulas. Ese sistema educativo, de corte taylorista, que deja a los alumnos inmóviles en situación frontal respecto al profesor, hora tras hora, profesor tras profesor y asignatura tras asignatura, ya no se lleva prácticamente en ningún estamento de la sociedad en el que trabajen los adultos. Sólo se les exige hoy a los estudiantes. Este sistema favorece la pasividad y la represión, y puede convertirse en una invitación permanente a la descarga incontrolada de las energías juveniles. ¿No sería mejor diseñar un aula diferente en la que los alumnos pudieran verse unos a otros e interactuar permanentemente entre sí y con el profesor?

Pero todavía es mucho más importante aún redefinir funcionalmente la clase. Muchos de los esfuerzos educativos innovadores

van hoy día en la línea de formar comunidades de aprendizaje. En las comunidades de aprendizaje todos aprenden y todos enseñan porque comparten juntos sus conocimientos, colaboran en proyectos sugestivos de investigación, y viven ilusionadamente la experiencia de aprender. Su objetivo principal es el desarrollo de la inteligencia y de los valores de todos sus miembros a través de su implicación en tareas útiles y auténticas en espacios tecnológicamente bien equipados.

Dentro de esta comunidad de aprendizaje es posible un aprendizaje de calidad porque se encuentran en ella las 4 condiciones ideales que lo favorecen: ambiente cálido y acogedor, exigencia de máximo esfuerzo, propósito de mejora continua y evaluación sistemática del propio trabajo. Desde esta comunidad es posible ayudar a todos los alumnos a considerar el aprendizaje como algo difícil pero, a la vez, excitante y divertido en el cual pueden desarrollar estrategias y técnicas de solución de problemas, ensayar múltiples formas de adquirir y generar conocimientos, vivir la experiencia del asombro y la admiración, estimular su imaginación y su fantasía y, por último, comprender que tienen únicas e importantes señas de identidad que dan significado y sentido interno a su tarea (McCombs y Wagner, 1997).

Por último, creo que hay que integrar las nuevas tecnologías. Internet ha abierto, sin duda, un espacio que puede airear y refrescar la comunidad educativa. Es verdad que puede haber mucho de basura, como algunos han señalado repetidamente, pero además de ser un inmenso almacén de información, Internet puede ser un gran instrumento cognitivo y, sobre todo, una oportunidad de rediseñar y reinventar el mundo de la educación. En los siglos XVIII y XIX, aquellas empresas y sociedades que utilizaron las nuevas tecnologías para rediseñar sus empresas triunfaron, mientras que las demás se quedaron atrás. ¿Perderemos nosotros la oportunidad de rediseñar nuestro modelo de escuela y nuestro modelo de educación?. Las tecnologías no son algo que pueda cambiar la educación por sí mismas. Lo que puede cambiar la educación es la pedagogía. Ahora bien, hay dos pedagogías: la pedagogía de la reproducción y la pedagogía de la imaginación. Si la tecnología trabaja al servicio de la pedagogía de la reproducción, no hemos avanzado ni cambiado nada, aunque tengamos un equipamiento tecnológico de vanguardia. Si las nuevas tecnologías están

dirigidas por la pedagogía de la imaginación, entonces podremos esperar con fundamento un cambio significativo, revolucionario, en los controvertidos procesos de enseñanza-aprendizaje. El secreto está en transformar la información en conocimiento y, sobre todo, en conocimiento generativo, profundo, pero no en almacenar bolsas inmensas de información o en aumentar los efectos de la información almacenada (Lajoie, 2000).

EL CLAUSTRO DE PROFESORES

Para terminar, convendría decir algo sobre las aportaciones del claustro a la convivencia. En primer lugar, el clima que deseáramos todos encontrar en el claustro es el de la madurez emocional. Esto implica, entre otras muchas cosas, que en las discusiones y debates sostenidos en el claustro no deberían desplazarse nunca los temas desde el plano argumental en el que se plantean— y donde pueden ser objetivados, debatidos y rebatidos— al plano de lo emocional, donde predominan los sentimientos sobre las razones, y resulta difícil encontrar vías de encuentro y de conciliación. Muchos de los problemas de la convivencia empiezan aquí.

En segundo lugar, se necesitan canales y mecanismos fluidos de comunicación. Cuando esos canales son escasos, funcionan mal o se producen interferencias, surgen las interpretaciones torcidas e interesadas, las sospechas, las desconfianzas e incluso los rumores y todos estos elementos pueden destruir las bases de la convivencia.

En tercer lugar, es conveniente que los miembros del claustro puedan compartir proyectos interdisciplinarios e interdepartamentales que favorezcan la realización de tareas en común. El trabajo en común no sólo es un factor de cohesión grupal, sino también de ilusión en tareas profesionales compartidas.

Por último, habría que favorecer la realización de encuentros informales, que permitan otras formas de conocimiento y entendimiento mutuo que no sean las puramente académicas, burocráticas o corporativas.

En resumen, a lo largo de estos pocos minutos, he tratado de ofrecer algunas claves psicológicas que pueden contribuir a la

construcción de la convivencia escolar. No podemos esperar que las cosas cambien echando la culpa, como siempre, a los profesores. La solución eficaz tiene que venir de la acción concertada de todos ellos. Mis sugerencias han ido por esa vía, implicar a todos: profesores, alumnos, contenidos, contexto y claustro de profesores. Ahora bien, para conseguir esta convivencia, además de las palabras, hace falta autoridad moral. Y eso es algo que sólo se gana día a día. No es fácil decirle a un alumno que contribuya a la convivencia, sin pensar antes en la contribución que uno ha aportado o está dispuesto a aportar.

REFERENCIAS

- Banathy, E. (1980). *Systems design in the context of human activity*. San Francisco: International Systems Institute.
- Beltrán, J. A. Y Genovard, C. (1996). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Síntesis
- Beltrán, J. A. Y otros (1999). *Convivir es vivir. Informe de Evaluación*. Madrid: Consejería de Educación.
- Beltrán, J. A. Y otros (1999 b) *Estrategias para la solución de conflictos*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura
- Beltrán, J. A. Y Pérez, L. F. (2000). *Educar para el siglo XXI*. Madrid: CCS
- Fogarty, R. Y Perkins, D. Y Barell, J. (1992) *Teach for transfer. Ill: Skylight*
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós. Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers Work and culture in the postmodern age*. London: Carell
- McCombs, B. L. Y Whisler, S. S. (1997). *The learner centered classroom And school*. S. Francisco: Josey-Bass.
- Perkins, D. (1992). *Smart Schools*. New York: The Free Press
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Segovia, F. y Beltrán, J. A. (1998). *El Aula Inteligente*. Madrid: Espasa.
- Sternberg, R. J. (1996). *Educational Psychology has fallen, but it can get up*. *Educational Psychology Review*, 8, 175-185.

DÍA 22 DE FEBRERO DE 2001

MESA REDONDA

**LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS
ESCOLARES. EXPERIENCIAS DE
CÓMO CONSTRUIR LA
CONVIVENCIA**

Ponentes:

- **D. Juan Navarro Barba**, *Jefe de Servicio de Atención a la Diversidad. Murcia.*
- **D. Delfín García Barroso**, *Director del Colegio Público «Severo Ochoa» de Madrid.*
- **D. Eduardo Soler Fierrez**, *Inspector Central de Educación.*
- **D. Ramón Flecha García**, *Experto en Formación Comunitaria. CREA. Barcelona.*

Moderador:

D. Juan Piñeiro Permuy
*Inspector de Educación y ex-Presidente
del Consejo Escolar del Estado*

Presentador y moderador de la Mesa Redonda

D. Juan Piñeiro Permuy,

Inspector de Educación y ex Presidente del Consejo Escolar del Estado

Buenos días

Por favor, el tiempo es un bien escaso. Les ruego que ocupen sus asientos.

Acaban de comunicarme que se ha producido un atentado en San Sebastián con resultado, en principio, de dos personas muertas. Creo que las palabras resultan inútiles, porque todos, absolutamente todos los que estamos aquí, sin ninguna excepción, lo lamentamos. Como expresión de esa lamentación, les rogaría a todos que nos pusiéramos en pie y guardáramos un minuto de silencio. **(Los asistentes, puestos en pie, guardan un minuto de silencio.)**

Muchas gracias. Que descansen en paz y que se haga justicia.

Vamos a dar comienzo a la última sesión, en este caso una Mesa Redonda, antes de la clausura de este excelente seminario organizado por el Consejo Escolar del Estado.

Tengo que robarles unos minutos a mis compañeros de mesa, porque no puedo dejar de agradecer al señor presidente, a mi amigo Alfredo Mayorga, y a los organizadores el haber sido invitado a estar con todos ustedes. Primero en todos los actos que ha habido hasta este momento, y segundo, coordinando esta Mesa Redonda. Para mí es una enorme alegría volver al Consejo Escolar del Estado, donde pasé cuatro años largos de mi vida administrativa, y de mi vida —porque los años pasan en todos los aspectos—, donde me hice tantas amigas y tantos amigos, que me lo están demostrando justamente y de manera fundamental desde el momento en que he abandonado mi tarea al frente de esta Casa.

Ayer escuché a los dos ponentes hablar de valores, y hacían referencia entre otros a dos que en esta Casa tienen su máxima expresión, y son: el valor de la participación y el valor del diálogo. Si algo es el Consejo Escolar del Estado, si algo son los Consejos Escolares Autonómicos, cuyos presidentes siempre honran esta Casa con su presencia, si algo son los Consejos Escolares de Centro, es *órganos de participación*; la participación entendida como realmente debe entenderse, y que la convierte en valor. Esta participación conduce, en éste y en los demás consejos escolares, a aquello que realmente la hace funcionar como todos deseamos que funcione: al diálogo; diálogo que en el Consejo Escolar del Estado se produce día a día, hora tras hora, que no siempre lleva —se nos decía ayer que no era necesario que así fuera, ni era posible que así fuera— a un acuerdo, pero sí lleva siempre a una armonía y a un respeto del que no piensa igual que nosotros. Eso y muchas otras cosas también lo he aprendido en el Consejo Escolar del Estado. Diré que del Consejo Escolar del Estado, de los Consejos Escolares y de este diálogo deberían aprender también otras instituciones que incluso llevan en su nombre un derivado de la palabra, los Parlamentos, en los que no siempre ocurre así y donde muchas veces las ocurrencias, no las creencias —como decía ayer Adela Cortina—, están por encima de las ideas.

Voy a presentarles ahora a las personas que me acompañan en la Mesa y que son realmente los protagonistas del acto.

A mi derecha tengo a Eduardo Soler Fiérrez, que es sobradamente conocido por todos ustedes. Por si alguno no lo sabe, es Inspector de Educación, en este momento en los servicios centrales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. A lo largo de su dilatada vida profesional —ha empezado muy joven, por eso es dilatada—, ha ocupado diversos puestos de responsabilidad, en alguno de los cuales yo lo tuve como excelente colaborador y siempre mejor amigo. Así fue como jefe de servicio, hace mucho tiempo, de Centros de Educación Básica del Ministerio de Educación, y después como Secretario General de la Junta de Promoción Educativa de los Emigrantes Españoles, donde sustituyó a otro insigne inspector, que es don Antonio Sanz Polo. Eduardo es hombre cuya presencia se requiere en congresos, en simposios, en seminarios, y cuyos artículos y libros se leen con gran interés, y maestro de inspectores, puesto que él como nadie analizó en un

libro que se ha hecho ya clásico —son palabras de don Alfredo Mayorga en otra ocasión— la visita de la Inspección. Eduardo nos va a analizar las posibles causas de la quiebra de la convivencia en relación con el aprendizaje, la carencia de interés por parte de los alumnos y los factores que pueden contribuir a ello, y cuantas cosas más estime oportunas, siempre que no se salga de los quince minutos.

A mi izquierda está don Ramón Flecha, catedrático de Escuela Universitaria, del Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. Es asimismo director del Centro de Investigación Social y Educativa, conocido por las siglas CREA. Ha publicado infinidad de artículos en revistas españolas y del extranjero y ha escrito libros, sólo y en colaboración con otros compañeros. En este momento dirige dos proyectos, uno el proyecto del mundo gitano, y el otro, del que creo que nos va a hablar hoy especialmente, el de las comunidades de aprendizaje. A lo largo de la excelente ponencia de esta mañana se nos han citado varias veces las comunidades de aprendizaje, y nuestro interviniente en la Mesa Redonda nos va a dar una cumplida referencia de un proyecto para el tan querido, puesto que, si no fuere así, no hubiese aceptado su dirección, ni le hubiesen elegido a él tampoco como director.

A la derecha de Eduardo Soler, y a mi derecha también, en el extremo, está don Juan Navarro Barba, que es maestro de Educación Primaria y, además, licenciado en Historia Moderna y Contemporánea. Ejerce como maestro de Educación Compensatoria durante doce años, desde 1980 a 1992, a continuación dirige un equipo de educación intercultural, y en este momento es jefe de servicio —y esa es la razón última por la que está aquí hoy, para que nos aporte una experiencia desde una Comunidad Autónoma— de Atención a la Diversidad —nomenclatura 2000/2001— en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Aquí nos expondrá, como les decía a ustedes, sus experiencias al respecto.

Finalmente nos acompaña en la mesa, a mi izquierda, don Delfín García Barroso, maestro de Educación Primaria y director del Colegio Público «Severo Ochoa» de Madrid, desde el año 1984. He puesto énfasis en el año, porque estoy convencido de

que diecisiete años como director le han dado una inigualable experiencia para llevarnos a lo que decía el alumno de don Juan de Mairena: «lo que pasa en la calle». Lo que pasa en los centros. Ya lo decía antes, y si no lo digo ahora, es también licenciado en Filosofía. Había estudiado Magisterio por libre, y le admiro por eso, porque yo sé lo que es ser alumno libre, y además dio clase de Latín, y por eso lo admiro mucho más, porque yo también sé lo que es dar clases de Latín. Estoy seguro que nos aportará grandes cosas, seguramente aplicables mañana, cuando aquellos de ustedes que se dedican a la docencia directa lleguen a sus centros.

Tengo que agradecer también la altura de las tres ponencias, la de la profesora Cortina, la del profesor Martínez de ayer y la del profesor Beltrán de esta mañana. Sinceramente, entiendo que han sido seleccionados con mimo para venir a hablar a este foro de aquello que se les había encargado y tal como ellos lo habían entendido; poco más —si es que acaso se pudiera decir algo— se puede decir. Sin embargo, tengo que volver un poco —para eso son las mesas redondas— a la realidad del día a día, tal como la veo yo; y en este momento la veo desde la perspectiva de un Inspector de Educación que visita cada semana dos o tres centros. Todo eso que tienen que hacer los profesores y todo eso que tiene que hacerse en los centros educativos y en las aulas se tiene que hacer en cinco o seis horas al día, en cinco días a la semana, en 175 días, más o menos, al año, repartidos en ocho meses. Fijense ustedes cuántas más horas quedan al día, cuántos más días quedan a la semana, cuántos más días quedan al año y cuántos más meses quedan al año. Hace treinta y cinco o cuarenta años —ayer se nos decía también—, la escuela era, juntamente con la familia, la única fuente de adquisición de conocimientos y de formación de la que disponían el 90 ó el 95 por ciento de las niñas y los niños y de los jóvenes españoles, y con ligeras diferencias, los de todo el mundo. Pero en este momento, salvo las horas que estén durmiendo —algunas de ellas en clase— están recibiendo información por todas partes; yo digo que muchas veces información, sí, pero deformación, también. Y estamos constantemente afirmando que en esas pocas horas, en esos pocos días y en esos pocos meses, la escuela tiene no sólo que enseñar, formar en todo lo que se nos está diciendo constantemente, sino que además tiene que contrarrestar todo aquello que se recibe de fuera. Yo les aseguro a ustedes que, según mi experiencia, esto es punto menos

que imposible. ¿Quiero decir con esto que no hay manera de arreglarlo? No. Con esto quiero decir que toda la sociedad tiene que poner manos a la obra.

Hace poco, en una visita a un centro —centro a mi juicio magnífico como centro educativo—, le preguntaba al director si seguía a los alumnos después de que salían del centro, si realmente se notaba en su comportamiento del día a día, y del año tras año ya en sus profesiones, aquello que habían aprendido, y si los alumnos que estaban en el centro manifestaban ese aprendizaje fuera del centro. Me contestó: de lunes a viernes al mediodía, sí; pero después, no. Realmente después están sometidos a tales influencias —y aquí se ha hablado de ello y yo no voy a insistir—, que no es fácil. A parte del poder que tienen los medios tecnológicos, que eso también es difícil de contrarrestar con la palabra de una maestra, de un maestro, de un profesor o de una profesora, es difícil que el colegio pueda contrarrestar también las otras influencias de la sociedad.

Quiero decirles una cosa que me impresionó estos últimos días, y con esto termino. Se le acaba de dar un premio merecidísimo, porque es un excelente actor —ojalá no se estropee—, a un niño de doce o trece años, del que se han repetido hasta la saciedad en los medios de comunicación un par de respuestas impropias en cualquier momento y en cualquier edad ante un medio público, pero sobre todo impropias de un niño de doce años. Yo no estoy acusando al niño por haberlo dicho, estoy acusando —insisto en la palabra— a aquellos medios de comunicación que el valor más positivo que ven en un niño que tiene excelentes dotes para ser un excelente actor es precisamente aquello que es impropio de un niño y que es impropio de cualquiera. Y cuando se quiere hacer un máximo elogio de este muchacho, se dice que está repitiendo un curso de Educación Secundaria Obligatoria. Es difícil que la escuela por sí sola pueda contrarrestar todo ello. Pero de esto nos van a hablar, con más conocimiento de causa, mis compañeros de mesa.

Intervención de

D. Juan Navarro Barba

Jefe de Servicio de Atención a la Diversidad

Comunicación: «Experiencias favorecedoras de la convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia»

1. Presentación

Buenos días señor presidente, consejeros, autoridades, demás asistentes, es un honor para mí y para la Consejería de Educación de Murcia a la que represento, la invitación a participar en el presente seminario, convencido de que está aportando indicadores para la mejora del clima del aula y por tanto de la calidad educativa en los centros. Felicito a los representantes del Consejo Escolar del Estado por la sensibilidad y acierto en abordar los temas de más interés para las Comunidades Escolares de los Centros.

2. Comisión Regional para la Convivencia

En el curso 1998/99 la Dirección Provincial de Educación y Ciencia de Murcia, sensible a las necesidades que se vivían en la sociedad y en la escuela, convoca una comisión interinstitucional para analizar el fenómeno de la violencia escolar y cómo abordarla.

La constituían todos los sectores implicados en el proceso, por ello se convocan a representantes de: La Unidad de Programas Educativos, Inspección Educativa, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Política Social y Familia, ISSORM, Fiscalía de Menores, Concejalías de Educación y Servicios Sociales, Federación de AMPAS, sindicatos de la enseñanza. El objetivo era crear un plan de prevención e intervención sobre convivencia y absentismo escolar.

Se establecen comisiones técnicas de trabajo, y entre otros se llegan a los siguientes acuerdos y propuestas:

- Hacer una investigación sobre la situación de la violencia escolar en la Región.
- Hacer campañas de sensibilización para la mejora de la convivencia escolar.
- Crear un equipo especializado de asesoramiento e intervención en convivencia escolar.
- Impulsar la formación del profesorado en programas de mejora de la convivencia (habilidades sociales, regulación de conflictos, etc.).
- Establecer un protocolo claro de intervención ante problemas de violencia o malos tratos.

3. Campañas de sensibilización

Se hace un concurso dirigido a los alumnos sobre elaboración de «carteles y eslogan» sobre la mejora de la convivencia escolar. Tiene mucha participación y los carteles seleccionados se utilizarán para difundirlos a los centros.

En cuanto a los equipos directivos y docentes se envía una circular a los centros sobre la importancia de la convivencia para la mejora de la calidad educativa, dando orientaciones sobre los factores que influyen y cómo abordarlos. Creemos que es conveniente que alumnos, padres y profesores se sientan respaldados por su Administración, y tengan unas directrices precisas sobre la importancia de las medidas preventivas en la educación para la convivencia.

4. Equipo de Educación para la Convivencia

Se configura como un equipo específico, similar a los EOEPS, cuenta con un psicólogo, un trabajador social y un pedagogo, y depende del Servicio de Atención a la Diversidad.

Sus funciones son:

- Detectar y recoger información sobre la situación de los problemas de convivencia y absentismo en los centros.
- Intervenir en centros educativos para asesorar en la resolución y regulación de incidentes y conflictos que afecten a la convivencia escolar.
- Seleccionar, elaborar y difundir materiales y programas educativos para la mejora de la convivencia.
- Coordinación con otros servicios y organismos que tienen responsabilidades, competencias e implicación en estos temas.
- Proponer líneas de investigación y formación del profesorado en la mejora de la convivencia.

Intervienen a petición de los EOEPs, Departamentos de Orientación, Inspección Educativa o Servicio de Atención a la Diversidad. Es una medida muy bien valorada en los centros educativos, donde hacen continuas intervenciones.

5. Plan de formación para la convivencia en el ámbito escolar

- En el plan de formación del profesorado, desarrollada por los Centros de Profesores y Recursos, se considera como una de las líneas prioritarias, lo que supone que todos los CPRS tendrán que diseñar necesariamente acciones formativas de este tipo. En el próximo curso se quiere desarrollar, dentro de la modalidad de formación en centros, los proyectos de convivencia en centro, que supone dos años de trabajo para el claustro del centro, en el primero se forma, y hace un estudio de su realidad; en el segundo tiene que elaborar el plan que supondrá adaptar su RRI, sus Proyectos de Centro, coordinación con los servicios de su entorno, etc.
- Jornadas de formación para profesores y agentes externos del centro (EOEPS, Inspección, Asesores de CPRS, etc.). El objetivo es formar y consolidar una línea de intervención, en materia de convivencia, de todos los agentes externos que intervienen en el proceso. Se va dando también carta de naturaleza al Equipo de Convivencia.

- Jornadas de formación para Jefes de Estudios y Orientadores de Institutos de Educación Secundaria. Dado que en los alumnos de ESO los problemas de convivencia son más complejos, vemos la conveniencia de que no se aborde la convivencia como un problema de disciplina cuando se ha producido el conflicto y hay que ir a las medidas correctivas, sino preventivamente ir generando una cultura para la paz y la convivencia en el centro, dentro de la cual todos conocen su responsabilidad, alumnos, tutores, padres, etc. Tratamos de difundir las experiencias más exitosas para facilitar un intercambio y asesoramiento mutuo.

6. Experiencias en centros educativos

- C.P. «La Pedrera», Yecla. Estrategias organizativas favorecedoras de la convivencia.

Es un centro de un entorno social y económico deprimido, que escolarizan alumnos de minorías étnicas y culturales, entre las dificultades tienen la ausencia de material escolar, alto absentismo, falta de hábitos, etc.

Ante estas circunstancias el Claustro y la Asociación de Madres y Padres acuerdan desarrollar una estructura organizativa que no se quedara sólo en los aspectos formales o burocráticos, sino que teniendo muy presente la realidad, propiciara la aceptación de valores compartidos y actuara como elemento preventivo ante las distintas situaciones conflictivas que se podrían dar. Para ello, entre otras muchas, emprenden las siguientes actuaciones:

- Compra de material común para todos los alumnos del centro. Se evitaban las discriminaciones, robos, carencias, etc.
- Potenciar la participación de los padres y madres. En horario nocturno se convocan trimestralmente asambleas por ciclos, con un programa de contenidos y actividades que se aprueba a principio de curso.
- La Agenda Escolar, instrumento de comunicación diaria entre la familia y el centro sobre el trabajo y educación de los alumnos.

- Escuela de Padres orientada a una formación personal de cómo ser padre.
- Asambleas de Aula. Se convocan mensualmente en todos los cursos a partir de tercero, posteriormente los delegados, subdelegados y alumnos representantes del Consejo Escolar se reúnen con el Jefe de Estudios para estudiar los aspectos que afectan al funcionamiento general del Centro y trasladarlos al Consejo Escolar.
- IES «Los Albares», Cieza.

a) El Consejo Escolar de Aula.

El Departamento de Orientación, consciente de la problemática en las aulas, ha propuesto como estrategia de intervención un modelo de autogestión escolar en el que sea el propio alumno el que se implique en la resolución de sus conflictos. A juzgar por distintas investigaciones llevadas a cabo en centros de Secundaria, parece que uno de los factores que motiva una respuesta global favorable por parte de los alumnos en la escuela y que disminuye el nivel de conflictividad existente, es el hecho de que éstos puedan participar de forma activa y directa en el establecimiento de las normas, en este caso en el aula.

La adopción de una serie de acuerdos entre profesores y alumnos que fijen los límites de conflicto permitidos, estimula las actitudes positivas por parte del alumnado hacia sus centros.

En esta línea, el IES Los Albares, desde inicio del presente curso se está desarrollando en los grupos de 3.º de ESO la constitución y puesta en marcha de los que denominan los Consejos Escolares de Aula.

Composición:

- El Delegado de grupo, elegido democráticamente por los alumnos, que ejercerá como presidente de dicho consejo.
- Primer y segundo subdelegados, que actuarán como vocales.
- Tutor del grupo y dos alumnos de libre designación por los alumnos, como vocales con voz pero sin voto.

Funciones:

- Cumplir y hacer cumplir el Reglamento Interno de Clase, que estará sujeto al Reglamento Interno del Centro y al citado R.D. de derechos y deberes de los alumnos.
- Velar por el desarrollo de un adecuado clima de convivencia en clase.
- Coordinar y dirigir la elaboración del Reglamento Interno de Clase. Será elaborado con la participación de todos los alumnos del grupo.
- Sancionar aquellas conductas contrarias a la convivencia de clase recogidas en el R.I.C.
- Trasladar a Jefatura de Estudios la información sobre las actuaciones desarrolladas o las sanciones impuestas y su cumplimiento; así como poner en conocimiento del mismo la hipotética negativa de los alumnos afectados o a cumplir la sanción o acuerdos adoptados.
- Elevar a la Comisión de Coordinación Pedagógica y/o Consejo Escolar cuantos informes se demanden, y, en todo caso, un informe de evaluación final del desarrollo de las actuaciones a lo largo del curso académico.
- Participar en las sesiones del Consejo Escolar del Centro sobre asuntos disciplinarios que afecten al grupo, cuando así lo estime conveniente el Consejo Escolar.

b) El Reglamento Interno de Aula.

Debe de constituir un conjunto de normas claras y sencillas (no demasiadas), con la finalidad de ordenar las actividades de clase y la convivencia del grupo dentro de ella. Será elaborado por los propios alumnos, trabajando en grupo y sometiendo después el texto a discusión y aprobación de todos. La elaboración del texto deberá ser supervisada por el tutor del grupo de alumnos, cuidando que ninguno de los aspectos vaya contra las normas de convivencia del centro ni contra la legislación que las regula.

Intervención de

D. Delfín García Barroso

Director Del Colegio Público «Severo Ochoa» De Madrid

Los grandes temas sobre la convivencia en los centros escolares han sido expuestos, por ello voy a centrar la exposición en la situación actual de esa convivencia en los centros público y concertados situados en una zona de Madrid que me resulta muy conocida. Esta zona es el distrito de Vicálvaro.

Como el tema que nos ocupa es la convivencia en los centros escolares como factor de calidad, me parece oportuno recordar que en este sentido el fin de la educación, como afirma Aristóteles, no debe ser individual sino común a toda la sociedad (ciudad). La educación tiene como fin inmediato hacer posible la entrada del «educando» en la sociedad. Y la escuela debe ser la entidad en la que predominen las relaciones convivenciales-formativas maestro-discípulo, siendo la principal función de la escuela educar.

Quiero destacar que es el niño el fin inmediato de la educación, es decir, la educación ha de buscar el perfeccionamiento intencional de las facultades específicas del hombre. En tal sentido voy a tomar como punto de partida tres aspectos de la educación.

- Enseñanza-aprendizaje (área académica)
- Orientación y acción tutorial (área de orientación)
- Socialización (área de convivencia y participación)

Para conseguir estos objetivos los Centros Escolares cuentan con unos **RECURSOS** y entiendo que los fundamentales pueden ser:

- Materiales
- Humanos
- Funcionales

Partiendo de estos conceptos, es decir, niños que deben ser educados y recursos disponibles para conseguir el fin de la educación, comunes a todos los centros educativos (niños en número aproxi-

mado para todos los centros por unidad, según ratio establecida por norma legal y recursos), voy a tratar de establecer las diferencias esenciales que existen entre unos y otros y como consecuencia la construcción de la convivencia será igualmente distinta. Los datos que pueden servir para confirmar esta afirmación serían:

En el distrito de Vicálvaro existe un censo de alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria matriculados entre todos los colegios, públicos y concertados de **3.784**, distribuidos de la siguiente forma:

- **Colegios Públicos de la zona (5): 2.170**
- **Colegios concertados de la misma zona (4): 1.614**

La diferencia fundamental viene determinada porque mientras que en los Colegios Públicos están matriculados **64 niños de integración, 2.9%**, y **374 niños, 17.2%** con necesidad de compensación educativa, en los Colegios Concertados la cifra queda reducida a **22 niños con necesidad de compensación educativa, un 1.3%**. Ninguno de integración.

El C.P. Doctor Severo Ochoa, con 530 alumnos, **129** son alumnos con necesidades de compensación educativa, lo que supone el **24.3%** del total de los alumnos del colegio.

El absentismo en términos absolutos de estos alumnos es del **73%**, **55%** el relativo, frente al **27%** y **5%** de los alumnos de no compensatoria.

Por otra parte, existe un porcentaje de alumnos, no cuantificado, con unos problemas tan graves como los anteriores. Viven, estos niños, bajo la tutela de los abuelos porque los padres les han abandonado, o son drogadictos o están en la cárcel. Tienen unos recursos económicos muy reducidos que les obligan a vivir con muchas dificultades, sin un lugar en la casa que reúna las condiciones mínimas para poder estudiar. El «*primum vivere*» es para estas familias una necesidad biológica, la educación, y en consecuencia la necesaria relación con el Colegio, ocupa un segundo lugar.

Todos los niños con necesidad de compensación tienen unas características comunes: escolarización tardía, muy pocos lo ha-

cen en la segunda etapa de E. Infantil, elevado índice de absentismo, pertenecientes a clases socialmente marginadas, escaso o nulo interés por los valores tradiciones, aceptan con dificultad las formas habituales de convivencia, etc. Por lo que hace referencia a la enseñanza aprendizaje, todos necesitan adaptaciones curriculares y aún con ellas el rendimiento académico es, en general, muy poco positivo. Quiero significar que son los alumnos pertenecientes a familias realojadas en macrocomunidades de vecinos, que utilizan el transporte escolar, los que presentan mayores problemas de convivencia, problemas que con cierta frecuencia se convierten en violencia y agresividad por parte de padres y niños, principalmente fuera del ámbito escolar.

Es necesario señalar que el 50% de los alumnos considerados como de no compensatoria, como mínimo, matriculados en nuestro colegio, no podrían estarlo en alguno de los colegios concertados de la zona. Razones económicas lo impedirían.

Parece fácil deducir que aquello que en el punto de partida era común a todos los centros, niños, enseñanza aprendizaje, orientación y acción tutorial, socialización (área de convivencia y participación) y recursos, **la SOCIEDAD** les ha hecho esencialmente **DISTINTOS**. Niños que pretendemos integrar en una sociedad a la que sus padres, en general, no aceptan, y si aparentemente lo hacen, es en función de los beneficios que ello les reporta; con formas de vida y hábitos que difieren esencialmente de los nuestros, de los que vivimos sujetos a una serie de normas y pautas sociales que a ellos les cuesta respetar, nómadas, de vida errante. Pues bien, mientras los poderes públicos no sean capaces de resolver los graves problemas (marginación, étnicos, drogadicción, inadaptación de inmigrantes, etc) que padecen estos sectores de la sociedad, la escuela pública y digo pública porque la otra escuela, aunque esté sostenida con fondos públicos, no goza de estos privilegios, difícilmente conseguirá los objetivos que le son propios. La construcción de convivencia es uno de ellos. Son tantas las dificultades a las que la escuela ha de hacer frente que su caminar es muy lento, los objetivos que se consiguen son mínimos en cantidad, pero gratificantes cuando se consideran las circunstancias en las que se logran. Cuando en el proceso educativo la necesaria colaboración entre padres y educadores no existe, o lo que es más grave, los valores que se tratan de inculcar en el niño desde la es-

cuela, son negados o rechazados por la familia, porque aquellos, los padres, no responden a las reiteradas llamadas de los maestros, parece claro que la educación, con un colectivo muy significativo de alumnos, está condenada al fracaso, construir la convivencia casi imposible. Por ello, cuando ante tantas dificultades, el educador consigue los objetivos con un niño, creo que con razón puede decir como el filósofo «uno nos vale por diez mil si es el mejor».

Para conseguir la convivencia en los centros escolares, para que la educación consiga los objetivos que le son propios, es necesario, que exista una estrecha colaboración entre educadores y padres. Los padres deben entender que si esta colaboración no se produce, la educación fracasará. Los colegios por los medios que tengan a su alcance, Escuela de Padres, A.P.As, etc, deben buscar, ya lo hacen, esta colaboración. Pero es difícil, casi imposible, construir la convivencia cuando no se vive habitualmente, cuando la relación entre padres y maestros no existe. La colaboración de estos padres en la labor educativa de sus hijos es nula.

Otro aspecto importante para mejorar la calidad y construir la convivencia, ya lo indicaba al principio, es la acción o función tutorial en cuanto que es una participación en la orientación del alumno. El horario del profesor tutor debe contemplar, entre otras cosas, la atención al alumno y la relación con los padres y madres. Dada su importancia, la Administración Educativa debería incluirla en el horario semanal para los Profesores Tutores de Educación Infantil y Primaria.

RECURSOS

Sólo voy a decir que recursos humanos, Profesores de apoyo existentes en los cinco colegios públicos de la zona, son insuficientes. En nuestro colegio las necesidades de compensación educativa de 115 alumnos no pueden ser atendidas adecuadamente por dos profesoras. A tal efecto quiero recordar la Orden de 22 de junio del 99, artículo 7.º. A los alumnos con problemas de audición y lenguaje no se les puede prestar la atención mínimamente necesaria con los recursos existentes, un profesor de logopedia a tiempo parcial, compartido con otro centro.

Somos conscientes que la solución no es fácil, si lo fuera se habría ya resuelto, pero esta es la realidad. Sabemos también, que la posible solución pasa por respetar el derecho de los padres a elegir el colegio que considere más adecuado para sus hijos, pero no es menos cierto que aquellos que tienen a su cargo el cuidado de la comunidad, tienen la obligación de cumplir y hacer cumplir las leyes que ellos mismos han elaborado.

RECURSOS EXTERNOS. Actividades y convivencia fuera del horario escolar

Creemos que la labor educativa en los centros públicos no debe limitarse a las horas lectivas y a los servicios complementarios, comedores escolares y apertura de los centros una hora antes del comienzo de las clases. Los colegios deben permanecer abiertos por las tardes una vez terminadas las actividades, siendo la Administración quien ha de proporcionar personas cualificadas a tal efecto para que se responsabilicen de su funcionamiento de acuerdo al plan elaborado por el Centro, recogido en la P.G.A y contando con la activa participación de los padres. Sería una forma de ofrecer a mucho niños marginados unas actividades que servirían, entre otras cosas, para que muchos abandonaran ocupaciones poco edificantes y fomentaran la convivencia.

Nuestro centro, sin ningún tipo de ayuda oficial, ha venido, durante años, organizando a través de la Asociación de Padres de Alumnos actividades deportivas, fútbol sala, que ha sido un ejemplo de buen funcionamiento, donde han convivido mucho niños y se han formado algunos futbolistas que hoy juegan en equipos de primera división; otros que fueron alumnos, colaboran ahora en la formación de los niños. Ha sido y sigue siendo una forma de completar su formación, de aprender a convivir y de participación ejemplar de los padres en la labor educativa, y de los antiguos alumnos de poner en práctica las ideas que antes el Colegio les inculcó. Pero la Administración Local o de la Comunidad debe prestar su apoyo.

Fuera del horario escolar, con el apoyo de la Comunidad de Madrid, a través de una asociación sin ánimo de lucro, se ha abierto al barrio la biblioteca del Colegio. La C.A.M ha proporcionado

recursos económicos para la adquisición de libros, un bibliotecario para su organización, dos objetores y un Profesor del Colegio como coordinador. Razones debe tener la C.A.M para que los objetores no hayan sido sustituidos por otras personas y la figura del coordinador siga existiendo pero sin la retribución económica que tenía asignada. No obstante, con todas las dificultades, sigue funcionando y prestando una gran ayuda a muchos jóvenes de Vicálvaro. Bueno sería que la C.A.M no se olvidara de su existencia y le dotara de los recursos necesarios para su funcionamiento. Como mínimo los que tuvo en su origen.

Otros Colegios de la zona abrieron sus puertas fuera del periodo lectivo con actividades, danza, ballet, porque también entendieron que muchos niños encontrarían en el centro, durante estas horas, un lugar de convivencia y formación.

Actividades deportivas, biblioteca abierta al barrio, ballet, han sido y siguen siendo dos formas de construir la convivencia en esta zona de Madrid, por centros escolares que sin duda necesitan más ayuda que la que en estos momentos reciben.

Para finalizar mi intervención en esta mesa redonda y como resumen, entiendo que, para construir la convivencia en los centros es necesario:

1. Una participación activa de los padres en la labor educativa.
2. Potenciación de la acción tutorial con un tiempo semanal contemplado en el horario.
3. Apertura de los Centros Escolares fuera del horario escolar, contempladas en la organización del colegio, contando con la colaboración de los padres y la dotación de recursos por parte de la Administración Educativa.
4. Buscar una forma para que, respetando el derecho de los padres para elegir el centro de preferencia, los alumnos con necesidad de compensación educativa, se matriculen de forma equitativa en todos los Colegios, públicos y concertados. El sistema actual no sirve.

Intervención de

D. Eduardo Soler Fierrez

Inspector Central de Educación

1. Actualmente se aprecia un aumento progresivo de los problemas de convivencia en los centros, en particular, en los de educación secundaria, tanto en el recinto escolar como en las aulas. No hay que insistir en que estos problemas se dan de manera muy desigual en los distintos centros y que dependen mucho del entorno: barrio, nivel económico y cultural.
2. Una corriente de opinión, de la que se alinean muchos docentes, suele atribuir el origen de la conflictividad a los propios alumnos, quienes, según se suele afirmar, «de por sí» carecen de interés y motivación por el estudio y adolecen de principios básicos de comportamiento, como respeto a las normas, consideración por los demás etc.

Esto es un punto de partida erróneo. El alumno puede ser víctima de la violencia también o su actitud violenta puede ser una respuesta al medio agresivo que le rodea, del que en el centro se respira.

3. A esta tradicional postura viene hoy a añadirse la de quienes critican la implantación en el sistema educativo del principio de «comprensividad» y sus implicaciones pedagógicas y organizativas. Su argumentación discurre básicamente así:
 - Todos los alumnos de una misma edad tienen que recibir las mismas enseñanzas en el mismo grupo. Es decir una enseñanza colectiva y no personalizada.
 - A medida que se avanza a lo largo de los diferentes cursos y etapas que componen el sistema educativo, los contenidos son más específicos, complejos y difíciles

de comprender, por lo que las diferencias individuales se acentúan y los grupos se hacen más heterogéneos.

- Los profesores, para que el grupo no pierda «nivel» suelen acomodarse al de los más adelantados sin tener en cuenta a los alumnos que no pueden seguir este ritmo, lo que origina el desinterés, aburrimiento y, finalmente, la indisciplina de los más atrasados.
 - Cuando los profesores deciden adaptarse al nivel de los más deficientes, además de la pérdida de «nivel» que experimenta el grupo, se produce el aburrimiento fuente de conflictividad— de los más adelantados.
 - La situación descrita se ve notablemente agravada por la masiva llegada de alumnos inmigrantes, con nivel instructivo generalmente bajo, que no dominan el idioma vehicular de la enseñanza, y por la limitación legal de repetición de curso.
4. Sin entrar a discutir aquí la virtualidad del principio de comprensividad como palanca de cambio educativo y social, hay que dejar claro, no obstante, que las previsibles ventajas que sus detractores atribuyen a la selección y constitución de grupos «homogéneos», según la capacidad y rendimiento de los alumnos, están basadas más en su propia percepción subjetiva que en los resultados de la investigación educativa. En efecto, la mayoría de los estudios realizados a este respecto vienen a coincidir en que cuando, mediante la repetición de curso u otros procedimientos, se segregan de un grupo los alumnos más atrasados y conflictivos, y se constituyen con ellos grupos pretendidamente «homogéneos», no se propician mejoras ni desde el punto de vista de su aprendizaje, ni desde el punto de vista de su comportamiento.

Un estudio reciente hecho en Francia, donde el problema de la violencia escolar empieza a preocupar, por la socióloga de la educación Agnès van Zauten ha puesto de manifiesto que la homogeneidad de los grupos de clase no sólo no resuelve el problema sino que por el contrario lo

agrava. Por una parte las clases para retrasados se convierten en nidos de conflictos, a estos alumnos se les ponen como modelos los de las clases mejores con lo que se desencadenan problemas entre ellos y el ambiente del centro, por lo que a los alumnos se refiere, se convierte en una convivencia entre rivales. Estas clases para los fracasados son mal aceptadas por los profesores que asumen su adscripción a ellas como un castigo o algo por lo que tienen que pasar irremediablemente. Es decir, se convierten en una condena que hay que cumplir tanto para los alumnos que las forman como para los profesores a los que se les asignan. A los alumnos les resulta difícil el salir de ellas porque la distancia con los buenos se hace cada vez mayor y los profesores los reciben como algo que les ha tocado soportar.

Los alumnos perciben un rechazo de los padres de los que tienen mayor rendimiento, que a veces presionan para que estos grupos se formen, de esa forma, piensan que el aprovechamiento de sus hijos puede ser mayor y que no tienen que convivir con indeseables.

5. En todo caso, atribuir la conflictividad escolar exclusivamente a los alumnos y/o al principio de comprensividad y a sus implicaciones didácticas y organizativas, además de demagógico resulta claramente parcial y sesgado, toda vez que no se toman en consideración otros importantes factores intervinientes en la compleja realidad escolar.

Brevemente, analizaremos algunos de ellos:

- a) El primero tiene que ver con el trabajo y la actuación propiamente docente de los profesores:
 - ¿ofrecen contenidos sugerentes y motivadores en sus programaciones?
 - ¿procuran adaptarse a los diversos ritmos y niveles de aprendizaje?
 - ¿tienen en cuenta los intereses de los alumnos?
 - ¿emplean un metodología que estimule la participación?
 - ¿emplean variedad de recursos y materiales didácticos?

- ¿adoptan actitudes de comprensión, apoyo y ayuda para los alumnos con mayores dificultades?.
 - Etc., etc.
- b) Un segundo bloque de factores vendría dado por el clima social de la clase y del centro en conjunto:
- ¿Constituye el centro escolar en su conjunto, y el grupo de clase en particular, lo que Kohlberg denominó «una comunidad justa»?
 - ¿Qué se hace en el centro y en la clase para cultivar y desarrollar en los alumnos, de manera sistemática, los valores éticos y morales?
 - ¿Es congruente la enseñanza que se imparte en el ámbito de la ética con la práctica de dichos valores por parte de los diversos componentes de la comunidad escolar? ¿O quizás existe un *currículum oculto* que se contradice con el *currículum explícito* vigente en el centro en materia de valores?.
 - ¿En qué medida se aplican de verdad en el gobierno del centro y de la clase los principios de participación, cooperación, tolerancia y respeto mutuos?. O, por el contrario ¿constituye todavía el centro escolar, y la clase en particular, una estructura social obsoleta, gobernada con arreglo a los principios de autoridad y obediencia, ajena a los cambios experimentados por la sociedad moderna?
 - ¿Puede hablarse de una estrategia común, tendente a la clarificación, aceptación y respeto de la norma por parte de todos los componentes de la comunidad escolar?
 - Etc., etc.
- c) Un tercer bloque, íntimamente relacionado con el anterior, vendría dado por las relaciones del centro educativo con las familias y otras instituciones del entorno:
- ¿Constituye el centro escolar una entidad abierta, sensible a los conflictos y problemas de otras instituciones y grupos sociales, en cuyo análisis trata de encontrar vías para resolver los propios?. O ¿se trata de una institución «autárquica», vuelta hacia sí misma, aferrada a la tradición a la hora de resolver sus conflictos?

- ¿Qué papel juegan los padres, individualmente o a través de sus asociaciones en la organización y gobierno del centro y en la resolución de los conflictos? ¿Existe voluntad auténtica de potenciar su participación en la vida del centro o, por el contrario, se procura anular en la práctica el papel que la norma les atribuye?.
- Etc., etc.

Como puede apreciarse, una respuesta institucional eficaz a los problemas de convivencia no puede llevarse a cabo sin previamente haber contestado a la mayoría, si no a todos, de los interrogantes planteados anteriormente.

Por el contrario, rehuir este tipo de análisis «estructural» de la problemática de la convivencia y atribuirle simplemente a la indeseable actuación de alumnos individuales o de grupos, asociados a determinadas condiciones sociales (raza, cultura, clase socioeconómica), supone un planteamiento discriminatorio, sesgado y probablemente encaminado al fracaso.

Entremos ahora en algunas propuestas para dar soluciones o, por lo menos, vías de solución.

En España, en estos momentos, no se puede afirmar que el problema principal de la educación sea el de la mala convivencia a la que se está llegando en algunos centros. El que se estudie, se organicen reuniones, o el que de vez en cuando salten a la prensa algunos casos a los que se les da un tratamiento sensacionalista, no nos puede llevar a pensar que estamos en una situación límite y estos problemas están principalmente influidos por el entorno social.

Pero esto no quiere decir que no haya que afrontar la situación, porque los problemas que no se resuelven terminan por agravarse.

Dicho esto hay que reconocer también que los problemas de convivencia se han agravado en estos últimos tiempos, esto es algo que está en el ambiente y que los que estamos en continuo contacto con los centros, con los profesores y con los grupos sociales directamente implicados en la educación, lo percibimos.

También se percibe claramente que en el nivel que más se dan problemas de convivencia es en la ESO y dentro de ella en su 2.º ciclo. ¿Por qué?. En este tramo de la escolaridad se ha entrado en la adolescencia, con todos los problemas conocidos de este periodo. Los alumnos han cambiado y esos cambios tienen nuevas exigencias educativas. Ciertos comportamientos que los profesores más estrictos califican de violentos no son sino algo propio de la edad y no se pueden exagerar las respuestas porque eso no haría sino agravarlos.

Por otra parte, es un tramo novedoso en nuestro sistema educativo.

Una banda de edad (14-16) se ha incorporado obligatoriamente a la educación obligatoria. Esto ha sido una conquista social *indudable*, a la que de ninguna manera está dispuesto a renunciar. La LOGSE se propuso integrar a toda la población escolar, es una ley social. Pero su aplicación no se ha llevado a cabo de la forma deseable. No puede ser organizar la ESO como el antiguo BUP. Una reforma no viene para cambiar el sistema educativo sin más, sino que hay que poner al mismo tiempo los medios para hacerlo. Un cambio de una etapa selectiva como lo era el BUP a la que se pasaba tras una fuerte criba, no sólo con respecto al nivel de rendimiento sino también por la procedencia social, a una etapa para todos, sin selección previa ninguna, no se puede realizar con el mismo patrón organizativo que tenía aquél. Mi primera propuesta práctica sería que hay que abordar de una vez y con valentía los cambios pedagógicos que la ESO exige.

Cambios que no deben ser exclusivamente curriculares aunque estos sean también necesarios.

En mi opinión los cambios más urgentes son los referidos a una nueva organización de los centros:

- La organización de los IES es la tradicional, basada en la independencia de las clases en las que predomina el trabajo individual de los profesores sobre el trabajo cooperativo. Es la que se llama de «cartón de huevo» o de celdas y pasillos.

- La nueva organización exige también nuevos espacios educativos en la arquitectura escolar que está pensada para la organización a la que antes hemos aludido. Cuando salen de clase los alumnos no tienen otro sitio donde estar que los pasillos y la cafetería. Se echan de menos espacios para la convivencia, donde se puedan reunir y hablar y tratar los problemas que les ocupan. Estos espacios existen para los profesores pero no para los alumnos y debería haber otros en los que puedan reunirse todos. La arquitectura debe estar supeditada a la organización y no al contrario. La organización de un centro en ocasiones es esclava de la arquitectura. La causa de este problema es que la propia Ley no previó la transformación y reclasificación de los centros como ocurrió con la L.G.E. y esta, naturalmente, no se ha llevado a cabo.

Nuevos espacios que facilitaran la organización de grupos de alumnos y la convivencia de alumnos y profesores.

La organización por celdas y campanas la única solución que permite es la de los grupos homogéneos y este sistema es perjudicial, pues tal estratificación no favorece más que a los más dotados y provoca problemas de convivencia.

Por cuanto al personal, se echa en falta una nueva figura, no sólo la de profesores y conserjes, que estuviera durante toda la jornada conviviendo con los alumnos y con una formación adecuada a su cometido. No me atrevo a darles nombre, pero tendrían que desempeñar un papel parecido al de animador social o cultural, educador (este nombre no es adecuado), personal joven, experto en el trato con los adolescentes y dispuesto a hablar con ellos y ayudarles. Cuando alguna vez he oído que lo que se necesita en los IES es personal de seguridad que resuelva problemas de disciplina he pensado que esta medida sería de las más contraproducentes pues contribuiría a concebir estos centros como cárceles.

Hay que pensar que el profesorado que imparte la ESO procede en buena parte del antiguo cuerpo de catedráticos de instituto que tienen una extraordinaria preparación científica, pero que no están preparados para hacerse cargo de unas enseñanzas obligatorias. A un profesor de Física no se le puede convertir de un curso para otro en profesor de apoyo, mucho menos si no se siente dispuesto.

Las soluciones que pueden venir del personal educador repercutirán también en su horario.

Otra solución viene de la necesidad claramente sentida de buscar una mayor estabilidad al profesorado. Los continuos cambios tienen consecuencias que agravan los problemas de convivencia. Los profesores itinerantes no se arraigan en los centros ni se sienten comprometidos con su Proyecto Educativo, poseen la mentalidad de estar de paso y no se empeñan en objetivos a largo plazo. No hay que olvidar que en educación, sobre todo por lo que respecta a las actitudes y valores, los objetivos son lentos de conseguir y requieren tiempo y perseverancia.

Estos profesores, llámense provisionales, interinos o, por qué no decirlo, aquellos que conciben su carrera como una peregrinación que facilitan los concursos de traslados que no obligan como mínimo a un periodo generacional, no se interesan en formar corporación, no llegan a integrarse en un equipo educativo.

Con respecto a las soluciones pedagógicas, que evidentemente son necesarios, una de las que claramente se echa en falta es la existencia de órganos que permitan la conexión educativa de los profesores. Existen los departamentos didácticos pero son necesarios otros que procuren el intercambio entre los que se ocupan de un mismo grupo de alumnos, o los que tengan los mismos problemas.

Había que empeñarse también en su trabajo más dinámico que facilite intercambios menos formales que los que se dan en las clases.

Y una nueva actitud entre el profesorado que no permitiera nunca que la relación pedagógica degenerara en una relación de rivalidad.

Las soluciones, en fin, no pueden venir por endurecer las medidas, ni por los Reglamentos de regímenes interior, ni por comisiones de disciplina, sino por implicar a las familias y a las organizaciones de alumnos, por valorar el esfuerzo de los alumnos aunque no lleguen a alcanzar el rendimiento deseable, por presentar las alternativas que conecten con sus intereses y para que aquellos que menos capacidad e interés tienen por el estudio se sientan a gusto en el centro y no les resulte insoportable.

Intervención de

D. Ramón Flecha García

Experto en Formación Comunitaria. CREA. Barcelona

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO EXPERTAS EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Los cambios sociales que se han producido en la actualidad han dado paso de la sociedad industrial a la sociedad en la que estamos actualmente: la sociedad de la información.

La sociedad de la información ya ha introducido cambios que no sólo afectan a la economía, sino que afecta a las condiciones de vida de todas las personas. Se ha introducido dentro de nuestros despachos, de nuestras bibliotecas, pero también dentro de nuestros hogares, y dentro de las diferentes formas de actuación que se han llevado a cabo en el mundo para construir la convivencia en los centros escolares. Estos cambios, también se han introducido en las evaluaciones que las comunidades científicas correspondientes han hecho de estas diferentes actuaciones.

En Internet está todo, lo bueno y lo malo, sólo hay que saber seleccionar y procesar la información. Si dentro de Internet nos introducimos en la base de datos de educación más importante del mundo, que se llama *ERIC*, podremos ver los diferentes tipos de actuación respecto a la construcción de la convivencia, la superación del fracaso escolar y otras cuestiones que nos ayudarán a una investigación científica y rigurosa.

Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje

Resultado de la investigación de muchos proyectos educativos que, en diferentes lugares del mundo están obteniendo resultados exitosos en la superación del fracaso escolar y una convivencia solidaria, hemos recogido las experiencias más reconocidas dentro

de la comunidad científica y que han servido de antecedentes a las comunidades de aprendizaje.

Estas experiencias con otros nombres pero con la misma orientación, son en estos momentos más de 6.000 escuelas infantiles, de primaria y de secundaria en todo el mundo. Hay algunos de estos programas de los que se ha hablado más en estas comunidades científicas, en parte por estar en Estados Unidos y Canadá, pero que también podemos encontrar en otros lugares del mundo como Korea y Brasil.

Recordaremos brevemente los tres programas que tienen más escuelas y de los cuales también hay información en Internet¹:

1. *Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program)*

Este es el programa pionero, nacido en 1968 en la Universidad de Yale, fruto de la demanda de colaboración de esta universidad con dos escuelas primarias de New Haven, que sufrían muy bajo rendimiento escolar y muchos problemas. El promotor de esta experiencia es James Comer. El programa va dirigido a escuelas del centro de las ciudades en situaciones de bajo rendimiento escolar, problemas sociales, etc. Sobre todo se dirigen a alumnado desde parvulario hasta los 12 años. Es el programa más reconocido por el propio Gobierno estadounidense.

2. *Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools)*

Este programa se inició en 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de esa misma universidad. Es el único programa del que en el estado español se ha hablado tanto en la prensa como en las revistas pedagógicas.

¹ Accelerated Schools: <http://www.acceleratedschools.org>
School Development Program: <http://info.med.yale.edu/comer>
Success for all: <http://www.successforall.net/>

Este modelo se inspiró en las cooperativas de trabajadores/as y en modelos de organización democrática de trabajo. Se parte de una comunidad que analiza su situación actual e idea una visión compartida de lo que quisiera que fuera la escuela.

3. *Éxito para todos (Success for All)*

Comenzó en 1987 en Baltimore en una cooperación entre Johns Hopkins University y el Departamento de Educación de la ciudad para trabajar en escuelas de muy bajo rendimiento y muchos problemas de convivencia, conflictos, etc. Su director es Robert Slavin que basándose en investigaciones sobre psicología evolutiva impulsó esta experiencia. En estos momentos este es al programa con más escuelas —más de 2.000.

Aprendizaje dialógico

Los tres programas explicados en el apartado anterior comparten características y orientaciones comunes que son las que posibilitan su éxito en los resultados. Estos antecedentes son los que han ido mostrando líneas de concreción para el funcionamiento de escuelas en un sentido más dialógico.

Las comunidades de aprendizaje se basan en la transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, basada en el aprendizaje dialógico. Esto supone reorganizar todo, desde el aula hasta la organización del propio centro y su relación con la comunidad, barrio o pueblo, en base al diálogo. El diálogo se extiende a todo el mundo.

El primer paso para la transformación de una escuela en comunidad de aprendizaje, una vez se ha decidido iniciarla, es el sueño. Ese sueño compartido de aquel discurso de Martin Luther King que decía: *I have a dream. Tengo un sueño, y es que los niños y niñas negros puedan ir a las mismas escuelas que los blancos y la blancas, las mismas viviendas, los mismos autobuses.*

Las familias académicas estamos logrando nuestro sueño, estamos potenciando y logrando que nuestros chicos y chicas apren-

dan los suficiente para vivir sin exclusiones sociales y en igualdad. En otros contextos o poblaciones como, esos niños y niñas gitanos, magrebies, etcétera, tienen que tener las mismas oportunidades que los chicos y chicas de familias académicas.

En algunas escuelas nos encontramos con profesionales que piensan que enseñando un poco de castellano a los niños y niñas magrebies ya es suficiente, que para qué inglés, que ya es demasiado. Con este punto de partida no podemos resolver los problemas de convivencia. Y esto es una afirmación demostrada, sólo *hace falta consultar en las bases de datos de educación* y comprobar qué tipo de investigaciones y propuestas funcionan.

Como profesionales de la educación debemos compartir ese sueño de igualdad, y que sea un proyecto mundial: que el aprendizaje que queremos para nuestros hijos e hijas esté al alcance de todos los niños y niñas. No se trata sólo de ver que les podemos dar a esos niños y niñas pobres, quizás inmigrantes. Sino que damos a nuestros hijos e hijas y ofrecer lo mismo. Un lema de los modelos norteamericanos es: no compensación, sino aceleración. Se trata de ver lo que estamos haciendo en casa con nuestros hijos e hijas. Todos y todas, independientemente de la ideología o de las opciones pedagógicas, estamos haciendo básicamente lo mismo, poner al alcance todos aquellos conocimientos, medios y recursos para que aprendan todo lo necesario. Si nuestros hijos e hijas no aprenden suficiente inglés en el colegio, los enviamos a Irlanda en verano. ¿Por qué los otros niños y niñas no tienen derecho a lo mismo?.

La escuela, por sí sola no puede conseguir que esta escuela soñada sea una realidad. El profesorado, por sí sólo no puede conseguirlo. En estos momentos continuamos funcionando con una escuela heredera de una sociedad industrial y que tiene muy poco que ver con la sociedad de la información. Ante esta situación, tenemos dos posibilidades: La primera opción es dejar la escuela como está perpetuando la exclusión social de los niños y niñas con menos recursos y que sufren más desigualdades. La segunda opción es plantearnos la transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje, logrando superar la exclusión y el fracaso escolar. Elegir esta última opción es hacer realidad los sueños.

Para realizar esta transformación, la comunidad educativa, marca una serie de prioridades, elige esos trozos de sueño que se van a poder conseguir en dos o tres años. Un trozo de sueño son los grupos interactivos.

Para explicar mejor en qué consisten los grupos interactivos, debemos reflexionar sobre el debate a nivel mundial relacionado con el tema de los grupos homogéneos —debate que también podemos recuperar en las bases de datos— y explicar la vía de la prisión y la vía de la universidad.

El itinerario de la vía de la prisión está claro. En CREA trabajamos mucho en prisiones y hemos investigado algunos itinerarios de los jóvenes que acaban en prisión. Si recordamos el crimen de la Villa Olímpica de Barcelona, pensaremos en aquella pandilla de chicos que mató a golpes a otro al salir de un pub. Para explicarlo mejor cambiaremos el nombre de los dos principales protagonistas del crimen. Fueron dos hermanos a los que llamaremos Juan y Luis. ¿Qué itinerario educativo han recorrido?: son del barrio de la Mina (barrio de la periferia de Barcelona y de los más desfavorecidos) e iban a la escuela de *La Catalana*, bien conocida por muchas personas sobretodo cuando empezó a ser señalada como ghetto y como conflictiva. Así que en esos momentos decidieron una solución que creían fenomenal, aunque a nivel internacional no había ido nada bien —sólo hacía falta consultar las bases de datos para saberlo—: la redistribución. Entonces es cuando a Juan, el principal acusado, con diez años, es redistribuido porque la escuela se cierra, su hermano Luis con nueve años también junto con el resto de niños y niñas. Los dos hermanos son enviados a una escuela muy buena, una escuela que está muy bien organizada a nivel de Consejo Escolar, participación, etcétera, pero allí topan con los grupos por niveles (este es el segundo paso que lleva a la exclusión). El tercer paso es hacer grupos en los que se ponen en un rincón, los/as que más matemáticas saben; en otro, los/as que menos. En este último rincón es donde encontramos a los/as magrebíes, los/as gitanos/as, los/as pobres, y ahí estaban también Juan y Luis. Cuarto paso: problemas de disciplina; medidas disciplinarias, castigos fuera del aula, en otras aulas donde hacen otras cosas. Quinto paso: se les saca fuera de la propia escuela, del propio centro. Pero el problema se soluciona: se cierra una escuela, y así ya no es conflictiva. Estos niños y niñas desaparecen; ya no

son conflictivos dentro del aula, pero reaparecen después en la prensa o en la prisión.

Los grupos interactivos son lo contrario, es el aspecto más radical de la experiencia. No se saca a nadie del aula, ni del centro, pero asumiendo que el profesorado solo no puede con todos los chicos y chicas, se meten dentro del aula todos los recursos que necesita para que todos los niños y niñas aprendan y desaparezcan los problemas de fracaso y conflicto. Las personas que entran en el aula no son sólo profesores/as, sino los propios familiares de los niños y las niñas, profesorado jubilado, voluntariado, etcétera; tantas personas como sean necesarias para que nadie se quede rezagado en el aprendizaje y para que todos y todas convivan desde pequeños/as de forma solidaria.

La segunda transformación, que es imprescindible también, es la que más resultados da: la formación de familiares. En las comunidades de aprendizaje, si hay un aula de Internet —cuestión ya vieja, porque lo que hay que tener es Internet en todas las aulas—, se utiliza unas horas para los chicos y las chicas, otras horas para los familiares y otras horas para toda la familia junta. Esta forma de aprender, estimula mucho por ejemplo, a las familias gitanas, que les encanta ir juntos/as a todas partes, los chicos/as enseñan Internet a sus abuelos/as. También en algunas comunidades se ofrece alfabetización para aquellos familiares que lo necesiten y así lo deseen. Las escuelas tienen que ser lugares de formación para toda la comunidad si realmente quieren conseguir una transformación del entorno que genere posibilidades. En la sociedad de la información, el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula y lo que ocurre en la calle. Hay que combinar lo uno con lo otro. O lo coordinamos, o no hay nada que hacer.

Modelos de resolución de conflictos

A lo largo de la historia se han intentado solucionar los conflictos dentro del aula de muchas maneras. Pero estos intentos han sido fruto de medidas arbitrarias que en la práctica no han conseguido la superación de los conflictos ni la superación de la problemática real de los niños y niñas.

Estos modelos han sido el disciplinar y el basado en la mediación, que en la realidad educativa son superados por el modelo comunitario que demuestra día a día los éxitos en la resolución de conflictos.

Las transformaciones mencionadas en el apartado anterior, sólo son posibles si se hacen desde el modelo comunitario, donde las familias de cualquier cultura que sean participan en igualdad. Donde se involucra toda la comunidad en un diálogo que descubre las causas y orígenes de los conflictos desde sus inicios. Entonces, se produce un proyecto ilusionante, en el que los niños y niñas, día a día, van aprendiendo más. Los problemas de convivencia, cuando se hacen grupos interactivos desaparecen del aula. Aquellas familias que no están motivadas a participar, cuando ven que realmente se hace una transformación que mejora la situación de sus hijos e hijas, cuando nos ven comprometidos con un proyecto, se deciden a colaborar.

Trabajamos en algunos centros en los que el 20 por ciento de niños/as tiene familiares en la prisión, y no les podemos excluir o hacerles sentir diferentes. Cuando se va a convocar una asamblea, antes de convocarla, entramos dentro de la prisión y hablamos con ellos y ellas, les proponemos que hagan reflexiones y les conectamos. Eso da sentido de gran familia. Ya no somos unos extraños que venimos de otras culturas a decirles lo que tienen que hacer. Estamos implicados con ellos, dialogamos, y soñamos por el mismo proyecto conjunto.

A nivel mundial, no conocemos ninguna otra forma de hacerlo. Desde 1989 tenemos un observatorio de formas de actuación en cualquier parte del mundo para construir la convivencia. Esta parecerá muy radical, pero es la única que está obteniendo resultados reconocidos por toda la comunidad científica internacional.

BIBLIOGRAFÍA:

- Castells, M. 1997-1998. *La era de la información* (Vol. I: *La sociedad red*; Vol. II: *El poder de la identidad*; Vol. III: *Fin de milenio*). Madrid: Alianza.
- CREA. 1999. Cambio Educativo. *Teorías y prácticas que superan las desigualdades*. I Jornadas Educativas del Parc Científic. Organizadas por CREA y celebradas en Barcelona el 21 y 22 de noviembre de 1999.
- Flecha, R. 1997. *Compartiendo Palabras*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. 1997. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. 1987-1989. *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I y II. Madrid: Taurus.
- Touraine, A. 1997. *¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes*. Madrid: PPC

CLAUSURA

Por la **Ilma. Sra. D.^a Isabel Couso Tapia**
*Secretaria General de Educación
y Formación Profesional*

Clausura del Seminario

La señora **Secretaria General de Educación y Formación Profesional** (Sra. Couso Tapia): Muy buenas tardes a todos.

Tiene la palabra el señor Presidente del Consejo Escolar del Estado, don Alfredo Mayorga.

El señor **Presidente del Consejo Escolar del Estado** (Sr. Mayorga Manrique): Ilustrísima señora Secretaria General de Educación y Formación Profesional, Ilustrísimas autoridades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Ilustrísimas e Ilustrísimos presidentas y presidentes de los Consejos Escolares de las comunidades autónomas, señoras y señores, amigos todos: La satisfacción y alegría por el desarrollo y éxito del seminario tristemente se vieron rotas por el conocimiento del acto terrorista que tuvo lugar esta mañana. Todos hemos tenido la oportunidad de manifestar nuestro rechazo y condolencia.

Mi agradecimiento a todos los que habéis participado durante estos dos días en el seminario sobre «Convivencia en los centros educativos como factor de calidad. Construyamos la convivencia».

Dado que, como anuncié ayer, en el acto de inauguración, van a ser objeto de publicación las ponencias, las deliberaciones de la Mesa Redonda y las conclusiones que de todo ello dimanen, considero que en honor a la brevedad necesaria y obligada en todo acto de clausura, no voy a detenerme en dicho apartado. Os haremos llegar, Ilustrísima señora Secretaria General de Educación y Formación Profesional, el resumen de estas jornadas y os rogaría que a su vez las hicieseis llegar a la Excelentísima señora ministra de Educación, Cultura y Deporte, pues nos consta el gran interés que ha tenido por conocer nuestras deliberaciones y conclusiones.

Como anunciábamos ayer, a título de propósito, hemos abordado el tema de la convivencia en los centros escolares como factor de calidad desde un triple plano:

La vertiente filosófico-ética, contemplada a través del sugestivo tema «El rigor de los valores morales para la convivencia».

La vertiente psicológica y sociológica, objeto de la ponencia «Claves psicológicas de la convivencia escolar».

La vertiente pedagógica, a través de «Aprendizaje, convivencia y pluralismo».

Los tres ponentes —catedráticos de diversas universidades españolas—, la doctora doña Adela Cortina y los doctores don Miquel Martínez y don Jesús Beltrán, han realizado un magnífico trabajo, no sólo por la profundidad de sus enseñanzas, sino también por la claridad y amenidad expositiva.

Adela Cortina indicó que los valores morales serían, en su opinión, la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto y el diálogo. Todos ellos son compatibles entre sí, sin que quepa establecer una graduación entre los mismos.

Destacó también el valor moral del diálogo, no en el sentido de negociación, como suele ser entendido, sino como valoración de las distintas posturas ante temas de interés común.

En todo caso, la ponente puso especial énfasis en que uno de los retos actuales es superar la diferencia entre nuestras creencias y las ideas que exponemos. Teóricamente, éstas están basadas en las primeras, pero en muchos casos la distancia entre unas y otras es mayor de lo que cabría suponer.

Miquel Martínez expuso una serie de retos a los que debe hacer frente el profesor y sus alumnos. Los nuevos objetivos del aprendizaje —aprender a expresarse, a convivir, a ser— son resumibles en aprender a aprender y ser capaz de evolucionar.

En el plano educativo, el ponente considera que se ha sobervalorado la felicidad como parámetro y que en muchos casos debe aprenderse desde el conflicto, el cual puede actuar como motor del desarrollo del crecimiento personal y grupal.

Jesús Beltrán ha indicado esta mañana que estamos viviendo en una sociedad altamente permisiva. Se desdibuja el futuro.

Es necesario considerar a todos los alumnos como diferentes y únicos y propiciar una alfabetización emocional.

Resaltó la importancia de aprender y expuso el sugestivo tema del conocimiento robado.

Encuadró su magnífica intervención en dos ejes vertebradores: Primero: ¿Dónde estamos? Haciendo una lúcida radiografía de la situación actual. Segundo: ¿Adónde vamos? Propugnando concebir la escuela como hogar del pensamiento.

Finalmente, en la Mesa Redonda, magníficamente coordinada por don Juan Piñeiro Permuy, han participado cuatro cualificados educadores que han expuesto las diversas experiencias de cómo construir la convivencia en los centros escolares desde ópticas y perspectivas diferenciadas.

Me permito resaltar el elevado nivel participativo, y cómo en dicha participación ha quedado fielmente reflejado lo que es el Consejo Escolar, un órgano plural, de amplia representación social y enriquecido con las cualificadas aportaciones de diferentes sensibilidades y enfoques educativos.

Se ha tratado y creo que conseguido dar un enfoque positivo y esperanzado, siendo conscientes y coincidiendo con Delors en que la historia humana siempre ha sido conflictiva y que el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo. Todos debemos tender hacia objetivos comunes y considerar que la pluralidad, heterogeneidad y divergencias, más que elementos empobrecedores, coadyuvan a encontrar una solución positiva a la vida de nuestros centros educativos, que a la postre es el lugar donde se produce la educación institucionalizada y en cuyo clima estamos inmersos.

Mi felicitación y mi agradecimiento a todas y a todos, y de un modo especial a la Ilustrísima señora Secretaria General de Educación y Formación Profesional, nuestra querida y buena amiga doña Isabel Couso, que va a proceder a clausurar el seminario.

Muchas gracias.

Ilma. Sra. D.^a Isabel Couso Tapia

Secretaria General de Educación y Formación Profesional

La señora **SECRETARIA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL** (Couso Tapia): Muchas gracias por tus palabras, Alfredo, porque son de verdadera amistad, es cierto.

Me resulta muy grato clausurar este seminario «Convivencia en los centros como factor de calidad. Construir la convivencia». El hecho de que el Consejo Escolar del Estado, que preside don Alfredo Mayorga, haya organizado un seminario sobre esta temática indica que existe una sensibilización cada vez mayor hacia un problema que preocupa a toda la comunidad educativa.

Lamento de verdad no haber podido asistir al desarrollo de este seminario, como hubiera sido mi deseo, ya que tanto la temática que se ha abordado como la calidad de los ponentes hacían muy atractiva esta asistencia.

También me satisface poder participar en la clausura del seminario acompañada por la comunidad educativa, representada de modo excelente en este Consejo Escolar del Estado.

Considero un acierto que se hayan analizado algunas de las bases teóricas que permitan enfocar de modo positivo los distintos aspectos que inciden en la convivencia en los centros escolares. El Consejo Escolar del Estado, como órgano de ámbito nacional para la participación social en la programación general de la enseñanza y también como órgano para el asesoramiento de los proyectos de ley o reglamentos que hayan de ser propuestos o dictados por el Gobierno, tiene una importancia excepcional para el desarrollo y mejora del sistema educativo. Sus Consejeros, que representan a todos los sectores sociales implicados en la educación, constituyen una indudable garantía de que cualquier cuestión que aborden en relación con los temas de su competencia será analizada con absoluto rigor y sobre la base de una clara visión constructiva. Por eso, en este momento en el que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte aborda un programa amplio de cambios en el sistema educativo, tiene especial importancia que el Consejo Escolar del Estado contribuya, transmitiendo estas aporta-

ciones, a que estos cambios alcancen los objetivos que se desean, que tratan de modo fundamental de sentar las bases para alcanzar una educación de calidad para todos.

Pues bien, es indudable que entre los distintos indicadores de calidad en un sistema educativo es fundamental el de la convivencia en los centros escolares. Existe una queja unánime por parte de un amplísimo sector del profesorado y por parte de otros miembros de la comunidad educativa acerca del deterioro que en los últimos años ha tenido la convivencia en los centros educativos. Una queja que va acompañada, claro está, por una demanda de soluciones a las distintas administraciones educativas. Es indudable que ni todos los recursos, ni todas las reorganizaciones curriculares, ni todas las mejoras que puedan introducirse en un sistema educativo servirán para conseguir unas cotas dignas de calidad si falla la convivencia, si los alumnos no interiorizan un sistema de valores básico, unas normas de comportamiento que incluyan el respeto a la autoridad de sus profesores, a sus compañeros, a la sociedad democrática, en fin, en la que han tenido la fortuna de crecer y de vivir. De ahí que tenga tanta importancia este seminario y, en general, cualquier foro en el que se aborden todas las cuestiones que se refieren a este fundamental aspecto infraestructural de la educación.

Sin embargo, como decía, son precisos otros cambios que contribuyan a mejorar la calidad de sistema educativo. El Ministerio, con los reales decretos que regulan las enseñanzas mínimas, básicas o comunes, tanto en la Educación Secundaria Obligatoria como en el Bachillerato, ha dado un primer paso que consideramos esencial para esta mejora de la calidad, pero aún queda una importante tarea por realizar.

Aunque sea de modo breve, quisiera referirme a los actuales proyectos del Ministerio, que este Consejo Escolar del Estado deberá considerar en un plazo no muy largo. Están constituidos por modificaciones a la normativa vigente, necesarias para mejorar y actualizar el sistema educativo. Obedecen, por supuesto, a una clara voluntad política de alcanzar mayores cotas de calidad. No existe ningún prurito de cambiar por cambiar, sino sólo de modificar aquello que la sociedad demanda. En esta línea se mueven los actuales proyectos del departamento, que en esencia son los si-

guientes: En primer lugar, la Ley Orgánica para la calidad de la educación. En esta ley se revisarán todos aquellos aspectos de la normativa vigente, de las anteriores leyes orgánicas: LODE, LOGSE y LOPEG —en los términos familiares de las siglas que todos conocemos—, que se han mostrado ineficaces para atender a las demandas actuales de la sociedad en la educación. Habrá que lograr que la educación ofrezca oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos, atendiendo a sus preferencias, motivaciones e intereses, para garantizar sus legítimas aspiraciones de mayores niveles de promoción social.

Otro proyecto importante es la Ley de Formación Profesional y las cualificaciones, que tiene por objeto el establecimiento y regulación de un sistema nacional de Formación Profesional y cualificaciones que constituirán el marco institucional básico para la programación y desarrollo de acciones formativas, en función de las competencias profesionales demandadas por la sociedad y el mundo productivo.

Esto es a grandes líneas lo que está desarrollando el Ministerio de Educación. Tendremos ocasión de desarrollarlo en sucesivos encuentros.

No quiero terminar mi intervención sin dejar constancia de mi agradecimiento a todos los que han organizado y participado en este seminario, a sus ponentes: doña Adela Cortina, don Miquel Martínez Martín, don Jesús Beltrán Llera; a los participantes en la Mesa Redonda: don Juan Navarro Barba, don Delfín García Barroso, don Eduardo Soler Fierrez y don Ramón Flecha García; a los moderadores con los que han contado estos ponentes: don Ramón Pérez Juste, don Manuel Rodríguez Martín y don Juan Piñeiro Permuy. A todos ellos, así como a los que con su atención y con su participación activa —esto es muy importante— han contribuido a que este seminario sea una realidad, quiero agradecerles muy sinceramente su colaboración y su interés por mejorar la calidad de la educación. Es una tarea en la que todos estamos implicados.

Con mis mejores deseos para todos, declaro clausurado este seminario, «Convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia». **(Aplausos.)**

RELATORÍA FINAL

Por:

D. Antonio Frías del Val y
D. Álvaro Martínez-Cachero Laseca
Consejeros Técnicos del Consejo Escolar
del Estado

Ponencia:

«El vigor de los valores morales para la convivencia»

D.^a Adela Cortina Orts

1.º) La convivencia armónica en los grupos humanos requiere una construcción activa, intencionada y sistemática, sin que el logro de la misma deba confiarse a factores aleatorios o improvisados.

2.º) En una primera aproximación, los valores, en términos genéricos, constituyen cualidades de las acciones, de las personas u de las cosas que las hacen atractivas. Los valores poseen un interés en sí mismos y no pueden considerarse algo puramente subjetivo, siendo descubiertos, de manera fundamental, a través de su implicación con la experiencia. Concretando la visión anterior a los valores morales, éstos suponen aquellas cualidades o atributos que proporcionan una existencia más armónica y plena a las personas y hacen del mundo un lugar más habitable.

3.º) La aproximación a los valores morales, desde una óptica educativa, se debe enfocar teniendo como uno de sus ejes prioritarios la circunstancia de que una escuela pluralista debe educar para la ciudadanía. A este propósito, debemos considerar al ciudadano como alguien que es capaz de construir su propia vida, que es dueño de la misma y que la vive manteniendo una relación con sus iguales.

4.º) Al considerar los valores morales, se debe producir una sintonía entre las ideas que sustentan dichos valores, las creencias que fundamentan la acción cotidiana y la práctica seguida en la vida real. Esta sintonía adquiere una especial trascendencia en el ámbito del sistema educativo, donde las nuevas generaciones deben apreciar la integración coherente de los tres niveles aludidos.

5.º) Uno de los valores que concita más consenso en las sociedades actuales de nuestro entorno es el de la *Libertad*. El concepto puede ser entendido desde una triple dimensión. En primer lugar, como la posibilidad de ejercer determinados derechos y libertades reconocidos al más alto nivel en nuestras sociedades. En segundo término, el concepto puede ser enfocado desde la idea de participación en los procesos de toma de decisiones que nos afecten. Por último, se debe asimismo considerar la perspectiva referida a la construcción de la autonomía personal, que se basa en la convivencia e interdependencia.

6.º) Un segundo valor está constituido por la *Igualdad*, entendida no sólo como la posibilidad teórica de ser sujeto de derechos y obligaciones en un plano genérico, sino como la posibilidad real y efectiva de ejercer y asumir los mismos. En éste ámbito cabe hacer referencia a tres aspectos. En primer lugar, se debe aludir a la igual dignidad de todos los seres humanos, lo que conlleva la aplicación de medidas compensatorias que remuevan los obstáculos para la consecución de la igualdad. El segundo aspecto está constituido por la igualdad económica, directamente relacionada con el concepto de justicia. Un tercer aspecto hace referencia a la igualdad en el acceso a la sociedad del saber, puesto que las diferencias en el acceso al conocimiento pueden producir, de manera creciente, fuertes desequilibrios en la sociedad.

7.º) Un tercer valor puede ser construido alrededor de la idea de *Solidaridad*, no sólo desde un plano genérico o a nivel global, sino descendiendo a la problemática cercana que nos rodea. La solidaridad activa con aquellos que atraviesan situaciones desfavorables representa una medida de primer orden para la potenciación y mejora de las relaciones entre los grupos humanos, la cual debe tener su aplicación efectiva en el ámbito escolar.

8.º) El *Respeto* hacia las personas debe ser uno de los valores prioritarios que conduzcan nuestra acción. Dicho principio se sustenta en la dignidad de todas las personas, por lo que, contrariamente al mundo de las ideas, no requiere ningún otro tipo de acreditación.

9.º) La adopción del *Diálogo* como medio de resolución de conflictos representa un importante valor a asumir, concepto que debe

ser considerado como un esfuerzo por comprender las razones de las otras partes, más que como un proceso de negociación entre fuerzas opuestas.

10.º) Los cinco valores morales mencionados no guardan necesariamente una prioridad definida entre ellos. Estos valores se consolidan en el plano personal y subjetivo mediante un proceso de construcción práctica y deberán suponer ejes básicos donde se sustenten las políticas que sobre educación en valores se desarrollen en el ámbito educativo, lo que, sin duda, tendrá una directa repercusión en la mejora de la convivencia en los centros y será un factor de primera magnitud en la mejora de la calidad educativa.



Ponencia:

«Aprendizaje, convivencia y pluralismo»

D. Miquel Martínez Martín

1.º) Las sociedades de nuestros días se caracterizan por el pluralismo y la diversidad de los grupos humanos que las conforman. Debemos valorar esta diferencia, que no desigualdad, como un factor de progreso personal y colectivo. Los seres humanos aprendemos a ser personas a través de la convivencia con los demás y este aprendizaje debe desarrollarse en un entorno de pluralidad, lo que supone una dificultad añadida a la complejidad que envuelve el ámbito de la convivencia.

2.º) En las últimas décadas asistimos a unos cambios sociales que se concretan fundamentalmente en tres planos distintos: el ámbito del mundo del trabajo, el sector de la política y la participación pública y el campo de las relaciones interpersonales. Por lo que afecta al primer aspecto mencionado, las nuevas realidades en el ámbito de la información y el acceso a la misma y al conocimiento provoca la necesidad de *aprender a aprender* para adaptarse a los cambios acelerados de nuestros tiempos. En segundo lu-

gar, el incremento de las posibilidades de participación en las decisiones públicas, superando los esquemas democráticos formales, provoca la incorporación de parcelas de responsabilidad individual que antes eran menos evidentes. En tercer lugar, la extensión de la idea de igualdad en las relaciones interpersonales acrecienta la necesidad de replantearse la construcción de la persona como sujeto ético, plenamente responsable, en situación de interdependencia con su entorno.

3.º) Los cambios políticos, tecnológicos y sociales que han experimentado las sociedades modernas en tiempos recientes han tenido una directa repercusión en las funciones asignadas al sistema educativo. Se demanda del mismo la formación de ciudadanos capaces de aprender por sí mismos y de adaptarse a las necesidades *cambiantes que surgen de forma continua*. Pero, así mismo, se demanda de la institución escolar una actuación más decidida y un superior compromiso con la impartición de valores socialmente aceptados, función que antes llevaban a cabo otras instituciones y que, en el presente, ha sido en parte delegada en los centros educativos.

4.º) Los valores que se aborden en los centros, como parte de su labor formativa, están sujetos a distintas consideraciones sobre su procedencia, en unas sociedades plurales como las de nuestros días. Por ello, el primer objetivo en una actuación de educación en valores es ayudar a la persona a construir sus propios esquemas de valores de forma personalizada.

5.º) Las acciones emprendidas por los centros educativos en materia de educación en valores deben incluir aquellos extremos que posibiliten formar ciudadanos capaces de desarrollar una convivencia armónica dentro del pluralismo existente. Las actuaciones en este ámbito no deberían reducirse sólo a discursos verbales ni a formulaciones curriculares transversales, sino que deberían tener una conexión directa con la realidad diaria de la vida de los centros.

6.º) Una primera condición que debería guiar la acción pedagógica en materia de valores, desarrollada en los centros educativos, está representada por la idea del respeto a la autonomía personal del individuo. La autonomía personal no puede ser en-

tendida con desconexión del entorno que rodea a los individuos, sino que la autonomía se construye en dependencia con los otros.

7.º) Una segunda condición que debe estar presente en las actuaciones emprendidas en los centros educativos en el ámbito de los valores está representada por el cultivo del diálogo como forma de abordar los conflictos. La resolución final de los conflictos podrá ser o no una consecuencia de dicho diálogo, pero el valor pedagógico del mismo radica en el diálogo en sí mismo, con independencia de los resultados.

8.º) Como tercera condición a la hora de abordar la formación en valores en los centros educativos, se debe citar la aceptación de la diferencia y el cultivo del respeto. La diferencia es una derivación del pluralismo social y su tratamiento tiene que abordarse desde el más estricto respeto a tal diferencia. Directamente relacionado con la idea de respeto, se encuentra la consideración del esfuerzo y la constancia como medios de superación y de logro de objetivos, por lo que su fomento desde los centros educativos se hace especialmente necesaria desde un enfoque de educación en valores.

9.º) Se debe tener presente que la capacidad del sistema educativo para asumir el papel de transmisor de determinados valores se encuentra en buena medida condicionada por las diferentes influencias y vivencias que los alumnos experimentan fuera del ámbito escolar, por lo que la acción que se despliegue en este campo debería capacitar a los individuos para construir de forma individual esquemas propios de valores también en esas situaciones diferentes a las planteadas en la institución escolar.

10.º) La convivencia en los centros supone, en parte, un reflejo de la convivencia en la sociedad, con las contradicciones y problemas que se observan en la misma, por lo que, para abordar la problemática de convivencia que pueda surgir en los centros, presenta una especial trascendencia dotar al profesorado de los medios formativos necesarios para afrontar la situación, así como del reconocimiento social requerido por su función.

☆☆☆☆

Ponencia:

«Claves psicológicas de la convivencia escolar»

D. Jesús Beltrán Llera

1.º) En los últimos tiempos se han producido cambios significativos en la sociedad. La sociedad actual es altamente permisiva, caracterizada por una cultura del presentismo, y en la que se produce una exaltación de la violencia por los medios de comunicación.

2.º) Pero, no solo ha habido cambios en la sociedad, también los ha habido en la educación. Hemos pasado de un paradigma, entendido como conjunto de ideas y creencias de una comunidad en relación con un tema, institucional y centralizado a un paradigma instruccional descentralizado, enfocado en la enseñanza y en el profesor. Pero está empezando a aparecer un nuevo paradigma centrado en el alumno y basado en tres principios: todos los alumnos son diferentes y únicos; estas diferencias afectan a las estructuras mentales y emocionales; y el aprendizaje funciona adecuadamente cuando hay un ámbito de relaciones interpersonales positivas. Estos tres principios son básicos para construir la convivencia escolar.

3.º) En el sistema educativo hay cuatro grandes ejes: el que enseñan, el que aprende, lo que se enseña y el contexto; a ellos puede añadirse el claustro. Todos los elementos dependen de los demás, conformando un sistema abierto que puede actuar hacia fuera, pero que, sin duda, es influido también por lo que ocurre fuera de él.

4.º) Respecto al profesor, el mismo debe ser considerado un experto, caracterizado no sólo por su conocimiento curricular sino también por su conocimiento pedagógico, para lo cual debe ser capaz de articular la racionalidad técnica con la práctica. También es importante el carácter del profesor, destacando en este ámbito elementos como el optimismo pedagógico, el entusiasmo y la eficiencia o capacidad de resolver los problemas del aula a un coste aceptable. Un último elemento a destacar sería su capacidad de liderazgo, para ello es necesario que sepa abrir horizontes al alum-

no, que sepa canalizar las energías de los mismos y que aúne voluntades en el aula.

5.º) En cuanto a los alumnos, estos tienen que colaborar y no sólo disfrutar de la convivencia. Para ello es importante que sepan demorar la gratificación, que sean capaces de primar el ser sobre el tener. Un segundo elemento básico es la empatía, entendida tanto en su capacidad de ponerse en el lugar del otro, como en su vertiente afectiva. En tercer lugar debe mencionarse el control emocional, los alumnos deben ser capaces de desarrollar mecanismos educativos que neutralicen sus reacciones emocionales, ser capaces de pensar antes de actuar y de reflexionar antes de responder.

6.º) En lo concerniente a los contenidos, deben establecerse con claridad las metas de la educación. Son importantes los conocimientos, también los valores, el desarrollar la inteligencia, ..., de la conjunción de todos estos factores cabe deducir que se trataría de convertir la escuela en el «hogar» del pensamiento. Para ello es necesario que los contenidos potencien los tres grandes tipos de pensamiento: el pensamiento dialéctico, que nos permite saber que sólo tenemos una parte de la verdad; el pensamiento pragmático, que nos ayuda a identificar los verdaderos problemas de la vida; y el pensamiento conciliador que nos permite conciliar nuestros deseos con los de los demás. A veces las propias urgencias del día a día en el aula hacen que hayamos eliminado el placer de la enseñanza y la aplicación a la vida de nuestros conocimientos.

7.º) Por lo que respecta al contexto, parece conveniente redefinir los espacios físicos en el aula, de tal forma que la comunicación entre sus miembros sea más fluida, y todos puedan aprender de todos. Factores que pueden ayudar al contexto serían contar con un clima «cálido», de apoyo entre las personas; la existencia de proyectos comunes; y un nivel máximo de exigencia. También es necesario integrar las nuevas tecnologías, entendiéndolas como un instrumento cognitivo y no como un mero instrumento de almacenamiento de información.

8.º) En cuanto al claustro, la actuación del mismo debe tener como grandes líneas las siguientes: madurez emocional; mecanis-

mos y canales fluidos de comunicación; contar con proyectos interdepartamentales y/o interdisciplinarios y; tener algunos encuentros humanos informales.

9.º) Es necesario implicar a otros sectores de la sociedad para que colaboren a resolver los problemas de convivencia que pueden existir en las aulas. No puede pretenderse que la escuela sola resuelva problemas que le vienen de fuera y que superan sus recursos, sus fuerzas y sus posibilidades. El papel de los poderes públicos, de la sociedad y de la familia son elementos importantísimos.

10) La idea de que los alumnos no quieren aprender no es correcta, los alumnos quieren aprender, pero posiblemente no en la forma en que los profesores les enseñan, a veces no coincide lo que se aprende con lo que se enseña. Por ello es necesario un esfuerzo de la escuela para innovar, para adaptarse, para aceptar a los alumnos actuales, y para ayudarles a querer aprender.



Mesa Redonda:

«La convivencia en los centros escolares. Experiencias de cómo construir la convivencia»

D. Juan Navarro Barba
D. Delfín García Barroso
D. Eduardo Soler Fierrez
D. Ramón Flecha García

1.º) Actualmente se aprecia un aumento progresivo de los problemas de convivencia en los centros. Para algunos el origen de la misma son los propios alumnos y las implicaciones pedagógicas de la implantación del principio de comprensividad. Parece un juicio erróneo, puesto que la mayoría de estudios realizados ponen de manifiesto que la segregación de alumnos y la creación de grupos homogéneos no propicia mejoras del aprendizaje ni del comportamiento. Más que resolver problemas, los agrava.

2.º) Existen otros factores que inciden en la conflictividad, y que están relacionados con el análisis estructural. El primero sería el trabajo y la actuación docente del profesorado; un segundo factor vendría dado por el clima social de la clase y del centro; y un tercer factor sería las relaciones del centro educativo con las familias y otras instituciones del entorno.

3.º) Para resolver la problemática enunciada parece conveniente introducir cambios pedagógicos en la etapa más compleja (2.º ciclo de la ESO) y organizativos en los centros, mediante la creación de nuevos espacios educativos que faciliten la relación de los distintos miembros de la comunidad educativa y con la creación de una nueva figura que conviviera con los alumnos durante toda la jornada.

4.º) En la actualidad una de las experiencias educativas más interesantes que se están llevando a cabo serían las denominadas comunidades de aprendizaje. Todas ellas comparten una serie de orientaciones, entre las que debe destacarse el aprendizaje dialógico. Éste supone reorganizar el aula, el centro y sus relaciones con la comunidad en base al diálogo, que se extiende a todo el mundo.

5.º) Para transformar una escuela en una comunidad de aprendizaje debe partirse de la idea de que todos los alumnos deben tener las mismas oportunidades, que el aprendizaje que queremos para nuestros hijos esté al alcance de todos los demás niños. Pero para lograr este aprendizaje la escuela no es suficiente, se requiere la participación de todos los sectores de la comunidad, ello se consigue mediante la creación de los grupos interactivos: no se saca a ningún niño del aula, sino que se mete en la misma a todas aquellas personas que sean necesarias para que el niño aprenda y desaparezcan los problemas de convivencia.

6.º) Otro aspecto importante es la formación de la familia. Las escuelas tienen que ser lugares de formación para toda la comunidad. Hoy el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y más de la correlación entre lo que ocurre en el aula y lo que ocurre en la calle.

7.º) Es importante la creación de equipos específicos de educación para la convivencia en los centros. Estos equipos podrían

estar formados por un psicólogo, un pedagogo y un trabajador social en atención a las múltiples facetas que han de desarrollar. También es esencial la formación del profesorado en la educación para la convivencia.

8.º) En la actualidad existen diferencias esenciales entre los centros públicos y los centros concertados, a consecuencia de las cuales la construcción de la convivencia es totalmente distinta. El punto de partida común de la educación, es decir, niños, enseñanza-aprendizaje, orientación y acción tutorial, y recursos, está fuertemente influido por la realidad social.

9.º) Debe señalarse la importancia de la acción tutorial y su papel en la orientación del alumnado, así como en la relación con los padres. Para ello debe contemplarse un tiempo semanal en el horario del profesor de Educación Infantil y Primaria.

10) Otras medidas encaminadas a la mejora de la convivencia serían: una participación activa de los padres en la labor educativa; la apertura de los centros fuera del horario escolar para realizar actividades; y la matriculación de forma equitativa de los alumnos con necesidades de compensación educativa en los centros públicos y concertados, respetando el derecho de los padres a elegir centro.

☆☆☆☆

**RELACIÓN
DE
ASISTENTES**

Consejo Escolar del Estado

Presidente:

- D. Alfredo Mayorga Manrique

Vicepresidente y Coordinador:

- D. Ramón Pérez Juste

Consejeros:

- D. Juan Arboledas Lorite
- D. Pedro Besari Pelico
- D. Jesús Ramón Copa Novo
- D. José Manuel Dávila Sánchez
- D.^a M.^a Rosa de la Cierva y de Hoces
- D. José Díaz Arnau
- D. Félix Falcón Alonso
- D. Néstor Ferrera Pardillo
- D. Eduardo García Amenedo
- D. Benito García de Torres
- D. Miguel Ángel Gutiérrez Getino
- D. Juan Hernández Carnicer
- D. José Luis López Belmonte
- D. Fernando López Valverde
- D. Daniel Lucendo Serrano
- D.^a M.^a Luisa Martín Martín
- D. Juan Miguel Molina Serrano
- D. Manuel Moya García
- D. Gonzalo Ortiz Lázaro
- D. Luis Peña Álvarez
- D. Enrique Pérez Herranz
- D. Miguel A. Recio Muñiz
- D. Roberto Rey Mantilla
- D. Manuel Rodríguez Martín
- D. Francisco Rojas Rodríguez
- D.^a Eulalia Vaquero Gómez
- D. Gonzalo Vázquez Gómez
- D.^a Carmen Vieites Conde
- D. Francisco Vírseda García

Secretario General y Coordinador:

- D. José Luis de la Monja Fajardo

Servicios Técnicos y Relatores:

- D. Antonio Frías del Val
- D. Álvaro Martínez-Cachero Laseca

CONSEJOS ESCOLARES COMUNIDADES AUTONOMAS

Consejo Escolar de Andalucía:

- D. Juan Antonio Ruiz Lucena (*Presidente*)

Consejo Escolar de Canarias:

- D. Pedro Hernández Hernández (*Presidente*)
- D. Eladio Ramos Cáceres (*Asesor Técnico*)

Consejo Escolar de Cantabria:

- D. Pedro Arce Díez (*Secretario General*)
- D. Tomás Recio Muñiz (*Presidente*)
- D. Tomás Rodríguez Fernández (*Vocal*)

Consejo Escolar de Castilla y León:

- D. Santiago Esteban Frades (*Secretario General*)
- D. Miguel Grande Rodríguez (*Consejero Técnico*)

Consejo Escolar de Castilla-La Mancha:

- D. Emiliano Madrid Palencia (*Presidente*)

Consejo Escolar de Cataluña:

- D.^a Sara Blasi i Gutiérrez (*Presidenta*)

Consejo Escolar de Galicia:

- D. Angel González Fernández (*Vicepresidente*)
- D. José Alejo Losada Aldrey (*Secretario General*)
- D. José Antonio Moar Armas
- D. Francisco José Manuel Silvosa Costa

Consejo Escolar de Madrid:

- D. Angel Chamorro Pérez (*Secretario General*)
- D. Teodoro Martín Martín (*Consejero Técnico*)
- D. Pedro Rosés Delgado (*Presidente*)

Consejo Escolar de Murcia:

- D.^a Josefina Alcayna Alarcón (*Presidenta*)
- D. Fernando Sola García (*Secretario General*)

Consejo Escolar de Navarra:

- D. Guíllermo Herrero Maté (*Presidente*)

Consejo Escolar de Valencia:

- D. Antonio Horcajada Gigante (*Secretario Técnico*)
- D. José Luis Narciso Campillo (*Presidente*)

Consejo Escolar del Principado de Asturias:

- D.^a Beatriz Martínez Gayoso (*Presidenta*)

Consejo Escolar de Euskadi:

- D. Pello Ellakuría Pujana (*Presidente*)
- D. Xabier Markiegi Candina (*Asesor Técnico*)
- D. Ricardo Ojembarrena Martínez (*Técnico*)
- D. Luis Otano Garde (*Director del Instituto de Desarrollo Curricular*)

MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE

- D.^a Ana Isabel Albaina Martín
Subdirectora General de la Alta Inspección
- D. Pedro Ambrosio Flores
Subdirector General Adjunto de Acción Educativa
- D. Pedro Arranz Arribas
Consejero Técnico
- D. José María Benavente Barreda
Consejero del Gabinete de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional
- D. Jesús Busto Salgado
Consejero Técnico de la Subdirección General de Acción Educativa
- D. Antonio Castro Viejo
Subdirector General de Ordenación Académica
- D. Esteban de la Peña Martín-Ventas
Director Adjunto de la Agencia Nacional Sócrates
- D.^a M.^a Luisa García Esnaola
Inspectora Técnica Central

- D. Gregorio González Roldán
Consejero Técnico del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
- D. Teófilo González Vila
Consejero Técnico
- D.^a M.^a Encarnación Herrero Herrero
Subdirectora General de Programas Europeos
- D. Juan López Martínez
Inspector Central
- D. Pedro Luis López Rodríguez
Jefe de Servicio de Ordenación Académica
- D. Rafael E. Martínez Morazo
Asesor Técnico Docente del Instituto Superior de Formación del Profesorado
- D. José Antonio Moirón García
Inspector Central
- D. Fernando Monje Herrero
Inspector Central
- D.^a M.^a Reyes Moreno Castillo
Directora de la Agencia Leonardo da Vinci
- D. Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)
- D. Julio Luis Puente Azcutia
Jefe de Área del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)
- D. Francisco Ramos Fernández-Torrecilla
Vocal Asesor
- D.^a Soledad Santos Macías
Asesor Técnico Docente del Instituto Superior de Formación del Profesorado

CONSEJERIA DE EDUCACION DE LA COMUNIDAD DE MADRID

- D.^a M.^a Paz Abarca Ponce
- D.^a M.^a Belén Aldea Llorente
- D. Francisco Ramón Alonso García
- D. Jesús Asensio Alonso
- D.^a Purificación Barrio Provencio
- D. Tomás Bartolomé Galán
- D. Manuel Bellón Fernández
- D.^a Begoña Bernabé Santiuste
- D.^a M.^a Teresa Boal Velasco
- D.^a Josefina Calero Mazuelas
- D.^a Carmen Calleja Tuñón
- D.^a M.^a Carmen Cameo Chenlo
- D. José Campo Viguri
- D. José Luis Carbonell Fernández
- D. Rafael Carrión García
- D.^a Pilar Casabuena Benavente
- D.^a M.^a Antonia Casanova Rodríguez
- D.^a M.^a Dolores Cebollada Romea
- D. Tomás Corrales Rodríguez
- D. Santiago Crespo Valduviego
- D.^a Inmaculada Cristobal Rioja
- D. Jose E. Cruz Miñambres
- D.^a M.^a Pilar de la Puente Martín
- D.^a M.^a Amor de la Riera Díaz
- D. José Antonio de la Torre Rodríguez
- D. José Antonio del Río Bueno
- D. José Luis Estefanía Lera
- D.^a Nieves Fernández-Espartero García-Consuegra
- D. Demetrio Fernández González
- D.^a Pilar Flores Guerrero
- D.^a M.^a Dolores García Castro
- D. José Luis Gómez Castro
- D. Pedro Carlos Gómez Sánchez
- D.^a Rosa M.^a González Huerta
- D. Julián González Lázaro
- D.^a M.^a del Carmen González Muñoz
- D. José Guardia Soriano
- D. Ricardo Gutiérrez Ballarín

- D.^a Rosario Gutiérrez Matesanz
- D.^a Alicia Ibáñez de Aldecoa
- D. Martín Ibáñez Mangas
- D. José Clemente Illana Rubio
- D. José Lara Romero
- D.^a Mercedes León Egido
- D.^a María de los Llanos León Sánchez
- D. José Antonio Luengo Latorre
- D.^a Rosa Mañeru Méndez
- D.^a Isabel Mansilla Pérez
- D.^a Natalia Márquez Martínez
- D.^a Verónica Martín-Calero Gutiérrez-Cortinas
- D. Ambrosio Martínez Fernández
- D. José Muñiz García
- D.^a M.^a Rosario Olivares Redondo
- D. José Antonio Palacios Garrido
- D.^a Purificación Paniagua Vela
- D.^a Ana Isabel Peña Gallego
- D. Darío Pérez Bodeguero
- D. Juan Piñeiro Permuy
- D. Ángel Ponce de León
- D.^a Eva Ramírez Rodríguez
- D.^a M.^a Victoria Reyzabal Rodríguez
- D. Carlos Rodríguez Amunategui
- D. Mariano Rodríguez Gómez
- D.^a M.^a Pilar Ruiz Cantera
- D. Roberto Sáenz Sierra
- D.^a Begoña Sánchez Alcón
- D.^a María Pura Sánchez Fernández
- D.^a Ofelia Sánchez Herrero
- D.^a Montserrat Soriano Prieto
- D.^a Leontine María Steen Meerman
- D. Primitivo Tamayo Cristobal
- D. Joaquín Toro Merida
- D. Antonio Torres Cabo
- D. Pedro M.^a Uruñuela Nájera
- D. Agustín Velasco Garrido
- D.^a M.^a Asunción Vicente Cifuentes
- D.^a Concha Vidórreta García

INVITADOS

- D. Luis Acevedo Hita
- D.^a Adela Albertos Ruiz
- D. José Antonio Alcázar Cano
- D. Manuel Almagro Cobo
- D. Luis Alvarez Dieste
- D. Juan Eugenio Alvaro Iglesias
- D. Oscar Arbulu Angulo
- D. Manuel Barahona Alvarez
- D.^a M.^a Piedad Benavente Vaquerizo
- D. Víctor Borreguero Vírseda
- D.^a Liliane Boudón Gorraiz
- D. Santiago Bravo Burgos
- D.^a María del Carmen Bretones López
- D. Angel Bueno Roldán
- D.^a Rafaela Caballero Santana
- D. Sotero Calvo Núñez
- D. Francisco Javier Carrascal García
- D. Juan José Carrión Benito
- D. Manuel Ceinos Corral
- D.^a María Centelles Barberá
- D. Joaquín Chávarri Andrés
- D. Manuel de la Cruz Hernández
- D.^a M.^a del Carmen de la Monja Robles
- D. Jesús Deza Oviedo
- D. Manuel Díez Díez
- D. Manuel Egea López
- D.^a M.^a Pilar Escorial Velasco
- D. Francisco Javier Esperanza Casado
- D. José Luis Esteban Casero
- D. Isidro Fadón Guerra
- D. Pedro José Ferosel Díaz
- D.^a Palmira Fraile Muñoz
- D.^a Cuqui Fuertes González
- D. Julio Gallego Codes
- D. José Angel Gárate Martín
- D. José Luis García Callejón
- D. José Antonio García Díaz
- D.^a Palmira García Díaz
- D. Eutimio García Misol

- D.^a M.^a Angeles Garrido López
- D. Francisco Gómez Bueso
- D. Miguel Angel González Sánchez
- D.^a Teresa Gonzalo Gozalo
- D.^a Amparo Hernández Gómez
- D. José Hernández Verdejo
- D.^a Soledad Huedo Escribano
- D.^a Teresa Izquierdo Pérez
- D. Juan José Javaloyes Soto
- D. Saturnino Jiménez Ruiz
- D.^a María Soledad Labrador Andrés
- D. Enrique Lage Martínez
- D. Benito López Andrada
- D.^a M.^a Teresa López del Castillo
- D.^a M.^a Dolores López Romano
- D.^a *Cristina Manchado Aparicio*
- D. Severino Manrique Cibrián
- D. Guillermo Mariñas Losada
- D.^a M.^a Imelda Martín González
- D. Santiago Martín Jiménez
- D.^a Patricia Martín Martín
- D.^a Antonia Martín Merlo
- D. Juan Angel Martínez Belinchón
- D. Francisco Agustín Martínez Tejeda
- D. Juan Manuel Mediavilla Calleja
- D. Miguel Megía Fernández
- D.^a Fuensanta Meléndez Jiménez
- D.^a Emma Merino Verdugo
- D.^a M.^a del Carmen Mesa Hernández
- D.^a Elena Miranda Zapico
- D.^a Esther Moreno Olmedilla
- D. Antonio Moreno Torres
- D. Julián Muñoz Hernández
- D. Miguel Angel Muñoz-Cuellar Pernia
- D.^a Rosa María Muro Borobio
- D. José Luis Negro Fernández
- D. Manuel Ortiz Lázaro
- D. Lorenzo Pardo García
- D. Cayetano Manuel Parrado Garea
- D. José Luis Pascual Arranz
- D.^a Mercedes Pastor Estella

- D.^a Sara Esther Peiro Subirón
- D.^a M.^a Teresa Pelayo Huertas
- D. Antonio Peleteiro Fernández
- D.^a Concepción Peligros Gómez
- D.^a Luz Pérez Sánchez
- D. Carmelo Plaza Alvarez
- D. Jonatan Pozo Serra
- D.^a Antonia Pradilla Ibáñez
- D. Francisco Puértolas Bandrés
- D.^a Alicia Rivera Otero
- D. Ramón Rodríguez Martínez
- D.^a M.^a Jesús Rodríguez Matos
- D.^a Rosario Rodríguez Saavedra
- D.^a María José Rojas Cambelo
- D. Virgilio Rojo Cerezo
- D.^a Azucena Rollán Fernández
- D.^a María Teresa Ruano García
- D.^a María Margarita Rubio Puente
- D.^a Raquel Rubio Puente
- D. Antonio Rubio Rodríguez
- D.^a Rocio Ruiz Soria
- D. Rafael Saiz de Julián
- D. Francisco Salinas García
- D.^a Justina Sánchez Sánchez
- D. Miguel Angel Sancho Gargallo
- D. Ricardo Santos Fernández
- D.^a M.^a Auxiliadora Serrán Moreno
- D.^a M.^a Dolores Serrán Moreno
- D.^a Lucía Silva Parada
- D. Angel Trascasa Temiño
- D. Rafael Uzquiano Carrascalejo
- D.^a M.^a Teresa Xiville Domenech

ISBN 84-369-3441-5



9 788436 934410



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE