

Escuela, espacio de Paz. Experiencias desde Andalucía.

79

Editores: Cándida Martínez López y Sebastián Sánchez Fernández.

Edita: Universidad de Granada.

Colección Eirene 36/ Instituto de la paz y los conflictos

ISBN: 978-84-338-5591-6

Depósito legal: GR 1.870-2013

DE LA POLÍTICA A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS: ENFOQUES PARA CONSTRUIR LA CULTURA DE PAZ EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

JOSÉ TUVILLA RAYO
Inspector de Educación

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la complejidad de nuestra sociedad y los constantes cambios a los que se ve sometida han puesto de relieve la urgencia y pertinencia de repensar los objetivos de la educación en relación, principalmente, con lo que es necesario aprender para el ejercicio de la ciudadanía y, en concreto, sobre cómo este ejercicio, consciente y activo, crítico y alternativo, individual y colectivamente asumido, puede contribuir eficazmente a construir una sociedad cada vez más cohesionada, justa, pacífica y solidaria. La ciudadanía, ser ciudadano, entraña un vínculo determinado de unas personas con otras a través del reconocimiento de unos derechos y obligaciones ciudadanas (*status legal*), la responsabilidad contraída en dicha relación (*status moral*) y el sentido de pertenencia al grupo desde el respeto a la diversidad cultural (*identidad intercultural*) en el seno de una sociedad abierta, compleja, plural y multicultural. De ahí que la educación como derecho humano que es, no pueda ignorar su dimensión ética y social; por ello, los sistemas educativos en general, y los centros educativos, en concreto, están obligados a desarrollar en cada persona la capacidad de participar activamente, durante toda la vida, en un proyecto de sociedad, un proyecto de una persona con otras, individual y colectivo, particular y universal. Es decir, la educación forma

para adquirir ciudadanía, ese rasgo esencial que caracteriza a los miembros de una comunidad que favorecen la convivencia pacífica (*justicia social*), se comportan según unos valores acordados o ética de mínimos (*derechos humanos*) y participan activa y públicamente en la búsqueda de soluciones alternativas y posibles a las distintas problemáticas sociales. Desde este punto de vista, política y educación comparten una misma orientación ética. De hecho, la política parte siempre de los valores personales y sociales traducidos en necesidades, intereses y expectativas comunes para orientar sus acciones. En este sentido, hay que señalar que la política educativa pretende modificar las prácticas docentes y, por el contrario, éstas influyen sobre las decisiones institucionales. Por otro lado, las decisiones políticas encuentran su marco de justificación en el pensamiento pedagógico, orientando las normas y las decisiones administrativas que actúan sobre las prácticas educativas. Pero, en dirección inversa, las prácticas educativas constituyen un cúmulo de experiencias que conforman modelos orientadores para dichas políticas. En ambas esferas, política y práctica educativa, tres son las dimensiones de la educación, parafraseando a Santos Guerra¹, que no deben ignorarse: *el discurso y construcción de los valores* que guían y se encarnan en las prácticas educativas (la educación es un fenómeno moral); *la construcción de conocimientos y el uso adquirido de estos al servicio de los valores y de la sociedad* (la educación es un fenómeno ideológico); y *la capacidad de los centros para perpetuar las desigualdades o, por el contrario, servir de instrumento de transformación* para alcanzar un mundo mejor (la educación es un fenómeno político).

Partiendo de los anteriores presupuestos, el propósito de este trabajo es, en primer lugar, presentar algunas cuestiones teóricas sobre la importancia de la Educación para la Cultura de Paz, los requisitos mínimos que debieran satisfacer aquellas políticas que adopten la promoción de la Cultura de Paz desde una perspectiva holística y los enfoques adoptados en los programas nacionales e internacionales. En segundo lugar, en el marco de la experiencia realizada en Andalucía, examinar el alcance de las medidas desarrolladas, así como presentar un modelo de matriz que evalúe el grado de cumplimiento de la normativa más reciente en las prácticas educativas.

1. SANTOS GUERRA, M.A. (2002) "Hacia el futuro: riesgos y esperanzas", en AAVV *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Barcelona, Claves para la Innovación Educativa número 13, Grao, pp. 29-32.

2. CONSIDERACIONES SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA DE PAZ

Existe amplio consenso internacional en considerar que la educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz, siendo, en ese contexto, de particular importancia la educación en la esfera de los derechos humanos². En este apartado, abordaremos algunos contenidos básicos en relación al derecho a la educación y la cultura de paz: La visión holística de los derechos humanos y de su educación; el derecho humano a la paz contenido básico del derecho a la educación; y, los requisitos esenciales para una educación para la cultura de paz, los derechos humanos y la inclusión social.

2.1 *La visión holística de los derechos humanos y de su educación*

Como ha señalado UNESCO³, los acontecimientos internacionales que se están produciendo en todo el mundo han demostrado que debería ampliarse la definición tradicional de la educación de calidad, debiéndose sustentar en un enfoque holístico basado en los derechos humanos y abarcar, además, cuestiones tales como la diversidad cultural, el plurilingüismo en la educación, la paz y la no violencia, el desarrollo sostenible y las aptitudes para desenvolverse en la vida, entre otras. Una educación de calidad basada en los derechos humanos significa que éstos se ponen en práctica en todo el sistema educativo y en todos los contextos de aprendizaje. Significa asimismo que el sistema educativo está orientado hacia la adquisición de unos valores humanos que permitan la consecución de la paz, la cohesión social y el respeto de la dignidad humana. Ello exige, como se está realizando en muchos países, la reforma de los sistemas nacionales de educación o, en su defecto la aplicación de Planes Nacionales de Derechos Humanos, para introducir un cambio fundamental en las estructuras educativas, la gestión del sistema educativo, las prácticas

2. Art.4 de la Resolución 53/243 de Naciones Unidas sobre la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz.

3. Nos referimos a la obra "UNESCO y educación para los derechos humanos". En Internet a fecha del 25 de agosto de 2009: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131836s.pdf>

didácticas, la revisión y adaptación del material pedagógico y la adecuada preparación del profesorado. La visión holística de los derechos humanos fue reconocida internacionalmente en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en Viena en 1993, adoptándose la Declaración y el programa de acción en cuyo texto se afirma que todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. Añadiendo que la democracia, el desarrollo y el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales son conceptos interdependientes que se refuerzan mutuamente. Esto supuso el reconocimiento no sólo de las distintas generaciones de los derechos humanos tratadas en distintos instrumentos internacionales y regionales, y que han sido abordadas en distintas conferencias mundiales desde la década de los noventa del siglo pasado, sino la adopción de este nuevo enfoque al considerar que la educación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos son indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz (Declaración y Programa de Acción de Viena, Parte II. D, Párr. 78).

Parafraseando a Estévez Araujo⁴, los seres humanos son titulares de derechos porque tienen dignidad. En este sentido, la dignidad podría ser considerada como el “derecho a tener derechos”. Uno de estos derechos es el derecho a la educación y a ser educados en derechos. El reconocimiento internacional del derecho a la educación reconoció al mismo tiempo el derecho de ser educados en los derechos humanos. El propio preámbulo de la DUDH lo reconoce y le da “partida de nacimiento”: “La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción”. Puede afirmarse por consiguiente no sólo

4. ESTÉVEZ ARAUJO, J. A (1998): “Artículo I”, en ASOCIACIÓN PARA LAS NACIONES UNIDAS EN ESPAÑA *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Barcelona, Icaria, pp. 104-109.

que la educación es un derecho y, a la vez, condición necesaria para que todos los derechos humanos se hagan efectivos en la vida social, sino además que los derechos humanos constituyen el contenido y la meta del derecho a la educación, al establecerse en el Art.26, inciso 2 de la DUDH que *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”*.

Como ha señalado Ana María Rodino⁵, las nociones de educación y derechos humanos se vinculan entre sí en varios sentidos, como verdaderos vasos comunicantes por los que fluyen propósitos compartidos, espacios de acción comunes y conexiones axiológicas y epistemológicas. Vinculaciones que al menos se da en tres dimensiones:

1. *La educación es un derecho humano*: el derecho a la educación, tal como está consagrado en la Declaración Universal (Art. 26) y reiterado en muchos otros instrumentos de derechos humanos posteriores.
2. *Los derechos humanos son contenido de la educación*, es decir, como parte del currículo que se enseña en distintos niveles y programas educativos (lo que la teoría pedagógica denomina “currículo explícito”).
3. *Los derechos humanos exigen su respeto dentro del sistema educativo, es decir, en la gestión educativa y en la práctica diaria dentro de los establecimientos educativos* (lo que la teoría pedagógica llama “currículo oculto”).

El derecho a la educación es, pues, un derecho que “empodera”; es decir, da poder a las personas para desarrollarse como tales y para contribuir al desarrollo de la sociedad. Pero además, es un derecho clave, pues favorece su capacidad para disfrutar de otros derechos humanos,

5. RODINO, Ana María (2009) “El derecho a ser educado en derechos. Fundamento, sentido y promoción”, en UNESCO *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Santiago de Chile, OREAL/ UNESCO, pp.39-55.

por ejemplo, del derecho al trabajo, del derecho a la salud, del derecho a la información, del derecho a participar en la vida cultural del país, etc. En este sentido, el derecho a la educación ejemplifica los principios de indivisibilidad y de interdependencia de todos los derechos humanos y participa del enfoque holístico.

2.2 *El derecho humano a la paz contenido básico del derecho a la educación*

La educación es considerada como uno de los instrumentos más valiosos para hacer prevalecer el derecho humano a la paz. Por ello, los organismos internacionales pusieron desde su creación especial interés en dotar al derecho a la educación de unas finalidades y contenidos explícitos, ejemplo de ello, ha sido la DUDH (Art.26.2). Si bien el concepto de paz incluido en esta declaración es restringido, por cuanto su referencia hace alusión a las actividades de Naciones Unidas exclusivamente y no a la forma de construir la paz. Sin embargo, su posterior complementación con otros textos evidencia⁶ como la educación no es concebida sólo como un fin en sí misma sino, esencialmente, como un instrumento para la paz, la comprensión y la tolerancia. Para algunos juristas internacionales la *Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos*, aprobada por la Asamblea General en diciembre de 1965 constituye un importante referente en relación con el derecho humano a la paz. Su Principio Primero es muy interesante por cuanto establece una relación directa entre los contenidos y la forma de la educación con un carácter universalista (“*La juventud debe ser educada en el espíritu de la paz, la justicia, la libertad y el respeto y la comprensión mutuos*”) y los fines que persigue: “*promover la igualdad de derechos de todos los seres humanos y de todas las naciones, el progreso económico y social, el desarme y el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales*”. Además indica que esta educación no debe restringirse al marco de las instituciones educativas pues corresponde también esta tarea, entre otros agentes educativos, a las familias, a las organizaciones de jóvenes y a los medios de comunicación.

6. EXPÓSITO, E (1998), “Artículo 26”, en ANUE *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Barcelona, Icaria, pp. 421-433.

En definitiva, la noción de dignidad humana y las conexiones conceptuales de los derechos humanos con los de paz, desarme, desarrollo humano sostenible, y por ende, con democracia, en tanto que son conceptos interdependientes, nos lleva a concluir⁷ que los derechos humanos hacen referencia y requieren tanto de unas determinadas condiciones sociales, políticas y económicas, como en segundo lugar, de un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz. Una cultura que requiere lineamientos políticos concretos y experiencias y prácticas educativas específicas. En definitiva de una educación que asuma, como no puede ser de otra forma, el enfoque holístico, integrado o global de los derechos humanos tal como se recoge en el punto cinco del Plan de acción integrado sobre Educación para la paz, los Derechos Humanos y la Democracia, aprobado por la Conferencia General de la UNESCO en su 28ª reunión en noviembre de 1995, “todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están interrelacionados”. Y por otro lado, se constituya en uno de los medios fundamentales para edificar esa cultura de paz.

2.3 *Requisitos para una educación para la cultura de paz y la inclusión social*

En la actualidad, la Cultura de Paz⁸ se erige en criterio de calidad de los sistemas educativos contemporáneos⁹, a la vez que plantea la rede-

7. TUVILLA RAYO, J. (2004) *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao, Desclée. JARES, X (2006) “La dimensión global de los derechos humanos y su tratamiento global e interdisciplinar en el ámbito educativo”, en MARTÍNEZ DE BRINGAS, A *Teoría y práctica de la educación en derechos humanos*. Zarauz, Departamento para los Derechos Humanos, el Empleo y la Inserción Social de la Diputación Foral de Guipúzcoa, pp. 21-46.

8. De acuerdo con la Resolución 012 adoptada por la 28ª sesión de la Conferencia General de la UNESCO, la Cultura de Paz se caracteriza por ser: una cultura de la convivencia y de la participación, fundada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; una cultura que rechaza la violencia, se dedica a prevenir los conflictos en sus causas y a resolver los problemas por el camino del diálogo y de la negociación; y, una cultura que asegura a todos los seres humanos el pleno ejercicio de sus derechos y los medios necesarios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de su sociedad.

9. SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (2005) “La cultura de paz como criterio de calidad de las políticas educativas”, en SORIANO AYALA, E (coord.) *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid, La Muralla, pp. 43-73

finición de políticas educativas desde el paradigma de una concepción amplia de la educación inclusiva. Es decir, una educación que pretende la participación integral de todos los protagonistas de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida, que enseña actitudes y comportamientos de tolerancia y que constituye, consecuentemente, un instrumento que permite construir una sociedad cada vez más justa, igualitaria, solidaria y pacífica. Y ello, porque la construcción de la Cultura de Paz exige centrar los esfuerzos en una educación de calidad en igualdad y en la inclusión social desde dos acciones paralelas: Desde una mejor comprensión de las situaciones de exclusión social que representan un obstáculo a la realización plena del derecho humano a la paz; y desde la elaboración de políticas integradas que eliminen los obstáculos a la participación de los individuos y grupos en situación de discriminación, marginalización y exclusión, entre cuyas principales líneas prioritarias de acción se encuentra la promoción de buenas prácticas de educación inclusiva. En definitiva, de poner en valor, a través de la educación como proceso global de la sociedad, la ciudadanía plural¹⁰ que exige el reconocimiento del derecho a la diversidad cultural. Para ello, entiendo que, al menos, han de satisfacerse cuatro requisitos previos.

2.3.1 Primer requisito: el derecho humano a la paz, síntesis de los derechos humanos, debe constituir la finalidad última de la educación

La paz sugiere una forma concreta de concebir tanto la cultura como de organizar la sociedad. En este sentido, es necesario recordar que cultura y sociedad son construcciones humanas indisociables, no pudiendo existir la una sin la otra. La cultura provee el conjunto de significados y valores que permiten las relaciones de las personas en un contexto y en un tiempo histórico determinados, en el marco de una organización (sociedad) que a su vez conforma el tejido o trama de esas interacciones, favoreciendo unos valores comunes y unos principios compartidos para regular la convivencia. Es decir, cultura y sociedad, constituyen y forman parte de un mismo sistema. La Cultura de Paz es, por tanto, una tarea colectiva. Y por extensión, su educación, debe definirse, por

10. DE LUCAS, J. (2001) *El vínculo social*, Valencia, Tirant lo Blanc.

consiguiente, como el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes y conocimientos para conseguir el pleno ejercicio de los derechos humanos.

La educación es, sin duda, uno de los instrumentos más valiosos para hacer prevalecer el derecho humano a la paz. Y esto porque “sin educación no puede haber ni comprensión internacional, ni paz, ni solidaridad, ni desarrollo internacional. Todos estos conceptos son interdependientes y se condicionan recíprocamente en su existencia. De aquí la necesidad capital de educar para la paz”.¹¹ Necesidad que está tácitamente expresada y desarrollada tanto en los instrumentos (declaraciones, convenciones, pactos...) que contienen los principios básicos de reconocimiento de derecho como en aquellos otros textos que contienen las recomendaciones que, en el terreno de la educación, promueven la protección, el conocimiento y la enseñanza de los derechos humanos ¹².

Toda persona tiene derecho a recibir una educación que promueva y construya la Cultura de Paz, asegurándole la adquisición de competencias básicas que le permitan un desarrollo personal integral, ejercer una ciudadanía activa y responsable, incorporarse a la vida social de manera satisfactoria y aprender a lo largo de toda la vida, de manera que contribuya a generar procesos sociales basados en la confianza, la solidaridad, la justicia social y el respeto mutuo, facilite la solución pacífica de los conflictos y ayude a pensar de una forma nueva las relaciones humanas.

2.3.2 Segundo requisito: Superar las tensiones que la Cultura de Paz impone a la educación

Cultura de Paz y educación mantienen una interacción constante, porque si la primera es la que nutre, orienta, guía, marca metas y horizontes educativos, la segunda es la que posibilita —desde su perspectiva ética— la

11. GROS ESPIELL (1987) “El derecho humano a la paz”, en OEI *Informe sobre el Simposio Internacional sobre la Comprensión Internacional y la Paz*. Madrid, OEI, pp.9-13.

12. TUVILLA, José (1998) *Educación en Derechos Humanos. Hacia una perspectiva global*, Bilbao, Editorial Desclee.

construcción de modelos y significados culturales nuevos. Si el derecho humano a la paz es un derecho síntesis, la cultura de paz por la misma razón es un concepto síntesis al sumar las aportaciones culturales de todas las sociedades a favor del ejercicio de este derecho. La Cultura de Paz, resultado de un largo proceso de reflexión y de acción, no es un concepto abstracto, sino que fruto de una actividad prolongada a favor de la paz en distintos periodos históricos y en diferentes contextos, constituye un elemento dinamizador, abierto a las constantes y creativas aportaciones que hagamos. La educación en este proceso ocupa un importante papel pues gracias a la relación interactiva y sinérgica que mantiene con la Cultura de paz favorece el desarrollo del resto de ámbitos donde esta se desarrolla y construye. Es a través precisamente de la educación que las sociedades alcanzan mayores cotas de desarrollo humano, superan los prejuicios y estereotipos que segregan y separan a unos de otros, se establecen relaciones basadas en la cooperación y la participación, se aprehende y comprende el mundo diverso y plural en el que vivimos, se desarrollan las habilidades y capacidades necesarias para comunicarse libremente, se fomenta el respeto de los derechos humanos y se enseñan y aprenden las estrategias para resolver los conflictos de manera pacífica. Esto conlleva un cambio en la pertinencia de la educación ofrecida por los sistemas educativos actuales. Pertinencia, referida por un lado a su función socializadora en cuanto transmisora de los valores propios de la sociedad y por otro a su capacidad de anticiparse al cambio satisfaciendo así las necesidades sociales. A estas dos funciones (socialización y anticipación al cambio) se le une, como han comprendido algunos reformadores, la función humanizadora o pacificadora. Si bien las dos primeras atienden a las dimensiones tradicionales de la educación (organización escolar, proceso educativo, currículo y dimensión social), la tercera función representa un nuevo paradigma para los sistemas educativos, pues se trataría de planificar la educación de manera más compleja atendiendo por un lado a la exigencia de un aprendizaje ciudadano permanente donde la transmisión de los conocimientos no es tan importante como la construcción y difusión de los mismos; y, por otro lado, el establecimiento de una red entrelazada de momentos donde se aprende dando respuesta a problemas de carácter más universal. La función liberadora o humanizadora exige, por consiguiente, la concepción de un modelo de educación abierto y plural, no restringido únicamente a los centros educativos. De ahí que la Cultura de paz represente para los sistemas educativos contemporáneos un conjunto de tensiones:

- a) La Cultura de Paz y No-violencia exige pasar de un modelo de educación institucionalizada a un modelo de sociedad educativa y educadora

El reconocimiento del derecho a la educación va paralelo al nacimiento de los sistemas educativos contemporáneos, es decir, unido a la historia de los Estados modernos con sus incipientes sistemas de instrucción pública. El proyecto ilustrado de educar para alcanzar la perfección humana solamente podía hacerse a través de la escuela, pues no existía otro instrumento o sistema más eficaz. Pero en la actualidad, el escenario ha cambiado de manera incesante desde entonces de modo que los centros educativos no son los únicos espacios ni de socialización ni de adquisición de conocimientos, puesto que existen diversos y más complejos medios para adquirir, circular y construir el conocimiento. Los constantes y acelerados cambios producidos en los últimos años en todos los países debido a fenómenos complejos, no sólo en la esfera de las comunicaciones, sino en otros ámbitos sociales, culturales y políticos han motivado diferentes y matizadas reformas educativas. Todas ellas respondiendo a nuevos factores en una época de transición que marcaría el paso de un periodo iniciado a partir de la Ilustración (Estado docente) a otro periodo dominado por la llamada “sociedad educadora”.

- b) La Cultura de Paz promueve la concepción de centro docente como comunidad de aprendizaje

La eficacia de los centros educativos constituye el centro de los debates actuales sobre educación. Dos criterios determinan, entre otros, tal eficacia. Por un lado, los avances tecnológicos y la preponderancia del saber en un mundo globalizado, acompañado de nuevos desafíos y nuevas desigualdades sociales, exige la apertura de los centros educativos a la sociedad. Y por otro, los centros deben ser capaces de organizarse de manera cada vez más democrática, obteniendo mejores resultados y mayores niveles de calidad.

La educación impartida en los centros docentes no está aislada del resto de moldeamientos educativos que la sociedad ofrece. Se precisa pasar de un modelo centrado únicamente en la relación tradicional entre profesorado y alumnado en el espacio cerrado de las organizaciones escolares, a un modelo abierto a la comunidad. Pasar de los centros educativos a las comunidades de aprendizaje o comunidades educadoras.

Esto representa dos retos: el primero de ellos referido al centro educativo como espacio comunitario para la realización de otras actividades educativas complementarias organizadas, coordinadas o dirigidas por y para la comunidad; la inclusión en el currículo y en los proyectos educativos de actividades en colaboración con la comunidad; o utilizando de manera sistemática los recursos que la comunidad ofrece al centro. El segundo reto obedece a la exigencia de la propia construcción de la Cultura de Paz de diseñar proyectos educativos integrales, participativos y permanentes basados en la actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa y de amplios sectores de la sociedad.

c) La Cultura de Paz tensiona la organización escolar y el propio currículo

Fomentar los valores universales compartidos y los comportamientos en que se basa la Cultura de Paz es una finalidad educativa que supone el aprendizaje de una ciudadanía capaz de manejar situaciones difíciles e inciertas desde la autonomía y la responsabilidad individual. Responsabilidad, por otro lado, unida al reconocimiento del valor del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver los problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática. Pero como sabemos esta finalidad es una quimera cuando las sociedades no son capaces de satisfacer las necesidades básicas de sus ciudadanos. La Cultura de Paz tensiona tanto a la educación como a la sociedad al tratar de capacitar a los individuos para hacer elecciones y actuar no sólo en función de las condiciones sociales, económicas o políticas del presente, sino en relación con la visión del futuro al que aspiran. Dicha tensión obliga no sólo a repensar la organización escolar para alcanzar mayores niveles de participación democrática, sino que exige que estos mismos niveles estén presentes en la sociedad. Por otro lado, durante mucho tiempo, la institución escolar, nacida bajo la inspiración de la Ilustración, se limitó casi exclusivamente a transmitir los saberes científicos o técnicos que los ciudadanos necesitaban para desempeñar las funciones demandadas por la sociedad. Esto supuso considerar que el saber académico correcto tenía que proceder de los conocimientos científicos, organizado a través de las diferentes materias o disciplinas. Pero en la actualidad, los cambios que se están produciendo en el mundo del conocimiento y de la información, así como en las sociedades han dejado de alentar la ilusión de poseer verdades absolutas y una neutralidad indiscutible, cuestionadas por una

visión holística de la realidad que impuso un nuevo enfoque curricular que en las reformas educativas de los años 90 del siglo pasado marcadas por la “transversalidad” y que en la actualidad se vertebra sobre las *competencias clave o básicas* que deben adquirir las personas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Es evidente que cualquier medida de política educativa orientada a la promoción de la Cultura de Paz debe considerar las tensiones que dicha promoción genera tanto en la organización escolar como en el currículo, posibilitando que las prácticas educativas propicien la adquisición de competencias fundadas en los valores mínimos que inspira el derecho humano a la paz.

2.3.3 Tercer requisito: asumir la diversidad individual y cultural de quienes aprenden a lo largo de toda la vida

Para conseguir este segundo requisito, los sistemas educativos y, en concreto, los centros educativos, han de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada; proporcionando una cultura común a todo el alumnado que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, y respetando, al mismo tiempo, tanto sus características y necesidades individuales como sus señas identitarias. Esto implica planificar la educación en sus distintos niveles de concreción de modo que los centros educativos sean verdaderos lugares de inclusión, superando la mera integración del alumnado con necesidades educativas ya sea por discapacidad intelectual, física, procedencia social o pertenencia cultural.

La educación inclusiva exige, por consiguiente, una educación basada en el respeto a las diferencias, inherentes al ser humano y presentes en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que todos los alumnos/ as tienen unas necesidades educativas individuales, propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere de una atención pedagógica individualizada. O dicho de otro modo, parafraseando a Ainscow¹³, la mejora

13. AINSCOW (2005) “El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva”. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona,

de la calidad educativa consiste en eliminar los procesos de exclusión en la educación que son consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad individual y cultural del alumnado que, hasta ahora, se han dado. De modo que hay que superar la educación inclusiva como un enfoque para atender al alumnado con necesidades educativas especiales dentro de entornos educativos generales, para llegar a modelos educativos que respondan a la diversidad entre todos los estudiantes¹⁴. En definitiva alcanzar el objetivo de una educación para todos.

Concebir la educación desde el paradigma de la Cultura de Paz requiere de políticas educacionales que consideren la diversidad como un factor de calidad, y no como un problema. Han de superarse, por tanto, las respuestas educativas basadas en la teoría de déficit que confunden la diversidad con la desigualdad, actúan con medidas específicas y clínicas con el alumnado diferente, y se basan en el principio de uniformidad u homogeneización de la enseñanza. La educación inclusiva es, ante todo, una propuesta —fundada en el respeto a los derechos humanos— que considera la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento y aprendizaje, atendiendo al alumnado según sus capacidades y necesidades específicas. Sus características fundamentales¹⁵ son: no discrimina la discapacidad, la cultura y el género; implica a todos los/as alumnos/as de una comunidad educativa sin ningún tipo de excepción; todos los estudiantes tienen el mismo derecho a acceder a un currículum culturalmente valioso a tiempo completo como miembros de un aula acorde a su edad; y enfatiza la diversidad más que la asimilación.

Esta concepción ampliada de educación inclusiva que defendemos debe inspirarse notablemente en los principios de la Declaración Universal de UNESCO a la Diversidad Cultural (2001) al considerar que cada individuo debe reconocer no sólo la alteridad en todas sus formas sino también el carácter plural de su propia identidad dentro de sociedades igualmente plurales. Lo que representa para los sistemas educativos contemporáneos todo un desafío, capaz de humanizar la globalización y constituir un imperativo ético indisoluble del respeto de la dignidad de la persona.

Enero del 2005. En Internet a fecha de 29 de agosto de 2009: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_8/material_m8/mejora_escuela_inclusiva.pdf

14. UNESCO (2001) *The Open File on Inclusive Education*, Paris, UNESCO.

15. BALLARD, K. (1997). "Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation" *International Journal of Inclusive Education*, 1, pp. 243-256.

2.3.4 Cuarto requisito: favorecer centros educativos seguros, pacíficos e inclusivos

El carácter dinámico de la ciudadanía exige pasar de una ciudadanía como status (los derechos son otorgados) a una ciudadanía que se conforma a través de un determinado proceso de construcción a través de su reconocimiento legal y jurídico. Es decir, una ciudadanía inclusiva¹⁶ que se construye desde la autonomía de las personas y los grupos sociales, respetando, por un lado, la identidad cultural de cada cual y, por otro, favoreciendo el sentimiento de pertenencia a una comunidad diversa y común a través de la adquisición de competencias, iguales para todos, que permitan la comprensión de las reglas del juego democrático, los derechos y responsabilidades para con todos los miembros de esa comunidad sin discriminación alguna y promoviendo el intercambio y la comunicación intercultural. Una ciudadanía, en síntesis, no excluyente que se funda en la participación de todos en el espacio público común.

No cabe duda que la educación para esta ciudadanía emergente implica, para los centros educativos, la asunción de la escuela inclusiva¹⁷ donde todos los/as jóvenes de una determinada comunidad aprenden juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Es decir, ser espacios de *alteridad* donde el reconocimiento de las diferencias no conlleve una asimilación

16. DAHL, R (1999) *La democracia: una guía para los ciudadanos*, Madrid, Taurus.

17. La Ley Orgánica de Educación (LOE) (Art. 1) establece que el sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira, entre otros, en los siguientes principios: a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias; b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad; c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

cultural o la merma de derechos, sino la oportunidad para satisfacer las necesidades personales y de aprendizaje de cada cual favoreciendo su integración plena; ser espacios de *identidad* de manera que se construya esa pertenencia compartida a una comunidad social y de intereses; ser espacios de *participación* plena de modo que se disponga al alumnado los espacios y tiempos precisos para vivir y experimentar el verdadero sentido y significado de la democracia; y ser espacios de *construcción de la convivencia social*.

Los centros educativos no son únicamente lugares donde se instruye o aprende conocimientos sino que como organización son espacios de una convivencia caracterizada por las interrelaciones entre sus miembros, reguladas por normas básicas de organización y funcionamiento; interrelaciones que forman parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que tienen en la participación entre sus miembros la base de su existencia; un sistema abierto de aprendizaje constituido por personas que interactúan y se relacionan en distintos momentos dentro y fuera de una estructura que tiene constantemente que buscar formas de autorregularse y alternativas ante la complejidad de su función educativa y educadora; y un medio caracterizado por la existencia de diversos conflictos. Por ello, construir la Cultura de Paz desde un enfoque de educación inclusiva conlleva favorecer que los centros educativos sean espacios seguros, pacíficos e inclusivos. Es decir, ser organizaciones democráticas, justas, seguras, pacíficas y coeducativas que: promueven los valores mínimos de construcción de la cultura de paz; desarrollan proyectos integrales e interculturales; se conforman como comunidades de aprendizaje o comunidades educadoras, abiertas a la comunidad y trabajando en red; potencian la participación socio-comunitaria y forman para el ejercicio de la ciudadanía activa y responsable dando sentido y coherencia a las prácticas educativas desde un mínimo ético compartido; aprenden a resolver los conflictos de manera pacífica; y construyen, en asociación con otros agentes sociales, las condiciones para la igualdad de oportunidades.

3. ENFOQUES EDUCATIVOS RELATIVOS A LA EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE PAZ EN LOS PROGRAMAS NACIONALES E INTERNACIONALES

El conocimiento y análisis de los programas nacionales e internacionales de la Educación para la Cultura de Paz no pueden estar alejados de una

adecuada reflexión de los efectos producidos por las reformas educativas sobre los derechos humanos y el grado de democracia de las sociedades que las diseñan, planifican y ponen en marcha. En la actualidad, toda reforma, cambio o innovación educativa debe ser definida no sólo en relación con su contexto nacional sino muy especialmente desvelando las intenciones y ambigüedades que el contexto internacional globalizado impone. Es evidente que la globalización está transformando las preocupaciones en materia de política educativa. En primer lugar, porque los procesos de globalización colocan al conocimiento en un primer plano al ser el principal recurso productor de riqueza, planteando a los sistemas educativos nuevos criterios de calidad y responsabilidad. Y, por otro lado, reformulando la capacidad de estos sistemas para garantizar la cohesión social necesaria que requiere una buena gobernabilidad. Sin duda que la Cultura de Paz entendida como un concepto síntesis, suma de derechos humanos, democracia, desarme y desarrollo humano sostenible, demanda, como respuesta humanizadora de la globalización, importantes esfuerzos de los sistemas educativos hacia la consecución de cuatro contratos sociales mundiales¹⁸: el contrato de las necesidades básicas destinado a suprimir las desigualdades, el contrato cultural destinado a promover la tolerancia y el diálogo entre culturas, el contrato de la democracia encaminado hacia un sistema de gobierno mundial; y, el contrato de la Tierra para promover un desarrollo humano estable y duradero. Para ello —recordando a Juan Carlos Tedesco¹⁹— aprender a vivir juntos, uno de los pilares de la educación del siglo XXI, no puede ser mantenido en el terreno exclusivo de la adhesión meramente retórica.

Una de las primeras tareas de la investigación sobre la paz es, no cabe duda, conocer los tipos de reformas educativas puestas en marcha para categorizarlas en relación directa con los principios sobre los que se fundamenta la Cultura de Paz. Para nuestro propósito recogemos aquí las aportaciones de Davies²⁰ que clasifica estas reformas según el grado

18. GRUPO DE LISBOA (1995) *Limites à la Compétitivité: Pour un nouveau contrat mondial*, Labor, Bruxelles.

19. TEDESCO, J. C (2001) “Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo”, *Revista de Educación*, nº Extra 1 (Ejemplar dedicado a: Globalización y educación), pp.91-100

20. DAVIES, L (1998) La réforme de l'éducation dans un context international: intentions et ambiguïtés, en AAVV *Nouvelles politiques éducatives. Défis pour la démocratie*, Collection Thématique nº 6, Ginebra, CIFEDHOP, pp. 11-22.

de respeto de los derechos humanos a partir de criterios comparados, presentados en el siguiente cuadro:

Reformas	Positivas/ progresistas	Negativas/ regresivas
Competencias a adquirir	Buenas condiciones de aprendizaje accesibles a todos.	Insistencia sobre la medida de los aprendizajes; evacuación de los retos sociales y de los derechos humanos.
Autonomía financiera de los establecimientos.	Democracia participativa de los usuarios.	Competición entre establecimientos. Selección/ eliminación de alumnos. Ausencia de poder de las comunidades locales.
Rendición de cuentas	Transparencia; delegación de autoridad, reparto equitativo de recursos.	Control. Poderes ocultos de las autoridades.
Responsabilidad de los actores.	Mayor participación de la comunidad.	Desigualdades entre familias, saber y poder, hombres y mujeres.
Rendimiento	Redistribución equitativa de los recursos.	El alumnado y las escuelas desfavorecidas ocupan un segundo lugar.
Descentralización en las tomas de decisión.	Los derechos y necesidades de la comunidad son tomados en cuenta.	Se ignoran los derechos de los grupos más vulnerables.
Curriculum nacional	Mayor equidad para todos	Negación de la autonomía profesional de los docentes y de las características particulares del alumnado.

Por su parte, Martin Carnoy²¹ en un interesante estudio publicado por UNESCO, clasifica las reformas educativas según tres tipos de reacción que la globalización ha generado en los sectores de la educación y la formación:

21. CARNOY, M (1999) *Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir*, Paris, IIEP/ UNESCO.

Reformas educativas basadas en:		
<i>La competitividad</i>	<i>Los imperativos financieros</i>	<i>La equidad</i>
Se centran en el aumento de la productividad de la mano de obra y de los centros escolares. Las reformas de este tipo pueden clasificarse en cuatro categorías: descentralización; normas educativas; gestión racionalizada de los medios educativos; y la mejora en la selección y formación del profesorado.	Pretenden reducir los gastos públicos en educación debido a los ajustes estructurales que imponen los procesos de globalización. No obstante se persigue mejorar la calidad del sistema. Algunas medidas son: la transferencia de la financiación pública de la educación superior a la educación de base; la privatización de la enseñanza secundaria y superior; y la reducción del coste por alumno en todos los niveles educativos.	El objetivo es aumentar la igualdad de oportunidades para todos como elemento y criterio esencial de calidad. Las principales reformas basadas en la equidad están destinadas a: las capas más desfavorecidas ofreciendo una educación básica de gran calidad; determinados grupos como las mujeres y la población rural, los alumnos de riesgo...
<p><i>Estas respuestas educativas a la globalización dependen de tres factores principales:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De la situación financiera <i>objetiva</i> del país que pone en marcha la reforma. 2. De su <i>interpretación</i> de la coyuntura nacional e internacional. 3. De su posición <i>ideológica</i> sobre el papel del sector público en la educación. 		

Si bien la situación financiera objetiva de un país puede exigir algún tipo de reforma educativa, por sí mismo este factor no debiera determinar que los ajustes estructurales realizados impliquen el aumento de las desigualdades sociales, la privatización de lo público o el abandono del concepto de escuela comprensiva. Son precisamente los otros factores (interpretación y posición ideológica) los que determinan la orientación de la propia aplicación de los cambios, que podría evitar sus efectos negativos si considerara la educación en su rentabilidad ética y de futuro y no como un simple objetivo económico. En este sentido es importante que la Educación para la Cultura de Paz, sostenida por una investigación sólida y transdisciplinar, sea formulada atendiendo adecuadamente unos principios incuestionables y universales basados en el derecho humano a la paz. Se exige por consiguiente de la Investigación sobre la paz un exhaustivo estudio, dirigido a los responsables de la planificación y de las políticas educativas, que establezca las relaciones estrechas entre planificación educativa y derecho. Y por otro lado, el análisis reflexivo y

crítico de los programas actuales de educación para la paz con el objetivo de encarar adecuadamente los desafíos que la globalización o la crisis económica impone a los sistemas educativos actuales. Parafraseando a Durand-Prinborgne²², los responsables de las políticas educativas no pueden ignorar los principios jurídicos resultantes de disposiciones constitucionales, legislativas o reglamentarias que son, precisamente, elementos y criterios de referencia que orientan la interpretación y la posición ideológica de las reformas.

El análisis inicial tanto de los documentos internacionales y regionales como de los programas de educación para la paz y los derechos humanos, nos permite la siguiente clasificación²³:

3.1. *Modelos de programas internacionales: restringidos, extensivos e integrales*

Modelos o enfoques restringidos: Se incluyen en esta categoría aquellos programas destinados a favorecer el conocimiento de los principios constitucionales y los valores democráticos. Los contenidos de derechos humanos y de la paz se abordan desde parcelas inconexas que en el diseño de programas curriculares se concretan y estudian desde áreas o asignaturas como la Educación Cívica o moral.

Modelos o enfoques extensivos: La Educación para la Paz constituye la finalidad básica del derecho a la educación y la formación integral de la persona. Los programas se abordan desde la consideración de que la educación es un instrumento valioso de transformación y de construcción de la justicia social y no únicamente con el objetivo de dar a conocer los principios y valores democráticos contenidos en las cartas magnas respectivas. Los contenidos son abordados desde la innovación curricular de la transversalidad (objetivos, contenidos, ejes o competencias transversales).

22. DURAND- PRINBORGNE, C (2000) *Aspects légaux de la planification et de l'administration de l'éducation*, Paris, IIEP/ UNESCO.

23. TUVILLA RAYO, José (2003) "Programas internacionales de Educación para la Paz", en Francisco MUÑOZ y Beatriz MOLINA (Coords.) *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, Granada, septiembre 2002, pp. 305-340.

Modelos o enfoques integrales: Este modelo considera la educación para la paz como un elemento esencial de la llamada “Educación Global”, “La educación en una perspectiva mundial y ciudadana”, “la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia” que desde una visión holística pretende dar respuesta a los problemas mundiales y contribuir de esta manera a la edificación de la Cultura de Paz. Los contenidos son abordados tratando de superar la “transversalidad” y adoptando el enfoque holístico de los derechos humanos como criterio de calidad en la educación.

3.2. Modelos de programas nacionales

En general los programas internacionales se pueden inscribir en el modelo globalizador, aunque en el plano nacional se pueden observar enfoques bastantes diferentes para abordar tanto la educación en Derechos Humanos como la Educación para la paz. Tres modelos podemos distinguir en estos programas nacionales²⁴:

Modelo de Educación en Valores: El elemento principal de este modelo consiste en transmitir un conocimiento básico de las cuestiones relativas a los derechos humanos y la paz e impulsar su integración en los valores públicos. Los programas educativos, según este modelo, están vinculados a los valores democráticos fundamentales y su práctica ciudadana. La meta es la promoción de dichos valores.

Modelo de Educación para la paz y los Derechos Humanos protectora y actora de derechos y valores: Se espera que los destinatarios de estos programas ejerzan su responsabilidad cívica. En este modelo, también denominado por algunos autores como de “empoderamiento” o “responsabilidad” se diseñan programas para capacitar hacia el desarrollo de destrezas que favorezcan la protección de los derechos de los individuos, especialmente de las poblaciones más vulnerables. Programas dirigidos por ejemplos a la formación de activistas, profesionales, responsables políticos. Estos programas no se destinan al cambio personal que se

24. Remito al artículo de TIBBITTS, Felisa (2002) “Nuevos modelos de educación en Derechos Humanos”, en *Periódico electrónico* del Departamento de Estado de Estados Unidos, Vol.7 núm. 1. En Internet a fecha de 17 de setiembre de 2012: http://www.hrea.net/index.php?doc_id=1089

presupone, sino que abogan por la responsabilidad de los agentes sociales para el cambio social.

Modelo de Educación para la paz como motor de transformación: Este modelo incluye objetivos de promoción y protección de los derechos humanos en estrecha conexión con las problemáticas mundiales y desde programas integrales cuyos destinatarios son muy diversos a través de diversas instituciones. Se trata de programas que unifican y coordinan acciones en la educación formal, informal y no formal.

Las reformas educativas bajo el signo de calidad en igual inspiran su planificación y política educativa desde un paradigma humanista tratando de conciliar los desafíos de la globalización con el reconocimiento de la dimensión ética de la educación. La eficacia de los centros educativos constituye el centro de los debates actuales sobre educación. Dos criterios determinan, entre otros, tal eficacia. Por un lado, los avances tecnológicos y la preponderancia del saber en un mundo globalizado, acompañado de nuevos desafíos y nuevas desigualdades sociales, exige la apertura de los centros educativos a la sociedad. Y por otro, los centros deben ser capaces de organizarse de manera cada vez más democrática, obteniendo mejores resultados y mayores niveles de calidad. La cuestión que propone la Cultura de Paz es saber cómo las escuelas pueden contribuir más eficazmente en la construcción de esa cultura basada en los principios de la democracia y de la no-violencia. Si el objetivo consiste en formar ciudadanos pacíficos para alcanzar una sociedad pacífica, los centros educativos deben tener como meta favorecer una organización cada vez más participativa y democrática que —por medio de la gestión pacífica de las diferencias y de los conflictos que en ella se producen— alcance en mayor grado sus objetivos a través de la cooperación de todos sus miembros. Y esto porque los centros educativos, al igual que prácticamente todas las organizaciones sociales, son espacios caracterizados por la existencia constante de conflictos²⁵; pero el conflicto entre los distintos miembros de la comunidad educativa no sólo es un hecho inevitable de su vida organizativa, sino que puede y debe ser considerado también como un proceso mediante el cual el propio centro crece y se desarrolla. Comprender y resolver los

25. BALL, S. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós- MEC.

conflictos en los centros educativos es un rasgo esencial de su propia organización democrática basada en el respeto mutuo, en la diversidad y en el pluralismo. Los estudios constatan que: a) los centros educativos más abiertos y democráticos favorecen los niveles democráticos de la sociedad; b) los métodos pedagógicos y cooperativos disminuyen los conflictos étnicos y favorecen la comprensión entre las diferentes culturas; c) las prácticas educativas democráticas responden mejor a las necesidades de aprendizaje del alumnado; y d) los centros, en definitiva, que favorecen a su alumnado experiencias democráticas desarrollando en el aula y en la escuela las competencias, los valores y los comportamientos democráticos contribuyen, mejor que otros centros, a la instauración de una cultura de paz y noviolencia.

4. LA EXPERIENCIA DE ANDALUCÍA: MODELO INTEGRADO

El fenómeno de la violencia escolar, que afecta a todos los centros educativos del mundo, se convirtió en una prioridad de las políticas educativas españolas a mediados de los años noventa, dando lugar al desarrollo de diversas medidas bien desde un enfoque restringido (reducción de sus consecuencias con estrategias de tolerancia cero) o bien desde perspectivas más integradoras (implicación de todos los sectores implicados con aplicación de intervenciones preventivas y de control que inhiben los factores de riesgo). Este fenómeno, que contó con experiencias piloto como la puesta en marcha en Andalucía del programa ANDAVE en 1995 y con estudios generales como el promovido por el Defensor del Pueblo de España en 1998, gracias a una mayor concienciación y sensibilidad de la sociedad y de las administraciones educativas, ha propiciado un conjunto de actuaciones de carácter general que se ha concretado en planes específicos en cada una de las Comunidades Autónomas.

Aprender a vivir juntos además de constituir una finalidad esencial de la educación, representa uno de los principales retos para el sistema educativo, convirtiéndose la mejora de la convivencia en un factor de calidad del mismo. La preocupación de la sociedad y la demanda de la mejora de la convivencia auspiciada por el profesorado, entre otros sectores, promovieron en 2006 la puesta en marcha, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en acuerdo con las fuerzas sociales, de un *Plan para la promoción y mejora de la convivencia*

*escolar*²⁶ que contiene diversas medidas: La creación del observatorio estatal de la convivencia escolar y de prevención de conflictos escolares; la revisión de la normativa actual y el intercambio de recursos y experiencias entre la administración nacional y las administraciones autonómicas; la articulación de programas específicos en los centros y en las zonas más afectadas, la formación del profesorado en la mejora de la convivencia y en la resolución pacífica de los conflictos; la implicación de las asociaciones de padres y madres, etc. En la actualidad, todas las Comunidades Autónomas disponen de medidas similares y los centros educativos, en el marco de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) están obligados a elaborar y desarrollar planes de convivencia como elementos básicos de su proyecto educativo.

Si bien, con anterioridad a la propuesta del MEC, algunas administraciones habían adoptado ya algunas medidas, hay que destacar el enfoque integrador y organizativo de Andalucía, cuya administración educativa es nuevamente pionera a principios de este siglo con la puesta en marcha del *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia*²⁷. Este Plan iniciado en el año 2001, en el marco del Decenio de Naciones Unidas de promoción de la Cultura de Paz, contiene un conjunto de medidas, concretadas en el Decreto 19/2007 y en el desarrollo normativo posterior que lo desarrolla, que tanto el MEC como el resto de administraciones educativas adoptarán más tarde. Este Plan²⁸

26. Para saber más en Internet a fecha de 20 de agosto de 2012: http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestivn/MEC_Plan_promocion_mejora_convivencia.pdf

27. Para saber más en Internet a fecha de 12 de septiembre de 2011: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Culturadepaz/PlanAndaluzCulturaPazyNoviolencia/1147779791021_plan_cultura.pdf

28. Como desarrollo de la puesta en marcha del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz hay que destacar: 1/ La creación del Área de Apoyo a la Función Tutorial del profesorado y de Asesoramiento sobre la Convivencia Escolar; 2/ La realización de tareas relacionadas con la mediación, resolución y regulación de conflictos en el ámbito escolar asignadas a los orientadores y orientadoras funcionarios y laborales que prestan sus servicios en los Equipos de Orientación Educativa; 3/La implicación coordinada de todos los servicios educativos, especialmente de la inspección educativa.; 4/ Las actividades formativas desarrolladas por los Centros del profesorado en el marco de sus planes anuales; 5/ La convocatoria de ayudas para el desarrollo de actividades relacionadas con los ámbitos del Plan destinadas a las asociaciones de padres y madres del alumnado, las asociaciones de estudiantes y asociaciones del voluntariado; 6/ La promoción de la cultura

contiene un conjunto de medidas coordinadas dirigidas al conjunto de actores sociales con responsabilidad en materia educativa, se guía por unos principios generales sostenidos tanto por el ordenamiento y marco jurídico español y andaluz como por los instrumentos y recomendaciones internacionales, se desarrolla a través de diferentes y diversificados programas y en conjunto constituye un instrumento eficaz para fomentar la *calidad en igualdad* de la educación. Cuatro ideas básicas sostienen su fundamentación teórica: 1/ La educación es un importante factor de progreso, de cohesión social y de desarrollo; 2/ La educación permite humanizar la globalización aprovechando sus oportunidades y reduciendo sus efectos negativos; 3/ La educación es un importante instrumento para construir una cultura que responde al derecho humano a la paz; 4/ La educación para la cultura de paz, desde un modelo ecológico y preventivo, aumenta los factores de protección contra todo tipo de violencia y favorece la mejora de la convivencia a través de la regulación pacífica de los conflictos.

Estas ideas o líneas generales se concretan en tres principios orientadores: Promover la paz como acción colectiva e individual; Saber convivir con los conflictos y proponer soluciones creativas y pacíficas a los mismos; Detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de la violencia. Se trata en definitiva de desarrollar y articular un programa integral de acciones que —como expresa el propio texto del Plan— aúne los esfuerzos que desde distintos ámbitos se vienen realizando, algunos de ellos incluidos en otros planes de la Consejería de Educación. Seis son los objetivos que este Plan persigue: mejorar la convivencia en los centros educativos mediante el conocimiento y puesta en práctica de estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de los conflictos; apoyar a los centros educativos en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos educativos integrales de Educación para la Cultura de Paz; dotarles de los recursos necesarios; fomentar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, mediante el impulso de acciones educativas coordinadas; promover la colaboración institucional mediante la difusión de la Cultura de Paz como base esencial del aprendizaje de los valores democráticos y el ejercicio de una ciudadanía responsable;

de paz en las universidades; 6/ La creación de la Red “Escuela: Espacio de Paz”; 7/ La implicación de los medios de comunicación; 8/ la elaboración de materiales curriculares específicos; 9/ La creación de un observatorio sobre la convivencia escolar; entre otras.

y, por último, promover la acción de la investigación sobre la Cultura de Paz y No violencia. En síntesis, cuatro son los ámbitos de actuación de este Plan: El aprendizaje de una ciudadanía democrática; La educación para la paz y los derechos humanos; La mejora de convivencia escolar; La prevención de la violencia a través del aprendizaje de estrategias de mediación y resolución pacífica de los conflictos.

El enfoque integrado del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia y el acierto de sus medidas han favorecido que sus lineamientos pedagógicos y su desarrollo normativo inicial sea reforzado con nuevos planteamientos y buenas prácticas desarrolladas por los centros educativos andaluces: aula de convivencia, delegados de padres y madres, compromisos educativos y de convivencia... Por otro lado, tanto la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía han favorecido un nuevo contexto y la necesidad de renovar algunos presupuestos y planteamientos con nuevas aportaciones.

En este nuevo contexto se precisa un estudio en profundidad sobre los cambios producidos y sobre los efectos alcanzados por los mismos. Así como, analizar la influencia que el desarrollo normativo, organizativo y práctico promovido por el desarrollo del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz ha ejercido sobre los aspectos más significativos actuales. También se precisa de una investigación rigurosa que analice la transformación realizada, desde los distintas esferas de estudio de la política educativa, desde la puesta en marcha de dicho Plan hasta los momentos actuales, así como los cambios producidos en las prácticas educativas y cómo las buenas prácticas llevadas a cabo por los centros educativos, en esta última década, han influido en las tomas de decisiones políticas. Dichos estudios, sin duda, pudieran presentar al menos algunas conclusiones:

- ✓ Los planteamientos pedagógicos iniciales del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz se conservan, adaptándose al nuevo marco legislativo, influido por su desarrollo.
- ✓ El modelo holístico o integrado de mejora de la convivencia escolar ha sido reforzado con un desarrollo normativo adecuado.
- ✓ No obstante, pese a constituir la promoción de la Cultura de Paz en todos los órdenes de la vida un objetivo educativo prioritario junto con la búsqueda de fórmulas para prevenir los conflictos y resolver pacíficamente los que se produzcan en los centros docen-

tes, las acciones institucionales enfatizan más aquellos aspectos relacionados con la mejora de la convivencia escolar, olvidándose de alguna forma o no haciéndolo suficientemente visible el enfoque holístico de los derechos humanos, en definitiva de la cultura de paz, en las propuestas destinadas a mejorar las prácticas educativas.

4.1 *Modelo integrado de mejora de la convivencia escolar*

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía adoptan un modelo integrado de convivencia escolar que supone un planteamiento global y sistémico del centro docente, con implicaciones organizativas, recursos específicos para la prevención, el tratamiento y la resolución pacífica y educativa de los conflictos.

Entre los fines de la educación, establecidos en la LOE, se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable.

Por lo que se refiere a los principios del sistema educativo andaluz, la *Ley de Educación de Andalucía*²⁹ (LEA), destaca, entre otros, la convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado y la educación entendida como medio para lograr la formación integral que permita el ejercicio de la ciudadanía. Por ello, los objetivos, entre otros, que establece la LEA son:

29. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOE nº 20, de 23 de enero de 2008).

- ✓ Favorecer la democracia, sus valores y procedimientos, de manera que orienten e inspiren las prácticas educativas y el funcionamiento de los centros docentes, así como las relaciones interpersonales y el clima de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- ✓ Promover la adquisición por el alumnado de los valores en los que se sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre hombres y mujeres.
- ✓ Promover la cultura de paz en todos los órdenes de la vida y favorecer la búsqueda de fórmulas para prevenir los conflictos y resolver pacíficamente los que se produzcan en los centros docentes.

Dicho modelo adopta el enfoque basado en la construcción de centros educativos democráticos que si bien integra las aportaciones de los enfoques sobre prevención de la violencia, cultura de paz y resolución de conflictos y el enfoque socio-comunitario, busca la mejora de la convivencia escolar entendida como la interrelación dada entre los diferentes miembros de la comunidad educativa con incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual del alumnado. Además de adoptar una nueva perspectiva de la organización escolar y una nueva forma de abordar los conflictos que se producen en el seno de los centros educativos más allá de las actuaciones reactivas o punitivas. En este sentido, la construcción de la convivencia escolar comprende todas las formas de interacción que conforman dicha comunidad, por lo que constituye una construcción colectiva permanente, cuya responsabilidad recae sobre todos los miembros y agentes educativos sin exclusiones.

No cabe duda, por otro lado, que la calidad de dicha convivencia es un elemento decisivo de la configuración de la convivencia social pues la comunidad educativa constituye un espacio único y privilegiado de formación y de ejercicio de la ciudadanía democrática.

Por ello, el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria y el Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial, contemplan la actualización de las normas de convivencia, de forma que proporcione un instrumento más ágil que dé respuesta a las necesidades de los centros, sin menoscabar los derechos del alumnado, y el refuerzo del papel de

las familias que se plasma en el establecimiento de compromisos educativos y de convivencia, como forma de asunción de responsabilidades compartidas en la tarea de educar a sus hijos e hijas. Dicha normativa asigna a todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias y otros agentes) de unas funciones y obligaciones concretas a favor de la construcción de la convivencia en el marco de la organización y funcionamiento de los centros educativos, concretadas en medidas y actuaciones precisas.

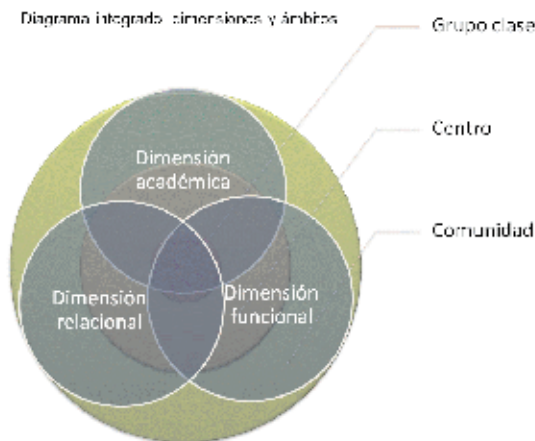
5. MATRIZ COMPREHENSIVA: DIMENSIONES DE ANÁLISIS Y ÁMBITOS DE OBSERVACIÓN

Entendemos por indicador aquel elemento que aporta información, en nuestro caso, sobre la situación de la convivencia escolar en los centros docentes andaluces y se constituye en un procedimiento para obtener información válida y fiable, que puede ser interpretado tanto por la administración como por los mismos centros para introducir mejoras. Para la selección de dichos indicadores dispondremos, por consiguiente, de dos fuentes: los aspectos psicopedagógicos que favorecen la construcción de la convivencia escolar y los aspectos normativos relacionados con la convivencia presentes en los Decretos 327/2010 y 328/2010 por los que se regula el reglamento orgánico de los centros docentes de Andalucía.

Los indicadores se suelen clasificar en indicadores de resultado, de impacto y de procesos. Los indicadores de resultado se utilizan para medir los logros, los indicadores de impacto aportan información sobre los cambios que se producen en la población objetivo, y los indicadores de procesos se utilizan para medir si se está progresando hacia la meta u objetivo establecido.

La convivencia escolar requiere de un proceso de construcción permanente y de corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa en los espacios de relación que ofrecen los centros educativos, por lo que nos decantamos por los llamados indicadores de procesos, más relacionados con los aspectos cualitativos que cuantitativos y que informan sobre la organización y funcionamiento de los centros, la práctica educativa y el clima escolar. Y lo hacemos entendiendo que la información obtenida a través de los indicadores seleccionados no debe indicarnos la medida directa de la calidad de la convivencia escolar, sino señalarnos dónde intervenir para mejorar las prácticas educativas.

El modelo holístico de convivencia escolar exige una acción sistémica, integrada y continuada de los centros educativos en tres dimensiones básicas: 1/ En todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (*dimensión académica*); 2/ En todos los procesos de gestión y organización escolar (*dimensión funcional*); 3/ En el conjunto de interacciones entre los miembros de la comunidad educativa y con el entorno más cercano, favoreciendo la comunicación, la participación y la convivencia (*dimensión relacional o socio-comunitaria*). Estas dimensiones determinan los ámbitos de evaluación y mejora: grupo-clase, centro y comunidad educativa. Ámbitos, por otro lado, considerados por las investigaciones como los espacios, desde una perspectiva ecológica, donde se construye y mejora la convivencia y, por ende, se promociona y construye la cultura de paz.



5.1 Ámbitos de observación

Como hemos señalado los ámbitos de observación son: el centro educativo como unidad de cambio, estrechamente vinculado a las relaciones personales que se establecen entre todos los miembros de la comunidad educativa, y especialmente en el aula como espacio privilegiado de intervención educativa. Si bien las aulas constituyen el contexto que tiene una mayor influencia en los procesos de creación de grupo y de resolución pacífica de los conflictos, configurando un clima escolar apropiado, su funcionamiento está determinado por el contexto más amplio del centro educativo (organización y funcionamiento) y por las relaciones que,

en el marco de la comunidad educativa, se establecen entre todos sus miembros. Se precisa, por consiguiente, de una matriz que reconozca la dinámica e interrelación entre niveles.

5.1.1. Contexto del aula

El aula es un espacio privilegiado para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a la adquisición de los valores democráticos de la convivencia, el aprendizaje de habilidades y competencias sociales, de estrategias de resolución pacífica de conflictos, la elaboración y asunción de normas de convivencia. En el grupo-clase se aprende, a través de las relaciones sociales establecidas, a vivir juntos de manera que la asunción de las normas de convivencia favorece la creación de un buen clima, vinculadas necesariamente al trabajo diario y a la actividad académica, favoreciendo el desarrollo personal.

Puede decirse que cada aula configura un clima singular en relación con el estilo y calidad de la comunicación existente entre sus miembros y las pautas de funcionamiento establecidas; pero además recibe la influencia directa de un contexto social más amplio: centro educativo de pertenencia, familia y entorno social más próximo.

El clima de aula comprende las acciones desarrolladas y las percepciones sentidas tanto por el alumnado de un determinado grupo-clase como por el tutor, el equipo docente y las familias que también integran la comunidad educativa. Por ello, es de suma importancia el papel desempeñado por dichos actores que deben encontrar sus necesidades cubiertas con capacidad para responder de forma positiva a los conflictos que pueden generarse en su relación personal y no sólo académica.

La normativa andaluza, concretada en los Reglamentos orgánicos de los centros, asigna unos determinados derechos y deberes, así como unas determinadas funciones a los actores que configuran el clima del aula, en relación con la convivencia, por lo que deben ser considerados como indicadores de observación y evaluación.

5.1.2. Contexto del centro

El centro educativo como organización tiene una doble misión: ser lugar de aprendizaje y constituir una comunidad de convivencia. La convivencia

remite a la calidad de las relaciones interpersonales construidas que dan lugar a un determinado clima escolar que a su vez influye sobre éstas.

Un clima de convivencia positivo depende, como toda realidad compleja, de una gran cantidad de factores, entre los que, por su importancia, destacan: las normas establecidas en el marco de las relaciones interpersonales mediante procesos participativos y el establecimiento de un sistema justo de disciplina escolar; el sistema de valores acordado que conduce a una atmósfera escolar satisfactoria dentro de los principios democráticos; y la participación de las familias en la organización y funcionamiento del centro.

Por consiguiente, asumir la convivencia como un objetivo educativo exige la elaboración de propuestas globales a nivel de centro, explícitamente definidas y contenidas en el Proyecto Educativo que constituye sus señas de identidad y expresa la educación que desea y va a desarrollar en unas condiciones concretas.

La normativa establece los aspectos que el Proyecto Educativo debe abordar. De entre ellos nos interesa como indicadores susceptibles de la observación e intervención: el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas, integrando la igualdad de género como un objetivo primordial; el procedimiento para suscribir compromisos educativos y de convivencia con las familias; y el plan de convivencia a desarrollar para prevenir la aparición de conductas contrarias a las normas de convivencia y facilitar un adecuado clima escolar.

5.1.3. Contexto socio-comunitario: la participación de las familias y de otros agentes del entorno

La familia es el primer contexto socializador por lo que la participación de los padres y madres en el centro educativo juega un papel determinante en la construcción de la convivencia escolar. Básicamente se diferencian dos tipos de participación: la implicación individual, relacionada principalmente con la situación académica de los hijos/as, y la implicación colectiva, que se produce en los distintos niveles del sistema educativo en los que legalmente se reconoce la presencia de los padres: Consejo Escolar de centro, en el que están representados todos los sectores de la comunidad educativa, y las Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado. La normativa andaluza, amplía la participación

tradicional de este sector de manera que la familia contribuya de manera adecuada, con el resto de miembros de la comunidad educativa, en el aprendizaje social que demanda la convivencia.

La convivencia escolar es un valor social que debe enseñarse, promoverse y conquistarse; el compromiso por la educación de los más jóvenes no puede limitarse a lo instructivo, sino que ha de incidir especialmente en el grado de desarrollo de su autonomía moral y en el aprendizaje y puesta en práctica de conductas sociales. Y todo esto es una responsabilidad compartida entre las instituciones educativas y el resto de la sociedad.

Desde una perspectiva ecológica y sistémica, el entorno social más cercano a los centros educativos, es otro de los contextos de socialización y de mejora de la convivencia. En la actualidad, los centros constituyen una comunidad educativa abierta al entorno e influenciada por él, obligada a proponer actividades enriquecedoras, no limitándose sólo a los aspectos curriculares, que posibiliten dinámicas interactivas con otros agentes socializadores o educativos de la zona. De este modo, se configuran estructuras de participación e influencia recíproca que hacen del centro educativo un elemento dinamizador de la zona donde se ubica y, a su vez, se beneficia de los recursos y proyectos que otras organizaciones sociales próximas desarrollan.

La apertura del centro educativo al entorno exige la implicación de la comunidad educativa en la comunidad social cercana, al menos, a través de tres líneas de acción: 1) Establecer cauces de participación e impulsar proyectos socio-comunitarios con ayuntamientos y otras instituciones en lo que se denomina proyectos integrales de “Aprendizaje-servicio”; 2) Vincular el Proyecto Educativo del Centro al Proyecto Comunitario, donde exista, con intervención de los agentes presentes en el territorio y la participación activa del alumnado; 3) Coordinar las actuaciones de los diferentes agentes e instituciones sociales y educativas del entorno, impulsando el desarrollo de la competencia social y ciudadana, así como estrategias de mejora de la convivencia, en las actividades complementarias y extraescolares.

La normativa que regula los Reglamentos orgánicos de los centros establece un conjunto de medidas donde se hace evidente la participación de las familias, por consiguiente nos interesa, entre otros, como indicadores susceptibles de la observación para la evaluación: El respeto por las normas de organización, convivencia y disciplina del centro; la información a la familia de las normas de convivencia establecidas en el centro, así como la notificación puntual de las conductas contrarias

o gravemente perjudiciales para la convivencia realizadas por sus hijos e hijas; el procedimiento para suscribir compromisos de convivencia; la participación del delegado o de la delegada de los padres y madres del alumnado en resolución pacífica de conflictos; la aplicación del trámite de audiencia a los padres, madres o representantes legales del alumno o alumna que asiste al aula de convivencia; la información y participación de las familias afectadas en el procedimiento sancionador; la representación y participación de las familias en la comisión de convivencia del Consejo Escolar; las sugerencias y aportaciones de las AMPAS, en materia de convivencia, para la elaboración del proyecto educativo...

5.2 *Las dimensiones de análisis*

La convivencia (conjunto de normas, estrategias y mecanismos de interacción entre los distintos miembros de la comunidad educativa) constituye un objetivo educativo primordial para el éxito académico que se aprende y construye en diferentes contextos, como tal es una dimensión del currículum que debe explicitarse y puede evaluarse. Para su mejora, los centros educativos disponen de una normativa específica (normas de convivencia), de una organización y funcionamiento que regula la participación de la comunidad educativa (Comisión de convivencia, aula de convivencia, delegados de alumnado y familia...) y de un desarrollo pedagógico y curricular determinado (los contenidos propios de la resolución pacífica de los conflictos, la adquisición de la competencia social y ciudadana y el tratamiento transversal de la educación en valores).

Consideramos, por tanto, que los indicadores mencionados necesitan adecuarse tanto a los ámbitos de observación como a las dimensiones (académica, funcional y relacional) que inspira el modelo integrado de convivencia escolar.

5.2.1. Dimensión académica o curricular

El Proyecto educativo no debe ser considerado por los centros como un documento nuevo, pero los cambios en la finalidad de la educación, la incorporación del enfoque por competencias y la importancia de trabajar explícitamente la convivencia, entre otros, implican la asunción, por los mismos, de su renovada acepción.

La LEA establece que el Proyecto Educativo de cada centro definirá los objetivos particulares que se propone alcanzar, partiendo de su realidad y tomando como referencia la regulación estatal y autonómica acerca de los principios que orientan la etapa educativa de la que se trate y las correspondientes prescripciones acerca del currículo. La propia normativa considera la convivencia como un aspecto básico del Proyecto educativo que los centros deben desarrollar a través de un plan específico para prevenir la aparición de conductas contrarias a las normas de convivencia (aspectos disciplinarios) y facilitar un adecuado clima escolar. Esta última tarea debe abordarse también desde el propio currículo puesto que la respuesta a las necesidades educativas del alumnado, ofreciendo variedad de oportunidades de aprendizaje, redundará en un mejor clima escolar; y a través del propio currículo se desarrolla una vertiente preventiva de la convivencia y favorecedora de la resolución dialogada de conflictos.

El Plan de Convivencia debe propiciar, si así se considera necesario, cambios en los modelos de organización escolar, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las pautas de actuación del profesorado, en la formación del mismo y del alumnado, en las relaciones con las familias y con la comunidad, es decir, en el contexto general de los centros, orientados a la adquisición y ejercicio de los valores propios de una sociedad democrática.

La elaboración del Plan de Convivencia no debe entenderse como una tarea burocrática a realizar en los centros docentes, sino que debe de aprovecharse esta oportunidad para propiciar la reflexión conjunta sobre uno de los objetivos más importantes que tiene el sistema educativo, enseñar a convivir y ser persona. Se trata de crear un documento verdaderamente útil, realista, dinámico y adaptado a las peculiaridades y necesidades del centro, que ayude a mejorar el entramado de relaciones que en toda comunidad educativa se establecen y a mejorar, en definitiva, la vida social del centro.

Es imprescindible que todos los aspectos del Plan de Convivencia estén en consonancia con el contenido del Proyecto Educativo de Centro, del que forma parte, así como que las medidas o acciones que se vayan a desarrollar modifiquen y/o se incluyan en los respectivos documentos programáticos de planificación educativa que cada centro posee. Así, las diferentes medidas o actuaciones que se adopten en cada centro deberán quedar reflejadas tanto en los distintos niveles de concreción curricular, como en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) y Plan de Acción

Tutorial (POAT) y, desde luego, ser la fuente básica para la concreción del Reglamento de organización y funcionamiento. El Plan de convivencia debe afectar, por lo tanto, al proceso de enseñanza-aprendizaje así como a las propias estructuras organizativas que lo hacen factible.

Por otro lado, no debemos olvidar que la pedagogía de la convivencia lleva necesariamente implícita una didáctica propia que combina el aprendizaje por modelaje, el aprendizaje que se deriva de un contexto determinado de actividad, la enseñanza directa de habilidades socioemocionales, y el conocimiento y aplicación de las estrategias de resolución pacífica de los conflictos.

5.2.2 Dimensión organizativa o funcional

Todos los procesos psicológicos que configuran el desarrollo de una persona son considerados como el resultado de la interacción constante que mantiene con un medio ambiente culturalmente organizado. La organización escolar es un componente básico del proceso educativo y no sólo un mero marco donde éste se desarrolla, por ello, el aprendizaje de la convivencia, la interiorización de relaciones interpersonales positivas, el desarrollo de hábitos democráticos, la práctica de actividades colaborativas, etc. deben surgir de la propia organización del centro y del desarrollo de su currículo.

Al ser la convivencia una cuestión que implica a toda la comunidad educativa requiere estrategias coherentes de la organización escolar y no soluciones exclusivamente individuales. Para evitar este peligro, los centros educativos deben disponer de tiempos de reflexión suficientes para comprender que la organización escolar no se define sólo por su estructura formal (órganos colegiados de gobierno, órganos de coordinación docente y equipo directivo), sino también por constituir un sistema de interrelaciones sociales internas que modifican dicha estructura, abierto e influenciado por el exterior, en cuyo espacio se producen diversos conflictos de intereses.

Por ello, para dar coherencia interna a las acciones destinadas a la mejora de la convivencia, es sumamente importante que se comprenda la necesidad de entender la organización escolar desde una visión holística, como un todo, en el que cada elemento de la estructura influye y es influida por todos los demás. Por otro lado, la convivencia es una construcción social compleja y constante que, en ocasiones, precisa de

procesos lentos, lo que no debe suponer un obstáculo para los centros educativos sino una oportunidad para aprender.

No cabe duda que el marco normativo constituye el marco de referencia básico para iniciar dicha reflexión colectiva, de tal forma que se asuman las funciones asignadas a cada uno de los órganos establecidos y se configure una cultura organizativa comprometida con el desarrollo personal y social del alumnado, así como con su capacidad de incorporar cambios constantes de mejora.

5.2.3. Dimensión relacional o socio-comunitaria

Un centro educativo dispone de una organización compleja y multidimensional que no puede ser analizada sólo en una de sus dimensiones, ya que todas coexisten, interactúan y se condicionan. En cada centro educativo existe una dimensión académica (aspectos pedagógicos propiamente dichos, planes, programas, actividades...) y una dimensión funcional (definida por los roles, las funciones formales, las unidades organizativas, distribución y uso de tiempos y espacios...). Pero además, influida por las dimensiones señaladas, se desarrollan relaciones formalmente establecidas y otras no codificadas (comunicaciones informales establecidas por camaradería, amistad, intereses comunes...) que constituyen la dimensión relacional y que viene a definir el clima social del centro y cuyo signo incide en la forma de resolver conflictos, en el grado de satisfacción y en los niveles de participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Esta dimensión está estrechamente relacionada con el ethos institucional que muestra las concepciones que las personas poseen respecto a la escuela, la enseñanza, el modo en que se ven como miembros de un grupo, la forma en que se respetan, cooperan, escuchan las opiniones de los demás o perciben la posibilidad de expresar los sentimientos.

La teoría de la organización, desde las perspectivas más antiguas (taylorismo, burocracia, gerencia científica) hasta las más modernas (escuelas eficaces, paradigma de la calidad, organizaciones inteligentes y en aprendizaje permanente, perspectivas transformacionales, etc.), destaca la trascendencia de la comunicación en las instituciones educativas. Por ello, abordar la construcción y mejora de la convivencia escolar no puede obviar las relaciones interpersonales cotidianas que marcan el clima del centro. Esta dimensión está referida a las distintas relaciones

que se establecen en el centro educativo y tienen que ver con aspectos vinculados a los distintos modos de acceder a los espacios, las normas y el modo en que se establecen, los distintos agrupamientos donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje, la participación de los miembros de la comunidad educativa,...

La convivencia escolar, como proyecto colectivamente elaborado y asumido, necesita de la cohesión de toda la comunidad educativa. Por ello, los centros educativos deben trabajar en esta dirección, de modo que se cumplan unas mínimas condiciones: La afinidad y las buenas relaciones entre los miembros, las experiencias comunes satisfactorias, la claridad de los objetivos educativos alcanzables (coincidencias en el diagnóstico de necesidades, en la identificación de prioridades y en la asunción y proyección de metas), y el sentido de pertenencia.

Por otro lado, la mejora de la convivencia, teniendo en cuenta que la realidad de los centros educativos es siempre una realidad construida, requiere de un liderazgo democrático compartido: compromiso colectivo con los propósitos organizacionales, apertura a la influencia recíproca y la capacidad de confianza, y acción compartida que implica compartir creencias y valores sobre el verdadero sentido y significado de la convivencia como condición necesaria y primera para el aprendizaje.

Difícilmente puede alcanzarse un nivel satisfactorio en las relaciones si no se buscan estrategias que permitan la corresponsabilidad a través de la participación coordinada de actuaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa y otras instituciones o agentes sociales cercanos al centro educativo, pues la participación es, al mismo tiempo, un mecanismo de prevención y de construcción de la convivencia, y además posibilita el aprendizaje y la experiencia del verdadero sentido de la democracia. En consecuencia, se hace necesario un trabajo cooperativo que mejore dos ámbitos esenciales de la participación: interno (colaboración con las familias, compromiso institucional del profesorado, implicación del alumnado) y externo (relación del centro con los servicios externos de la administración educativa, relación con la comunidad social próxima y colaboración con instituciones y asociaciones sociales).

Matriz comprensiva:

Dimensiones de análisis y ámbitos de observación

Propuesta de matriz de indicadores			
Dimensiones de Análisis: Académica, funcional y relacional	Ámbitos de Observación		
	<i>Aula</i>	<i>Centro</i>	<i>Comunidad</i>
<i>Dimensión Académica</i>	<p>-Las programaciones didácticas incluyen adecuadamente la contribución de las áreas a la adquisición de las competencias básicas, especialmente la competencia social y ciudadana, la forma en que se incorporan los contenidos de carácter transversal al currículo, así como las actividades complementarias y extraescolares relacionadas con el currículo, en materia de mejora de la convivencia, que se proponen realizar por los equipos de ciclo o por los departamentos de coordinación didáctica.</p> <p>-Las normas de convivencia, particulares del aula, concretan los deberes y derechos del alumnado, precisan las medidas preventivas e incluyen la existencia de un sistema que detecte el incumplimiento de dichas normas y las correcciones o medidas disciplinarias que, en su caso, se aplicarán.</p>	<p>-El proyecto educativo de centro desarrolla adecuadamente la coordinación y concreción de los contenidos curriculares, así como el tratamiento transversal en las áreas de la educación en valores y otras enseñanzas, integrando la igualdad de género como un objetivo primordial, así como el procedimiento para suscribir compromisos educativos y de convivencia con las familias, de acuerdo con lo que se establezca por Orden de la Consejería competente en materia de educación.</p> <p>-El plan de convivencia desarrolla adecuadamente, para prevenir la aparición de conductas contrarias a las normas de convivencia y facilitar un adecuado clima escolar, todos los aspectos establecidos por la normativa vigente.</p> <p>- Las normas de convivencia, generales del centro, concretan los deberes y derechos del alumnado, precisan las medidas preventivas e incluyen la existencia de un sistema que detecte el incumplimiento de dichas normas y las correcciones o medidas disciplinarias que, en su caso, se aplicarán.</p>	<p>-El reglamento de organización y funcionamiento recoge las normas organizativas y funcionales que facilitan la consecución del clima adecuado para alcanzar los objetivos que el centro se haya propuesto y permitan mantener un ambiente de respeto, confianza y colaboración entre todos los sectores de la comunidad educativa, contemplando adecuadamente los aspectos establecidos por la normativa vigente.</p>

Propuesta de matriz de indicadores			
Dimensiones de Análisis: Académica, funcional y relacional	Ámbitos de Observación		
	<i>Aula</i>	<i>Centro</i>	<i>Comunidad</i>
<i>Dimensión funcional</i>	<p>-El alumnado de cada clase elige, por sufragio directo y secreto, por mayoría simple, durante el primer mes del curso escolar, un delegado o delegada de clase, así como un subdelegado o subdelegada, que sustituirá a la persona que ejerce la delegación en caso de vacante, ausencia o enfermedad, de acuerdo con el procedimiento que establezca el reglamento de organización y funcionamiento del centro.</p> <p>-Los delegados y delegadas del alumnado colaboran con el profesorado en los asuntos que afecten al funcionamiento de la clase y, en su caso, trasladan al tutor o tutora las sugerencias y reclamaciones del grupo al que representan.</p> <p>-El delegado o de la delegada de los padres y madres del alumnado, es elegido para cada curso escolar, en cada uno de los grupos, por los padres, madres o representantes legales del alumnado.</p>	<p>-El alumnado participa en los órganos del centro que correspondan, así como en las actividades que este determine.</p> <p>-La jefatura de estudios facilita a la Junta de delegados y delegadas del alumnado un espacio adecuado para que pueda celebrar sus reuniones y los medios materiales para su funcionamiento. (IES)</p> <p>-La Junta de delegados y delegadas del alumnado elige, por mayoría simple, durante el primer mes del curso escolar, un delegado o delegada del centro, así como un subdelegado o subdelegada, que sustituirá a la persona que ejerce la delegación en caso de vacante, ausencia o enfermedad, de acuerdo con el procedimiento que establezca el reglamento de organización y funcionamiento del instituto.</p>	<p>-La dirección del centro impulsa la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno y fomenta un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral del alumnado en conocimientos y valores.</p> <p>-El quipo directivo favorece la participación del centro en redes de centros que promuevan planes y proyectos educativos para la mejora permanente de la enseñanza.</p> <p>- El orientador u orientadora del centro asesora a la comunidad educativa en la aplicación de las medidas relacionadas con la mediación, resolución y regulación de conflictos en el ámbito escolar.</p>

Propuesta de matriz de indicadores			
Dimensiones de Análisis: Académica, funcional y relacional	Ámbitos de Observación		
	<i>Aula</i>	<i>Centro</i>	<i>Comunidad</i>
<i>Dimensión funcional</i>	<p>-El delegado o de la delegada de los padres y madres del alumnado, desarrolla adecuadamente sus funciones entre las que se incluye la de mediación en la resolución pacífica de conflictos entre el propio alumnado o entre éste y cualquier miembro de la comunidad educativa.</p> <p>-En las aulas de convivencia, creadas, se favorece un proceso de reflexión por parte de cada alumno o alumna que sea atendido en las mismas acerca de las circunstancias que han motivado su presencia en ellas, de acuerdo con los criterios del correspondiente equipo de orientación educativa o departamento de orientación y se garantiza la realización de las actividades formativas que determine el equipo docente que atiende al alumno o alumna.</p> <p>-El procedimiento para la imposición de las correcciones y de las medidas disciplinarias, se realiza adecuadamente de conformidad con la normativa vigente y el Plan de convivencia.</p>	<p>- El Consejo Escolar realiza el seguimiento de los compromisos de convivencia suscritos en el centro, para garantizar su efectividad y proponer la adopción de medidas e iniciativas en caso de incumplimiento; conoce la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan al Reglamento y demás normativa de aplicación; cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director o directora correspondan a conductas del alumno o alumna que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o representantes legales del alumnado, revisa la decisión adoptada y propone, en su caso, las medidas oportuna; propone medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social; y reprueba a las personas que causen daños, injurias u ofensas al profesorado, emitiendo la resolución de reprobación tras la instrucción de un expediente, previa audiencia al interesado.</p>	

Propuesta de matriz de indicadores			
Dimensiones de Análisis: Académica, funcional y relacional	Ámbitos de Observación		
	<i>Aula</i>	<i>Centro</i>	<i>Comunidad</i>
<i>Dimensión funcional</i>		<p>-La comisión de convivencia cumple adecuadamente las funciones normativas que tiene asignadas.</p> <p>-El Claustro de profesorado cumple adecuadamente sus competencias: conoce la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y vela para que éstas se atengan a la normativa vigente; y propone medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.</p> <p>-La dirección del centro cumple adecuadamente sus competencias: favorece la convivencia en el centro, garantiza la mediación en la resolución de los conflictos e impone las medidas disciplinarias que correspondan al alumnado, en cumplimiento de la normativa vigente y del proyecto educativo del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar; y adopta los protocolos de actuación y las medidas necesarias para la detección y atención a los actos de violencia de género dentro del ámbito escolar, así como cuando haya indicios de que cualquier alumno o alumna vive en un entorno familiar.</p> <p>- El equipo directivo elabora el plan de convivencia de acuerdo con la normativa vigente.</p>	

Propuesta de matriz de indicadores			
Dimensiones de Análisis: Académica, funcional y relacional	Ámbitos de Observación		
	<i>Aula</i>	<i>Centro</i>	<i>Comunidad</i>
<i>Dimensión funcional</i>		<p>- El Equipo Técnico de coordinación Pedagógica establece criterios y procedimientos de funcionamiento del aula de convivencia.</p> <p>- Los equipos docentes del centro establecen actuaciones para mejorar el clima de convivencia del grupo y tratan coordinadamente los conflictos que surjan en el seno del grupo, estableciendo medidas para resolverlos y sin perjuicio de las competencias que correspondan a otros órganos en materia de prevención y resolución de conflictos.</p> <p>- El Departamento de Orientación colabora con el equipo directivo en la elaboración del plan de convivencia para su inclusión en el proyecto educativo y contribuir al desarrollo y a la aplicación de los mismos, planificando y proponiendo actuaciones dirigidas a hacer efectiva la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia escolar, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos.</p>	

Propuesta de matriz de indicadores			
Dimensiones de Análisis: Académica, funcional y relacional	Ámbitos de Observación		
	<i>Aula</i>	<i>Centro</i>	<i>Comunidad</i>
<i><u>Dimensión relacional</u></i>	<p>- El alumnado respeta la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales y la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, así como la igualdad entre hombres y mujeres.</p> <p>-El alumnado respeta las normas de organización, convivencia y disciplina del centro docente y contribuye al desarrollo del proyecto educativo del mismo y de sus actividades.</p> <p>-El alumnado participa y colabora en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio.</p> <p>- El tutor o tutora facilita la integración del alumnado en el grupo y fomenta su participación en las actividades del centro; facilita la cooperación educativa entre el profesorado del equipo docente y los padres y madres o representantes legales del alumnado; y mantiene una relación permanente con los padres, madres o representantes legales del alumnado, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos por la normativa vigente.</p>	<p>-El alumnado ejerce su libertad de expresión participando en los debates u otras actividades análogas, organizadas por la jefatura de estudios.</p> <p>-Las normas de convivencia establecen la forma, los espacios y lugares donde se podrán fijar escritos del alumnado en los que ejercite su libertad de expresión.</p> <p>-Se estimula el ejercicio efectivo de la participación del alumnado y facilita el ejercicio de su derecho de reunión, estableciéndose al elaborar las normas de convivencia las condiciones en las que sus alumnos y alumnas pueden ejercer este derecho. (IES)</p> <p>-Las familias son informadas de las normas de convivencia establecidas en el centro.</p> <p>-Las familias reciben notificación puntual de las conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia realizadas por sus hijos e hijas.</p>	<p>-Las asociaciones de madres y padres del alumnado son informadas de las actividades y régimen de funcionamiento del centro, de las evaluaciones de las que haya podido ser objeto, así como del Plan de Centro establecido por el mismo.</p> <p>-Se facilita la colaboración de las asociaciones de madres y padres del alumnado con el equipo directivo del centro, y la realización de acciones formativas en las que participen las familias y el profesorado.</p> <p>- Las asociaciones de madres y padres del alumnado colaboran en las actividades educativas del centro para la mejora de la convivencia.</p> <p>-Las asociaciones del alumnado son informadas de las actividades y régimen de funcionamiento del instituto, de las evaluaciones de las que haya podido ser objeto el centro, así como del Plan de Centro establecido por el mismo.</p>

Propuesta de matriz de indicadores			
Dimensiones de Análisis: Académica, funcional y relacional	Ámbitos de Observación		
	<i>Aula</i>	<i>Centro</i>	<i>Comunidad</i>
<i><u>Dimensión relacional</u></i>		<p>-Las familias respetan la autoridad y orientaciones del profesorado, las normas de organización, convivencia y disciplina del centro y cumplen con las obligaciones contraídas en los compromisos de convivencia que hubieran suscrito con el centro.</p> <p>-El profesorado contribuye a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en el alumnado los valores de la ciudadanía democrática.</p>	<p>- Las asociaciones del alumnado colaboran en la labor educativa del centro y en el desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares del mismo y realizan actividades culturales, deportivas y de fomento de la acción cooperativa y del trabajo en equipo.</p> <p>-Las asociaciones del alumnado colaboran en las actividades educativas del centro para la mejora de la convivencia.</p>

