



Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos

M^a Milagros Montoya Ramos
José M^a Salguero Juan y Seva

CIDE/INSTITUTO DE LA MUJER

© Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) y
CIDE (Ministerio de Educación y Ciencia)

Edita: **Instituto de la Mujer** (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales)
Condesa de Venadito, 34
28027-Madrid
www.mtas.es/mujer
e-mail: inmujer@mtas.es

Coordinación:
MONTSERRAT GRAÑERAS PASTRANA

Autoría del estudio:
M^a MILAGROS MONTOYA RAMOS
JOSÉ M^a SALGUERO JUAN Y SEVA

Colaboradoras/es:

AITOR ECHEVARRÍA MUGUERZA
ALBERTO TABORDA SALUZZI
ALICIA UCEDA DELGADO
AMELIA ALONSO RUIZ
ANA GÓMEZ PULIDO
BLANCA ALLER NALDA
CÁNDIDO ORTEGA CALLEJA
CARMEN MOLINERO
CARMEN MUÑOZ DÍEZ
CONCEPCIÓN PARRA GARCÍA
CRISÁLIDA RODRÍGUEZ SERNA
CRISTINA BARRERA DOMINGUEZ
ELENA PEÑA GARCÍA
ENCARNA PIZARRO PARIENTE
EUSTAQUIO MACIAS SILVA
EVANGELINA BERZAL IZQUIERDO
FERNANDO DE LA PUENTE VINUESA
FERNANDO MORENO REGO
FRANCISCA SÁNCHEZ MORALES
FRANCISCO JOSÉ PASCUAL DÍEZ
GERMÁN MARTÍNEZ PECHARROMÁN
IDILIA FERNÁNDEZ BORRÚE
ISABEL MERLO MARTÍN
JESÚS ARRIBAS HIGES
JOSE IGNACIO FERNÁNDEZ ARAGÓN
JOSÉ LUIS MARTÍN MATÉ
JOSÉ LUIS PIZARRO DELGADO
JUAN ANTONIO GARCÍA RINCÓN
LUIS SIERRA BAGO
M^a ANTONIA DE PABLOS LÓPEZ
M^a AUXILIADORA MORCILLO BUENO
M^a CARMEN JIMÉNEZ JIMÉNEZ
M^a ISABEL NACHÓN GARCÍA
MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ SANZ
MARIA LUISA ALONSO MATÉ
MARIBEL SEGOVIA MOLINA
MAXI DE DIEGO PÉREZ
NIEVES MARTÍN LECUONA
P^a ALOMA ARROYO MERCHÁN
PILAR BLASCO RUIZ
SOLEDAD RUIZ LÓPEZ
SUSANA PAYO CORRAL

Imprime: Gráficas Rodríguez.

Nipo: 651-04-101-8
Nipo: 207-05-045-9
Dep. Legal: M-40796-2005
ISBN: 84-688-9967-4

Índice

1. INVESTIGAR Y EXPERIMENTAR	7
2. LOS PAPELES	21
2.1. Análisis de documentos de centro	22
2.1.2. El Reglamento de Régimen Interior.....	32
2.1.3. Los Expedientes Disciplinarios	38
2.1.4. Instrumentos utilizados en las Juntas de Evaluación	44
2.1.5. El Plan de Acción Tutorial y de Orientación Académica y Profesional (PAT)	49
2.2. Propuestas del Departamento de Orientación relacionadas con la diferencia sexual	54
2.3. Propuestas del Departamento de Orientación relacionadas con la Resolución de Conflictos.....	56
3. MIRAR DESDE LA DIFERENCIA	61
4. EL SABER DE LA EXPERIENCIA	73
4.1. Momentos educativos seleccionados para el Plan de Acción Tutorial	75
4.1.1. Acogida de las nuevas alumnas y alumnos	76
4.1.2. Reunión con las familias	79
4.1.3. La evaluación inicial	82
4.1.4. Elección de delegadas y delegados	85
4.1.5. Las sesiones de evaluación.....	88

4.2. La Jefatura de Estudios	93
4.2.1. Propuestas para la participación de las y los delegados en la vida del Centro.....	94
4.2.2 Más allá de las sanciones.....	95
4.3. Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias..	97
4.3.1. Actividades de relación y encuentro a iniciativa del Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias.....	97
4.3.1.1. Propuestas para la convivencia civilizada y civilizadora de toda la Comunidad Educativa....	98
4.3.1.2. Prácticas para propiciar y mejorar las relaciones entre el profesorado	100
4.3.2. Algunas ideas para preparar las salidas	104
4.3.3. Documentos utilizados para preparar, reseñar y valorar las actividades realizadas.....	106
5. EN PRIMERA PERSONA.....	111
5.1. Decidí poner en práctica la forma de hacer de mi madre	113
5.2. Me gustaría mirar y ver que eres único	114
5.3. Orientar no es desorientar.....	115
5.4. He aprendido que todos los alumnos y todas las alumnas merecen tener orientación	116
5.5. Una experiencia	119
5.6. 30 años de enseñar y aprender.....	121
5.7. Cuando el poder masculino invade las relaciones en el aula	124
5.8. Soy profesora y educadora, pero no jueza	126
5.9. Hablar de convivencia	127
6. RECETAS DE CONVIVENCIA. ALGUNAS CONCLUSIONES	133
Bibliografía	141



Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos

| Investigar
y experimentar |





1. Investigar y experimentar

Investigar es una de las actividades humanas que están en los fundamentos del saber. A ella han dedicado y dedican la mayor parte de su tiempo las mujeres y los hombres de ciencia que han sentido la pasión de saber y de desentrañar los secretos de la naturaleza, de la lengua o de cualquier otra disciplina en las que se ha ido estructurando el conocimiento. María Zambrano confesaba a su regreso a España, después de su largo exilio, cuando se reencontró con las nuevas generaciones de chicos y chicas universitarias en la Residencia de Estudiantes de Madrid, que ella deseaba ser estudiante, tener el privilegio de poder estudiar, saber, aprender, investigar toda la vida. Para los y las que hemos tenido la oportunidad de participar en la presente investigación, iniciada en noviembre de 2002, ha sido también una ocasión singular para aprender de nuestra práctica educativa contrastada con la de otras compañeras y compañeros y para descubrir la importancia del saber que nace de la experiencia y del reconocimiento de este saber para que haga cultura.

Queremos dar las gracias a Ana Mañeru Méndez y a Montse Grañeras Pastrana por habernos encomendado esta tarea y además por habernos indicado que lo hiciéramos, no desde la perspectiva cuantitativa y con los criterios generales con los que se abordan casi todas las investigaciones, sino con una mirada nueva, la de la autoridad femenina en la educación y desde el enfoque de la diferencia sexual. Ha sido una tarea gustosa e interesante, con la que además hemos aprendido a interrogarnos sobre nuestra propia práctica, haciendo un ejercicio continuado de empatía para mirar de otra manera, o mejor, desde otro punto de vista¹ para valorar no solo lo que hacemos, ni cuánto hemos hecho, ni a cuántos alumnos o alumnas hemos llegado, sino desplazándonos desde el lugar en que estábamos hasta situarnos en el centro de la educación en primera persona, hasta descubrir que la educación soy yo. Un yo y un tú desnudo, sin andamios. Sin necesidad de nuevas técnicas metodológicas, ni otras teorías didácticas más que las que cada cual considera adecuadas. Nuestra mirada ha sido selectiva, con la intención de buscar el sentido de lo que hacemos día a día. Es decir, las rutinas tan importantes en todas las etapas de la vida, las tareas abordadas casi de forma mecánica año tras año, sin pararnos a pensar o a preguntarnos por qué lo hacemos y para qué seguimos repitiendo las mismas prácticas; y sobre todo, hemos querido fijarnos en el cuidado que ponemos, también diariamente, en el proceso para mejorar las relaciones en nuestro centro. No hemos buscado situaciones extraordinarias, ni acciones espectaculares, ni documentos perfectos. No. Hemos analizado la normalidad de nuestro ámbito de trabajo.

Nuestro encargo consistía en investigar la incidencia de los servicios de orientación educativa en la prevención de la violencia, teniendo en cuenta la diferencia

¹ Empatía, para la filósofa contemporánea Luisa Muraro «tiene un significado cercano a compasión, o simpatía, pero con un sentido más fuerte, más personal, de experiencia de la experiencia de otro». Cita a Edith Stein que se doctoró con una tesis sobre la empatía, de quien ha aprendido que «empatía es tener yo presente (es decir experimentar) una experiencia que no es originariamente mía, sino de otro, y tenerla presente como tal». Capítulo 3. «Vida pasiva: aprender a padecer para aprender actuar» en AAVV: Una revolución inesperada. Simbolismos y sentido del trabajo de las mujeres. Madrid, Narcea 2001. pp.65-81.

sexual y para elaborar una escala estimativa de valoración nos hemos fijado en las prácticas de relación educativa de profesoras, alumnas, conserjas, secretarias y directoras, es decir, hemos querido aprender de las mujeres, de cómo crean y sostienen las relaciones, cómo resuelven habitualmente los conflictos, qué hacen para mantener la convivencia civilizada entre hombres y mujeres de distintas edades e intereses en las más variadas circunstancias, pues es una evidencia histórica que las mujeres no han sido las protagonistas de las guerras, ni de las fratricidas, ni de las «humanitarias». Y es también una evidencia, no nombrada, que en los centros educativos las chicas no son, generalmente, las que interrumpen la buena marcha de una clase, ni las que incrementan el número de expedientes disciplinarios, ni abandonan los estudios a edades tempranas, como demuestran los datos de los últimos estudios (Grañeras, 2001). Así lo confirma también nuestra investigación.

Este método de investigación, fijándonos en las cosas bien hechas, no es nuevo; algunos pedagogos, filósofos y educadores lo han llevado a cabo con anterioridad, aunque después no han explicitado el origen y fundamento de sus teorías elaboradas, no sólo de los datos extraídos, sino de la selección de sus fuentes y del método empleado. Por ejemplo, el psicólogo soviético Vygotski², autor de la teoría de aprendizaje sobre la zona de desarrollo próximo o de desarrollo potencial, no revela que el origen de su teoría está en la investigación sobre el modo en que las madres logran y han logrado que sus criaturas aprendan a hablar. A pesar de que él aprendió la lengua materna y el idioma alemán de su madre, maestra de profesión. Él no dice (o quizá sus divulgadores y traductores no lo han recogido) que, sorprendido ante el mayor éxito educativo de todos los tiempos y de todas las culturas, decidió dedicar todo su esfuerzo a observar e investigar un hecho tan cotidiano como es que todas las madres siempre logran y han logrado que sus hijos e hijas hablen aún en las circunstancias y condiciones más difíciles y adversas. Y de ahí nació su conocida teoría, que no habría perdido valor si hubiera reconocido su origen, muy al contrario, sería más fácil aprenderla y llevarla a la práctica porque habría ganado en sentido, facilitando así su divulgación y extensión, ya que todas y todos hemos nacido de mujer y podríamos partir de nuestra experiencia, en vez de hacer el rodeo desde la abstracción para llegar a la aplicación didáctica de sus resultados (Montoya, 2000). Mi compañero y yo, por el contrario, pensamos que es importante revelar el método, y además lo recomendamos a todas y todos porque se gana mucho con este análisis. Pues al fijar la mirada en lo mejor, en las cosas buenas que están sucediendo a nuestro alrededor se siente el deseo de copiar, o mejor, de intentar llevar a la propia práctica lo que otras personas están haciendo con tanta ligereza y con tan buenos resultados. Y casi sin advertirlo, nos desplazamos desde la lamentación y la queja habitual ante las dificultades de aprender y enseñar (dificultades que sabemos nos van a acompañar siempre, pues ese es el núcleo de nuestra tarea: enseñar a quien no sabe) a la pasión por descubrir los milagros que se producen cada día ante nuestros ojos, gracias a la relación y a la mediación de una maestra o un maestro que despierta la pregunta que está agazapada en cada ser humano (Zambrano, 2000).

² Lev Semionovich Vygotski (1896 –1934) psicólogo ruso de origen judío, vivió en una época de cambios transcendentales en el mundo y especialmente en Rusia. A pesar de las dificultades que sufrió por ser judío, fue un pensador muy influyente en los años siguientes a la revolución rusa. Fue profesor toda su vida, y trabajó incansablemente por la erradicación del analfabetismo desarrollando programas para el desarrollo del potencial de todos los niños. Su teoría sociohistórica del desarrollo, y la mayor parte de sus escritos no se han conocido hasta después de su muerte. La influencia de sus teorías en la educación española ha sido bastante generalizada a través de la Reforma Educativa de 1990, pues sus principios teóricos, están en la base de las propuestas de la Ley General del Sistema Educativo (LOGSE 1990).

Desde otras perspectivas, más allá de la enseñanza reglada, también se corrobora la conveniencia de aprender de las mujeres. Milagros Rivera explica que el más relacional de las mujeres es una cualidad propia del cuerpo femenino por su capacidad de ser dos (Rivera 2001). Por otro lado, Luis Rojas Marcos sostiene que la violencia no es innata sino que se aprende. Afirma también que las mujeres, por el hecho de dar la vida además de por otras razones culturales y sociales, son menos violentas y están más preparadas para el consenso. Si la ternura y la compasión son actitudes características de las mujeres, esto explicaría por qué, estadísticamente, la violencia es y ha sido ejercida mayoritariamente por los hombres. En Estados Unidos ocho de cada diez actos criminales son protagonizados por varones (Rojas, 1995). Datos que, como indicábamos anteriormente, están en consonancia con las conclusiones de nuestra investigación, en relación con los escasos expedientes de alumnas frente al gran número de ellos incoados a los alumnos.

Sin embargo, pensamos que estos presupuestos teóricos no habrían sido suficientes para ponernos en situación de abordar y de realizar esta investigación desplazando nuestro punto de mira. Necesitábamos algo más, más vital, más encarnado en la práctica para descubrir qué es educar, para buscar lo que tiene sentido y distinguirlo de lo que no lo tiene porque le falta el alma, aunque la letra sea la misma, porque, como escribe Cristina Mecenero, investigadora de la Universidad de Verona (Italia), quedarse con lo esencial *«es un don del que todos pueden disfrutar y, al mismo tiempo, es un arte, que, en nuestra cultura, ha sido empujado a los márgenes, cuando no ha sido directamente eclipsado por completo»* (Mecenero, 2003: 193). Esta pedagoga, desde hace dos años, se dedica a dar voz al saber de la experiencia de las maestras de infantil y primaria, quienes nos indican un camino en la búsqueda del saber que ella misma confiesa haberlo iniciado a partir de una carencia: comprobar que *«el saber de las maestras no ha sido todavía nombrado y le falta una representación adecuada y reconocimiento, tanto entre las propias maestras como a nivel de las disciplinas pedagógicas»*. Ese paso importante entre lo que existe, lo que es educación y el reconocimiento y la representación adecuada que nombra lo que ya es, no lo hubiéramos dado sin contar en nuestro haber una larga serie de libros publicados bajo la dirección de Ana Mañeru Méndez y editados por el Instituto de la Mujer, a lo largo de sus 20 años de existencia, muchos de ellos en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia. Queremos destacar algunos títulos especialmente importantes en nuestra práctica educativa, tales como³:

- *Nombra en femenino y en masculino;*
- *En dos palabras: en femenino y en masculino;*
- *Educar en relación;*
- *Tratar los conflictos en la escuela sin violencia;*
- *Relaciona: una propuesta ante la violencia;*
- *Las mujeres en el sistema educativo;*

³ Para solicitar estos títulos y otras publicaciones del Instituto de la Mujer se puede entrar en la página WEB www.mtas.es/mujer. O dirigirse al Servicio de Publicaciones a través del correo electrónico inmujer@mtas.es o al teléfono 91 363 80 00 y envía gratuitamente los ejemplares que se necesiten para trabajar en el aula.

- *Formación del profesorado: igualdad de oportunidades entre chicas y chicos; Experiencias y conocimientos de las Mujeres de la Educación permanente: Una Propuesta Didáctica para prevenir la Violencia;*
- *La química de la cocina. Propuesta Didáctica para Secundaria Obligatoria.*

Y, si aún sentíamos miedo o vértigo a dar el salto e iniciar un estudio desde otra mirada, nuestras dudas se despejaron con las palabras de la propia Directora del Programa de Educación del Instituto de la Mujer, Ana Mañeru Méndez, quien, en una reunión previa convocada para todos los equipos investigadores en el CIDE, en abril de 2002, nos dijo que si en otro momento histórico había sido necesario centrar la mirada en las leyes que equiparan a las mujeres con los hombres, el presente reclamaba algo más que revisar el contenido, la aplicación y la eficacia de las leyes para poder pasar a analizar la realidad que cambia y apreciar, por ejemplo, cómo en el ámbito público han pasado a ser valoradas las formas que las mujeres mantienen y han mantenido siempre para resolver los conflictos, sostener la convivencia y buscar el bienestar en el ámbito doméstico, como son: el cuidado de las relaciones, la atención a los afectos y los trabajos imprescindibles para crear y sostener la vida. Y para nombrar la realidad sexuada y que no se pierda la experiencia y el conocimiento de las mujeres, la mitad de lo humano que es femenino, hay que cambiar también el lenguaje y aprender a utilizar las palabras con toda la riqueza que encierran para nombrar la realidad de forma más precisa. Es decir, nombrar en masculino y femenino para que no se pierda la riqueza de esta diferencia, pues como dice Virginia Wolf: *Sería una pena enorme que las mujeres escribiesen como los hombres, o viviesen como los hombres, o parecieran hombres, porque si dos sexos son bastante insuficientes para la vastedad y la variedad del mundo ¿cómo nos las arreglaríamos con uno solo? ¿No debería la educación investigar y fortalecer las diferencias más que las semejanzas?* (Wolf, 2003: 123).

Así, desde esta mirada, iniciamos la investigación sobre la incidencia de los servicios de orientación educativa en la prevención de la violencia desde la diferencia sexual. Esta, al menos, ha sido nuestra pretensión. Aunque somos conscientes de la necesidad de ejercitarnos más en este cambio de mirada, hasta que lleguemos a ver la diferencia sexual en cualquier creación o actividad humana con toda normalidad y naturalidad y hasta que lleguemos a sorprendernos por la ceguera que mantuvimos durante tanto tiempo.

Hemos desarrollado el trabajo en dos fases: una primera, de análisis de documentos, para lo que hemos contado con la valiosa colaboración de orientadores y orientadoras, jefas y jefes de estudio y profesoras y profesores que en relación con quienes hacemos esta investigación nos han proporcionado no sólo la documentación solicitada, sino las aclaraciones precisas, a pesar de la premura de nuestras peticiones; y otra fase posterior de experimentación con aquellas prácticas, documentos o planteamientos seleccionados por ser los que habían dado mejores resultados en los distintos centros objeto de nuestro estudio.

En la fase primera trabajamos con aquellos documentos que, según nuestro criterio, podían proporcionarnos más elementos de análisis sobre la prevención de la violencia en el ámbito educativo. Tuvimos en cuenta también el tiempo de vigencia

en los centros de al menos cinco años —como el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Reglamento de Régimen Interior (RRI) y el Plan Anual de Trabajo (PAT)—, con la posibilidad, incluso, de que todavía estuvieran trabajando allí las autoras o autores que los redactaron. Seleccionamos nueve centros de la Comunidad de Madrid (unos de titularidad pública, otros concertados o privados y uno de educación de personas adultas) y solicitamos del Departamento de Orientación y de la Jefatura de Estudios los siete documentos que se indican en el capítulo segundo.

La coordinación de esta investigación ha sido realizada, desde la Jefatura del Departamento de Orientación, por José María Salguero, Orientador en el IES Juan de la Cierva de Madrid y M^a Milagros Montoya, profesora del Ámbito Lingüístico y Social en el IES Valle Inclán de Torrejón de Ardoz. Para ello hemos tenido que buscar unos criterios comunes, porque, aunque tenemos una larga historia de trabajo conjunto desde que en 1978-79 nos encontramos en el Colegio Público Juan de Herrera, en la UVA de Vallecas (Madrid), experimentando nuevas formas de relación educativa con alumnos y alumnas en unas condiciones precarias de acceso a la cultura y de escasos medios económicos, el tiempo ha pasado y es necesario adaptar la mirada al presente. Desde aquellos años han cambiado y mejorado muchas cosas, y aunque mantenemos vivo y renovado nuestro amor a la educación, reafirmandonos en lo que nos parece nuclear como es la relación con cada una de nuestras alumnas y alumnos y la atención a su singularidad para hacerlos viables en el mundo, no hemos tenido los mismos espacios educativos, ni hemos compartido idénticas circunstancias, ni los mismos escenarios geográficos. Por ello hemos necesitado muchas horas de lecturas comunes, de diálogo y de intercambio de pareceres para avanzar en la misma dirección y llegar a unas conclusiones que partieran de la reflexión de nuestra diferencia masculina y femenina.

La autoridad de pensadoras como María Zambrano, Luisa Muraro, Hannah Arendt, M^a Milagros Rivera o Anna M^a Piussi nos han descubierto que nuestro hacer no era porque sí, sino que tenía un origen y un fundamento. El origen materno, el de las madres de cada una y cada uno que nos han dado el cuerpo y la palabra, la lengua materna, con la que hemos aprendido todo lo demás. Y hoy sabemos que si tenemos presente este origen sabremos educar y dar sentido a las prácticas más variadas de enseñanza, aunque a veces puedan estar tan distantes de los intereses de nuestras alumnas y alumnos y tan lejanas del discurrir de sus vidas.

Hemos descubierto con Maria Zambrano que la mediación educativa se hace en relación con el ser mismo en cuanto crece, y por ello es la mediación más cercana a la autora de la vida, a nuestras madres que nos han dado el cuerpo y la palabra. Ella dice:

«El maestro es mediador con respecto al ser en tanto crece, y crecer para lo humano es no solo aumentar sino integrarse. (...) El crecimiento humano parte de un germen que se va convirtiendo en una forma orgánica (...), y es justamente ahí donde se ejerce la acción del maestro, de donde arranca y donde vuelve una y otra vez ese movimiento circular que describe toda acción mediadora. (...) La vocación de maestro es la vocación entre todas la más indispensable, la más próxima al autor de una vida, pues que le conduce a su realización plena» (Zambrano 2002:108).

Educar y enseñar tienen origen femenino, porque todas y todos hemos aprendido de nuestras madres la lengua materna «*De ella —escribe Luisa Muraro (1994:35)— aprendimos a hablar y ella fue en ese momento garante de la lengua y de su capacidad de decir lo que es. Entonces la autoridad de la lengua es inseparable de la autoridad de la madre.*».

Y más recientemente, hemos descubierto que estamos siendo protagonistas de un cambio de civilización. En el primer año de este siglo XXI, M^a Milagros Rivera ha puesto ante nuestros ojos los signos de una nueva civilización; en su libro titulado: «*Mujeres en relación. Feminismo 1970-2000*» donde ha escrito:

Poner en juego en política el orden simbólico de la madre es un cambio de civilización. Lo es porque, cuando se logra, el mundo se ve, se oye y se vive de otra manera: pierden sentido el nihilismo, el individualismo y el progresismo, y se abre sitio al conservar al lado del transformar, al escuchar al lado del proponer, al dejarse dar al lado del dar activo. De esta manera, entra en política mucha experiencia femenina fundamental».

Este cambio es algo más que meras cifras o un cambio cuantitativo, es un cambio de civilización que va más allá de la escuela, pero que también se ha dado y se está dando en ella. En la escuela se ha hecho visible, en nuestro presente, el sentido relacional de la educación y se ha mostrado el más femenino, «*el más —escribe Anna María Piussi (2001)— en que consiste la obra de la civilización hecha durante milenios por las mujeres, su hacer visible la vida, habitable el mundo para sí y para los demás: una obra de civilización que ha quedado en la sombra y en un régimen de gratuidad funcional al orden patriarcal.*».

Con éstas y otras voces autorizadas que recogemos en la bibliografía, hemos querido justificar y dar a conocer el punto de mira con el que abordamos la investigación. Mientras íbamos descubriendo matices y creaciones que existían pero que no las habíamos visto, cada cual hemos ido cambiando también y nuestra retina ha ido acomodándose para registrar mucho más allá de lo negativo hasta hacernos evidente la riqueza de la educación, una actividad de origen femenino, sea realizada por hombres o por mujeres. Y de esta manera, aunque en apariencia todo seguía igual, se ha dado dentro y fuera de mí, de ti y de él y ella un cambio «copernicano» que nos ha desplazado desde el lamento y la queja por la falta de derechos y la ignorancia de responsabilidades y deberes, hasta el centro de la relación educativa, que se da cada día, cuando se logra, entre tú y yo, entre alumna o alumno que aprende y la profesora o profesor que educa y enseña con su presencia y su palabra. Esa relación singular de dos en dos donde se produce cada día el milagro de un nuevo alumbramiento, el nacimiento en cada criatura humana de nuevos conocimientos, que a su vez generan nuevo saber y espacios inexplorados de libertad.

La Psicología y la Biología, incluso desde un punto de vista exclusivamente masculino, sostienen que, a lo largo de su desarrollo, las personas deben enfrentarse con la propia agresividad y someterla a las normas que dicta la sociedad y la razón. En el proceso de socialización la agresividad puede convertirse en una fuerza útil para la persona y para los demás. Desde la lactancia en la progresión hacia la independencia, la niña o el niño están situados en una condición de ambivalencia que

tienen que resolver adecuadamente. En la adolescencia, la maduración biológica viene a alterar un equilibrio que se había conseguido en la infancia. Con la incorporación a la vida adulta y activa se vuelve a los sentimientos ambivalentes que otra vez requerirán conseguir un nuevo equilibrio. Hay personas que tienen dificultad para integrar su agresividad de modo positivo y útil a la sociedad y presentan formas patológicas. Por otra parte, se han realizado experimentos para que sujetos agresivos dieran el biberón a un bebé y se ocuparan del bienestar de un ser vulnerable con lo que ha mejorado notablemente su actitud. *«Parece ser que esto crea la semilla de la compasión y ternura que es tan importante para la convivencia no violenta»*. (Fernández y Salguero, 1998: 152). Estos datos nos proporcionan muchas pistas sobre la necesidad de crear un lugar de afecto y de protección y ayuda mutua en nuestros centros educativos, así como la necesidad de «educar para la convivencia», conviviendo.

Entre la primera fase —de investigación— y la segunda —de experimentación— se dio un proceso de cambio también en las y los investigadores, cuyo relato aparece en el capítulo tercero. El análisis de los documentos de uso cotidiano en los Centros y las relaciones vivas con profesoras y profesores —como se puede ver en los capítulos cuarto y quinto— nos descubrieron experiencias, materiales de trabajo, iniciativas que algunas profesoras y profesores ya habían puesto en práctica y que merecían ser conocidos y tener un efecto multiplicador hasta que esa forma de hacer llegue a convertirse en cultura educativa. No se trataba de seleccionar bellos escritos sino papeles y documentos de uso diario, tales como algunos formularios o instrumentos de preparación de las sesiones de evaluación o guías para la elaboración de las actas, con las que, sin tener nada extraordinario, indirectamente, hacían que la atención se centrara en la participación y en las diferencias entre alumnos y alumnas.

Aunque casi todos los centros siguen pautas semejantes, encontramos, quizá porque supimos mirarlo, algunas líneas de trabajo diferentes, que sin ser conscientes de que nombraban la diferencia sexual, la evidenciaban en su intervención, así como otras formas de valorar y orientar a las alumnas y alumnos en todo el proceso de acción tutorial y académico profesional. Nos pareció que merecía la pena hacer un reconocimiento del saber que nace de la experiencia, un reconocimiento de este saber educativo que permanece, de manera generalizada, en el olvido y así, como nos recordaba Cristina Mecenero, cada nueva profesora o maestro se encuentra con la necesidad de reinventar desde la nada. Con esto no queremos decir que la educación se reduzca a una mera repetición de técnicas aprendidas o a una reproducción del conocimiento como si fuera un proceso cerrado y acabado, ni queremos negar la inapresable riqueza del acto educativo que por su propia naturaleza siempre es nuevo y nos sobrecoge cuando asistimos a su nacimiento. Se trata de un reconocimiento de autoridad del saber de la primera maestra, nuestra madre, que con la lengua materna nos enseñó a nombrar y a simbolizar el mundo entero, preparándonos así para todos los aprendizajes posteriores. *De ella* —escribe Luisa Muraro (1994:35)— *aprendimos a hablar y ella fue en ese momento garante de la lengua y de su capacidad de decir lo que es. Entonces la autoridad de la lengua es inseparable de la autoridad de la madre. Pero ésta no tiene autoridad en nuestra vida adulta y ésta es, pienso yo, la causa de la incompetencia simbólica,*

pues si no se reconoce la autoridad de la madre las palabras resultan inadecuadas para decir lo que es, y se destacan las cosas más evidentes mientras expresamos con reticencia las más importantes».

Lo más significativo de nuestra investigación, durante la primera fase, fue la constatación de que en todos los centros existe una doble estructura o una «doble vía», es decir, una estructura paralela entre la Jefatura de Estudios y el Departamento de Orientación (DO). Porque el DO, aun siendo muy importante en el centro, sufre sin embargo una disfunción importante: interviene en el proceso de convivencia sólo a través de las reuniones de tutoría, pero se le escapan las intervenciones en la prevención y resolución de conflictos, es decir en el proceso de expedientes. La legislación vigente, y como consecuencia los Reglamentos de Régimen Interior, no incluyen al DO en el procedimiento de sanciones, amonestaciones y expedientes disciplinarios. Por ello, lo normal es que no sea solicitada su intervención más que en casos extraordinarios. Observamos, sin embargo, que en los centros en los que el DO había intervenido en ese proceso, especialmente a través del o la Orientadora, se habían solucionado los expedientes de forma más educativa y más humana que cuando no se había oído ni al instructor o instructora, ni al DO. En estos casos el proceso había resultado más traumático para los alumnos y alumnas y con consecuencias negativas en el proceso de su educación.

Por ello decidimos, además de difundir los instrumentos, prácticas y experiencias de algunos centros que merecían ser conocidos y difundidos con mucha más razón que otros textos editados cuyo uso era habitual en casi todos los centros, introducir algún cambio en relación con la participación del Orientador o la Orientadora en todo el proceso de convivencia (antes, durante y después de las sanciones, amonestaciones, expedientes, etc.) con el fin de mejorar las relaciones, si fuera necesario, y hacer visible el más relacional de las mujeres.

Durante el primer trimestre del curso 2002–03 realizamos la experimentación, con los documentos seleccionados de las prácticas educativas de algunas profesoras y profesores, en los siguientes aspectos y en los tiempos establecidos:

1. Trabajo del Departamento de Orientación en el Plan de Acción Tutorial: jornada de acogida a comienzo de curso; información a las familias en las reuniones prescriptivas de comienzo de curso; preparación de las juntas de evaluación inicial; elección de delegados y delegadas de curso y reuniones posteriores; preparación y seguimiento de las evaluaciones siguientes.
2. Trabajo conjunto de la Jefatura de Estudios y el Departamento de Orientación para que éste intervenga en todo el proceso de prevención y resolución de conflictos. Para ello adjuntamos un instrumento para las Juntas de delegadas y delegados y un modelo de seguimiento individualizado de un alumno o alumna como modelo de intervención en el caso de sanciones o amonestaciones.
3. De las relaciones de la Jefatura de Actividades Complementarias y Extraescolares con el Departamento de Orientación y la Jefatura de Estudios, seleccionamos algunas actividades de relación y encuentro, así como, propuestas para las salidas escolares y el registro de las actividades realizadas.

También indicábamos en la carta informativa que el objeto de esta experimentación era:

- a) Favorecer la convivencia, la participación y las relaciones entre todas las personas del Centro en el proceso educativo, así como en la resolución de conflictos y especialmente en la violencia contra las mujeres.
- b) Hacer visible la diferencia sexual y el más relacional de las mujeres en el proceso de orientación, tanto personal como académico y profesional, para las alumnas y alumnos.
- c) Que el lenguaje no fuera excluyente y nombrara adecuadamente la realidad del Centro, para lo que se precisa nombrar en masculino y en femenino.

Las conclusiones de la fase de experimentación, que se detallan en el último capítulo, son parciales, desde el punto de vista cuantitativo, pues unos centros han trabajado más la coordinación con el Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares y otros han volcado su esfuerzo en las familias o en la tutorías, y, en algunos casos, hemos podido valorar los cambios más por los factores negativos que se han evidenciado cuando en un centro se ha seguido «la doble vía» de la que hablábamos anteriormente, es decir, sin la intervención del Departamento de Orientación en el proceso de sanciones y expedientes disciplinarios. Y además, necesariamente, aporta conclusiones parciales, pues se ciñe a la intervención del Departamento de Orientación, quedando al margen otros puntos fundamentales para la prevención de la violencia en los centros escolares como es el contenido y desarrollo del currículo.

Autoridades pedagógicas reivindican actualmente la función moral y social de la escuela para resolver la cuestión de qué debemos enseñar. Victoria Camps(1993) indica: *«La educación no es sólo instruir o transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, una forma de vida.(...) Educar es, así, formar el carácter, en el sentido más extenso y total del término: formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales»*. La dimensión transversal del currículo plantea reflexiones que no son nuevas en el campo de la Pedagogía, la Didáctica o la Filosofía, pero su particular aportación consiste en hacer explícitas una serie de aspiraciones de cambio en la práctica educativa y en el perfil de los futuros ciudadanos y ciudadanas que los constantes cambios producidos en la sociedad reclaman, tanto en el ámbito teórico como práctico. Especialmente después de haberse producido la revolución pacífica y silenciosa llevada a cabo por las mujeres desde finales del siglo XX, con la que se han hecho visibles nuevas formas de relación en los diversos campos del trabajo y por ello también en el ámbito educativo.

Sin embargo, debemos tener en cuenta, que aunque se ha inaugurado la nueva civilización del orden amoroso de la madre, aún convivimos en un modelo de sociedad que glorifica la guerra y el militarismo y en donde los valores de agresividad, competición y progreso científico sin tener en cuenta la dimensión humana, se

consideran superiores a aquellos otros que todavía siguen teniendo, en los ambientes masculinos, la connotación negativa de «femeninos», como son la cooperación, la asistencia y el cuidado de otras personas y del conjunto del planeta. Entre los chicos, a veces, se desencadena una espiral de violencia, donde el mejor es el que gana, el más violento, que además suele tener un grupo alrededor que corea la hazaña o anima a rematarla. Simone Weil dice que todo acto de maldad es el principio de una cadena de maldades sin fin. Hasta que llega alguien puro que conscientemente la rompe. El hecho de ser pacífico a menudo está asociado con el de ser pasivo y se estima que un estado de paz es aquel en donde no existe conflicto. Por el contrario, la llamada educación para la convivencia reconoce que el conflicto constituye a menudo un trampolín del desarrollo y no postula la eliminación del conflicto sino que busca modos creativos no violentos de resolverlo. Saber que pueden existir métodos mejores para hacer las cosas puede ser un aliciente para buscar y hallar soluciones nuevas y para crear un ambiente de paz. Y este ambiente sólo se logra con deseos y prácticas de paz que nos modifiquen a cada cual. Así entendida, la convivencia, la participación y la democracia en los centros no son simplemente una forma de estar en la que las chicas y los chicos acepten con pasividad el «status quo» sino que, por el contrario, se trata de un proceso activo en busca de modos de relacionarse no sólo no violentos sino creadores de paz. Milagros Rivera ha escrito que la violencia masculina contra las mujeres sólo terminará cuando se haga tan impensable en nuestra sociedad como lo es el canibalismo (Rivera, 1998). Prevenir la violencia que ejercen los hombres contra las mujeres en el ámbito educativo quiere decir vivir en relación de confianza, con responsabilidad y respeto mutuo. Y esto pasa por aprender de las mujeres, valorar lo que hacen las mujeres, dar autoridad a la primera maestra, nuestras madres, que nos han enseñado a convivir sin destruir y sin matar. *«Nuestras madres nos han educado para que demos besos al adversario. Apenas empezaba una pelea, inmediatamente intervenían las madres a separarnos y decían: 'besito, besito'. Lo llaman 'mamismo' y es también una forma de civilización»* (Muraro, 2001:11). Reconocer la autoridad de la madre lleva a descubrir que no hay fórmulas de convivencia con valor universal. Cada chica, cada niño, cada centro vive una realidad concreta que hay que interpretar en cada momento para restablecer las relaciones de confianza que nos ayudan a crecer. El arte de las madres es el arte de la civilización, de la viabilidad de cada criatura humana que viene al mundo que aprende a estar en el mundo con amor.

Durante la investigación y la experimentación también hemos aprendido lo importantes que son las relaciones, pues sólo en relación con profesoras y profesores y sobre todo con orientadoras y orientadores ha sido posible este trabajo. Sin una relación de confianza no se habrían atrevido a compartir documentos, datos e informaciones que en general se retienen como confidenciales por miedo a que comprometan al centro y, sin la colaboración libre y personal de cada tutora o tutor, la experimentación hubiera resultado fallida. En relación hemos aprendido también que quien arriesga gana, quien se fía no se pierde, se encuentra y algo nuevo surge que va más allá de cada cual y nos trasciende. También hemos descubierto lo importante que es hablar de todo lo que ocurre, de analizar lo que está sucediendo, de nombrar nuestra práctica y saber reconocer los aciertos y los erro-

res porque ambos son educativos y de los dos aprendemos. Y por último, aprendimos a saber esperar, a acompañar a cada alumna o alumno en su proceso, sin reclamar éxitos o respuestas inmediatas, porque el tiempo de germinación en cada cual es distinto y hay que dar tiempo, el tiempo de la madurez que casi nunca llega cuando se reclama.

Pensamos que nuestras conclusiones son como recetas de relación. Ana Mañeru (2002: 83) ha devuelto el sentido original a la palabra receta —una palabra tan habitual entre las mujeres que podríamos decir que es una palabra femenina y no sólo por su género gramatical—, y la ha dotado de una existencia nueva en el ámbito educativo, nombrando el saber que circula en la escuela, en sus distintos niveles, ese saber de la experiencia, que no se reconoce y en consecuencia tampoco se acumula. Ella ha escrito: *Es algo abierto y abierto a la relación. Sin embargo, lo que pasa en los cursos de formación del profesorado, por ejemplo, o en las clases, es que se dan fórmulas, es decir se reproducen exactamente teorías, independientemente del contexto, de lo vivo, de la relación. Yo pienso que lo que valen son las recetas, no solo en la clase, sino en la vida: decir tú cómo lo haces, hablar en primera persona, partir de la experiencia de alguien. Eso es muy distinto de la fórmula abstracta, que no está viva, que repite, y no deja lugar a la creatividad de cada cual*».

Nuestro deseo es invitar a quien lea las conclusiones y propuestas de la investigación a que pruebe a poner en práctica alguna receta de convivencia, y si no tiene un elemento que añada otro y seguro que sale una preparación mejorada, porque mientras se disfruta de una nueva creación algo se transforma dentro y fuera de cada cual. Y así continuamos la obra de la madre, creando y manteniendo la vida con amor y confiando en las capacidades, diferencias y disparidad de cada cual.



Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos

| Los papeles |





2. Los papeles

Así hemos llamado a este capítulo dedicado al análisis de los documentos solicitados a la Jefatura de Estudio y al Departamento de Orientación de los nueve centros en los que hemos investigado. Los papeles siempre son importantes. La palabra escrita, aunque sujeta a múltiples interpretaciones, permanece durante muchas generaciones. Lo dice el refrán castellano «el papel, que se rompa él», indicando que un documento, un escrito siempre puede ser de provecho. Y en nuestro caso lo ha sido, porque nos ha permitido apreciar su vigencia en los centros educativos y leer entre líneas mucho más de lo que sugiere la letra impresa. «Los papeles», las fuentes documentales, nos han proporcionado información para valorar la filosofía o cultura de los centros con relación a los planes institucionales y a la elaboración del Proyecto Educativo o el Reglamento de Régimen Interior (documentos presentes en todos los institutos); así como, la «cultura» que subyace en relación con la violencia y la diferencia sexual y la «estructura» con la que se funciona, más allá de la jerarquía establecida. *«Si las culturas y estructuras violentas producen violencia directa, entonces tales culturas y estructuras también reproducen la violencia directa»* (Galtung, 1998).

La prevención de la violencia es la suma de tres tipos de prevenciones: directa (valoración del conflicto como oportunidad educativa y regulación no-violenta de su resolución), cultural (clima escolar, valores mínimos compartidos) y estructural (organización diseñada para conseguir, en su funcionamiento, un nivel mínimo de violencia y máximo de justicia y cooperación). Esta prevención supone un consenso y acuerdo conceptual que busque las raíces profundas de la llamada «violencia escolar» tanto en el plano más visible (violencia directa) como en los más ocultos (violencia cultural y violencia estructural). Aunque no hemos pretendido categorizar la violencia escolar, estas clasificaciones nos han servido para desentrañar las múltiples formas que tiene la ciencia para elevar a categoría abstracta lo que es relación viva, y así dejar que circule la violencia u otra forma de intercambio vital en un plano ajeno al de la ciencia que permanecerá siempre en la paralela de la abstracción. Es decir, la violencia se convierte en un objeto de estudio y deja de ser un hecho que puede y debe entrar en el ámbito educativo con el fin de modificarlo y mejorar la convivencia humana. Nuestra investigación se ha ceñido a ver la realidad sexuada en los papeles que nos muestran la vida de los centros y comprobar cómo es la convivencia en cada contexto y circunstancia concreta.

Los documentos con los que hemos trabajado han sido:

- El proyecto educativo de centro.
- El reglamento de régimen interior
- Algunos expedientes disciplinarios
- Los instrumentos utilizados en las juntas de evaluación.
- El plan de acción tutorial y de orientación académico-profesional.

Por otra parte, se han recogido de los centros:

- Las acciones propuestas por el Departamento de Orientación en relación con la diferencia sexual.
- Las actuaciones del Departamento de Orientación relacionadas con la resolución de conflictos.

El análisis de los documentos estaba orientado a ver la diferencia sexual en la educación, en cada uno de los nueve centros de educación secundaria que seleccionamos para la investigación. También queríamos valorar la incidencia de los Departamentos de Orientación (DO) en la prevención de la violencia en general y de la violencia contra las mujeres en particular y, sobre todo, el papel en la búsqueda del sentido de la educación, haciendo visible la diferencia sexual y el más femenino en la relación.

Conocíamos, por nuestra propia experiencia, que los Departamentos de Orientación, dentro de la organización de un IES (Instituto de Educación Secundaria) son entidades relativamente nuevas con nuevos perfiles profesionales, que «violentan» la organización de los centros, y a los que se les plantea multitud de demandas. Y también son fuente de información, favorecen la reflexión y generan mecanismos de resolución de problemas, ya que son un órgano de coordinación pedagógica con una actuación sistémica en el centro. Y, por tanto, son un nudo de relaciones.

2.1. Análisis de documentos de centro

A continuación se presenta el análisis realizado con una presentación del contenido y de las posibilidades de cada uno de los documentos.

2.1.1. El Proyecto Educativo de Centro

El PEC proporciona un marco global y general que permite orientar y llevar a cabo una actuación coherente, coordinada y eficaz de toda la comunidad educativa. El PEC presenta las señas de identidad de cada centro, es decir los grandes principios educativos (democratización, cooperación, convivencia, no discriminación, coeducación, etc.) que deben regir la vida del centro y la formulación de objetivos que la institución pretende alcanzar para toda la comunidad educativa; así como impregnar la estructura organizativa y el Reglamento de Régimen Interno, es decir al conjunto de reglas y normas de que se dota el centro para que la organización, estructura y relaciones funcionen de acuerdo a los objetivos y señas de identidad que se promocionan. En todos estos ámbitos han de considerarse una serie de decisiones que facilitarán una mayor calidad a la dinámica general del instituto. En este contexto hemos pretendido valorar los ajustes de la práctica educativa presentes en los planteamientos más globales de cada centro y que evitan problemas graves de convivencia o la toma de decisiones extraordinarias y dramáticas para determinados alumnos o alum-

nas. Estos ajustes conllevan la toma de decisiones en relación con: Los elementos de identidad y objetivos del Centro, la participación de toda la Comunidad Educativa, el trabajo cooperativo del profesorado y la transversalidad.

Los elementos de identidad y objetivos del Centro

Es necesario promocionar la igualdad de oportunidades entre todos los miembros de la comunidad así como la no discriminación por razones de sexo, cultura, lengua, nivel de aprendizaje, etc. Esto conlleva decisiones organizativas como, por ejemplo, la formación equilibrada de grupos de alumnos y alumnas en relación con sus distintas características: sexo, niveles de conocimiento y de expectativas, procedencia...

Así mismo, es relevante promover el respeto, la tolerancia, la convivencia pacífica..., valores que responden a los diferentes grupos sociales y culturales presentes en el centro, evitando limitarse a los que mejor se adaptan a las formas de proceder de la institución, «los o las buenas estudiantes». Estos valores se promueven «desde» y «para», pues no parece posible educar para el respeto sin respeto.

En los últimos años, abundan las referencias a «la cultura del esfuerzo» o «el mantenimiento de la disciplina». La formación militar en las escuelas rusas o el posible uniforme obligatorio en las escuelas francesas también son «educación en valores», aunque no sean éticamente tan adecuados o tan compartidos universalmente.

La LOCE (Ley Orgánica de la Calidad de la Enseñanza) elimina las actitudes como contenidos curriculares. La desaparición de los contenidos relacionados con la adquisición de actitudes y valores, deja a la casualidad su aprendizaje. También desaparecen de los objetivos las capacidades relacionadas con el análisis y la valoración crítica de la realidad social, del compromiso activo con la transformación de esta realidad y del trabajo en grupo. Una vez más se pretende favorecer un desatino, porque un o una docente que diga «no estoy aquí para enseñar esas cosas» está, de hecho, enseñando actitudes. Quien exige «una actitud correcta en clase» o quien, para conseguirlo, recurre a las expulsiones y a los castigos también enseña valores y ofrece posibilidades de aprendizaje de valores diferentes de quien dialoga, razona o insiste en el respeto a las y los demás y a sí mismo o misma como base de la convivencia. Negar la existencia de un propósito educativo en el terreno de las actitudes y valores en los centros escolares y en la práctica docente, es negar la complejidad social y defenderse de ella a base de instaurar muros invisibles que hacen opaca la realidad e impiden verla tal cual es, y por tanto, analizarla para tomar las decisiones más pertinentes con el propio contexto y la filosofía expresada en el PEC. Al negar la realidad se busca una homogeneidad coherente con un perfil de alumnas y alumnos ideales, aunque inexistentes, que imaginamos poco críticos con el entorno social, poco proclives a tomar decisiones y a participar en procesos colectivos, poco reflexivos en el terreno moral y político y a quienes además, al movernos sólo en

este plano ideal, les negamos las posibilidades de una confrontación real donde poder ensayar su proyecto de vida.

La participación de toda la Comunidad Educativa

Un clima democrático en el centro escolar debe permitir a cada cual opinar y manifestarse con sus visiones y sugerencias respecto a la institución, a la convivencia, a la integración y coexistencia de distintas culturas y experiencias. En este sentido es fundamental, no tanto que existan muchas formas de participación para el alumnado (elección y junta de delegados y delegadas, asistencia a juntas de evaluación, asociaciones de estudiantes, murales libres de intercambio de informaciones, etc.), sino que la participación sea verdadera, que se acojan la diferencia sexual y las diversidades y disparidades de cada ser humano porque ahí radica la riqueza de la humanidad y así se hacen visibles las necesidades, intereses y expectativas. No se trata de hacer que se sientan copartícipes de la vida del instituto, sino que éste llegue a ser realmente un espacio de intercambio y de satisfacción de afectos, de intereses y de tiempo libre (participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el aula y en el centro, actividades de ocio, talleres, revista escolar, radio, teatro, etc.).

Así mismo, debe garantizar el funcionamiento de los órganos de gobierno y de coordinación docente del Instituto como la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), los Departamentos Didácticos, de Orientación y de Actividades Extraescolares y Complementarias y las Tutorías. El papel de las familias y sus relaciones con el resto de personas del centro es un indicador relevante de la democratización escolar.

El trabajo cooperativo del profesorado

A lo largo de estos años de investigación en los centros y en nuestro trabajo en el aula hemos constatado cómo muchas veces la ausencia de reflexión y la toma de decisiones educativas conjuntas, pero de forma arbitraria o precipitada, del profesorado del centro, de un ciclo y/o de un grupo generan condiciones que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia. Es fundamental el intercambio y el trabajo cooperativo entre las profesoras y los profesores, bien sea en el marco de los órganos establecidos, bien constituyendo otras instancias participativas para resolver cualquier situación. En este sentido es importante propiciar las condiciones necesarias para asegurar el buen funcionamiento de los equipos educativos, formados por el profesorado que imparte clase a un mismo grupo de alumnas y alumnos coordinados por el tutor o tutora. Tal vez éste sea el marco privilegiado para llevar a cabo un estrecho seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje así como de las relaciones y «el clima» existente en el aula. Un análisis a tiempo y una reflexión sobre algunas situaciones por parte del equipo educativo son el mejor medio para una práctica educativa que favorezca la convivencia a lo largo de tantas horas de permanencia en el espacio escolar. Por el contrario, cuando los profesores y profesoras actúan de forma dispar y a veces contrapuesta, pierde valor educativo o incluso desorienta al alumnado que necesita referentes cla-

ros y rigurosos, especialmente cuando se trata de desarrollo de hábitos o de la aceptación e interiorización de normas. Sin embargo, no se puede llegar a una unanimidad de acción que anule las diferencias.

Sugerimos acuerdos en el desarrollo de determinadas actitudes porque es más fácil interiorizarlas cuando hay un trabajo conjunto. Muchas de las propuestas sólo pueden concretarse si el propio equipo educativo las diseña con la intención de educar. Mediante la cooperación y el trabajo en equipo de las profesoras y los profesores pueden mejorar aspectos tan trascendentales para el desarrollo del alumnado como la orientación de su futuro académico y profesional, la posible globalización e interdisciplinariedad entre varias áreas, la creación de un clima relacional favorable al grupo y a cada estudiante, el establecimiento de un marco idóneo para la intervención y el apoyo psicopedagógico y curricular, etc.

La transversalidad

Una novedad de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), que proporcionaba un marco de actuación para la educación de valores, era la transversalidad; con ella se pretendía acercar el aprendizaje a la realidad y a los problemas que se está planteando en nuestra sociedad; y por tanto así lo dotaba de funcionalidad y de aplicación inmediata para contribuir a la comprensión y transformación de la realidad. En los últimos años, en algunos países, se han realizado revisiones legislativas más «disciplinares» que omiten estos temas, la LOCE aunque no ha derogado la totalidad de la normativa anterior, no ha recogido los aspectos de transversalidad. Los temas transversales dan la posibilidad de tratar aspectos, más o menos problemáticos, de la época actual, que requieren razonamientos personales y colectivos y en consecuencia el posicionamiento del alumnado que ha de asumir sus responsabilidades de forma libre y racional. Es decir, ha de ser capaz de comprender las causas que provocan una serie de situaciones problemáticas y tomar conciencia, libremente, de la necesidad de adoptar actitudes y conductas coherentes con los principios y normas asumidas. Dada la importancia de estos temas el currículo, común y optativo, debería estar impregnado de estos aspectos. No se trata de introducir temas nuevos en las distintas áreas sino de organizar algunos de los contenidos de éstas y de las materias optativas alrededor de aspectos de los temas transversales. El Proyecto Educativo debe reflejar estas propuestas.

Análisis de la realidad, según los indicadores seleccionados

Para realizar un análisis de los Proyectos Educativos de los centros hemos seleccionado los siguientes indicadores:

- a) La utilización del lenguaje en masculino y en femenino, es decir, que no sea excluyente y nombre a todas las personas implicadas en la Comunidad Educativa.
- b) La declaración expresa, en los objetivos del centro, del reconocimiento de la diferencia sexual, la no discriminación por razón de sexo o la coeducación.

- c) La intervención educativa para favorecer la convivencia, la participación y la resolución de conflictos y, en su caso, la violencia contra las mujeres.
- d) La importancia dada al proceso de orientación, tanto personal como académica y profesional, para las alumnas y alumnos, así como la mención expresa, en su caso, del papel de los Departamentos de Orientación.
- e) La educación en valores y/o los temas transversales.

Centro nº 1

- a) Su proyecto educativo está escrito en masculino en su totalidad.
- b) No presenta ninguna declaración expresa, en las Señas de Identidad o en los Objetivos Generales del reconocimiento de la diferencia sexual, de la no discriminación o de la coeducación.
- c) Sobre la convivencia incluye un epígrafe sobre Criterios Psicopedagógicos para corregir las posibles alteraciones en la convivencia, pero luego no se desarrollan.
- d) Sobre la orientación a los alumnos y a las alumnas se presentan referencias implícitas pero no se hace explícito el sentido orientador del proceso educativo.
- e) Relacionado con la educación en valores incluye: *«La educación integral de la persona que fomenta el espíritu crítico y comprensivo, que respeta la diferencia y que compensa las desigualdades... en la disciplina, el orden y la participación»*. Presenta como señas de identidad: *«La educación en las actitudes y valores, así como en la disciplina, el orden y la participación»*.

Centro nº 2

Las características de este centro de titularidad privada lo hacen muy diferente al resto de los centros que analizamos en este trabajo. El Colegio tiene un documento publicado denominado Proyecto Educativo para el curso 2002-03 y que está aprobado por su claustro y su consejo escolar. Así mismo dispone de unos Estatutos de funcionamiento. En el denominado Proyecto Educativo incluye mayoritariamente aspectos curriculares propios de proyectos curriculares y acciones específicas en relación con las programaciones (utiliza terminología no presente en la normativa actual como Seminarios, en lugar de Departamentos, y otras referencias a BUP y COU que seguramente se han impartido hasta hace muy poco tiempo) así como otras informaciones sobre reclamaciones de exámenes, «deberes» para casa o técnicas de estudio. La página web del Colegio tiene un carácter publicitario (Porcentaje de 100% de aprobados en selectividad, educación para el ocio, instalaciones, etc.).

Para este análisis tendremos en cuenta exclusivamente el apartado Fundamentos del Proyecto Educativo.

- a) Utiliza un lenguaje exclusivamente masculino: «*alumnos, padres, hijos, profesores...*»
- b) No aparece ninguna declaración expresa del reconocimiento de la diferencia sexual, de la no discriminación o la coeducación.
- c) En su definición axiológica incluye... «*está organizado conforme a un modelo participativo*» (que no define), «*valores humanos y democráticos... tolerancia y respeto entre todos, como camino equidistante entre autoritarismo y el binomio permisibilidad/sobreprotección*». No se citan aspectos relacionados con la resolución de conflictos y la convivencia, (en coherencia con su negación del conflicto y ausencia de expedientes disciplinarios).
- d) No se considera el proceso de orientación al alumnado tanto personal como académico y profesional pero sí incluye en su definición pedagógica; «*la individualización con contenido educativo antes que de enseñanza. Interactúa fuertemente con la socialización, y gira en torno a la acción tutorial*».
- e) En cuanto al papel de la educación en valores aparece implícito en todo el capítulo analizado y además el punto nº 1 de su definición axiológica expresa: «*La comunidad educativa... se rige por el marco de valores definido en la Constitución española, en la que los valores humanos y democráticos son prioritarios*».

Centro nº 3

El material analizado de este Centro plantea un ideario propio que tiene en cuenta sus especiales características, inspirado en los deseos y esfuerzos de desarrollo y solidaridad del barrio en que se encuentra.

- a) Es un Centro mayoritariamente masculino desde el inicio de sus actividades académicas, quizá por las especialidades impartidas de Formación Profesional, tradicionalmente masculinas. El lenguaje también es masculino, aunque en algún momento utiliza «*alumnado*» o «*seres humanos*».
- b) En los aspectos propios del centro y dentro del desarrollo de una educación de calidad se indica: «*Educación no sexista. Que defiende el derecho a una igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*». En ningún apartado se recoge una declaración expresa de reconocimiento de la diferencia sexual, ni de la discriminación por razón de sexo, ni de coeducación. En otro apartado se definen unas capacidades y actitudes a desarrollar en cinco apartados. El b) expresa: «*Valorar positivamente la diferencia y la diversidad como expresión de la universalidad del ser humano y la igualdad, como garante de los derechos y deberes ciudadanos*».
- c) Sobre la resolución de conflictos, la convivencia y la participación nos encontramos: «*Personalización educativa que respeta la individualidad del pensamiento y garantiza la convivencia en paz*».

- d) El Centro incluye un apartado dedicado a la orientación al alumnado, uno de sus aspectos propios, donde aparece el sentido orientador de la tutoría y se cita al Departamento de Orientación: *«La orientación del alumno será llevada a cabo por un profesor tutor-orientador. Como fin último del trabajo de orientación del alumnado se plantean los siguientes criterios: a) Lograr un trato individualizado del alumno. b) Realizar un estudio de seguimiento académico ponderado. c) Interlocución continua con respecto a los agentes: alumno-padres, padres-profesorado, alumnos-D.O., alumno-tutor. d) Orientar sobre aquellos campos que completan la formación del alumno y su toma de decisiones. Mundo académico, mundo profesional, entorno afectivo-familiar, etc.»*
- e) El papel de la educación en valores se recoge en los aspectos propios: *«Educación universalista. Interculturalidad y multiculturalidad sensible con el medio ambiente...integral»*. En el primero de los cinco apartados de actitudes se recoge: *«Fomentar las actitudes humanas, desarrollo del comportamiento ético, maduro, crítico, responsable, solidario y democrático»*.

Centro nº 4

Este Centro define unos Principios y valores y unos Objetivos Generales como propósitos y finalidades de cinco ámbitos: social y de convivencia, académico, de organización-gestión, profesional e institucional. En ellos se destaca:

- a) Se cuida la utilización del lenguaje, se nombra: *«alumnado»*, *«profesorado»*, *«jefatura de estudios»* pero en ocasiones: se utiliza el masculino plural como *«compañeros»*, *«delegados»*, *«padres de alumnos»*....
- b) En los Principios y valores formulados no aparecen referencias a la diferencia sexual, aún cuando se propone: *«Promover una educación para la igualdad y el respeto a la diferencia, defendiendo los derechos y exigiendo las obligaciones»*. En el objetivo nº 2 del Ámbito social y convivencial se recoge: *«Educar en el respeto por la diferencia (aunque no incluye la sexual), ya sea de pensamiento, de necesidades educativas, de situación social, de raza, etc. tanto dentro como fuera del instituto»*.
- c) Uno de los Principios que se presenta es: *«Impulsar la participación de todos los miembros de la Comunidad Educativa en el funcionamiento y la vida del Centro»*. En los objetivos 10 y 14 aparecen algunas referencias a la convivencia y participación: *«Favorecer la participación del alumnado creando cauces que permitan una contribución eficaz de éste... Fomentar la gestión democrática»*. En el ámbito de Organización y Gestión se citan: *«Facilitar cauces de participación... Organizar la toma de decisiones de manera rápida y eficaz»*. Más explícita es la referencia a los conflictos en el objetivo 11: *«Fomentar el diálogo, como medio de abordar y resolver los conflictos que surjan, y conduzca a la propia responsabilidad»*.
- d) En cuanto al proceso de orientación al alumnado, el objetivo nº 4 expresa lo siguiente: *«Ayudar al alumnado a conocerse mejor, tanto en sus posibilida-*

des como en sus limitaciones, permitiendo el aprovechamiento de sus capacidades y conocimientos». En otros objetivos de manera implícita se pueden detectar intenciones en este sentido.

- e) Los principios y valores se presentan en primer lugar de manera previa a la formulación de objetivos como «... *grandes pilares sobre los que debe asentarse el desarrollo del proceso educativo*».

Centro nº 5

No ha sido posible conseguir el PEC de este Centro a pesar de contar con toda la colaboración de la orientadora del Centro. A través del análisis de su página web se puede realizar una aproximación a la valoración de alguno de los indicadores previstos.

- a) El lenguaje que se utiliza es exclusiva y marcadamente masculino, sólo se nombra a las alumnas para señalar la separación de aseos y vestuarios en sus instalaciones. Es de destacar que se inicia la página con fotos ampliables del director, jefe de estudios y secretario, los tres varones, y en otro apartado bajo el epígrafe de directivos aparecen dos mujeres entre tres de los jefes de estudios adjuntos.
- b) No aparecen los objetivos del Centro en la página web. Sólo se dice a modo de publicidad: «*Madrid..., el mejor centro de ESO y Bachillerato*». Existen amplios apartados dedicados a los currículos propios y publicaciones de varios profesores, todos varones.
- c) No aparecen los aspectos de resolución de conflictos y convivencia en la página web siendo, como indican otros documentos, algo muy presente y significativos en la vida del Centro. En cuanto a la participación, la página web presenta rincones y correos para comunicarse.
- d) No se presenta ningún dato relacionado con el proceso de orientación al alumnado.
- e) No aparece la educación en valores aunque la página web durante el curso 2001-2002 incluía un lema donde se explicitaba que el Centro no educaba, función propia de «los padres», sino que instruía. Por otra parte, se podrían sacar conclusiones de los artículos firmados por algunos profesores pero son opiniones y consideramos que no representan a toda la Institución.

Centro nº 6

Este Centro no ha completado su PEC aunque existen algunos acuerdos de su comunidad educativa que se recogen en diferentes documentos, página web y en la Agenda Escolar anual. Se aplica el análisis a los objetivos generales del Centro formulados en cuatro ámbitos durante el curso 1998-1999.

- a) Se nombra «profesorado», «padres y madres» y se utiliza la barra para alumno/a en las tres páginas del documento, aunque esta última expresión se acompañe de artículos y adjetivos exclusivamente masculinos.
- b) El objetivo de Ámbito Pedagógico nº 2 dice expresamente: «Potenciar un régimen de coeducación en el que no se produzcan discriminaciones de ningún tipo y se fomente el respeto a la diversidad».
- c) En cuanto a la relevancia que se da a la resolución de conflictos, convivencia y participación, el objetivo nº 5 señala: «Educar en la participación como forma de disfrute de los bienes comunes». En el Ámbito Administrativo el objetivo nº 2 cita: «Regular los cauces de participación de los miembros de la comunidad educativa en la gestión y funcionamiento del centro». En el Ámbito Humano y de Servicios, el objetivo nº 1 recoge: «Educar en y para la libertad y la cooperación, así como en el derecho a la igualdad de oportunidades». El nº 4 explícita: «Organizar el marco adecuado para que los miembros de la comunidad educativa puedan ejercer sus derechos sin olvidar sus deberes, consiguiendo la implantación, el respeto y la observación del RRI». El nº 5 cita: «Favorecer una comunicación-información entre los distintos miembros de la comunidad educativa basada en el diálogo y el respeto mutuo».
- d) El proceso de orientación al alumnado aparece recogido en los objetivos nº 9 y nº 10 aunque no presenta ninguna mención expresa al departamento de orientación: «Potenciar la orientación como ayuda en el proceso de maduración de la personalidad y en la elección del futuro de cada alumno/a concreto.... Impulsar la acción tutorial individual y en grupo como instrumento básico para llevar a cabo la orientación educativa y profesional así como las diversificaciones y adaptaciones curriculares necesarias de los alumnos/as».
- e) No aparece en el documento mención expresa a la educación en valores pero se encuentra implícito, como se puede apreciar en lo ya citado.

Centro Nº 7

El PEC se elaboró en el año 1994-95 y no ha sido modificado; es un documento muy breve y con algunos errores en cuanto a la legislación actual debido a su no actualización y a la escasa definición normativa de aquellos años. Así, por ejemplo, se cita al Departamento de Orientación entre los departamentos didácticos. Por otro lado, no se presenta un análisis del contexto.

- a) En el PEC se nombra: «alumnado», «familias», «profesores y profesoras», «padres y madres», «hijos e hijas», «dirección», «jefatura de estudios»... . En alguna ocasión aparecen «los alumnos» pero sólo ocasionalmente respetándose en la mayoría de los epígrafes los términos citados.
- b) En los Objetivos Generales, el número tres dice expresamente «Educar superando cualquier discriminación basada en el sexo, raza o religión, tanto en la práctica docente, como en los libros de texto o las actividades que se

organicen. Tratamos con ello que sea real la igualdad de oportunidades para todos los escolares, manteniendo los principios de coeducación, tolerancia, igualdad y aconfesionalidad.»

- c) El preámbulo a los objetivos se fundamenta en *los valores constitucionales*, en el Objetivo nº 1 se expresa *«potenciamos la discusión en el aula»*. El nº 2 explícita: *«respeto a la pluralidad y la tolerancia, enseñando a valorar las diferencias. Para ello condenamos cualquier tipo de violencia dentro y fuera del aula, y valoramos el respeto a compañeros, compañeras, familias, profesorado y personal no docente»*. En el nº 5 señala la importancia de: *«Integrar al alumnado en la vida del Centro, desarrollando los valores democráticos y de participación»*. El nº 7 recoge: *«Potenciar el trabajo en equipo como medio para resolver las dificultades individuales, propias y ajenas, a través de la colaboración y el esfuerzo común»*.
- d) El Objetivo nº 2 expresa: *«Lograr una educación que trascienda la mera transmisión de conocimientos, sobre todo en la etapa de ESO. Para ello fomentamos la figura de la tutoría»*. En el apartado nº 2.4. del PEC se cita: *«Las tareas de tutoría y orientación académica y profesional de los alumnos son fundamentales en la vida del Instituto. Se realizan a través de la tutoría, que realiza un gran trabajo en su relación con escolares, familias y profesorado del grupo, coordinados por el Departamento de Orientación.»*
- e) No aparece nada relacionado con los temas transversales o la educación en valores más allá de lo implícito en la formulación de los Objetivos Generales.

Centro nº 8

En este Centro de Educación para Personas Adultas, la normativa y documentación tiene unas características diferenciales a la de otros tramos del sistema educativo. Hemos recogido para el análisis los Objetivos Generales para la Formación Básica formulados en su día:

- a) En los documentos se observa una redacción mayoritariamente no excluyente: *«personas adultas»*, *«alumnado»*, *«hombres y mujeres»*. En algún caso se utiliza *«adulto/a»*. También se habla de *«educador»* exclusivamente en masculino.
- b) No hay una declaración expresa, en los objetivos del centro, del reconocimiento de la diferencia sexual, pero sí se formula un objetivo: *«Respeto a las diferencias, no discriminación en razón de ellas y trabajo orientado a la compensación de las desigualdades de cualquier tipo»*.
- c) No se plantea nada sobre conflictos pero sí se nombran en el documento aspectos relacionados con la participación: *«Potenciar una educación, que abra procesos de participación social en todos los campos... Crear órganos de participación/gestión de las personas adultas»*.

- d) La importancia del proceso de orientación al alumnado se hace notar en el documento como *individualización* pero no se hace mención expresa.
- e) El papel de la educación en valores o temas transversales no aparece pero si se encuentra de forma implícita en el documento en relación a las intenciones educativas del centro.

Centro nº 9

- a) El PEC de este Centro utiliza en algunos casos el masculino y el femenino para nombrar a las personas de la Comunidad: «*profesores y profesoras*», «*padres y madres*» y, en otros casos, exclusivamente el masculino como «*alumno*», «*padres*», «*profesores*», etc.
- b) Formula nueve principios educativos y entre ellos incluye: «*La igualdad de derechos y el rechazo total a la discriminación por razones de sexo, raza, ideología, etc.*».
- c) Sobre los aspectos de convivencia dentro de los principios educativos: «*El fomento de hábitos de carácter democrático*». Como uno de los fines educativos aparece: «*La participación en la vida social y cultural*».
- d) No aparece ninguna referencia al proceso de orientación al alumnado tanto personal como académico y profesional y sólo podría quedar recogido en uno de los principios educativos redactados: *La formación personalizada que propicie una formación integral*.
- e) El papel de la educación en valores aparece en las siguientes referencias: *La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia....La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos*.

2.1.2. El Reglamento de Régimen Interior

De los documentos de los centros, según nuestra experiencia, el Reglamento de Régimen Interno (RRI) es el más utilizado en los momentos de «crisis de convivencia». Los Reglamentos de Régimen Interior que hemos analizado han sido elaborados por los centros educativos siguiendo la normativa del Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, (BOE 131, 2 de junio 1995) por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos (y alumnas) y las normas de convivencia en los centros. (Con ello deseamos aclarar que estos documentos no contemplan la legislación posterior al año 2001). En el Artículo 9 se dice:

«El Reglamento de régimen interior aprobado por el Consejo Escolar, que en los centros públicos forma parte del proyecto educativo, contendrá las normas de convivencia en el centro, así como las otras normas sobre organización y participación en la vida del centro que considere necesarias el Consejo Escolar. Dichas normas de convivencia podrán precisar y concretar los derechos y deberes de los alumnos reconocidos en este Real Decreto».

Así mismo, en la introducción de este mismo documento legislativo se insta a que cada centro elabore sus propias normas de convivencia que deben regular los derechos y deberes de las alumnas (el Real Decreto no hace mención expresa de ellas) y de los alumnos para propiciar el clima de responsabilidad, de trabajo y de esfuerzo para obtener los mejores resultados del proceso educativo y la adquisición de hábitos y actitudes. Por ello, en el párrafo siguiente advierte de:

«la conveniencia de dotar a los centros educativos de una gran autonomía, tanto en la delimitación de las normas de convivencia como en el establecimiento de los mecanismos que permitan garantizar su cumplimiento». Y por último concreta que «el objetivo último que debe perseguirse es alcanzar, con la colaboración de todos los sectores de la comunidad educativa, un marco de convivencia y autorresponsabilidad que haga prácticamente innecesaria la adopción de medidas disciplinarias. En todo caso, cuando éstas resulten inevitables, las correcciones deberán tener un carácter educativo y deberán contribuir al proceso general de formación y recuperación del alumno».

Además de los principios generales y de la filosofía educativa, el Real Decreto de los derechos y deberes de los alumnos (y alumnas) y de las normas de convivencia en los centros establece una serie de funciones y un marco de actuación, que, como analizaremos más adelante, en la práctica han condicionado de tal manera la elaboración de los Reglamentos de Régimen Interior (RRI) que casi son una copia ampliada y detallada de los Títulos II, III y IV y de los Capítulos II y III.

La estructura legislativa marca también, casi de forma unánime, el índice y los contenidos de los RRI:

- *De los derechos de los alumnos (TÍTULO II)*
- *De los deberes de los alumnos (TÍTULO III)*
- *Normas de convivencia (TÍTULO IV)*
- *Disposiciones Generales (CAPÍTULO I)*
- *Conductas contrarias a las normas de convivencia del centro (CAPÍTULO II)*
- *Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro (CAPÍTULO III)*

Reseñamos algunos textos por ser muy significativos y pertinentes con la investigación que estamos realizando. En el Título II podemos leer:

Art. 12 relativo al derecho a las mismas oportunidades de acceso a los distintos niveles de enseñanza, establece:

«La igualdad de oportunidades se promoverá mediante:

a) La no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, capacidad económica, nivel social; convicciones políticas, morales o religiosas, así como por discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. En el Art. 37 se incluye este mismo texto como un deber de los alumnos y (alumnas).

b) El establecimiento de medidas compensatorias que garanticen la igualdad real y efectiva de oportunidades (...).

Art. 14 relativo al derecho a recibir orientación escolar y profesional para conseguir el máximo desarrollo personal, social y profesional, según sus capacidades, aspiraciones e intereses:

«La orientación profesional se basará únicamente en las actitudes y aspiraciones de los alumnos y excluirá toda diferencia por razón de sexo. La Administración educativa y los centros desarrollarán las medidas compensatorias necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades en esta materia».

Art. 16 sobre el derecho a que se respete la libertad de conciencia y las convicciones religiosas, morales o ideológicas dice que este derecho se garantiza mediante:

*a) La información, antes de formalizar la matrícula, sobre el proyecto educativo o sobre el carácter propio del centro.
b) La elección por parte de los alumnos o de sus padres o tutores, si aquellos son menores de edad, de la formación religiosa o moral que resulte acorde con sus creencias o convicciones, sin que de esta elección pueda derivarse discriminación alguna».*

En relación con las normas de convivencia es importante destacar los siguientes aspectos:

*«Las correcciones que hayan de aplicarse por el incumplimiento de las normas de convivencia habrán de tener un carácter educativo y recuperador» (Art. 43.1).
«La imposición de las correcciones deberá contribuir a la mejora del proceso educativo» (Art. 43. 2 c).
«Se tendrán en cuenta las circunstancias personales, familiares o sociales del alumno antes de resolver el procedimiento corrector» (Art. 43). 2 .e).*

En relación con el RRI y la normativa que regula el funcionamiento de los centros hemos podido comprobar que es frecuente que ciertas cuestiones que debieran abordarse en el marco del aula por ser susceptible de aprendizaje se trasladan al Reglamento de Régimen Interior, lo que discrimina al alumnado que muestra mayores carencias en esos aspectos. Efectivamente, cuestiones como no llevar el material necesario a clase, la impuntualidad, conductas inadecuadas, déficit de habilidades sociales, etc. se abordan desde los R.R.I. olvidándose que, muchos de ellos son contenidos (procedimientos y actitudes), que han de abordarse en el marco del aula. Muchas conductas pueden relacionarse con el tipo de oferta educativa que se proporciona en el centro y en las aulas. Pues como nos enseña María Zambrano (1986) *«... una situación sostenida solamente por el temor carece de sustancia moral, de esa sustancia moral que al hombre no está permitido el renunciar, pues que tanto ha intentado e intenta hacerlo, mas sin conseguirlo...»* Quizá aquí está la raíz de la poca utilidad educativa de los RRI, pues, por lo que conocemos, todos ellos se enmarcan en el temor con sanciones de mayor o menor grado, pero nunca se aborda el valor moral y educativo de las mismas. Más bien se deposita una fe ciega en esas medidas de las que esperamos el milagro de la transformación de un alumno vago y desinteresado en un alumno que al cabo de tres días, una semana o un

mes en su casa regrese cambiado y sea un alumno con deseos de estudiar y habiendo adquirido los hábitos de trabajo de los que antes carecía. A pesar de que la realidad nos desmiente tozudamente este milagro, seguimos caminando por este carril, como la única vía eficaz. Este es uno de los aspectos en los que la ley no sirve para mejorar o cambiar comportamientos humanos. Sirve para marcar unos límites a la desmesura sancionadora, y, al mismo tiempo, para cancelar toda iniciativa educativa en la que ya no confiamos.

Los RRI deberían buscar un sistema de resolución de conflictos dentro de la educación más que en el marco judicial y sancionador; así como la interrelación entre el profesorado, alumnado, familias y personal no docente, a través del diálogo, teniendo en consideración las diferentes culturas y sensibilidades respecto a la educación en general y las normas de convivencia. Es decir, en vez de sancionar, promocionar acuerdos coherentes con la acción tutorial que plantea un seguimiento personalizado del alumnado. Para ello no es suficiente que los RRI sean consensuados por toda la comunidad educativa, cosa que se hace habitualmente como si fuera una norma desvinculada de nuestra actividad educativa, es necesario vincular a todos sus miembros en su seguimiento y evaluación. De esta manera se posibilitaría el trabajo en torno a desarrollar «un clima escolar salvable», «un espacio de y para las relaciones», «un ambiente de cooperación», «un entrenamiento de habilidades sociales», etc. Aquí también cobra importancia el reconocimiento de autoridad femenina, de la madre que nos enseñó también a decir sí y a decir no y a convivir dándonos una medida del bien y del mal y un modo de solucionar los conflictos, sin papeles, con actitudes de comprensión, de perdón y de confianza.

Análisis de la realidad educativa

Para el análisis de los RRI no hemos seguido todos los indicadores utilizados para el estudio del PEC, porque la estructura que siguen todos los RRI es la que marca el Real Decreto de derechos y deberes, cuya filosofía está más cercana a un documento jurídico que a una normativa educativa. En este sentido se han utilizado los siguientes indicadores: a) utilización del masculino y del femenino, b) estructura y contenido, c) las sanciones y d) el Departamento de Orientación y las tutorías.

a) Utilización del masculino y del femenino

El lenguaje utilizado en todos los RRI analizados es masculino en su fondo y en su forma. Es decir, no sólo están expresados todos los nombres en masculino (alumnos, profesores, jefes de estudio, director), de la misma forma que lo hace el documento legislativo original, sino que cuando se intenta introducir un cambio en el lenguaje haciendo visible la diferencia sexual que existe en la realidad (*somos hombres o mujeres*) el renglón siguiente corrobora que el pensamiento es masculino y la visión que da del mundo también lo es, aunque aparezca como neutra o universal. A veces se hacen «guiños» añadiendo «/a», pero a continuación hablan de «*alumnos y profesores*».

En el **Centro nº 6**, por ejemplo, en el Preámbulo del RRI se hace la siguiente declaración: *«Este Consejo Escolar quiere manifestar su máximo respeto y apoyo a la no discriminación por razón de sexo. Al mismo tiempo piensa que el uso de una terminología que no discrimine los sexos en la redacción implicaría la permanente utilización del masculino y del femenino concurrentemente; por ejemplo: alumnos y alumnas, profesores y profesoras, padres y madres, etc. Así mismo, cuando se haga referencia a los padres y/o madres de los alumnos estarán incluidos los representantes legales de los mismos.*

Se ha considerado procedente por ello, en aras de una mayor claridad en la exposición de las presentes Normas de Convivencia, utilizar en las denominaciones el género más comúnmente aceptado en español, sin que ello signifique una preeminencia del masculino ya que se ha presentado la asexuación en las denominaciones».

En algunos RRI se nota un cuidado mayor por utilizar el masculino y el femenino. Por ejemplo los **Centros nº 7 y nº 9** nombran expresamente a las alumnas y los alumnos, o al alumnado o utilizan o/a y uno sólo cita a las madres, a pesar de que la realidad nos dice que son las que se preocupan y ocupan diariamente por la educación de sus hijos y de sus hijas. En los demás se utiliza el masculino, sin hacer ninguna aclaración sobre su uso como universal, ni incluir referencia alguna a las alumnas, profesoras, directoras, etc.

b) Estructura y contenido

En cuanto a su contenido todos los RRI analizados son semejantes. Se sigue la misma estructura marcada por los documentos legislativos: disposiciones generales, estructura organizativa del centro, derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia. Algunos endurecen más la ley, otros la especifican minuciosamente y en algunos casos, el estilo de redacción, más que el contenido en sí mismo, denota una actitud sancionadora, más que unas normas de convivencia.

En algunos RRI (37,5 %) se indica que no se podrá discriminar por razón de sexo (**Centros Nº 4, 6 y 9**). Mientras, en el 62,5% restante se ha excluido este aspecto que, como indicábamos antes, en el Real Decreto aparece reflejado dos veces, una como derecho y otra como deber.

c) Las sanciones

En relación con las sanciones que se especifican ante las faltas de convivencia aparecen algunas diferencias significativas entre los centros públicos y los privados:

En el RRI del **Centro nº 2** se especifican con precisión los valores educativos que subyacen en el documento y los tipos de conducta que son obligatorios, implicando a las familias (el RRI dice padres) en el cumplimiento o no de estos

misimos comportamientos. Se tienen en cuenta los aspectos académicos por encima de otros valores de relación y de solidaridad, que no se incluyen, sino que sólo se intuyen y se consideran una labor más propia de las familias (de los padres) que del centro. Por ejemplo se dice:

«Art. 61º Son faltas graves:

- a) *Más de seis faltas de puntualidad al comienzo de cada clase en el transcurso de un mes, sin causa justificada.*
- b) *La falta de asistencia al colegio, sin justificación, por dos días durante el mes.*
- c) *Tres faltas injustificadas de asistencia a clase a lo largo de una evaluación.»*

Se especifican las repercusiones en la calificación, no sólo de las faltas de asistencia, sino de los trabajos no entregados adecuadamente y a su tiempo. Y las sanciones se aplican al ámbito académico:

«Art. 62º *La sanción podrá consistir en el traslado de grupo del alumno, comunicación escrita a la familia, pérdida del derecho a examen y a calificación en la evaluación correspondiente.»*

Las actividades extraescolares también marcan una diferencia cualitativa. En todos los RRI de los centros públicos aparece como sanción la pérdida del derecho a participar en las actividades extraescolares. Sin embargo en el **Centro nº 2** ni siquiera se nombran. Lo cual indica que se consideran como una actividad académica más y no como un premio añadido que se quita o se da según haya sido el comportamiento.

d) El Departamento de Orientación y las Tutorías

El Departamento de Orientación es el gran ignorado dentro de los RRI. Tampoco aparecía citado en el primer documento legislativo, aunque parece evidente que si se desea «que todas las correcciones tengan un carácter educativo y contribuyan al proceso general de formación y recuperación del alumno» se requiera la presencia del orientador u orientadora y de las tutorías. Sólo el **Centro nº 4** cita expresamente al Departamento de Orientación en la Comisión de Convivencia.

Tampoco la tutoría se ve implicada en este proceso de educación para la convivencia, ni siquiera para ser informada, aunque en la parte de organización del centro se le reconoce su importancia y se le recuerdan sus deberes y obligaciones.

Se puede decir que se advierten actuaciones en un doble plano, o quizá sea mejor decir una desestructuración de la vida del centro. Por un lado está la red educativa y relacional (Tutorías, Departamento de Orientación, Equipos Didácticos, Jefatura de Estudios) y por otro está el poder judicial: Dirección (Director dicen todos los RRI sin excepción), Jefes de Estudios y jueces instructores, cuyas funciones y consecuencias prácticas serán analizadas en el apartado de expedientes disciplinarios. Sin embargo, podemos decir que de la lectura de los textos de los diferentes RRI, se deduce que el foco de atención está

en la defensa de los derechos de alumnos y profesores y del personal no docente, desviando la mirada de lo que debe ser el centro de la educación: cada alumno y alumna quienes a través de la relación didáctica y pedagógica, deben llegar al desarrollo de sus capacidades personales en sus diferentes aspectos.

Se hacen evidentes los derechos, pero se oculta a las personas. Clara Jourdan (2001:15), una profesora de Derecho en un Centro de Secundaria de una ciudad del norte de Italia, se pregunta: «¿Tenemos hoy el dogma de los derechos humanos en el centro de una nueva ideología? Y responde que la guerra «está siempre agazapada en la concepción de los derechos humanos porque estos necesitan de la fuerza. El derecho individual no es un más sino un menos en las relaciones humanas que necesita una legitimación abstracta y un guardián. Hablar de violaciones de los derechos humanos en vez de violaciones de los seres humanos, es perder el sentido del ser humano, del cuerpo y la palabra. Para defender los derechos de unos se tiran bombas sobre los cuerpos de los otros».

2.1.3. Los Expedientes Disciplinarios

En este apartado analizamos dos aspectos que se complementan entre sí: el número de expedientes de chicos y de chicas que se han tramitado en el curso 2001-2002 y los trámites y proceso seguido por un expediente cualquiera, el que cada centro ha querido entregarnos.

La tabla siguiente refleja el número total de expedientes realizados durante un curso en cada uno de los centros educativos y la proporción entre el número de expedientes de alumnas y los de los alumnos.

CENTROS	EXPEDIENTES		
	DE CHICAS	DE CHICOS	TOTALES
1.	1	14	15
2.	0	0	0
3.	0	1	1
4.			
5.	15	32	47
6.	0	2	2
7.	0	1	1
8.	0	Alguna expulsión, sin expediente	
9.	0		1
TOTAL	16	51	67

Los datos que figuran en esta tabla deberían contemplarse teniendo en cuenta la situación del centro, el número total de alumnado y la proporción entre alumnos y alumnas, datos de los que no disponemos en su totalidad. Sin embargo, sin que las conclusiones sean definitivas, son evidentes, y nuestra experiencia lo corrobora, las diferencias que se aprecian entre:

- El número de chicos expedientados (76 %) y el número de expedientes realizados a chicas (24 %).
- Entre los centros públicos (98,5%) y los centros privados (1,5 %).
- Entre unos y otros centros de titularidad pública que se encuentran en una horquilla de 1 a 47.

Será necesario profundizar en las diversas variables que inciden en esta última diferencia. En principio podríamos decir que el contexto social, económico y cultural puede ser una de ellas, pero creemos que no es la única. Está también el aspecto preventivo o sancionador que ya hemos dicho se aprecia en el RRI de cada centro. Y tampoco podemos dejar de lado, aunque no podamos constatarlo con datos objetivos, el sentido educativo o sancionador del Equipo Directivo, la intervención (que en principio no se contempla en el RRI) o no del Departamento Didáctico y la actuación de la Comisión de Convivencia.

Por ejemplo el **Centro nº 5** tiene 588 alumnos y alumnas (no hemos podido recabar datos sobre la proporcionalidad de alumnas y alumnos) y ha realizado 47 expedientes en un año, es decir que el 8 % de su alumnado ha sido expedientado. Su contexto cultural es bajo y su contexto social es diverso (alumnado de etnia gitana e inmigrantes de distintas nacionalidades, diferentes lenguas y diversas culturas y religiones), elementos que en sí mismos no son suficientes para atribuirles la causalidad de este hecho. El expediente que nos ha sido aportado por el Centro es el único, de los que disponemos, que se ha realizado a una chica y aporta datos interesantes que analizamos más adelante.

En relación con el **Centro nº 8**, podemos decir que nos resulta «curioso» que sin tener RRI, ni realizar expedientes, se realicen expulsiones definitivas del Centro, consensuadas con las personas interesadas, el profesorado y las familias. ¿Quizá es ésta una forma menos traumática, más relacional y más humana de hacer que se cumplan las normas de convivencia? Se puede objetar que así se corre el riesgo de violar los derechos de los alumnos y de las alumnas. ¿En el caso de los expedientes del **Centro nº 5** no se violan los deseos de las alumnas y alumnos y se malgasta el tiempo de muchas profesoras y profesores que tienen que dedicarlo a hacer funciones de jueces? Quizá por aquí pueden abrirse nuevas vías, no sólo de investigación sino de cambio de política educativa a la luz de lo expuesto en el apartado relativo a la propuesta de nuestro trabajo.

En el capítulo 5, titulado «En primera persona», se incluye un análisis del largo proceso de la elaboración de expedientes disciplinarios, realizado por una profesora que hizo objeción de conciencia a ser jueza instructora y manifestó su deseo de dedicar ese tiempo a pensar alternativas educativas para la prevención de faltas y para la búsqueda de sanciones integradas en el proceso de aprendizaje. El texto aporta datos interesantes sobre los resultados obtenidos con el expediente disciplinario, sobre las horas empleadas por los diferentes profesores y profesoras y la cantidad de papeles acumulados. El final de la historia relatada es que el alumno abandonó el centro en cuanto pudo encon-

trar trabajo y el documento sirvió para que el Consejo Escolar se cuestionara este procedimiento y como resultado el documento pasó a formar parte de la Memoria de Curso.

Análisis de los expedientes disciplinarios

Para este análisis se ha utilizado unos indicadores que hacen referencia al proceso seguido: a) las faltas que han motivado el expediente, b) las declaraciones de los profesores y profesoras, c) entrevistas de la familia con el instructor o la instructora, d) las amonestaciones previas, e) las sanciones impuestas, f) la resolución del Consejo Escolar, g) la participación del Departamento de Orientación y h) el resultado final.

El expediente aportado por el **Centro nº 1** es de un alumno de 3º de ESO.

- a) Las faltas que han motivado el expediente se refieren a: mal comportamiento en clase, no reaccionar ante los avisos de los profesores y profesoras, contestar con malos modales al profesor y ser sorprendido en el aula con un objeto que imitaba unos genitales masculinos.
- b) Las declaraciones de los profesores y de las profesoras sobre el comportamiento del alumno no son unánimes. Algunas dicen que es un alumno introvertido, otros que interrumpe continuamente las clases o que falta al respeto y no hace caso a las llamadas de atención. Se advierte una mala relación con la profesora de Matemáticas.
- c) La madre es la que acude siempre a las entrevistas con el instructor, las profesoras y la Jefatura de Estudios.
- d) Las amonestaciones por escrito se inician el 11 de octubre y el primer expediente tiene fecha de 13 de diciembre; el segundo expediente se abre el 26 de febrero y termina el 13 de marzo.
- e) Las sanciones impuestas son: *dos semanas realizando los trabajos de Lengua y Matemáticas en casa bajo la responsabilidad de la madre. Aviso de cambio de Centro en caso de no cumplir la sanción, a partir del lunes 21 de enero. Y en el segundo expediente: Suspensión del derecho de asistencia al Centro la semana del 8 al 12 de abril.*
- f) El Consejo Escolar ratifica las propuestas de las instructoras.
- g) El Departamento de Orientación no interviene en ningún momento del proceso.
- h) Resultado final: el alumno: ha pasado a un Programa de Garantía Social.

El **Centro nº 2** no ha realizado ningún expediente. El Orientador manifiesta que no ha sido necesario acudir a este tipo de medidas.

El expediente del **Centro nº 3** es de un alumno de 2º de ESO, cuyo historial académico de Primaria es deficiente en todas las áreas de aprendizaje excepto en Educación Física.

- a) Las faltas que motivan el expediente son de mal comportamiento en clase, sin cambios ni mejora en su actitud; pegarse varias veces con compañeros y con una compañera dentro del aula, no traer el material necesario, tratar a un profesor de forma irrespetuosa y vejatoria, arrojar material a sus compañeros y al profesor.
- b) No constan las declaraciones de los profesores y profesoras.
- c) El padre es quien se relaciona con el Jefe de Estudios. A la entrevista con la instructora acuden el padre y la madre.
- d) Las amonestaciones comenzaron en octubre. El expediente se inicia el 4 de mayo.
- e) Sanciones: *tres días de expulsión en su domicilio (desde el 29 al 31 de mayo) durante los cuales realizarán las siguientes tareas: hojas de caligrafía y hojas de matemáticas. Y asistencia al Centro en horario de 4,30 a 6,30 de la tarde, donde continuará realizando dichas tareas.* Se avisa además que si no cambia su actitud ante el estudio y el comportamiento se podría aconsejar el cambio de centro educativo para el curso próximo. Posteriormente se le imponen unas medidas provisionales: *asistir a todas las clases con la intencionalidad de trabajar y por supuesto llevando consigo todo el material que requiera cada asignatura. La instructora le hará un seguimiento semanal mediante la firma o no de sus profesores de cada módulo en una ficha, de manera que si el alumno consigue todas y cada una de las firmas, los jueves en el 5º y 6º módulo saldrá de su aula y entrará en el aula de música para dar clases prácticas con diferentes instrumentos.*
- f) El Consejo Escolar ratifica las decisiones de la instructora.
- g) El DO interviene en el expediente aconsejando a la instructora *«de lo importante que es llegar a ciertos acuerdos con los alumnos y premiar su cumplimiento, donde ellos se comprometan y así intentar crear hábitos; también se ha contado con la ayuda de la profesora de música, que informó del talento musical que posee el alumno y ofreció sus clases prácticas de 3º y 4º de la ESO para que pudiera estar en ellas si cumplía con lo indicado».*
- h) El alumno permaneció en el centro hasta final de curso y al curso siguiente se cambió de centro.

El Centro nº 4. Expediente de un alumno de 2º de ESO con 16 años que se encuentra desubicado en el aula con sus compañeros más jóvenes y que no muestra gran interés por el estudio.

- a) Faltas: sustraer un móvil y el monedero, con documentación y dinero, de una profesora y otros objetos que no ha devuelto.
- b) Declaraciones: el alumno pide perdón por escrito a la profesora y confiesa que lo hizo por miedo.
- c) La madre es la que acude a las entrevistas con el instructor.
- d) El expediente se inicia el 26 de abril con amonestaciones.
- e) Sanciones: Hacer los trámites para incorporarse, con carácter excepcional, a estudios de Garantía Social en otro centro, en el plazo más breve posible.
- f) El Consejo Escolar ratifica las medidas sancionadoras impuestas por el instructor.
- g) El Departamento de Orientación interviene a lo largo del proceso, junto con la Tutoría y Jefatura de Estudios para corregir su comportamiento y actitudes, tanto hacia los compañeros como hacia el profesorado.
- h) Resultado: el alumno se traslada el 16 de mayo, obtenida la autorización excepcional, a otro centro para incorporarse a un Programa de Garantía Social de carpintería.

El expediente del **Centro nº 5** es de una alumna de 13 años de 1º de ESO, gitana, que estaba estudiando Educación Secundaria Obligatoria en un aula de Compensación Educativa.

- a) Faltas: Acumulación de amonestaciones por «actitudes agresivas». La última amonestación, causa del expediente, fue motivada por su reacción ante su profesora que, involuntariamente, cuando la alumna se encontraba sobre una mesa, le tiró de los pantalones y se le bajaron.
- b) Declaraciones: Los profesores y profesoras se manifiestan con distinto talante. La profesora expresa que no era de las alumnas con peor comportamiento pero que cree necesario una sanción por su reacción en público.
- c) La madre acude a la entrevista con el instructor y le informa que el padre de la alumna opina que ya «ha estudiado demasiado» y debe dejar el instituto.
- d) El expediente se inicia el 28 de noviembre.
- e) Sanción: *Suspensión del derecho de asistencia al Centro durante un mes, a partir del 30 de noviembre de 2001 y con el compromiso de buen comportamiento.* La sanción propuesta por el instructor era que el Departamento de Orientación preparase un programa de entrenamiento en habilidades sociales, que luego podía implementarse en el centro, para lo que la alumna saldría una hora a la semana de clase para reunirse con una de las orientadoras

del centro. Debería llevar un seguimiento por escrito con los instrumentos que le preparará el DO. El seguimiento de los avances se haría a través de la realización semanal y pública de algunas de las habilidades trabajadas: dar las gracias, disculparse, negociar y ponerse de acuerdo, pedir un favor, escuchar y comunicarse, responder al fracaso, saber elogiar. El Departamento de Orientación se implica totalmente en el proceso y la orientadora se reúne varias veces con el instructor quien encuentra total apoyo para diseñar su propuesta.

f) El Consejo Escolar no ratifica la sanción propuesta por el instructor, tan educativa y tan posible de seguir en todo el proceso, ni consulta al Departamento de Orientación y opta por una expulsión.

g) Resultado: la alumna abandonó el sistema educativo.

El expediente disciplinario del **Centro nº 6** es de varios alumnos de 1º de Bachillerato acusados de acoso sexual a una compañera durante varios años.

a) Faltas: acoso sexual reiterado durante dos cursos escolares.

b) Declaraciones: alumnos, alumnas y profesorado en general ratifican los hechos que denunció la madre de la víctima.

c) Sanción: *suspensión del derecho de asistencia al centro durante un período de tiempo de diez días.*

d) El 11 de marzo la madre de la alumna escribe una carta al Director del centro denunciando los hechos. Los padres de los alumnos implicados envían otra carta negando los hechos de los que acusan a sus hijos.

e) El Consejo Escolar acuerda iniciar el expediente el 20 de Marzo.

f) El DO: no tiene conocimiento ninguno.

g) Los alumnos han continuado en el centro, la alumna no consta.

Si comparamos estos dos últimos expedientes, porque en ambos hay violencia contra las chicas, lo primero que salta a la vista es la diferencia de comportamientos, la desproporción de las sanciones y la ausencia, en el último caso, del Departamento de Orientación y de medidas educativas. Casi no hay nada que nos haga ver que ambos expedientes se han realizado en un centro educativo, excepto la excelente relación y la propuesta lúcida del instructor en uno de los expedientes. Si los expedientes se hubieran hecho en un centro policial o judicial no serían muy diferentes, si exceptuamos la propuesta, no aceptada, del instructor.

2.1.4. Instrumentos utilizados en las Juntas de Evaluación

En todos los centros educativos tiene una especial relevancia la preparación y realización de las sesiones de evaluación, coordinadas por el tutor o tutora de cada grupo y que desgraciadamente en algunos centros constituyen, hoy por hoy, el único espacio de encuentro del equipo docente. En este sentido, hay que reconocer como una pérdida importante la coordinación semanal de nivel que se realizaba en la extinta EGB.

La evaluación que repercute en la mejora del proceso educativo, prefijada e íntimamente relacionada con los objetivos didácticos propuestos, es un instrumento para la orientación, refuerza los contenidos insuficientemente adquiridos y es útil para la realización de las adaptaciones necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las actividades de evaluación se realizan de forma continua, con una reflexión final que incluye al mismo tiempo pruebas que sirvan para ampliar la información sobre la consecución de los objetivos didácticos previstos después de un periodo de intervención, y elementos de auto-evaluación, entendida como un proceso de autocrítica, que generan hábitos de reflexión.

Las sesiones de evaluación, así entendidas, son un momento importante también para la toma de decisiones. El profesorado hace valoración sobre el avance del alumnado y sobre las estrategias utilizadas, la motivación y presentación de la información, la idoneidad de los materiales, etc. Todo ello partiendo de las características concretas del grupo-clase y de las alumnas y alumnos. Una preparación realista, ajustada al grado de avance en el proceso evaluador en cada centro, de las sesiones de evaluación así como su coordinación eficaz y la elección de los instrumentos más adecuados pueden suponer un gran paso en el camino de ajuste del proceso de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, más que centrarnos en los boletines informativos para el alumnado y sus familias, que la mayoría de las veces recurren a la terminología oficial o utilizan programas informáticos, hemos analizado aquellos instrumentos donde se refleja el desarrollo de la propia sesión de la junta de evaluación. Es decir, hemos visto: las actas de la junta de evaluación, que informan sobre el proceso de la sesión y las decisiones tomadas en relación con los problemas. También hemos tenido en cuenta la presencia, o no, del alumnado así como el trabajo previo y posterior del tutor con el grupo-clase, aunque estos aspectos se recogan, en su caso, en el Plan de Acción Tutorial.

Análisis de la realidad

Se analizan los instrumentos desde su propia estructura.

Centro nº 1

Este Centro dispone de un modelo de acta que se cumplimenta en la reunión con los siguientes puntos en su orden del día:

- a) Valoración del desarrollo del trimestre con tres apartados: a.1. Valoración global del tutor (resultados académicos, dinámica y funcionamiento del grupo, faltas de asistencia, etc.); a.2. Valoración del equipo educativo con respecto a la marcha global del grupo en las áreas (análisis de resultados, metodología, actitudes); a.3. Información de los representantes del grupo (autoanálisis y propuestas realizadas en la asamblea de alumnos). Acabada su intervención abandonan la sesión.
- b) Revisión de las decisiones tomadas en la evaluación anterior.
- c) Evaluación individualizada. c.1. Se determina un análisis de los alumnos y alumnas que se relacionan. c.2. Aspectos relevantes del análisis.
- d) Toma de decisiones. d.1. Respecto del grupo. d.2. De casos individuales. d.3. Derivación al Departamento de Orientación (concreción de la demanda).
- e) Observaciones.
- f) Firmas de asistentes.

En este acta se refleja un trabajo importante llevado a cabo por la Juntas de Evaluación y además, en este caso, se destacan las siguientes cuestiones:

- Se reconoce la importancia de la tutora o tutor.
- Asisten los y las representantes del alumnado en la primera parte de la sesión.
- Se valora al grupo y a las personas que lo componen.
- Se revisan los acuerdos de la sesión anterior, lo que implica seguimiento y compromiso.
- Se toman decisiones individuales y grupales.
- Tiene un papel relevante el Departamento de Orientación que seguramente estuvo implicado en la elaboración del documento por la utilización de términos como derivación o concreción de la demanda.

Se podría pues afirmar que las actas utilizadas en las juntas de evaluación de este centro articulan la reunión y facilitan la reflexión en torno al período transcurrido. Podrían mejorarse con la utilización del lenguaje para que nombrara a las alumnas y a los alumnos así como a los profesores y profesoras.

Centro nº 2

Este Centro no dispone de un instrumento específico de acta para la junta de evaluación y sí dispone de unos boletines de información con la nomenclatura oficial más diez claves que permiten una valoración más cuantitativa (Realización de trabajos, Vocabulario, Conducta, Ortografía, Asistencia ... y la más relevante Causas del Muy Deficiente o Insuficiente que pueden ser cinco, todas relacionadas con el nivel o esfuerzo «del alumno»).

La estructura de este tipo de Centro quizá pueda hacer pensar que no es necesario esta coordinación porque remite a los cargos unipersonales para tomar decisiones de ajuste en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Centro nº 3

Este Centro no dispone tampoco de un modelo específico de acta.

Centro nº 4

Este IES dispone de diferentes modelos de actas con diferencias entre etapas: ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos pero todas tienen las mismas características con la anotación de las personas asistentes; en el caso de las actas de ESO y de Bachillerato se hace notar la asistencia o no del «delegado/a», se presenta un resumen estadístico de las calificaciones con % de aprobados, aptos y suspensos. En las de ESO y Bachillerato se recogen cinco apartados:

- a) Visión global del grupo por el tutor o tutora y el profesorado; Actitud de trabajo, respeto de las normas, participación, dificultades de aprendizajes.
- b) Valoraciones globales del alumnado sobre la actividad académica.
- c) Propuestas del equipo educativo para la siguiente evaluación.
- d) Actuaciones especiales con determinados alumnos.
- e) Casos particulares: Información recogida de todo el equipo educativo.

En el caso del acta de la junta de evaluación de los Ciclos Formativos los puntos se reducen a los tres primeros.

Es de destacar lo valioso de estos instrumentos similares a los analizados del Centro nº1, la novedad, con respecto a otros, de introducir un apartado para las valoraciones del alumnado por lo que éstas no sólo se manifiestan en la Junta sino que quedan reflejadas en el acta.

Centro nº 5

Este Centro no dispone de un modelo de acta de la junta de evaluación y utiliza un modelo informatizado, el denominado IES 2000, para reflejar el progreso del alumnado con códigos informáticos a completar por el profesorado.

El Departamento de Orientación elaboró un documento en el curso 1.998-1.999 que intentaba detectar aspectos instrumentales en la evaluación inicial, pero en cursos posteriores esta evaluación no se ha celebrado.

Centro nº 6

Este Centro dispone de dos modelos de actas para las sesiones de las juntas de evaluación una para la evaluación cero o inicial y otra similar para el resto de las sesiones.

En el primer caso el acta recoge mucha información:

- a) Asistentes y clave de asignatura.
- b) Datos más sobresaliente del grupo: (Distribución chicos-chicas, nº repetidores, asignaturas pendientes más frecuentes, colegio de origen, nivel general de conocimientos básicos, clima de convivencia, nivel de aprendizaje, cohesión grupal, nivel de viejos compañeros, intereses, grado de satisfacción de la tutora o tutor, del equipo de profesores ...).
- c) Problemas que presenta el grupo en: Disciplina. Rendimiento. Trabajo/estudio. Participación.
- d) Sugerencias y peticiones de la Asamblea de grupo al equipo de profesores (no asisten a las sesiones).
- e) Actividades complementarias-extraescolares previstas.
- f) Propuestas de funcionamiento que se hacen al grupo por parte del equipo de profesores.
- g) Decisiones para mejorar la actuación conjunta que vincularán al equipo de profesores hasta la próxima evaluación en que se revise su grado de cumplimiento.
- h) Comunicados a transmitir a los padres en la reunión que mantendrán con el tutor.
- i) Sugerencias diversas a Jefatura de Estudios para mejorar esta evaluación inicial.
- j) Relación adjunta de alumnos que presentan alguna problemática digna de mención (en hoja aparte).

En las sesiones de 1ª, 2ª y 3ª evaluación se eliminan los puntos g y h.

En estos documentos bastantes completos son de destacar las referencias expresas a la vinculación del equipo en las decisiones, así como el comunicado a las familias y las decisiones sobre casos individuales que se detectan especificando su problemática. Sin embargo, no existe un apartado para las decisiones o propuestas, que según se puede entrever, se toman o sugieren a lo largo de la sesión.

Centro nº 7

Este Centro, en relación con los otros, tiene una novedad interesante y es la presencia de un informe previo de cada docente que entrega al tutor o tutora, ese informe contiene:

Datos: Profesor/a: Asignatura:

- *Valoración General del Grupo.*
- *Juicio sobre la marcha de la asignatura.*
- *Medidas adoptadas (si se ha tomado alguna, especificar de qué tipo: didáctica, orden en el aula, distribución del alumnado, etc.).*

Problemas detectados:

- *Aspectos que deben ser tratados prioritariamente en la sesión de evaluación.*
- *Sugerencias de actuación.*
- *Alumnos que necesitan una atención especial por parte de la tutoría. (explicación de los motivos).*

El acta habitual contiene: Análisis de resultados. Convivencia. Informe del tutor y profesores. Informe de los delegados. Seguimiento de los acuerdos de la evaluación anterior. Problemas del grupo. Acuerdos adoptados. Problemas individuales. Listado con nombres, causas o motivos y propuestas.

Lo más relevante es el informe previo así como la inclusión de causas y propuestas en los problemas individuales.

Centro nº 8

Este Centro no dispone de un modelo de acta para las juntas de evaluación, aunque sí ha facilitado instrumentos de auto-evaluación por parte de sus alumnos y alumnas e informes sobre abandonos o grado de aprendizaje alcanzado.

Centro nº 9

Este Centro, al igual que el nº 5, no dispone de un modelo de acta de la junta de evaluación y utiliza el modelo citado del IES 2000 para reflejar el progreso del alumnado con códigos informáticos a completar por el profesorado. En la evaluación inicial utiliza un informe individualizado para cada alumno o alumna que se remite a las familias.

2.1.5. El Plan de Acción Tutorial y de Orientación Académica y Profesional (PAT)

Entendiendo la tutoría como función docente e institucional y como un instrumento para el tratamiento de la diversidad de las alumnas y los alumnos es conveniente insistir en su carácter de órgano de coordinación del profesorado que trabaja en un mismo grupo. El trabajo de los tutores y tutoras con el Departamento de Orientación es fundamental pues es el órgano de coordinación docente que elabora y coordina (de acuerdo con las directrices establecidas por la Comisión de coordinación pedagógica) las propuestas de organización de la Orientación Educativa, Psicopedagógica, Profesional y del Plan de Acción Tutorial y especialmente todos aquellos aspectos que influyen en la creación de un buen clima de enseñanza-aprendizaje. Algunas de las actuaciones conjuntas son la colaboración y asistencia técnica en la planificación y desarrollo de la acción tutorial, trabajo en torno a distintos aspectos curriculares, evaluaciones psicopedagógicas del alumnado y medidas extraordinarias, consejo orientador, etc. En este aspecto, es necesario cuidar los horarios de coordinación existentes en cada centro (toma de decisiones en el PEC, PCE y RRI, programaciones y memorias anuales, reuniones con el Departamento de Orientación, actuaciones con alumnado concreto y las sesiones de evaluación) y el funcionamiento eficiente de estas coordinaciones.

La acción tutorial debe asegurar que las decisiones globales tomadas en los Proyectos Educativos y Curriculares se ajusten a la realidad de cada grupo y de cada estudiante y al mismo tiempo, que el seguimiento personalizado, el contacto cotidiano con el alumno o la alumna por parte del equipo docente y del tutor o tutora sirva para que la actividad educativa diseñada para el conjunto del instituto se vea afectada en función de que ésta se ajuste mejor a las necesidades concretas y de cada día del alumnado.

La elaboración del Plan de Orientación Académica y Profesional consiste en la planificación de las acciones necesarias para que la atención educativa facilite la toma de decisiones respecto a los itinerarios educativos y para la elección académica y profesional posterior de cada alumno y alumna. Como es sabido la toma de decisiones ha de ser llevada a cabo por la propia alumna y alumno y las habilidades y capacidades para hacerlo pueden aprenderse, y por tanto deben enseñarse mediante su inclusión en el diseño de las programaciones didácticas y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso el Proyecto Curricular debería asegurar que en las distintas áreas se contemplen contenidos y actividades que desarrollen intereses y potencialidades de las personas el conocimiento del sistema educativo y del mundo profesional y laboral.

Promocionar la observación, la indagación, la reflexión, el coloquio, la realización de proyectos, proporcionar contenidos pre-profesionales y la autonomía progresiva del alumnado mediante propuestas de aprendizaje alcanzables por éste son fundamentales pues, de lo contrario, sólo los y las estudiantes cuya situación social y familiar les permitan llevar a cabo este tipo de actividades estarán en condiciones de tomar las decisiones con suficiente información.

La diferencia sexual es fundamental en este proceso de elección académica y profesional en cuanto se debe proporcionar en los centros instrumentos y posibilidades a todos y a todas las estudiantes (optatividad, opcionalidad, itinerarios, ciclos formativos...) y erradicar prejuicios aún muy enraizados sobre la idoneidad de algunos estudios y profesiones para chicas o para chicos.

Teniendo presente la variedad de los documentos analizados y que la interpretación del Plan de Acción Tutorial y Orientación Académico y Profesional es distinta en cada centro, este documento marco debería encontrarse en los Proyectos Curriculares de Etapa. *Real Decreto 83/1996 de 26-1 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (BOE. 21-2- 96).* Por otra parte, cada curso académico se presentan propuestas para las acciones concretas a realizar y se incluyen en la Programación General Anual (PGA).

Hemos utilizado los siguientes indicadores para analizar la documentación relacionada con la Acción Tutorial y la Orientación Académica y Profesional: a) la utilización de un lenguaje no excluyente y el reconocimiento de la diferencia sexual y su importancia en el trabajo de acción tutorial, b) La presencia de aspectos de resolución de conflictos, convivencia, participación y, en su caso, la violencia de género, c) La valoración de la diferencia sexual en la orientación académica y profesional.

Centro nº 1

Este Centro realiza un Plan anual de Acción Tutorial y Orientación Académico-profesional que hemos analizado a través de la memoria del Departamento de Orientación correspondiente al curso 2001-2002.

Se utiliza exclusivamente el masculino: alumnos, profesores, tutores, hijos. No aparece ningún reconocimiento a la diferencia sexual. Menciona la unificación de criterios con las personas encargadas de la tutoría en temas de convivencia. Así mismo informa de que *algunos grupos problemáticos* a través de la tutoría han realizado reuniones extraordinarias del equipo educativo para adoptar medidas conjuntas de corrección con la presencia del DO.

No aparece ninguna referencia a la diferencia sexual en el Plan de Orientación Académico-profesional, del que aportaron los documentos utilizados y las actividades realizadas, que se valoran de forma positiva.

Centro nº 2

En el Proyecto Educativo para el curso 2002-2003, se incluye un apartado sobre las actividades del denominado: «Seminario de Pedagogía y Orientación Escolar» al que están adscritos todos los tutores y tutoras. En este apartado se intenta utilizar un lenguaje no excluyente nombrando a chicos y chicas, tutor, tutora... aunque en otro momento sólo se hable de *«alumnos, delegados, profesores, etc.»*. No se hace ningún reconocimiento a la diferencia de sexos en la acción tutorial.

Se presenta como área de trabajo del Seminario: La organización general de los grupos para... *«promover la convivencia y el desarrollo de habilidades sociales: se organiza la participación a través de delegados de clase y ciclo... se promueven debates...»*. Otra área señalada como de trabajo es la *«Toma de decisiones»*, donde no aparece ninguna referencia a la diferencia sexual en el objetivo de *«dotarles de estrategias para aprender a decidir y resolver los problemas personales con autonomía y autocontrol»*.

Centro nº 3

En el Plan de Acción Tutorial para la E.S.O. de este Centro se utiliza un lenguaje masculino en su totalidad, no existe ninguna referencia a la diferencia sexual y organiza las acciones como orientación en las relaciones interpersonales donde se exponen otras diferencias distintas a la diferencia sexual: *«El tutor-orientador conocerá y facilitará la integración de todos los alumnos del grupo, atendiendo fundamentalmente a la no discriminación, especialmente de los alumnos que por proceder de otra cultura o discapacidad física, tuviesen dificultades para su integración... desarrollará proyectos de Educación para la Tolerancia, presentando diferentes culturas, razas, etc. valorará la importancia del respeto a lo distinto como elemento democrático del respeto recíproco»*. Por otra parte, lo que puede ser más significativo: *«El tutor desarrollará proyectos de Educación Afectivo-Sexual donde prevalezca el principio de igualdad»*.

Sobre los aspectos de convivencia se expone que: *El tutor tendrá, al menos, un encuentro semanal con el representante del curso, donde valorarán conjuntamente: La participación en el aula. El respeto a las normas de convivencia. Las ausencias...*

La Orientación Académica y Profesional no hace ninguna referencia a la diferencia sexual.

Centro nº 4

El Plan de Acción Tutorial y de Orientación Académica y Profesional se incluyen en la Programación General Anual del Centro del curso 2002-2003.

El lenguaje que se utiliza generalmente es el masculino y sólo en algunas ocasiones aparece alumno/a, tutor/a. Presenta una serie de objetivos por ciclos y etapas y unas actividades secuenciadas temporalmente. No aparece ninguna referencia a la diferencia sexual, ni ninguna actividad relacionada con el tema.

Sobre convivencia presenta propuestas de lectura de normas y elección de «delegado» exclusivamente.

En las actividades previstas para la Orientación Académica y Profesional no hay ninguna referencia al tema de la diferencia sexual.

Centro nº 5

Este Centro elabora de forma anual su Plan de Acción Tutorial y de Orientación Académica y Profesional. Del análisis de la propuesta para el curso 2001-2002 se concluye que se utiliza exclusivamente el masculino. No se presenta dentro de los objetivos del PAT ninguna referencia ni en los objetivos ni en las actuaciones con alumnado, profesorado y familias, ni al tratamiento de problemas de convivencia, aunque posteriormente en las propuestas trimestrales para los distintos niveles se nombran aspectos como: *Acogida del alumnado. Así es mi centro y así son mis compañeros. Derechos y deberes en el marco del R.R.I., Autoestima y resolución de conflictos...*

En cuanto al Plan de Orientación Académica y Profesional no existe ninguna referencia a la diferencia sexual.

Centro nº 6

En este Centro se redactaba un Plan Anual de Acción Tutorial y de Orientación Académica y Profesional, y en la actualidad se ha presentado un Plan General para que sea aprobado por el claustro.

La redacción del documento elaborado por el DO cuida el lenguaje y nombra en masculino y en femenino, pero, siguiendo la lógica expuesta en el RRI sobre el lenguaje, que especialmente defiende el Departamento de Lengua y Literatura, se opta por usar «el masculino genérico» en un ejercicio de autocensura del D.O.

Los ámbitos de este plan son: Ser persona. Pensar. Convivir y comportarse y Aprender a tomar decisiones. Dentro del apartado de la Convivencia explicita:

«El centro educativo es un lugar para la educación en la convivencia y un lugar donde se convive... Comunicarse, cooperar, ser solidario, respetar las reglas es algo que, además de ser objeto de enseñanza, ha de constituir el entramado de la vida escolar. Procuraremos mejorar la dinámica de la clase con la adopción de las siguientes medidas: Establecer normas claras de funcionamiento de la clase y darlas de forma positiva para que la totalidad del alumnado las entiendan. Crear un clima de confianza. Informar de la responsabilidad en el ejercicio de los derechos y deberes que le corresponde como miembro del grupo. Respetar los subgrupos existentes para favorecer las conductas de compañerismo. Rechazar la organización de actividades grupales que sean discriminatorias por razones étnicas, de sexo, de status social, etc. Organizar actividades complementarias, tanto fuera como dentro de la clase, que favorezcan la comunicación y la relación entre el alumnado. Favorecer la cooperación para prevenir y evitar la segregación (...) Ubicar al alumnado en las aulas de forma rotatoria para que todas y todos se vayan conociendo... En este sentido y para la mejora de la dinámica de las clases se tienen que tener en cuenta las siguientes consideraciones: a) Profesorado.... debemos ser sensibles a los problemas de convivencia de nuestro alumnado, tanto en los casos de extraversión como de inhibición.... En este sentido no eludamos los problemas de comportamiento en el aula

y en el centro; por el contrario, aprovechemos para tratarlos educativamente y tratemos de resolverlos mediante el diálogo, la negociación y el respeto... b) Tutorías. Las personas encargadas de las tutorías, con el apoyo técnico del Departamento de Orientación, seleccionarán actividades de dinámica de grupo para su grupo... Se informará al alumnado sobre sus derechos y deberes. Se rechazará la organización de actividades discriminatorias por cualquier motivo. c) Departamento de Orientación: El asesoramiento y la colaboración en todo momento con el profesorado y las tutorías en cuanto a los temas de convivencia...

En cuanto a la orientación académica y profesional el apartado de «Enseñar a tomar decisiones» incluye todos los elementos necesarios pero no incluye ninguna referencia a la diferencia sexual.

Centro nº 7

Este Centro presenta una propuesta anual de Acción Tutorial y Orientación Académica y Profesional. Utiliza el género masculino y sólo ocasionalmente introduce «/a». No aparece ninguna referencia a la diferencia sexual.

Presenta una justificación para cada uno de estos apartados: objetivos, actuaciones, temporalización y, por último, seguimiento y evaluación. La justificación de la acción tutorial apuesta por *la integración y participación del alumnado*. Los contenidos del primer trimestre hacen referencia a: *Conocimiento del grupo, alumnado y familias. Creación de un «buen clima» en el aula...*

En el Programa de Orientación Académica y Profesional no se hace ninguna referencia a la diferencia sexual en ninguno de sus apartados.

Centro nº 8

No tiene un Plan de Acción tutorial y de Orientación Académica y Profesional aunque sí se hace referencia a los objetivos citados en el apartado de análisis del PEC.

Centro nº 9

En este Centro se presenta, de forma anual, una programación del Departamento de Orientación que incluye un Plan de Acción Tutorial donde se dividen las actuaciones en tres ámbitos: *alumnos, familias y profesores*.

La redacción del documento está en masculino en su totalidad. No se plantea ningún reconocimiento a la diferencia sexual.

En cuanto a los aspectos de convivencia incluye actividades como: *Acogida, conocimiento de la normativa y funcionamiento del centro, derechos y deberes de los alumnos (...) cohesión del grupo... realizar actividades que muestren a la comunidad la diversidad existente en la misma desde el punto de vista social,*

cultural y étnico.... En otro momento el texto expone: El tutor, con la colaboración del equipo de profesores de su grupo y con la participación del Departamento de Orientación, se constituye en pieza clave y fundamental frente a los alumnos para: Enseñar a convivir, enseñar a comportarse... . No incluye metodología para ello, ni propuestas concretas.

En el apartado denominado «Actividades para facilitar la toma de decisiones respecto al futuro académico y profesional» no aparece ninguna referencia a la diferencia sexual.

2.2. Propuestas del Departamento de Orientación relacionadas con la diferencia sexual

En este apartado se han tenido en cuenta las acciones llevadas a cabo a iniciativa de los Departamentos de Orientación relacionadas con la diferencia sexual durante el curso 2001-2002.

Centro nº 1

La oferta municipal relacionada con el tema ha posibilitado en este centro la realización de un Taller de Vida Afectiva y Sexual con el alumnado de tercero de ESO impartido por una sexóloga.

También en colaboración con el Área Municipal de La Mujer se realizó con los grupos de Bachillerato un Taller de Prevención de la Violencia.

Centros nº 2, 3 y 4

Ninguna específica.

Centro nº 5

Durante el curso 2001-2002 se llevó a cabo, en un curso de la ESO, un Taller de igualdad ante el acceso al mundo laboral con la intervención externa de la agente de igualdad del distrito de Villaverde. Algunos cursos realizaron las preguntas tipos de mitos sobre la violencia que facilitó el Área de promoción de Igualdad y Empleo del Ayuntamiento de Madrid.

Dentro de las actividades de tutoría que preparó el Departamento de Orientación incluyó una titulada «Las tareas domésticas son de todos» sobre las tareas del hogar con una parte individual y otra grupal.

Finalmente se solicitó al CAP (Centro de Apoyo al Profesorado) de la zona como apoyo a la Acción Tutorial, para varios grupos del primer ciclo de ESO, el programa preventivo sobre: Educación Sexual y Prevención multiriesgo-resolución de conflictos.

Centro nº 6

En este Centro se aprobó en su PGA (Programación General Anual) para el curso 2.001-2.002 organizar el trabajo de educación en valores y temas transversales en tres núcleos trimestrales. El 2º de ellos se organizó en torno a la celebración del día 8 de marzo para lo cual el Departamento de Orientación elaboró un dossier de 113 páginas que se entregó a todos los departamentos didácticos y a las casi sesenta personas encargadas de las tutorías. Este dossier contiene 38 actividades recogidas del colectivo Harimaguada (1994), textos y actividades sobre historia del movimiento feminista, mujer y trabajo, mujer y belleza y actividades de Física y Química, recomendaciones de libros de lectura para el alumnado, noticias y artículos de opinión de prensa sobre el tema.

Por otra parte se realizaron actuaciones en distintos niveles en colaboración con las responsables del Plan de Igualdad de la Junta Municipal de Arganzuela, entre ellas: a) Talleres de diversificación profesional con el alumnado de 4º de ESO y Garantía Social. b) Taller «Hoy me toca a mí» sobre tareas domésticas con el alumnado del primer ciclo de ESO. c) Conferencia sobre «Violencia de Género» para Bachillerato y Ciclos Formativos.

Centro nº 7

Ninguna específica aunque el alumnado de 3º de ESO trabajó en las tutorías el material «¿y tú de que vas?» facilitado por el Ayuntamiento donde se incluyen actividades relacionadas con la diferencia sexual.

Centro nº 8

No se ha plasmado en ningún documento la realización de acciones específicas sobre el tema de la diferencia sexual aunque se informa que un grupo de docentes realizó alguna actividad desde sus áreas de conocimiento en torno al Día de la Mujer. Así mismo la mayoría femenina en algunos grupos y la búsqueda de aspectos motivadores llevan a parte del profesorado a analizar noticias de prensa relacionadas con el tema en algunas ocasiones. Se reconoce la falta de un trabajo sistemático sobre el tema y la necesidad de abordarlo.

Centro nº 9

Este Centro participó en un plan municipal de educación para la salud y colaboró con el Área de la Mujer; esto se tradujo en que personal externo al centro dictó conferencias sobre igualdad de oportunidades y educación sexual.

2.3. Propuestas del Departamento de Orientación relacionadas con la Resolución de Conflictos

En el apartado dedicado al RRI hacíamos referencia a los tratamientos posibles para prevenir los conflictos en los centros entendiendo estos como «fenómeno extraño y transitorio que puede ser eliminado por medio de la apropiada acción» o como «algo inherente e irremediable».

A continuación se presentan las acciones, en su caso, llevadas a cabo desde los Departamentos de Orientación en este apartado durante el curso 2001-2002.

Centro nº 1, 2, 3, 4, 7 y 8

No se recoge ninguna.

Centro nº 5

En el tema de resolución de conflictos además de una petición de apoyo al Centro de Ayuda a la Drogadicción (CAD) de la zona la actuación más relevante del DO fue la participación de la Jefa del Departamento en un grupo de trabajo de carácter informal de profesoras y profesores que se constituyó en el Centro para intentar dar alternativas al tratamiento exclusivamente punitivo, no educativo, de los conflictos en el centro y al número excesivo de expedientes y expulsiones. Este grupo elaboró un documento que entregó al equipo directivo.

Centro nº 6

Señalamos las siguientes actuaciones del Departamento citadas en su memoria anual:

Realización de pruebas sociométricas en ESO y 1er curso de Bachillerato para analizar sus resultados con los tutores y tutoras y mejorar el clima del aula. Presentación de un programa de habilidades sociales a las tutorías y facilitar los materiales necesarios (pero no se indica si se realizaron en las sesiones de tutoría).

Centro nº 9

El DO ha ejercido un papel de mediación con familias. No se recogen más informaciones.

El trabajo con «los papeles» nos ayudó a centrar también la mirada en nuestra práctica educativa porque lo que analizábamos en otros centros nos devolvía, como en un espejo, nuestra propia imagen. Así decidimos pararnos y comenzar una etapa de experimentación con aquellas experiencias que, a nuestro entender, habían dado mejores resultados. Algo importante nos estaba sucediendo y

todavía no éramos capaces de registrarlo. Ahora podemos decir que habíamos hecho un corte, el corte de la diferencia sexual con lo que se impuso una realidad diferente ante nuestros ojos. Todo era igual, pero lo veíamos de otra manera. Algo habíamos ganado ya en esta investigación.



Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos

| Mirar desde la diferencia |





3. Mirar desde la diferencia

Cuando terminamos el trabajo de investigación sobre los «papeles» o documentos de los centros educativos, centramos nuestra mirada en aquellos momentos donde la intervención de los Departamentos de Orientación nos parecía más necesaria y donde, al mismo tiempo, tuviera mayor incidencia cualitativa y cuantitativa para hacer visible la diferencia sexual y así mejorar la convivencia, prevenir la violencia e incidir en las prácticas del aula a través de las tutorías.

No teníamos trazado un proceso de cambio con objetivos a cumplir en tiempos determinados. Quizá porque nosotros también estábamos en proceso de cambio en el que íbamos avanzando a medida que profundizábamos en nuestra propia práctica y reflexionábamos sobre la de otras profesoras y profesores. Los datos de nuestra investigación coincidían, en general, con lo que cada cual estábamos viviendo en nuestros propios centros, aunque, a lo largo del proceso, vimos la necesidad de hacer un corte y pararnos, para poder nombrar así adecuadamente lo que estaba sucediendo a nuestro alrededor y pensar desde cada cual sobre nuestra práctica, en vez de hacerlo desde fuera y hacia fuera. Dicho de otra forma, contrastar consigo cada cual para ver qué sentido tenía lo que tú y yo estábamos haciendo, qué estaba en mis manos, y qué en las tuyas, para hacer que la rutina se transformara en prácticas con sentido, o mejor, qué hacer o dejar de hacer para dar sentido a nuestra educación fuera y dentro del aula.

Estábamos de acuerdo en una cosa: difundir y experimentar algunas prácticas y experiencias que nos habían sorprendido gratamente. La lectura de los documentos nos había descubierto algunas brechas importantes y algunas formas de trabajar que, cuando tuvimos ocasión de hablar con las autoras y autores de las mismas, nos parecieron dignas de reconocimiento y de ser experimentadas en otros contextos. Y, a partir de esta relación, creció nuestro deseo de difundir estas experiencias y prácticas de profesoras y de algunos profesores de los centros con cuyos documentos habíamos trabajado y comprobar qué sucedería con su experimentación. En un primer momento soñábamos también con deshacer, o al menos dejar en evidencia, la doble estructura de funcionamiento o estructura paralela entre la Jefatura de Estudios y el Departamento de Orientación, en relación con la convivencia en los Institutos de Educación Secundaria, especialmente con el alumnado de la educación obligatoria; y además queríamos devolver (¿o era mejor dejarlas morir tal como estaban funcionando?) el sentido educativo a algunas decisiones y prácticas de obligado cumplimiento como la elección de delegados y delegadas⁴ y la participación en las actividades extraescolares.

En este proceso de selección, de reflexión y de largas horas de diálogo, fuimos interrogándonos sobre lo divino y lo humano de nuestro trabajo. Nos pregunta-

⁴ Los documentos legislativos del Ministerio, de la Comunidad de Madrid y los Reglamentos de Régimen Interior de los Institutos de Educación Secundaria, sólo hablan de delegados, pero la realidad de los centros evidencia que son más las delegadas que los delegados de clase.

mos sobre lo que pasa en la escuela; así en bruto y en general, definiendo que por escuela entendíamos cualquier espacio educativo reglado tanto de infantil, primaria, secundaria como de ciclos formativos o de enseñanza universitaria. Y nos perdíamos en las generalidades y en la abstracción. Y seguíamos haciendo preguntas como: ¿Qué sucede en las aulas?, ¿qué relaciones se establecen entre alumnas y alumnos entre sí y entre ellas y ellos y las profesoras y profesores?, ¿cómo se ve la educación desde fuera del recinto escolar?, ¿las profesoras y los profesores qué valoramos más en nuestro trabajo?, ¿tenemos los mismos valores y apreciamos de la misma manera el espacio y el tiempo de la educación?, ¿existe la violencia escolar?, pensamos también que los hombres que están matando a sus mujeres, una mujer por semana, antes habrían sido niños y alumnos y tuvieron que pasar por nuestras aulas, y quizá ahora mismo podrían estar escuchando nuestras explicaciones y recibiendo nuestra educación a través de nuestros gestos y palabras o de nuestros silencios y omisiones ¿por qué no reaccionábamos ante las noticias de tantas mujeres asesinadas por sus maridos, amantes o ex novios para hacer algo aquí y ahora? Y a medida que avanzábamos en la indagación sobre qué es educar, qué pasa en mi centro y en tu centro, qué se puede hacer con el problema que he tenido en clase, la incertidumbre que me ha provocado la conversación con una madre, el desencuentro con el profesor de Filosofía... en esa misma medida íbamos acercándonos al núcleo del cambio que estábamos buscando sin saberlo. La clave la descubrimos en estos interrogantes: ¿tú has hecho algo para..., por..., cuando...?, ¿y yo, qué puedo hacer?

Así llegamos a la primera conclusión: pararnos, darnos tiempo para pensar sobre nuestra práctica y para aprender de la experiencia que nos dice que sólo puedo llegar a cambiar violencia por convivencia a través de llevar a la práctica lo que está en mis manos. Y eso sólo yo puedo cambiarlo, nadie puede hacerlo por mí. Así es como han hecho y hacen las madres, nuestras primeras maestras, que nos han hecho viables a todos y a todas, pero no en general, sino atendiendo a la singularidad de cada hija o hijo, a su tiempo, sin medirlo ni lamentarlo como tiempo perdido si no obtenían resultados inmediatos, sino confiando amorosamente en las capacidades que cada criatura humana tiene, hasta conseguir que aprendiéramos a hablar. Y así, con la lengua materna nuestras madres nos han dado la capacidad de nombrar, de entendernos y relacionarnos y de seguir aprendiendo cada cual según sus capacidades, deseos e intereses. Sin embargo, es habitual que cuando crecemos en edad y en conocimientos, sobre todo cuando accedemos al saber académico y universitario, olvidemos el magisterio de nuestras madres y dejemos de reconocer su autoría, la autoridad de la lengua materna, porque nos parece que ella ya no tiene nada que decirnos en este ámbito de saber académico en que nos movemos. Al perder el origen, quedamos en la orfandad (Muraro, 1994) y nos movemos inconscientemente en el desorden y en la desorientación, mientras buscamos otros orígenes, otras autoridades y hablamos con naturalidad de la madre naturaleza, la madre patria, la madre iglesia sin ser conscientes de la usurpación. La catedrática María Milagros Rivera Garretas (1996: 15) nos recuerda que: *«Reconocer la autoridad de la madre consiste en tener presente en la contratación entre mí y mí la estructura simbólica que la relación infantil y*

adolescente con ella ha creado en mi interior, porque si la madre no es nuestra maestra, si no le reconozco autoridad por seguir conmigo en mi configuración profunda, en vez de solo porque viene antes que yo, la genealogía femenina se trunca al nacer, generación tras generación y esta ruptura debilita la memoria y la eficacia de la potencia significativa del cuerpo de cada mujer». Cuerpo y palabra son los dones de la madre con los que cada maestra, profesor, catedrática o maestro de taller estamos presentes día a día en el aula haciendo realidad esa relación creadora que necesariamente se da en todo acto educativo. Pues como dice María Zambrano (2002: 109): «La vocación de maestro es la vocación entre todas la más indispensable, la más próxima al autor de una vida, pues que le conduce a su realización plena».

Como hemos dicho anteriormente se está produciendo un cambio, una nueva civilización que ha hecho visible este orden simbólico de la madre, orden amoroso y relacional. En la educación también. La escuela, que tradicionalmente ha sido y, en la actualidad también es un lugar de trabajo más de mujeres que de hombres, gracias a esta presencia femenina, es un lugar de relaciones, de intercambio de cultura y de civilización. Es una evidencia que las niñas y los niños van contentos cada día a las clases y las alumnas y alumnos de educación secundaria también. Por eso, aunque se habla con mucha frecuencia de la violencia en la escuela —especialmente en los medios de comunicación, que se llaman a sí mismos la opinión pública—, yo vivo cada día y constato que la escuela no es un espacio de violencia, sino un espacio de relaciones. Cuando hablamos de relaciones, no nos referimos a un enamoramiento, ni a un idilio de chicos y chicas de instituto. Es algo más profundo y más duradero, es el centro de la educación y como tal es una relación que se sustenta en el deseo, en la conjunción de deseos de quien enseña y quien aprende y se mantiene con el amor y la medida que cada día renovamos con nuestra presencia en el aula. La escuela es un espacio privilegiado de relación y de intercambio intergeneracional y nos atrevemos a decir que casi es el único espacio de tantas horas seguidas de diálogo en medio de una sociedad que no parece encontrar más medios de construcción y de civilización que la imposición y la fuerza. Incluso los espacios de ocio juvenil, como los campos de fútbol o las discotecas, en vez de ser lugares de diversión, de diálogo y de relaciones, parecen más bien un entrenamiento para la guerra, donde lo más interesante es el consumo y las peleas, a veces, hasta la muerte. La prensa diaria dedica bastantes páginas a las guerras, a los asesinatos de mujeres, una cada semana a manos de su pareja, o a los destrozos e incluso muertes que se producen en algún campo de fútbol, o en alguna discoteca. Algo está sucediendo para que nos hayamos acostumbrado a convivir, por no decir a mantener, tanta barbarie que asimilamos como natural, y a pesar de tanta información nada nos conmueve hasta el punto de decidirnos a hacer algo, algo distinto, más humano y más civilizado. La escuela se convierte en noticia sólo cuando sucede algo sensacional, fuera de lo cotidiano —un alumno agrede a su maestra, unas chicas se pelean a la salida del instituto...— pero rara vez se escribe de la rutina diaria, de esas cuarenta y cinco horas semanales en las que profesorado y alumnado convivimos pacíficamente durante los nueve meses del año escolar. Porque la realidad de los centros educativos es ésta, lo otro es un suceso raro.

Sin embargo, tendremos que reconocer que en los centros educativos, que son parte de nuestra sociedad, también hay conflictos y a veces conflictos graves, que intentamos resolver desde el diálogo y, a nuestro entender, estamos haciéndolo bastante bien. Pero esto no significa que haya una indisciplina y violencia generalizadas. Nos parece que especialmente se trata de un problema que afecta a los chicos, a las relaciones entre los chicos y su identidad masculina. No se encuentran cómodos con los modelos existentes y tampoco encuentran alternativas válidas entre sus semejantes. Unas veces envidian a las chicas, pero no quieren imitarlas porque tienen miedo a feminizarse. Otras veces, miran a sus padres y tampoco les gustan los modelos estereotipados de conquistadores, de seres superiores, de ejercicio de la fuerza. Están perplejos e incómodos con todo, no se entienden, no saben moverse sin llamar la atención, pero a pesar de todo vienen a clase, aunque casi siempre les ronda la ensoñación del dinero, pues en el mundo del padre el dinero es casi el único valor, por eso dicen que no les gusta estudiar, que no quieren estudiar y que quieren trabajar. Pero no es trabajar lo que quieren de verdad, sino ganar dinero, gastarlo y consumir. Quizá, de fondo lo que sucede es que no quieren crecer para no acceder a una diferencia masculina adulta que no aceptan, que rechazan, e incapaces de entrever o buscar algo nuevo, divagan en una difícil e interminable adolescencia.

Y también hay problemas, algunos de difícil solución si falta la mediación de la familia y de otras instituciones sociales; y otros cuya solución no está en nuestras manos, porque excede el ámbito de responsabilidad de profesores y profesoras, aunque no por ello dejamos de estar ahí, porque como dice Anna María Piussi (2002: 50), *«donde la sociedad ve carencias nosotros leemos deseos»*, y por eso acudimos cada día a la cita de cientos de alumnas y alumnos que nos esperan en nuestra aula. Y por eso nos sorprendemos de lo que va sucediendo cada curso escolar en ellos y en ellas a quienes vemos llegar, estar, interrogarse e interrogarnos y marchar con una sabiduría que les servirá para la vida y para ser competentes en su trabajo. Las profesoras y profesores pocas veces podemos disfrutar de esta realidad, pues cada año otras generaciones de jóvenes vuelven a ocupar nuestro tiempo y nuestra atención, pero sabemos que nuestro trabajo ha quedado ahí, ahí dentro de cada chico o chica que sigue su camino fuera de nuestras aulas. Sabemos que así continuamos la obra de la madre y lo hacemos con su misma elegancia, sin reclamar méritos añadidos, ni monumentos de héroes. Parece una cosa normal, algo natural, que acaece porque sí, porque tiene que ser así, pero es casi un milagro ante el que nadie se asombra.

Una dificultad de los tiempos de cambio es la mirada. La mirada se queda vieja y al no encontrar las formas a las que estaba habituada no ve más que desastres y desorden, y no es capaz de ver las formas nuevas y las respuestas válidas que están en circulación (Librería de Mujeres de Milán, 1996). Hay cambios que se hacen destruyendo y otros dando vida. Los primeros son más evidentes, hacen más ruido y se difunden rápidamente, lo que nos hace parecer, si no nos paramos a reflexionar, que son casi los únicos cambios que se están produciendo. Suelen ser noticias de primera plana y se reseñan como acontecimientos históricos, pero casi nunca son cambios significativos para la vida personal y de las colectivida-

des. Los cambios dadores de vida suelen ser silenciosos, casi invisibles porque nos parecen naturales y nunca son noticiables, producen luz, pero no deslumbran, ni oprimen, siempre crean y hacen crecer. La filósofa italiana Luisa Muraro (2001) dice, hablando del feminismo, que *«los grandes acontecimientos: son los que casi no ocupan tiempo al transcurrir pero luego lo llenan de sí»*. Los cambios educativos son creadores de vida y son apreciables, no mientras suceden, sino mucho después. No llegan por sí solos, hay que preparar su llegada. Y en ello estamos. Pero no se puede apresarse en un número, en un dato estadístico los cambios que se producen cada día en un aula. Estar en el aula con autoridad, y no con poder sancionador, es una tarea creadora que requiere reconocer autoridad femenina, reconocer que nuestra madre fue también nuestra primera maestra y que gracias a ella hemos podido aprender todo lo demás y podemos seguir aprendiendo. Cuando circula autoridad femenina, se desplaza la queja y pierde sentido el nihilismo, el individualismo y el progresismo (Rivera, 2001: 17) y se le abre sitio al conservar al lado del transformar, al escuchar al lado del proponer, al dejarse dar al lado del dar activo.

También nosotros estábamos y estamos necesitados de este cambio de mirada para leer la realidad que cambia y ver desde el orden simbólico de la madre lo que está sucediendo en nuestras aulas cada día. Porque se producen tantos cambios que a veces ni tiempo nos damos para reconocerlos y celebrarlos. A fuerza de buscar lo mejor, de intentar que sepan más y estudien mejor no vemos lo que están progresando cada día, los cambios invisibles que estallan a veces en una admiración (¡ah ya lo he aprendido!), o en un silencio creador. Nos empeñamos en ver lo negativo, lo que falta y acudimos a los reproches o sanciones, y escatimamos las felicitaciones, las alabanzas y los triunfos que mutuamente hemos alcanzado. La obra de las madres de cualquier lugar del planeta que están creando y manteniendo la vida, que civilizan día a día tampoco es noticia para nadie ni nos conmueve, porque lo consideramos una cosa natural, algo que existe porque sí. Sin embargo, tiene autoras y gracias a ellas el mundo continúa y es cada día un poco más humano. La educación, ejercida por hombres o por mujeres, es siempre de origen femenino, porque está mediada por las palabras de una lengua materna. Reconocer la obra de las madres, de nuestra madre, que además del cuerpo nos ha dado la palabra, la lengua materna, es abrir paso a un nuevo orden simbólico, el orden amoroso de la madre, que ha desplazado al poder del patriarcado y ha inaugurado esta nueva civilización.

Por ello, al término de la primera fase, y después de valorar las conclusiones a las que habíamos llegado y de descubrir que el centro de todo acto educativo era la relación maestra o maestro-alumna o alumno, nos pareció importante favorecer las relaciones aprendiendo de las mujeres. Aprendimos de otras profesoras cómo se podía mejorar el seguimiento del trabajo de los alumnos conflictivos y la marcha de las clases para favorecer la convivencia en el aula sin necesidad de acudir siempre a las sanciones. Descubrimos también que había prácticas creativas y adecuadas para reflexionar en común sobre el racismo y los conflictos que surgen en las relaciones entre alumnos y alumnas de distintas culturas. Por ejemplo la Directora de un centro, ante los malos tratos que recibía un alum-

no guineano por parte de sus propios compañeros, en uno de los grupos de 3º de ESO, quiso intervenir directamente y parar una violencia que crecía cada día y que se manifestaba como una broma de compañeros. Para ello escribió la carta que se adjunta más abajo, simulando que estaba escrita por un compañero de su misma clase con quien no se habían portado bien, que había querido escribirles después de pasados diez años. Les pidió que se quedasen una hora más de su horario lectivo y durante ese tiempo les repartió la carta pidiendo que la contestaran. Lo hicieron escribiendo libremente lo que pensaban. No sabían que les iba a pedir que se la llevaran a casa, lo comentaran con su madre y su padre y la trajeran firmada al día siguiente. Según iban terminando les indicaba que salieran y entregaran la carta en conserjería. La conserja tenía orden de hacer una fotocopia de la respuesta, entregarles su original junto con una carta que la directora había escrito para las familias. Muchas familias se sorprendieron de las actitudes racistas y xenófobas de sus hijos. Hubo algún profesor que le dijo a la Directora que era como una madre, y aunque no lo decía en el sentido de alabar su labor, sin embargo, ella lo recibió como un piropo, porque el hacer como las madres le pareció la mejor medida de calidad y el mayor reconocimiento de su educación. La propuesta dio un buen resultado y aquel alumno es hoy un ciudadano español que trabaja en una ebanistería.

Carta abierta a mis compañeros y a algunas compañeras de clase

Parece que fue ayer cuando estábamos sentados en la misma clase del Instituto. Recuerdo los nombres de casi todos: Pablo, Sergio, Marco, Santi, María, Alejandro, Elena, Luis, Javier ... Pero recuerdo sobre todo las burlas diarias de cada uno de vosotros por mi forma de hablar, las risas por mis preguntas, los chistes, bromas e insultos por el color de mi piel. Recuerdo las peleas, lo difícil que me resultaba todo: en casa, en la calle, en clase, en el patio, al salir y al entrar en clase, siempre y así todos los días. Había días que me odiaba por ser negro, otros sólo deseaba vengarme porque siempre os vi como enemigos, no como compañeros. Nunca pude hablar con nadie, ni confiar en ninguno, ni tener un amigo.

Ahora, con mis 24 años, desde mi país a donde he vuelto a trabajar con mi gente, me gusta escribiros esta carta para decir lo que entonces no pude o supe expresar. Y también, si fuera posible para saber qué pensáis vosotros de aquellos años.

¿Por qué os molestaba tanto la diferencia de mi color? ¿Por qué no pude ejercer mi derecho de poder aprender desde mi situación de diferente: diferente país, diferente cultura, diferente color, diferentes costumbres? ¿Por qué no pude relacionarme con vosotros y vosotras de otra manera que no fuera con insultos, golpes, agresiones a mi persona y a mis cosas? ¿Por qué nadie se acercó a mi para preguntarme, con respeto, sobre la vida en mi país, sobre las costumbres de mi familia, o sobre mis sentimientos entre vosotros donde me he encontrado siempre como un extraño, un ajeno, un marginado?

Vosotros no podíais ni siquiera imaginar lo que ha supuesto para mí olvidar y casi odiar mi infancia y partir de cero para aprender todo nuevo y así llegar algún día a ser igual a vosotros. Cómo vais a imaginarlo si vosotros lo tenéis todo muy fácil: tenéis una casa desde siempre, comida abundante cada día, una madre o un padre con quien podéis hablar de vuestra familia, de vuestro pueblo, un barrio que era el vuestro y unos amigos que lo eran desde pequeños. Y un instituto donde se enseñan las mismas cosas que aprendieron vuestros padres, vuestra cultura.

Os perdono las peleas y los insultos, pero no puedo perdonaros las posibilidades que me negasteis para aprender, para tener amigos, para vivir en paz entre vosotros, para guardar algún recuerdo agradable de aquellos años. Mientras escribo esta carta se me hace un nudo en la garganta cuando me veo camino de mi casa, a la que no me gustaba ir porque era pequeña y triste —¡nada que ver con la alegría, la luz y el sol de mi país!—, queriendo huir hacia ningún lado, o queriendo gritar sin que nadie me oyera, o llorar sin que nadie me viera y pensando que mañana regresaría a clase para vengarme, para defenderme... nunca para encontrarme con amigos o amigas.

Sé que es imposible, pero me gustaría tener una respuesta vuestra. Saber por qué os portasteis así conmigo, si ahora estáis arrepentidos y sobre todo oír cómo os habría gustado que hubieran sido aquellos años de la secundaria. Aunque ya no podremos repetirlo.

Un saludo.

Joaquín

Otra experiencia interesante nos llegó de una profesora de Historia que impartía clase en el Programa de Diversificación como profesora del Ámbito Lingüístico y Social. Tiene la costumbre de llevar un diario colectivo en la clase, donde los alumnos y alumnas van escribiendo cada día siguiendo el orden alfabético de lista. No firman sus escritos, a veces sí lo hacen, como les parezca mejor. La profesora también escribe de vez en cuando. Algún fin de semana pide que le entreguen el cuaderno y ella lee lo que hay y responde con otro escrito general o incluso personalizado, nombrando a cada cual. De esta manera descubrió un problema latente en la clase, en relación con una alumna que llegada de una ciudad de Colombia se había incorporado a clase con el curso empezado y extrañaba casi todo, aunque entendía perfectamente el castellano. Por ejemplo, se sorprendía ante la rudeza de nuestras contestaciones y a veces interpretaba como riña o enfado lo que era una sencilla pregunta o respuesta. Sin que existiera mala intención por parte de nadie las relaciones estaban tensas, ni una ni otros y otras sabían bien cómo mejorar aquella situación. La chica, al final abandonó el instituto. A la profesora se le ocurrió copiar unos trozos escritos por la alumna en el cuaderno de diario a lo largo del trimestre, añadir una reflexión de ella y pedir una contestación individual para entender lo que había pasado.

Diario de Clase

7 de febrero de 2002

Gentecilla espero que lo estén pasando muy bien esta semana en clase, pues a pesar de que soy nueva en la clase me he sentido muy bien; claro que no todas las veces, porque en algunas clases me siento muy sola y por eso algunas veces estoy muy triste; quisiera que todos me hablaran más porque en realidad son muy serios conmigo, pero también quiero que alguna cosa que no entienda, ellos que saben más me lo expliquen. ¡Aspiro a que pronto me hablarán más!.

Nos volveremos a ver en otra ocasión. ¡Hasta pronto!

Att. Mildred C.

20 de febrero de 2002

¡Hola!

Espero que se encuentren bien todos por igual, pues ahora me he estado sintiendo un poco más integrada; espero que siga siendo así. No sé por qué hay veces que ¡me siento tan mal en el grupo!. Pero bueno seguiré adelante con mi propósito, solo quiero ambientarme más.

Att. Mildred

5 de Marzo de 2002

Hola...

Como ya sabéis soy una más como les había dicho la otra vez, pues en realidad no es que esté muy contenta, porque de verdad no me entero de nada. Con María, en la clase para mí es un infierno y más cuando hay bloque porque me hace unas preguntas que hay veces que me entero pero otras no. Como pueden ver me pregunta algunas cosas y no respondo porque no tengo la más mínima idea, o porque de pronto digo una tontada y se ponen a reír.

¡De verdad sólo quiero que me apoyen!

Att. Mildred

En el Diario de clase ya no aparecen más escritos de Mildred. No llegó a terminar el curso. Se fue. Hacía un año que había venido de Colombia y le resultaba demasiado difícil entendernos y hacerse entender. Nos oía hablar pero no entendía lo que decíamos. Se desconcertaba con nuestra manera de hablar, la rapidez, la brusquedad, el tono fuerte. No sabía interpretar nuestros gestos: la risa, las caras serias, la falta de palabra para con ella... Se marchó y no hicimos nada por retenerla. ¿Quizá nos molestaba su diferencia? *(Este texto fue escrito por la profesora quien le había pedido que entrara en Diversificación Curricular porque iba a ser mejor para ella y se iba a encontrar a gusto).*

Ahora escribe tu respuesta a estas cuestiones:

¿Qué habrías hecho tú si fueras compañera o compañero de clase?

¿Qué le dirías o harías ahora, cuando ya han pasado los meses y no volverá a venir a clase?

Por último, piensa que quien ha escrito esto eres tú ¿Qué esperas de tus compañeros y compañeras de clase después de cada una de las páginas del diario?

En relación con la violencia contra las mujeres, la jefa del Departamento de Orientación de uno de los centros nos hizo el regalo del relato siguiente:

Apreciamos que circulaba algo muy sutil, aceptado por alumnos y profesores como algo «normal» y soportado también por las chicas y profesoras no como algo normal sino como algo irremediable, contra lo que nada se podía hacer. Nos parecía sorprendente, o quizá sea más adecuado decir terrible, que conociendo y leyendo las noticias que nos dan cuenta de la muerte de mujeres a manos de su pareja —al menos una cada semana hasta llegar a las 64 mujeres asesinadas desde abril del 2003 a marzo

de 2004— y de que en las calles de Madrid se está produciendo una violación cada 16 horas⁵, no hubiéramos reaccionado diciendo que debíamos hacer algo, que al menos debíamos pensar en ello. Sin embargo, lo leíamos, lo escuchábamos como algo que nos era ajeno, como un hecho que nada tiene que ver con la educación, ni con lo que está pasando en las aulas, como si los violadores y maltratadores no hubieran sido un día alumnos y no hubieran estado sentados en los mismos pupitres que ahora ocupan otros alumnos tan normales como los de antes. Comenzamos a reaccionar cuando, en las sesiones de evaluación inicial escuché, por ejemplo, que una alumna de 2º de ESO no había podido ser evaluada en la clase de música porque los alumnos no permitían que se moviera libremente en clase al ritmo solicitado por la profesora, sin ser molestada con ovaciones, o acosada con insinuaciones y palabras de mal gusto; y eso a pesar de que la profesora estaba presente y rogaba que dejaran que la clase pudiera discurrir con normalidad. Al final optó por evaluarla en privado. El relato de este, y otros hechos parecidos, en las juntas de evaluación inicial me llevó a pensar y expresar que lo que se hace en presencia de las profesoras y profesores y queda en el silencio, es decir, no recibe ninguna palabra de desaprobación, o de aprobación en otros casos, va quedando en el imaginario de los alumnos y alumnas como conductas apropiadas, normales, algo que es así y que a unas les toca sufrir, o deben aprender a recibir como naturales, porque los otros también son así. A partir de esta reflexión me propuse trabajar la prevención de la violencia contra las chicas en el aula, especialmente en el espacio privilegiado de relaciones que son las tutorías. Pero ¿qué podíamos hacer? ¿Por dónde empezábamos? A través de una profesora de la Universidad de Barcelona, a quien pedí consejo sobre cómo empezar a trabajar en el aula la prevención de la violencia contra las mujeres, supe que Drac Màgic (www.dracmagic.com, 1970) tenía un vídeo llamado Macho que ella utilizaba en sus clases. Es un vídeo realizado por una mujer que recoge las vivencias y testimonios de un grupo de hombres de Nicaragua que se han propuesto erradicar la violencia de ellos mismos. En una de las reuniones con las tutoras y tutores de 4º de ESO se nos hizo evidente que los maltratadores que hoy están asesinando a una mujer cada semana, antes, algún día habían pasado por nuestras aulas y ahora mismo también estarían sentados ahí aunque nunca nos había preocupado ni se nos había ocurrido que como educadoras y educadores tuviéramos que hacer nada. Es más, de repente vimos que, como profesores y profesoras, lo que hagamos o dejemos de hacer permanece en la mente de nuestras alumnas y alumnos, más allá de los años de clase y puede llegar a ser una norma de conducta. De ahí la importancia de no dejar en el silencio ninguna de las actuaciones que las dejamos pasar como si no las hubiéramos visto. Nos sorprendimos como asimiladores pasivos de noticias terribles y cercanas que nos daban cuenta, casi como una rutina, de la muerte de mujeres a manos de su pareja, incapaces de reaccionar diciéndonos que debíamos hacer algo o que al menos debíamos pensar en ello. Así fue como dejamos de considerarlo algo ajeno que nada tiene que ver con la educación, ni con lo que está pasando en las aulas y empezamos a hacer visibles prácticas que nos parecían más o menos normales, o que las manteníamos en el silencio. No es suficiente decir que la violencia no es buena. Pensamos que es necesario hacer un reconocimiento de auto-

⁵ Ver «La capital registró una agresión sexual cada 16 horas durante el año 2003, El País 13 de febrero de 2004. Jaime Prats: El 30% de las mujeres asesinadas por su pareja había presentado denuncia, EL País viernes 16 de abril de 2004; Antonio Fraguas: España registró más de 50.000 denuncias por malos tratos a mujeres en 2003. Los casos de violencia doméstica aumentaron un 16% respecto al año anterior. El País 6 de febrero de 2004. Charo Nogueira: 39 víctimas de violencia doméstica obtienen cada día la orden de protección. El poder judicial alerta del «gran aumento» de las muertes en el ámbito familiar en 2003. EL País 11 de febrero de 2004.

ridad femenina, reconocer la autoridad de la madre que es la que nos ha enseñado a dar un beso al adversario. Reconocer la autoridad de la madre lleva a descubrir que no hay fórmulas de convivencia con valor universal. Debemos aprender de las mujeres, valorar lo que hacen las mujeres, dar autoridad a la primera maestra, nuestras madres, que nos han enseñado a convivir sin destruir y sin matar. Cada chica, cada niño, cada centro vive una realidad concreta que hay que interpretar en cada momento para restablecer las relaciones de confianza que nos ayudan a crecer. El arte de las madres es el arte de la civilización, de la viabilidad de cada criatura humana que viene al mundo y que aprende a estar en el mundo con amor.

Estas y otras experiencias nos empujaron a hacer un reconocimiento de lo que se está haciendo en algunos centros desde la diferencia sexual para prevenir la violencia y así hacerlo público, ponerlo a circular. De esta manera, además de elaborar teoría educativa desde la práctica, favorecemos un saber vinculado a la vida, o sea, una sabiduría que se va transmitiendo con recetas de relación, como han hecho nuestras madres. Así comenzamos la etapa de experimentación.



Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos

| El saber de la experiencia.
Plan de experimentación |





4. El saber de la experiencia.

Plan de experimentación

Para trabajar la prevención de la violencia y la solución de los conflictos en nuestros centros, nos pareció que lo más conveniente era aprender de las mujeres, fijarnos en las múltiples experiencias que nos han ofrecido y nos ofrecen para crear un lugar de afecto, de protección y de ayuda mutua en nuestras escuelas y para «educar para la convivencia», conviviendo. Resumiendo o simplificando mucho diríamos que el mejor método de trabajo sería trasladar al ámbito educativo la forma de estar y de hacer en la casa. O, en nuestro caso, hacer lo que hace años propuso Anna María Piussi (1996: 28): *«En vez de poner entre paréntesis la experiencia cotidiana de las profesoras, olvidando el contexto concreto del cual nace, esta experiencia cotidiana se convierte en materia de intercambio educativo y político en la escuela, a partir de la toma de conciencia de su valor»* Porque, como ella misma sigue diciendo más adelante: *«No llevar a la escuela un saber externo, sino por el contrario trasladar a su interior la elaboración de un saber que ha nacido de ella hace posible romper el compacto muro de las palabras —de expertos, pedagogos, formadores, burócratas— que generalmente separa al docente de su profesión, de su capacidad de hacer y estar de forma viva y eficaz cada día en la escuela, de su competencia para hablar de ello con voz autorizada y pública».*

La parte experimental, realizada en el primer trimestre del curso 2003-04, partía de la investigación documental realizada durante el curso anterior y de nuestro propio «cambio» vivido durante el proceso. Realizamos la experimentación con casi todas las profesoras y profesores de los centros que nos habían proporcionado los documentos y con otras personas que se mostraron interesadas en participar. En la primera fase, la de investigación, el método de trabajo fue el análisis de fuentes con el estudio de los documentos facilitados por los centros, lo que permitió atisbar realidades complejas a partir de su reflejo escrito y oficial. Sin embargo, en la experimentación de materiales y propuestas hemos trabajado de forma más relacional, conversando con las distintas personas implicadas y con la mirada atenta, intuitiva y poética que produce un saber para la vida cada vez más necesario.

El reconocimiento del saber de la experiencia y el estar en relación provocó un nuevo cambio que se fue manifestando en la espontaneidad con que muchas profesoras y profesores empezaron, y empezamos a hablar de la propia práctica en «primera persona», a partir de sí, reconociendo el saber de nuestra propia experiencia con sus aciertos y errores, y en concreto a hablar de la resolución de conflictos a partir de la diferencia sexual.

Pudimos comprobar que *«los métodos cualitativos no requieren la definición inicial de un modelo teórico acabado que funcione como marco delimitador del proceso, ya que las categorías se van construyendo en un proceso abierto y artesanal»* (Valenzuela, 1997:147). Se consideran dentro de esta metodología cualitativa, los intercambios con las personas, protagonistas de algunas reali-

dades que se pretende mostrar, las crónicas personales escolares, relatos de situaciones, etc. Este enfoque es un modo distinto de aproximarse a la realidad, necesario desde nuestra «mirada».

Otro aspecto a tener en cuenta es la aproximación al estudio de las actitudes y valores que se presentan en los centros, lo que se ha llamado currículos ocultos. Los cambios de actitudes (Fernández y Salguero 1998) se refieren a una variación en su intensidad, más o menos positiva o negativa. En organizaciones como los centros educativos se producen cambios de actitudes en relación con la convivencia con mucha rapidez. A veces es fácil también cambiar las normas o los objetivos del grupo. En este caso lo más probable es que se modifiquen no sólo la actitud de una determinada persona, sino la de la mayoría de las personas de ese grupo. Si los cambios de actitudes son provocados por una persona o por una entidad mediante la promulgación de una ley u orden, por ejemplo, la introducción en el ordenamiento jurídico de aspectos como el divorcio, parejas de hecho, abolición o inclusión de la pena de muerte, etc. puede ser que los cambios no sean reales o que sólo se produzcan con el paso del tiempo por la relativa estabilidad que presentan las actitudes. Un ejemplo en el mundo educativo es la falta de cultura pedagógica sobre trabajo de ciclos, agrupamientos flexibles, participación democrática real del alumnado, etc. Descartada la opción de una persona «testigo» que realizara una aproximación al trabajo de campo «desde fuera», decidimos realizar una experimentación desde dentro, implicándonos con los elementos intencionales de investigación-acción y recibiendo el efecto de retroalimentación después de valorar cada instrumento, cada actuación para poder aprender de los errores y recoger los pequeños y grandes hallazgos, manteniéndonos cerca de la realidad que cambia para reconocer las nuevas formas de saber que están emergiendo en la nueva civilización, la del orden simbólico de la madre.

Para la experimentación rescatamos sólo algunos de los indicadores seleccionados en la fase anterior, tales como:

- a) La utilización de un lenguaje en masculino y en femenino, es decir, que no sea excluyente y nombre a todas las personas de la Comunidad Educativa.
- b) Que se favorezca la convivencia, la participación y las relaciones entre todas las personas del Centro en todo el proceso educativo, así como en la resolución de conflictos, de manera especial en la violencia contra las mujeres.
- c) Hacer visible la diferencia sexual y el más relacional de las mujeres en el proceso de orientación, tanto personal como académica y profesional, para las alumnas y alumnos.

Se proponía una evaluación a partir de los instrumentos de valoración de cada actividad, la recogida de materiales y de las dinámicas más cualitativas de cada centro, así como la relación y entrevistas con las profesoras y profesores más implicados.

Los criterios propuestos para la evaluación de la experimentación fueron los siguientes:

- El grado de cumplimiento y seguimiento de la propuesta.
- La participación de los distintos sectores de la Comunidad Educativa; el desarrollo con el alumnado por parte de los tutores y las tutoras; la dinámica general de las sesiones de tutoría; el proceso de cambio en las relaciones entre alumnos y alumnas y con el profesorado y, por último, la acogida y colaboración del Equipo Directivo y del profesorado para la puesta en práctica de las diferentes actuaciones.
- La implicación del Departamento de Orientación.
- La implicación del Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias.
- La pertinencia de las propuestas.
- La incidencia, adecuación y modificación de los materiales.

Comenzamos nuestra tarea en el mes de septiembre, enviando a las y los orientadores y a las jefaturas de estudios de los centros una sucinta información con la propuesta de experimentación:

- Presentación y entrega a los y las orientadoras de los centros, de los materiales para los siguientes momentos educativos: Acogida de alumnas y alumnos nuevos, la primera reunión con las familias, la evaluación inicial, la elección de delegadas y delegados, así como, las sesiones de evaluación.
- Aspectos a trabajar conjuntamente con la Jefatura de Estudios. De tal forma que el D.O. intervenga en todo el proceso de prevención y resolución de conflictos. Se adjuntaron los siguientes documentos: Modelo de seguimiento individualizado como intervención alternativa en el caso de sanciones o amonestaciones y modelo de acta para un trabajo específico y para favorecer la participación de los y las Delegadas.
- Implicación del Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares en relación con la resolución de conflictos desde la diferencia sexual. Se adjuntaron los siguientes documentos: Actividades de relación y encuentro a iniciativa del Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias y algunas ideas para preparar las salidas escolares y documentos utilizados para preparar, reseñar y valorar actividades realizadas.

4.1. Momentos educativos seleccionados para el Plan de Acción Tutorial

Quien no conozca el vocabulario específico del Departamento de Orientación, quizá no comprenda el sentido de este titular y tampoco la selección hecha para el tratamiento de los conflictos en el centro educativo desde la diferencia sexual. El Plan de Acción Tutorial es una forma de articular una de las funciones de la Orientación que consiste en asesorar a las tutoras o tutores de todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria para que trabajen, en la hora semanal que tienen con sus grupos respectivos, algunos aspectos obligatorios, como la elección de delegados y delegadas, y otros recomendados por la experiencia. El orientador u orientadora tiene también una hora semanal de re-

unión con las tutoras y tutores donde se comentan los problemas, resultados y necesidades y se entrega material y orientaciones para la próxima sesión. En este esquema de trabajo, elegimos sólo algunas sesiones para la experimentación en los dos ciclos de ESO y enviamos material y fichas de evaluación para cada una de ellas. Estas sesiones eran: la acogida del alumnado, la celebración de reuniones con las familias, la evaluación inicial y las juntas de las otras evaluaciones, la elección de delegadas y delegados y alguna intervención para que los alumnos y las alumnas descubran lo que van aprendiendo y se responsabilicen de su evaluación.

4.1.1. Acogida de las nuevas alumnas y alumnos

Elegimos este momento porque nos parece importante en todas sus facetas: cómo se recibe a las y los nuevos, cómo cada alumna y alumno percibe la nueva realidad, cómo se manifiestan, así como el que reciba la información clara y precisa para poder moverse por los espacios propios y comunes y para cumplir las normas de funcionamiento. Para ello adjuntamos sugerencias y propuestas recogidas de la experiencia continuada de varios centros.

Además de estas propuestas, en algunos centros realizaron un recorrido guiado por todo el centro para saber dónde tenían que ir a dar las clases de Tecnología, Música, Plástica, Educación Física, etc. Y saber también dónde estaba la biblioteca y los espacios de administración y dirección del Centro. Nos comentaron que fue una idea muy buena, que sirvió incluso a los propios profesores y profesoras que acababan de llegar al centro y también desconocían el espacio. Para organizar el recorrido, sin entorpecerse, se entregó, junto con el plano, un horario de comienzo y un itinerario con el inicio y el final de la visita.

Una vez terminada la actividad, debían cumplimentar la «Hoja de datos para entregar en el de Orientación» con la que comentaron además sus puntos de vista. Esta ficha, muy fácil de rellenar, ha sido de gran valor para el seguimiento del grupo. Incluso, nos comentaron algunos centros, que al final del curso volvieron a revisarlas para ver las coincidencias de las primeras apreciaciones con los comportamientos y resultados de algunos alumnos.

ACTIVIDADES DE ACOGIDA A COMIENZO DE CURSO
(especialmente para los grupos de nueva incorporación)⁷

Este primer momento de entrada en un espacio nuevo y de primer conocimiento entre las alumnas y los alumnos entre sí y con las profesoras y profesores marca el clima de relaciones posteriores en el aula y fuera de ella. Además, proporciona los primeros datos sobre el ambiente de la clase y de algunas alumnas y alumnos en particular. Es decir, todos los centros han considerado que «perder un poco de tiempo» a comienzo de curso es una ganancia para el resto del año. ¿Qué se pretende con este tiempo llamado de «acogida»? Dar información clara y escueta sobre el propio centro, su estilo de funcionamiento, lo que cada alumno y alumna debe saber en concreto para desenvolverse en un espacio nuevo y con un horario diferente de trabajo. En todos los centros la persona tutora realiza la recepción del alumnado, y el tiempo dedicado a esta actividad varía entre 1, 2 ó 3 horas.

PROPUESTAS PARA LA TUTORÍA

(no es necesario seguir el mismo orden, ni establecer los mismos tiempos, ni abarcar todos los puntos):

- 1. Presentación e informaciones por parte de la tutora o tutor.** Breve presentación, nombre, materia que impartirá, cómo desea llevar la tutoría, día y hora de contacto con las familias y con el alumnado.
- 2. Presentación del alumnado.** Es una actividad importante incluso para los cursos de años anteriores, pues en casi todos varía su composición. Puede hacerse:
 - Con una simple enumeración personal de nombres.
 - Con una rueda de memorización de todos los nombres. Es decir, el tutor o tutora comienza diciendo su nombre y quien está en la primera fila, comenzando por la derecha/izquierda dice el nombre de la tutora y su nombre y así hasta llegar al último/a quien debe recordar todos los nombres. Después se pueden hacer otras combinaciones: nombres más repetidos, nombres desconocidos, número de chicas y de chicos, etc.
 - Con una dinámica participativa, donde además de conocer los nombres se pueda saber algo de sus aficiones, de sus deseos para el nuevo curso, etc. Para ello se reparte (o se pide) a cada uno una hoja de papel y un lápiz o boli y se forman grupos de tres y se numeran en voz alta 1, 2, 3. A continuación se explica que, durante un minuto, los números 1 entrevistarán a los números 2 y los números 3 harán de reporteras/os (no hablarán sólo tomarán nota) de lo que diga el número 2 de su grupo, con el fin de hacer la presentación posterior a toda la clase. Cuando termina ese minuto se cambian los papeles: el 2 entrevista al 3 y el 1 toma nota; y por último el 3 entrevista al 1 y el 2 toma nota.

Tiempo	Pregunta Nº	Contesta Nº	Escribe Nº
Minuto 1º	1	2	3
Minuto 2º	2	3	1
Minuto 3º	3	1	2

⁷ Este documento no pertenece a un solo centro, es una refundición de varias propuestas, de ahí su carácter abierto, con propuestas alternativas

A continuación se colocan en círculo, de tal manera que se puedan ver las caras y comienza la presentación por los números 1 de cada grupo.

El cuestionario de preguntas lo propone previamente la tutora o tutor. Debe ser breve y concreto. Por ejemplo: 1º nombre, 2º edad, 3º país (CCAA, pueblo) de origen, 4º afición o hobby que más le gusta, 5º la asignatura preferida, 6º la asignatura más difícil, 7º alguna habilidad o curiosidad. También se puede preguntar los idiomas que habla, las países que conoce, etc., pero no conviene aumentar el número de preguntas excesivamente porque la presentación se alarga demasiado.

- 3. **Informaciones sobre el Centro:** Estructura (Equipo Directivo, Consejo Escolar, Departamentos, Equipo docente, tutorías, etc.), Servicios (Secretaría, Biblioteca, Consejería...), Instalaciones (es importante que cada grupo realice una visita guiada por las distintas dependencias del Centro para que se conozca el plano y las aulas a las que tendrán que acudir a dar clase o a solicitar algún servicio). Se puede contar alguna historia del centro: cuándo se abrió; alguna anécdota...
- 4. **Aspectos organizativos:** Horario de clase y de recreos, turnos de biblioteca, utilización de los espacios deportivos. Materiales de trabajo. Normas de funcionamiento. Si el Centro tiene una Agenda Escolar, éste es el mejor momento para hacer entrega de la misma y comentar su utilización aunque después se dediquen otras sesiones de tutoría para hablar de las normas de convivencia.
- 5. **Rueda de preguntas.** Siempre debe dejarse un tiempo para esta participación que nos permite completar informaciones que no habíamos dado y conocer hasta qué punto se ha producido una buena comunicación.

HOJA DE DATOS PARA ENTREGAR EN EL D. DE ORIENTACIÓN

CURSO/GRUPO:
Nombre Tutor/a:
Día/hora de atención a familias:
Día/hora de tutoría con el grupo:

Nº ALUMNAS	Nº ALUMNOS	Nº TOTAL
Que repiten curso		
De integración		
Por encima de la edad		
De compensatoria		

El grupo me ha parecido:

HOMOGENEO	DE ACUERDO CON LA EDAD	PARTICIPATIVO
MOVIDO	MUCHOS CHICOS	SILENCIOSO
DISPAR	MUCHAS CHICAS	

Observaciones destacables

Informaciones importantes para el Equipo Didáctico

Anotaciones para Secretaría y/o Jefatura de Estudios

4.1.2. Reunión con las familias

Nadie niega la importancia de las relaciones entre las familias y las personas que forman parte de la institución escolar. La madre es habitualmente quien asume las tareas educativas familiares. Los Centros mandan a las casas una serie de indicaciones y recomendaciones, y son las madres, las que leen y se preocupan y se responsabilizan, en la medida que pueden y saben, de llevar a cabo esta labor. Esto llega a formar parte de otra más de las obligaciones que se consideran socialmente propias de la maternidad.

Más allá de la participación de las familias en los centros educativos a través de los Consejos Escolares, las AMPAS o, en algunos casos, las comisiones de trabajo, están las entrevistas y reuniones de tutoría donde se genera una relación dual fundamental entre la tutora o el tutor y la representante familiar, habitualmente la madre. Esta relación se inicia con las presentaciones y el conocimiento mutuo en la primera cita con las familias a comienzo del curso. Posteriormente se realizan otras entrevistas, cuando el profesorado requiere la colaboración de las familias en la educación, y se suele hacer suponiendo que las familias tienen tiempo para ir a la escuela a las horas que les dicen, que pueden dejar el trabajo y los quehaceres domésticos y que tienen la preparación, la energía y, en su caso, los recursos económicos para mejorar la preparación de sus hijos e hijas.

Es, pues, fundamental que en la reunión inicial se puedan tender los puentes necesarios para una cooperación a lo largo del curso. Se adjuntan algunos documentos utilizados en uno de los centros objeto de nuestra investigación, porque consideramos que es una buena guía para convertir una reunión rutinaria en una ocasión única de relación y de información recíproca, así como de sugerencias válidas para el proceso educativo. Entre los materiales, se incluye: un posible guión de intervención para el tutor o tutora en esa primera reunión, un listado de aquellas cuestiones en las que es necesario llegar a acuerdos entre tutoría y familias y las informaciones que se pueden intercambiar.

REUNIÓN CON LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO DE LA TUTORÍA

Guión de intervención

- Presentación (nombre, área que imparte, características de la tutoría: nº de chicos y chicas, dedicación horaria, recuerdo del horario general entregado, hora de atención individualizada a las familias, etc.).
- Breve recuerdo o explicación del Sistema Educativo (si antes no lo ha hecho el Equipo Directivo).
- Algunos rasgos generales del alumnado de estas edades.
- Aspectos organizativos generales: normas de convivencia, asistencia, evaluaciones, etc.
- Principales funciones del tutor o tutora.
- Cuestiones que necesitan acuerdos.
- Ruegos y preguntas.

ALGUNOS ASPECTOS EN LOS QUE CONVIENE ESTAR DE ACUERDO TUTORÍA Y FAMILIAS

- En pedir autonomía y responsabilidad para:
 - el cuidado de su salud (higiene, alimentación, sueño, deporte, etc.).
 - el cuidado de sus cosas (personal, de su habitación, de los materiales, etc.).
 - dar y exigir responsabilidad en las tareas cotidianas (compra, limpieza, comida, lavado, planchado y en otras tareas domésticas).
 - la organización de actividades (biblioteca, talleres, salidas, visitas a museos, etc.).
- En dar normas claras, no tener miedo a establecer límites (de tiempo, económicos, «no todo vale») y a ayudarles a desarrollar hábitos de trabajo que tanto van a facilitar su orientación y su vida adulta.
- En buscar espacios y tiempo donde se pueda hablar de todo: problemas, amistades, del día a día...
- En reconocer que su trabajo es estudiar, que están aprendiendo y por ello se respeta sus horas de estudio, un lugar adecuado, sin ruidos, con buena luz y se les facilita el material necesario y se respeta su ritmo de aprendizaje.
- En hacer que se sientan queridas/os como son, con su forma de ser y de manifestarse. Dialogando y aportando nuevos puntos de vista.
- En evitar actitudes de burla o descalificaciones para hacerles sentir bien consigo mismo/a, valorando lo positivo que lo hay en todos y todas.
- En no imponer ideas o verdades sino fomentar la duda y la curiosidad.
- En fomentar la relación con los y las demás, facilitar actividades culturales, deportivas, salidas, etc. en las que se dé la convivencia.
- En reconocer como espacios distintos la familia y el instituto, procurando que exista una relación y colaboración mutua.
- Reconocer que la educación de los y las jóvenes es responsabilidad de la familia y, por delegación, de la institución escolar.

INFORMACIONES PARA APORTAR A LAS FAMILIAS.

- **Sobre cómo se comporta en el grupo de clase:**
 - Se relaciona con la totalidad o no lo hace.
 - Sólo tiene una amistad muy especial.
 - Participa sólo en lo que le gusta o en cualquier cosa que se proponga.
 - Prefiere la soledad o la compañía.
 - Participa en actividades de grupo.
 - Se muestra alegre, triste, abrumado o abrumada, se entretiene, se cansa, se avergüenza, tiene mucha actividad, no para, es capaz de dirigirse al profesorado y a otras personas adultas con naturalidad.
 - Habla mucho en voz alta, escucha, sigue las normas, interrumpe las conversaciones, no sabe dialogar, etc.
 - Ayuda o molesta de forma general y continuada, molesta a algunas chicas, a algunos chicos, se hace la/el gracioso, quiere llamar la atención, etc
- **En el aprendizaje:**
 - Lo coge todo a la primera o le cuesta aprender las cosas.
 - Tiene motivación e interés. Pide ayuda y pregunta.
 - Espera su turno y escucha a los demás.
 - Lo que más le gusta y lo que menos.

- Lo que mejor y peor se le da.
- Facilidades y dificultades.
- Si abandona el trabajo ante el fracaso o insiste.
- Hábitos de trabajo. Trae las tareas hechas siempre, casi nunca.
- Es puntual, o se retrasa por las mañanas y/o llega tarde entre clase y clase.
- Cómo se le puede ayudar.

— **En lo que destaca.**

— **En las aficiones e intereses que manifiesta.**

— **En sus deseos para el futuro.**

INFORMACIONES QUE LAS FAMILIAS PUEDEN APORTAR AL TUTOR/A:

¿Cómo es su hijo o hija?:

- Alegre/triste, dominante/sumiso, abierto/tímido, independiente...
- Qué juegos favoritos tiene, lo que le gusta hacer en casa, música, TV, comidas, etc.
- Orden con sus cosas y materiales.
- Miedos, si llora por nada, si grita, si se enfurece fácilmente, etc.
- Si colabora diariamente en las tareas domésticas o no hace nada

Sobre la salud: si duerme poco, cómo come, puntos débiles de salud, si toma medicamentos...

¿Cómo es la relación en casa?:

- Le gusta hablar de sus cosas: estudio, juegos, aficiones, pensamientos, amistades...
- Con quién habla y se relaciona más en casa.
- Acuerdo o no del padre y la madre sobre cómo tratarle.
- Aficiones conjuntas de la familia si las hubiera: ver la TV, salir al campo, charlar...

Relación que tiene con las personas mayores de la familia.

¿Qué hacen juntamente con los hijos o hijas?

- Los deberes o estar pendiente de que estudien.
- Actividades culturales (teatro, cine, museos, deportes, excursiones, si salen en familia, con jóvenes de su misma edad...).

¿Qué se les pide?

- Que colaboren en las tareas diarias de la casa.
- Que no contesten a las personas mayores.
- Que respeten cuando hablamos y no nos interrumpan.
- Que recojan sus cosas cuando terminan de jugar o de estudiar.
- Que hagan sus tareas escolares y traigan buenas calificaciones.
- Que cuiden sus estudios y se esfuercen.
- Que sepan hacerse sus cosas sin ayuda.
- Que sepan desenvolverse en el barrio, alrededores, mercado, respetar la naturaleza, buena educación ciudadana.
- Saber con quién salen.

¿Qué se espera de los hijos o hijas?

- Que sean inteligentes y con el estudio consigan algo más que sus padres y madres.
- Que sean buenas personas.
- Que triunfen en la vida como sea.
- Que se desarrollen con buena salud.
- Que sean felices.
- Que encuentren trabajo.
- Que formen una familia.

HOJA PARA ENTREGAR EN EL DO

REUNIÓN CON LAS FAMILIAS AL COMIENZO DE CURSO

CURSO/GRUPO:
Nº ALUMNOS Y ALUMNAS
Nombre Tutor/a
DÍA/ HORA DE LA REUNIÓN CELEBRADA

Nº MADRES	Nº PADRES	Nº OTRAS	Nº TOTAL
PERSONAS ASISTENTES			

La reunión ha sido:

INFORMATIVA	PARTICIPATIVA	CORDIAL
TENSA	CON PROPUESTAS	CON INTERÉS
DISPAR		

Observaciones destacables.

Informaciones importantes para el Equipo Didáctico o para algún departamento didáctico

Anotaciones para Jefatura de Estudios y para el Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares

4.1.3. La evaluación inicial

Si todas las juntas de evaluación suponen un momento de reflexión y de toma de decisiones entre el conjunto de profesores y profesoras que imparte clase a un mismo grupo, la sesión dedicada a la evaluación inicial tiene aún un carácter más marcado de diagnóstico y orientación.

Esta sesión puede ser la primera oportunidad de encuentro de todas las profesoras y profesores implicados en la tarea educativa de un grupo de alumnos y alumnas, y habitualmente se realiza cuando apenas ha transcurrido un mes desde el comienzo de las clases. Es el momento de fijar la mirada sobre el grupo para, además de las evaluaciones del nivel de competencia curricular que cada profesor o profesora de área puede haber realizado, valorar la situación del grupo respecto al «clima de relaciones» existente, su actitud entre ellos y ellas, con el profesorado, las materias, el centro, etc. Casi nunca se toman decisiones en esta primera junta, cuando es el mejor momento para hacerlo pues, por ejemplo, un cambio de grupo, un agrupamiento distinto o una modificación de espacios y tiempos, etc. podrían mejorar el futuro del grupo, sin provocar graves distorsiones, si se realizan a comienzo de curso. Es un buen momento para evitar determinismos del tipo: « en este grupo sólo van a aprobar cuatro» y tomar las medidas educativas que se precisen para mejorar

el proceso de enseñanza y aprendizaje. No suelen asistir los o las delegadas pues seguramente en esas fechas están en pleno «proceso electoral» pero es conveniente que el tutor o la tutora lleven a la junta la voz de la clase para tenerla presente a la hora de los ajustes y modificaciones necesarias.

Se incluyen un guión de trabajo y unas sugerencias para tomar decisiones en relación con el grupo de clase y a nivel individual. Estos documentos están siendo utilizados por algunos centros desde hace tiempo para preparar y desarrollar la evaluación inicial y han sido valorados positivamente en la fase de experimentación.

GUIÓN PARA PREPARAR LA EVALUACIÓN INICIAL

Actividades previas

1. Recogida de datos desde la tutoría:
 - Cuestionario sobre datos personales, historia escolar previa, áreas preferidas, motivación ante el estudio, aficiones...
 - Materias suspensas (se puede confirmar en secretaría cuántas y cuáles), alumnado con desfase de edad que ha repetido algún curso...
2. Asamblea con los alumnos y alumnas para preparar la sesión de evaluación.
 - Reflexión sobre el periodo transcurrido, qué esperan del curso, cómo perciben al grupo, clima en el aula, que cosas les parece que funcionan mal y otras que funcionan bien.

Sesión de la Evaluación inicial. Puntos a tratar

1. Intervención de la tutora o tutor de cada grupo sobre: visión del grupo, clima de aprendizaje Y nivel general de competencia curricular y estudio de casos individuales, en su caso, aportando los datos recogidos previamente.
2. Intervención si lo desea del resto del equipo docente sobre su percepción del grupo o el nivel de competencia inicial en su área.
3. Entrega a los Departamentos Didácticos del listado de materias pendientes para la toma de decisiones sobre las recuperaciones y propuesta al DO del alumnado que necesite apoyos específicos.
4. Toma de decisiones para una solución conjunta de conflictos, adopción de compromisos comunes e intervenciones necesarias. (Ver listado de sugerencias sobre decisiones).

Asamblea en el aula después de la evaluación

SUGERENCIAS DE POSIBLES DECISIONES Y «ADAPTACIONES NO SIGNIFICATIVAS» A TOMAR POR LAS JUNTAS DE EVALUACIÓN (INICIAL U ORDINARIAS) Y/O REUNIONES DE LOS EQUIPOS DOCENTES.

El análisis de los resultados de las evaluaciones (dificultades de enseñanza en un grupo, resultados mayoritariamente negativos en un área, problemas de aprendizaje de algunos alumnos y alumnas, etc.) debe llevar al equipo docente a la toma de decisiones.

Lo más importante de éstas es el compromiso de su **realización**, su **seguimiento** y la **evaluación** tras un periodo razonable desde su puesta en marcha. Por esto es razonable la existencia de un modelo adecuado de acta de evaluación.

Algunas sugerencias relacionadas con el proceso de aprendizaje y de enseñanza para los grupos y para alumnas y alumnos concretos

Para los grupos:

1. Introducción de algún apoyo grupal sobre técnicas de estudio, organización del trabajo, habilidades básicas, etc. (utilización de estudios, tutorías o el espacio de algunas áreas dispuestas a ello).
2. Compartir tutoría.
3. Cambios en la disposición del aula.
4. Asamblea con todo el grupo y la totalidad del equipo docente al final de una jornada o en un recreo, si no se dispone de otro horario, para informarles de su situación, escucharles y llegar a acuerdos sobre temas concretos (puntualidad, presentación de tareas, trabajos para casa, actitudes generales, estado del aula y del material, etc.).
5. Agrupamientos flexibles entre dos áreas con disposición de horario (dos sesiones seguidas, dos grupos, cambios razonados de horario y agrupamiento...).
6. Formación de grupos de alumnas y alumnos con miembros de distinto nivel de competencia curricular para promover aprendizajes cooperativos.
7. Carta a las familias de todo el alumnado o de algún grupo de estudiantes.
8. Previa negociación con el grupo e información a las familias para conseguir su colaboración, reparto de materiales de autoaprendizaje que refuercen procedimientos necesarios (cuadernos de ortografía, operaciones matemáticas básicas, trabajo con mapas, etc.).
9. Análisis de resultados e intercambio de información sobre los aspectos metodológicos utilizados por las áreas que consiguen mayor implicación y aprendizaje de las alumnas y de los alumnos.
10. Cambios en las programaciones para retomar aprendizajes de algunas áreas que se suponían consolidados y resultan imprescindibles para continuar el proceso de otras.
11. Posibilidad de iniciar algún periodo de intervención didáctica interdisciplinar o acuerdos del equipo para la detección de conocimientos previos, trabajos en grupo, instrumentos de evaluación, tareas para casa, actividades extraescolares, etc.).

Para alumnas y alumnos concretos

1. Entrevistas individuales del tutor o tutora con el alumno o alumna y con su familia, en algunos casos puede ser eficaz la presencia de todo el equipo docente.
2. Negociación y firma de un compromiso de trabajo.
3. Preparación de un plan de trabajo individualizado y designación del miembro del equipo que llevará el seguimiento.
4. Cambios de su ubicación en el aula.
5. Materiales de apoyo, en la línea de las actuaciones grupales, como de preparación de fichas de autoaprendizaje, para priorizar contenidos, reforzar aprendizajes previos, etc.
6. Tutorización por el miembro del equipo docente con quien ha conseguido mejor clima de aprendizaje o por otro alumno o alumna de su grupo.
7. Apoyo individualizado buscando los espacios y tiempos (tutorías, profesorado de apoyo del DO, actividades de la tarde, biblioteca, etc.)
8. Cambio de grupo si se considerase necesario.
9. Realización de la evaluación psicopedagógica para buscar su mejor ubicación en el centro o adaptaciones significativas con modificación de objetivos y/o contenidos o propuesta para el programa de diversificación curricular, en estos casos con el acuerdo con las familias.

4.1.4. Elección de delegadas y delegados

La elección de delegados y delegadas es una de las tareas que obligatoriamente tenemos que realizar y que la abordamos casi siempre de forma rutinaria, sin reflexionar sobre su sentido y su significado entre otras razones, porque la sentimos como una función vacía no sólo de sentido sino de contenido y de valor democrático. Es decir, en el plan de acción tutorial se plantea sencillamente como una tutoría obligatoria, que olvidamos inmediatamente después de haber realizado la elección de delegadas y delegados y la observamos, sin más, desposeída de funciones y sustentando una estructura que no es verdad. Únicamente volvemos a preocuparnos de hacer algo con los y las delegadas cuando llega la sesión de la primera evaluación (en aquellos centros que permiten su presencia y su voz en dicha sesión). Pero no es frecuente que nos preguntemos para qué nos tomamos tanto trabajo si no esperamos nada de ello. El trabajo de preparar y desarrollar esta sesión queda justificado si damos sentido a esta figura dentro de los planteamientos educativos del centro y en el proceso democratizador de la propia estructura escolar.

En algunos centros el D.O. y la Jefatura de estudios han pensado que elegir delegadas y delegados, es asumir que son representantes de su clase y que esto lleva implícita una tarea política de servicio y de mediación entre profesorado y equipo directivo y sus compañeros y compañeras. Esta reflexión les ha llevado a que el personal del centro reconozca en los y las delegadas mediadores de convivencia y de buenas relaciones en el Centro, no sólo entre alumnado y profesorado y entre alumnos y alumnas, sino también en el cuidado de las instalaciones y del clima de trabajo en general. El centro se ha convertido en un lugar de relaciones y de intercambio cultural entre generaciones. Y la educación, que siempre conlleva dificultades, como todo crecimiento, ha pasado a ser más humana y más agradable para quien la imparte y para quien la recibe. Lo que

antes era una obligación casi sin sentido ha pasado a ocupar un lugar central en la convivencia del centro. Algo ha sucedido que nos ha devuelto la mirada hacia el origen, hacia la educación recibida de nuestra madre, la primera maestra de cada una y de cada uno de nosotros. Una educación más amorosa que obligatoria.

El objetivo de nuestra experimentación es dar a conocer y extender esta experiencia a los centros que participan en la misma.

¿Cómo vamos a hacer?

El proceso de elección de delegados y delegadas será el mismo. Formal y legalmente la acción tutorial no varía nada. Sólo queremos añadir un más de búsqueda de sentido y de buen hacer, de tal manera que en todo lo que hagamos no nos vamos a preguntar ¿qué hacemos? sino ¿para qué y cómo lo hacemos?.

Los elementos formales de la elección y los aspectos legales se recogen en los artículos 76 y 77 del ROC y en el Real Decreto 732/1995 de derechos y deberes de los alumnos. No adjuntamos esos documentos porque todos los centros tienen ya establecido el procedimiento formal de elección.

Los documentos que se adjuntan se refieren a llenar de verdad la formalidad y a evaluar la participación real en el proceso educativo del centro. Por ejemplo su función en las comisiones de convivencia, su participación en la programación de actividades extraescolares y en la gestión de los recursos del centro, etc. Se trata de un guión para tres sesiones de tutoría.

GUIÓN PARA TRES SESIONES DE TUTORÍA

1ª Sesión: ¿Por qué y para qué hacemos esta elección?

- Elegir es importante y siempre tiene consecuencias, buenas o malas, para quien elige y para quien es elegido o elegida, que después hay que aceptar y asumir, aunque el resultado no nos guste. Por eso conviene pensarlo seriamente.
- Hacemos elecciones de delegados y delegadas, no sólo porque es obligatorio legalmente, sino porque es importante para nuestra vida en el Instituto que cada cual cooperemos según nuestra competencia. El instituto es nuestra casa durante varias horas al día y en casa queremos estar bien y lo estamos si cada cual sabe estar en su sitio. Aquí ocurre lo mismo. Conviene explicar ahora el organigrama del centro, la estructura educativa de Departamentos Didácticos y de Orientación y las funciones de cada cual, así como las de los y las delegadas)
- Para terminar se puede hacer una práctica o una dinámica de grupo para que expresen las ideas y conceptos que tienen del Instituto, de la función docente, de la directiva y de la función de delegado/a de clase. Se puede hacer:
 - a) una simulación en la que se asignen papeles (delegada/o, tutor/a, jefe/a de estudio, director/a y conserje...) y se les convoca a una reunión con tiempo limitado para resolver un conflicto o sencillamente para organizar mejor los recreos, la biblioteca, una salida, o para mejorar el uso de los servicios, etc.

- b) escribiendo cada cual su opinión en un folio que va pasando desde el primer pupitre hasta el último. Se enuncia la pregunta y se va escribiendo y doblando el folio en forma de acordeón. Por ejemplo: escribo en la cabecera del folio ¿Cómo veo yo el Instituto (en otra hoja se puede poner las y los profesores, el/la directora, etc.)?, doblo el folio, de tal manera que sólo se vea la pregunta y escribo mi respuesta; vuelvo a doblar el folio siempre dejando a la vista la pregunta, y lo paso a quien esté en primera fila. Así hasta llegar al final. Simultáneamente, si se quiere, se puede iniciar otra pregunta en sentido contrario, desde el final hasta delante.
- c) cualquiera otra práctica o dinámica de grupo que sea adecuada para manifestar la opinión libremente, evitando comentarios que pueden cortar la espontaneidad e impedir conocer lo que de verdad se piensa.

2ª Sesión: CUESTIONARIO⁸
Cualidades de la delegada o delegado

La elección de delegado o delegada hay que hacerla de forma responsable, porque va a influir en la marcha de tu grupo. Para que pienses, detenidamente, antes de elegir, puntúa las cuestiones siguientes, de acuerdo con esta valoración:

- 5 es esencial, imprescindible que sea así**
4 es importante que sea así
3 es indiferente, puede ser así o no
2 no es bueno que sea así
1 es totalmente negativo que sea así

LA DELEGADA O DELEGADO DEBE SER:	1	2	3	4	5
1. Popular, persona muy conocida.					
2. Solidario/a, que busque los intereses del grupo como si fueran personales.					
3. Responsable, merecedora de la confianza del grupo y que sepa cumplir sus compromisos diariamente.					
4. Fiel a los chicos y chicas de clase, que se ponga siempre de nuestra parte aunque no tengamos razón.					
5. Fiel a las normas y objetivos que como grupo nos hemos trazado.					
6. Con capacidad de iniciativa y dinamismo (que proponga ideas y las lleve adelante).					
7. Decidido/a, que no le asuste enfrentarse con nadie.					
8. Que no tenga miedo de protestar (así conseguirá todo).					
9. Dialogante, que sepa escuchar y sepa opinar (así será más convincente).					
10. Una persona que respete y se haga respetar.					
11. Sincera/o, que no manipule la información por intereses personales.					
12. Trabajador/a, buen/a estudiante y que respete los intereses de la clase.					
13. Otras cualidades.					

⁸ Es conveniente hacer un recuento en voz alta de los puntos asignados a cada cualidad, escribirlo en la pizarra y dejar patente cuál es el perfil de la persona que desea la mayoría de la clase.

3ª Sesión: La elección

- La mesa electoral se compondrá de la presidencia (tutor o tutora), una alumna/o que haga de secretaria/o y otra de vocal
 - Para la votación se escribe el nombre de la persona a quien se desea elegir en una papeleta, de forma anónima.
 - La mesa electoral recuenta los votos y rellena el Acta de la sesión y de los resultados.
 - Quien alcance un número de votos superior al 50% será designada/o Delegada/o y el siguiente en número de votos, Subdelegado/a.
 - Si en la primera votación nadie alcanza dicho porcentaje, se hará una segunda votación entre las cuatro personas más votadas. Y, en esta segunda votación serán designados las dos personas más votadas, aunque no alcancen la mayoría.
 - Los resultados se entregan en la Jefatura de Estudios, quien a su vez le hará entrega de un calendario de reuniones con el avance de los puntos que se van a tratar, para que tengan tiempo suficiente de trabajarlo previamente con su clase.
- Antes de la sesión deben recogerse los documentos necesarios: Acta, papeletas.

4.1.5. Las sesiones de evaluación

Las sesiones de evaluación, coordinadas por la tutora o tutor de cada grupo, en la mayoría de los centros constituyen el único espacio de encuentro del equipo docente. La evaluación permite reflexionar sobre los contenidos insuficientemente adquiridos y es útil para la realización de adaptaciones curriculares si fuera necesario.

Las sesiones de evaluación, así entendidas, son momentos de relación para la toma de decisiones después de un periodo de intervención didáctica. El profesorado hace su valoración sobre el avance del alumnado y sobre las estrategias utilizadas, la motivación y presentación de la información, la idoneidad de los materiales, etc. según las características del alumnado del grupo.

Una preparación realista de las sesiones de evaluación así como su coordinación eficaz y la elección de los instrumentos de registro y seguimiento más adecuados puede suponer un gran paso en el camino de ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se incluyen los siguientes instrumentos y ejemplos recogidos de algunos centros y enviados para la experimentación:

- Propuestas para la participación de delegados y delegadas.
- Sugerencias de decisiones y/o adaptaciones curriculares no significativas (se ha incluido en la evaluación inicial, pag. 84 y 85)
- Ejemplo de autoevaluación de contenidos concretos de una materia.
- Ejemplo de un plan de actuación con el alumnado.
- Modelo de acta para la Junta de Evaluación. (Una vez terminada la reunión de evaluación, este documento se entrega en la Jefatura de Estudios, quien adjuntará una copia al Departamento de Orientación).

Propuesta para la participación de delegados y delegadas

Intervienen en la primera parte de la sesión de evaluación, aproximadamente durante diez minutos..

En este tiempo comunicarán la valoración de su grupo sobre el periodo transcurrido y recibirán la visión global que la junta de profesores y profesoras tiene sobre el grupo. No se hablará durante esta parte de la sesión de ningún alumno o alumna en particular. Terminada esta parte, el delegado o delegada se retira y se sigue la sesión analizando las dificultades de estudiantes concretos así como aquellos otros temas que la junta decida tratar.

La valoración del grupo se realiza previamente en tutoría y los alumnos y alumnas asistentes a la junta de evaluación se limitarán a exponer lo acordado. El guión para esa sesión previa de revisión grupal del periodo transcurrido puede contener los siguientes puntos:

1. Autovaloración del trabajo trimestral
 - Integración y relaciones en el grupo.
 - Actitudes generales del grupo en relación con: el estudio, el comportamiento en las clases, el trabajo en casa, puntualidad y asistencia...
 - Rendimiento general.
 - Valoración de aspectos generales del centro: organización, incidencias, tareas, normas, horarios, etc.
2. Propuestas y compromisos del grupo
3. Valoración del trabajo en las áreas
 - Aspectos positivos.
 - Dificultades.
 - Propuestas de mejora.

La sesión de tutoría, posterior a la junta, se dedicará a devolver al grupo las informaciones recogidas por sus representantes y por la tutora o tutor, y a analizar resultados y compromisos.

Otra posibilidad para preparar la participación de delegadas o delegados

1. Contestar individualmente al cuestionario adjunto durante 15 minutos.
2. Trabajo en pequeño grupo. En equipos se hace una síntesis de las contestaciones individuales. Cada estudiante lee sus respuestas y una persona actúa como secretaria y las registra en la hoja resumen. Este trabajo puede hacerse en unos 20 minutos.
3. Puesta en común. Lectura y valoración de los resultados de cada grupo. La delegada o el delegado con ayuda de la tutora o tutor resume y toma nota de lo que se expone que serviría para la sesión de evaluación.

El tutor o tutora puede recoger las hojas-resumen de los diferentes grupos para hacer personalmente una valoración.

Sería conveniente que en la última sesión de tutoría del trimestre o en la primera sesión del próximo se pudiera preparar con todo el alumnado un plan de actuación grupal para la siguiente evaluación y que cada estudiante realice su planificación individual.

CUESTIONARIO.

NOMBRE:

1. ¿Está siendo este curso como esperabas?

- ☐ Sí ☐ No ☐ ¿Por qué?

2. ¿Existen dificultades entre los compañeros y compañeras del grupo?

- ☐ Sí ☐ No ☐ ¿Por qué?

3. El ambiente general de la clase me parece:

- ☐ Positivo ☐ Negativo ☐ Mejorable ☐ ¿Por qué?

4. Las áreas de mayor dificultad son:**5. Los problemas que se plantean en estas áreas se deben a:**

- ☐ Nivel inicial
☐ Falta de estudio
☐ Interés
☐ Conocimientos para la asignatura
☐ Vocabulario
☐ No entiendo al profesor o a la profesora
☐ Libro de texto
☐ No me llevo bien con el grupo
☐ Concentración
☐ Otras razones

6. Las medidas que propongo para superar estas dificultades son:**7. Para superar estas dificultades me comprometo a:****8. La media de tiempo que cada día dedico al estudio en casa es de:**

La siguiente hoja de autoevaluación ha resultado muy útil a algunas profesoras para hacer responsables a cada cual de su propio aprendizaje y favorecer el deseo de aprender, que vaya sustituyendo, poco a poco, al ansia por las notas. La profesora o profesor de cada materia tendrá que adaptarla a sus contenidos y entregarla al inicio del trimestre para que se indique lo que sabe antes de comenzar a estudiar y, al final del trimestre, señale lo que ha aprendido. Es conveniente también hacer una evaluación colectiva en la que expliquen lo que han aprendido*.

* Adaptada de CABA GUSI, Angels, CCASANOVA NADAL, Mercedes, EDO BENAIGUES, M^a Joseph (2001): *El siglo XX en primera persona*. Ediciones Octaedro, Barcelona.

AUTOEVALUACIÓN		CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS
	A	No lo sé	No sé hacerlo
	B	He oído hablar de ello	Me han explicado cómo se hace
	C	Lo conozco	Sé cómo se hace
	D	Podría explicarlo	Podría explicar cómo se hace

¿QUÉ ESTUDIAREMOS?		A		B		C		D	
CONCEPTOS		Inicio	Final	Inicio	Final	Inicio	Final	Inicio	Final
	Emigración								
	Ley de Extranjería								
	Trabajo a tiempo parcial								
	Condiciones de vida de un/a emigrante								
	Discriminación laboral por razón de sexo								
	Organizaciones No Gubernamentales								
	Población activa								
	Tasa de natalidad								
	Crecimiento de población								
	IRPF								
	PIB								
	Renta per per								
	Trabajo doméstico								
PROCEDIMIENTOS	Elaborar dossiers de prensa								
	Hacer y comentar una encuesta								
	Solicitar información en organismos oficiales								
	Leer y comentar datos estadísticos								
	Hacer gráficas de datos								
	Escribir una carta de solicitud de empleo								
	Escribir un diario								
	Organizar una exposición con el material recogido								

Ejemplo de un plan de actuación con el alumnado

PLAN PARA EL TRIMESTRE

Resultados del trimestre

Aprobados:		
Áreas o materias no superadas:	Por qué he suspendido:	Qué haré para aprobar

Metas o propósitos para el próximo trimestre: (Áreas que puedo superar, atención en el aula, plan de trabajo diario en casa, cambios de actitud con el grupo y el .profesora-do...)

1

2

3

PARA REGISTRAR EL ESTUDIO DIARIO EN CASA (*)

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	«Finde»
4 horas						
3h y 30m.						
3 horas						
2h y 30m.						
2 horas						
1h y 30m.						
1 hora						
30 m						

* Conviene que se apunte la materia que se va a estudiar en cada periodo de tiempo.

MODELO DE ACTA PARA LA SESIÓN DE EVALUACIÓN

Grupo:
 Evaluación: 1ª
 2ª

Fecha de celebración:
 Hora:

El equipo educativo del grupo citado se reúne para tratar y tomar las decisiones oportunas en cada caso.

ORDEN DEL DÍA,

- 1. Valoración global del desarrollo del trimestre.
- 2. Revisión de las decisiones tomadas en la evaluación anterior.
- 3. Evaluación individualizada.
- 4. Toma de decisiones
- 5. Observaciones

1. Valoración global del desarrollo del trimestre

- 1.1. Valoración global del tutor o tutora: resultados académicos, dinámica y funcionamiento del grupo, faltas de asistencia, etc.
- 1.2. Valoración global del equipo educativo en las áreas (análisis de resultados, metodología, actitudes)

ÁREA O MATERIA	VALORACIÓN
E. FÍSICA	
MATEMÁTICAS	
- - - -	
- - - -	

- 1.3. Información de los representantes del grupo : autoanálisis y propuestas realizadas en la asamblea de alumnos. (Acabada su intervención abandonan la sesión)

2. Revisión de las decisiones tomadas en la evaluación anterior.

3. Toma de decisiones

3.1. Respecto del grupo.

3.2. De casos individuales.

4. Evaluación individualizada

4.1. Se determina un análisis de los siguientes alumnos y alumnas.

Nombres	Aspectos concretos de la propuesta.

4.2. Derivación al Departamento de Orientación (concreción de la demanda)

5. Observaciones

a de de 200
(FIRMAS DE ASISTENTES AL DORSO)

ÁREA/MATERIA

PROFESOR/A

FIRMA

4.2. La Jefatura de Estudios

Ya hemos señalado anteriormente la existencia de una doble estructura de funcionamiento en los centros de Educación Secundaria y la necesidad que tiene la Jefatura de Estudios de coordinar sus intervenciones con el Departamento de Orientación en un reconocimiento de autoridad mutuo para poder trabajar en relación, intercambiando informaciones y coordinando actuaciones. En muchos centros, más allá de las relaciones personales, se presentan funcionamientos paralelos y un desconocimiento total de las actuaciones de uno y de otro. Aspectos como la organización de espacios y tiempos, asignación de tutorías, participación del profesorado, alumnado y personal no docente, normativa de funcionamiento, tratamiento de las interrupciones, etc. son, sin lugar a dudas, aspectos de prevención de violencia y de mejora de relaciones y, por la tanto, creemos y ese es el motivo de esta investigación que la incidencia del Departamento de Orientación es, o debería ser, fundamental en todo el proceso de convivencia.

Entre los materiales que se seleccionaron y se presentaron a los centros se incluyen:

- Propuestas para la participación de las y los delegados en la vida del Centro y modelos de acta para las Juntas de los y las delegadas.
- Más allá de las sanciones: Una hoja, aparentemente muy simple, que ha servido para que muchos chicos de uno de los centros en los que se ha experimentado, encontraran la ocasión de descubrir lo que es estudiar y de volver a clase. Pues ha posibilitado el seguimiento individualizado de alumnos sancionados que en lugar de privarles de la asistencia a clase, se ha optado por un refuerzo y seguimiento del proceso de aprendizaje con la implicación del profesorado y el conocimiento de la familia.

4.2.1. Propuestas para la participación de las y los delegados en la vida del Centro

El modelo de acta que se presenta a continuación ha servido para dar sentido a las reuniones de delegados y delegadas y para dar contenido a su participación en la vida del Centro en el que se está llevando a cabo. El Equipo directivo también ha descubierto la potencialidad de cambio que pueden tener las chicas y los chicos que sienten el Instituto como su casa y que se responsabilizan de su tarea de líderes. A veces las formas son tan importantes como los contenidos y cambian las prácticas. Este es el caso de este acta en la que se distribuye la responsabilidad entre los y las asistentes y el compromiso de cumplir y recordar los acuerdos.

Se establece un turno entre los y las delegadas para tomar nota y levantar acta de las reuniones. Quien actúe de secretario o secretaria asumirá la coordinación de la reunión siguiente y nombrará un nuevo secretario o secretaria, en el caso de que no se haya establecido un turno de antemano.

JUNTA DE DELEGADOS Y DELEGADAS	
Fecha: Secretario/a: Asistentes:	Temas Propuestos en la reunión anterior:
Asuntos tratados y acuerdos asumidos	Propuestas para la siguiente sesión:
Responsable/s de acuerdos para la próxima sesión:	

HOJA DE SEGUIMIENTO PARA EL O LA DELEGADA DE CADA CURSO

Conviene fijar todas las fechas de las reuniones y el lugar de las mismas, así como los puntos a tratar en la primera sesión. Para las reuniones siguientes se dejarán algunas propuestas a la iniciativa de los y las delegadas.

CURSO/GRUPO..... TUTOR/A:
DELEGADA/O :..... SUBDELEGADO/A:
Lugar de la reunión:

DÍA/HORA	TEMAS A TRATAR	ACUERDOS TOMADOS

4.2.2 Más allá de las sanciones

Algunos centros han buscado una manera de hacer un seguimiento diario y personal de cada uno de los alumnos sancionados o expedientados —hay muy pocas alumnas sancionadas en comparación con el número de expedientes de alumnos—, al mismo tiempo que buscan la necesaria e imprescindible colaboración de la familia. Se adjunta un modelo de ficha de seguimiento semanal que se puede personalizar y adaptar a las necesidades de cada cual. Por ejemplo, pueden cambiarse los puntos en los que incidirá el seguimiento: trabaja, trae el material, apunta las tareas, asiste, trae hechos los deberes, llega puntual...

El modelo de hoja de seguimiento aparentemente no es ninguna invención que merezca ser publicada. Sin embargo, nos parece interesante darla a conocer por los buenos resultados que se han obtenido en algunos centros que la han experimentado. ¿Dónde está el secreto? Quizá esté en el deseo de una jefatura de estudios y una orientadora que han querido que las sanciones y los expedientes sirvan para algo más que para hacer lo que su nombre indica, sancionar y castigar. Han buscado la manera de dar un rodeo para convertir la violencia en relación y cambiar un acto judicial en un proceso educativo. Es decir, lograr algo importante con algo casi insignificante que, sin embargo, tiene la virtud de poner en relación al alumno con muchos profesores y profesoras y con la familia, quienes durante un tiempo van a dedicarle su atención. La sabiduría popular dice que «el roce hace el cariño» y éste es sin duda el secreto de esta hoja: ayudar a descubrir lo que sin esta atención más cercana y continuada quedaría oculto a los ojos del profesorado, del padre, de la madre y del propio alumno o alumna que desconocían sus cualidades ocultas. Otras veces la hoja de seguimiento no sirve para lograr el cambio deseado, entre otras razones, porque la educación no es una panacea ni las profesoras y los profesores tienen en sus manos las soluciones a todos los problemas. Reconociendo al mismo tiempo que nada queda en el vacío y que lo que se hace hoy sin duda

IES, ALUMNO _____, SEMANA DEL ____ DE _____ AL ____ DE _____, DE 200_

CURSO _____

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
TVA ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	FÍSICA Y QUÍMICA ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	EPV ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	TECNOLOGÍA ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	INGLÉS ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____
LENGUA CASTELLANA ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	MÚSICA ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	ED. FÍSICA ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	TUTORÍA ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	MÚSICA ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____
TECNOLOGÍA ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	SCR/RELIGIÓN ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	LENGUA CASTELLANA ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	INGLÉS ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	EPV ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____
TECNOLOGÍA ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	MATEMÁTICAS ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	FÍSICA Y QUÍMICA ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	LENGUA CASTELLANA ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	LENGUA CASTELLANA ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____
MATEMÁTICAS ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	CIENCIAS SOCIALES ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	MATEMÁTICAS ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	CIENCIAS SOCIALES ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	CIENCIAS NATURALES ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____
CIENCIAS SOCIALES ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	CIENCIAS NATURALES ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	INGLÉS ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	TVA ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____	ED. FÍSICA ☐ Trabaja ☐ Trae el material Firma: _____
Firma DEL PADRE/MADRE: _____	Firma DEL PADRE/MADRE: _____	Firma DEL PADRE/MADRE: _____	Firma DEL PADRE/MADRE: _____	Firma DEL PADRE/MADRE: _____

dará sus frutos, pero a su tiempo, que a veces no coincide con el nuestro como nos recuerda María Zambrano (2002) cuando escribe: «el maestro ha de transmitir antes que un saber, un tiempo, ha de llegar como el autor, para dar tiempo y luz, los elementos esenciales de toda mediación».

4.3. Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias

Los Departamentos de Actividades Extraescolares y Complementarias en colaboración con los Departamentos de Orientación y las Jefaturas de Estudios constituyen un nudo de relaciones y pueden avanzar más allá de la coordinación de las propuestas de los Departamentos Didácticos con ideas y sugerencias que trabajen la mejora de las relaciones, la prevención de la violencia y la resolución de conflictos desde la diferencia sexual. Durante la fase investigación pudimos conocer algunas experiencias de un centro que estaba trabajando en este sentido. No se trata de un centro con especiales problemas de convivencia. Quizá con mayor número de profesores y profesoras de lo que podríamos denominar un instituto de enseñanza secundaria de tipo general, donde ya de por sí se hace difícil la relación debido a la fragmentación horaria y, a veces, a la propia estructura del edificio. La experiencia de este centro surgió del deseo de la Jefatura del Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias por lograr un clima de trabajo que se pareciera menos a una empresa y más al clima de relación de una casa. El deseo se convirtió en prácticas de relación, buscando, con imaginación, tiempos y espacios para estar, para hablar, para convivir, para conocerse.

A partir de esta experiencia, presentamos a los centros algunas líneas de coordinación de este departamento con la Jefatura de Estudios y el Departamento de Orientación. Propuestas de trabajo que podrían ser, tras la necesaria adecuación, trabajadas o no en función de los contextos escolares y que en la mayoría de los casos necesitan el apoyo del Equipo Directivo. Después de la experimentación en los distintos centros, hemos seleccionado algunos documentos o instrumentos de trabajo que nos parecen aportan novedades para avanzar en la convivencia y la prevención de la violencia desde la diferencia sexual.

- Actividades de relación y encuentro a iniciativa del Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias.
- Algunas ideas para preparar las salidas escolares.
- Documentos utilizados para preparar, reseñar y valorar las actividades realizadas.

4.3.1. Actividades de relación y encuentro a iniciativa del Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias

A modo de sugerencia se incluyen las propuestas que han sido valoradas positivamente en algunos centros durante la fase de experimentación de la intervención del Departamento de Orientación para la resolución de conflictos y la prevención de la violencia contra las mujeres, teniendo en cuenta la diferencia sexual. Más que actividades aisladas, el valor de la propuesta radica en el proceso de trabajo y de participación progresiva de las tutorías. Es decir, el valor está en que no hay nada extraordinario, sino que cada tutor o tutora y por

contagio —podríamos decir— todo el profesorado ha sentido que las cosas mejoraban, que se estaba más a gusto, que era más agradable trabajar en el centro. Pero, sin saber por qué, como si hubiera surgido por casualidad, sin que se descubriera ninguna causa específica de este bienestar. Más o menos como suele suceder en la casa donde todo funciona bien gracias a la madre que mantiene cada cosa en su sitio, cada necesidad atendida y cada persona sabiéndose única y singular. Y si se pregunta por qué sucede esto, sorprende la respuesta que habitualmente suele ser: porque sí, porque es lo natural. Hace falta reflexionar y pararse a pensar para ver que en la convivencia no hay nada que surja por casualidad, sino que siempre hay alguien que ha hecho algo para que en vez de violencia haya civilización, es decir bienestar.

Las sugerencias que se adjuntan se refieren al alumnado, al profesorado y a las familias.

4.3.1.1. Propuestas para la convivencia civilizada y civilizadora de toda la Comunidad Educativa

Para el alumnado

- Desde el aula: Exposición de «productos finales» de las aulas que hagan aprendizaje cooperativo. Tutorización de escolares por otros alumnos o alumnas que ayuden dentro del aula a organizarse y a trabajar. Elección de temas para tutorías. Celebración de días especiales en el centro. Informar de programaciones y criterios de evaluación de cada materia y elaborar en relación profesorado y alumnado un calendario de exámenes. Participación en las juntas de evaluación, etc.
- A nivel de Centro: Búsqueda de los espacios adecuados para la realización de asambleas sobre temas de especial importancia para el alumnado. Creación de Comisiones en el Consejo Escolar con presencia de alumnas y alumnos, que no necesariamente tiene que ser de entre los miembros del Consejo: Comisión de Salud, Comisión de Disciplina, Comisión del Deporte, Comisión de Actividades Culturales. Dedicar un espacio del Centro para un mural libre del alumnado. Refuerzo del periódico escolar si lo hubiera, creación de una radio escolar, introducir un chat y un foro de debate en la página web del centro. Utilización responsable de los espacios y materiales del Centro como biblioteca, campos deportivos, material audiovisual, etc. Colaborar en la decoración y decisiones organizativas del espacio como aulas-materia, grupos flexibles, rotación del alumnado por las aulas, taquillas para el material, etc...
- Colaboración con los Departamentos de Orientación y Extraescolares: Colaborar con el profesorado en «la acogida» de cada estudiante nueva o nuevo y grupo así como del profesorado y en las despedidas a cada promoción que termina una etapa de estudios. Especial cuidado en la relación con el alumnado de NEE (necesidades educativas especiales) y con las y los que proceden de otros países y de otras lenguas y culturas. Participar en la pre-

paración de actividades como los Viajes de Estudio o las Semanas o Jornadas Culturales para que el alumnado tenga el máximo protagonismo desde su diferencia.

- En relación con el Equipo Directivo: Mantener limpias las instalaciones y solicitar todo aquello que puede humanizar y hacer agradable el Instituto como, por ejemplo, papel higiénico, cerraduras y espejos en los lavabos, papeleras necesarias, etc. Solicitar la realización de actividades «alternativas» como «la noche lectiva», conciertos musicales, cine club, etc. Dinamizar la Junta de delegados y delegadas con calendario de reuniones no sólo con el equipo directivo sino con el Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias. Dar la importancia didáctica que tienen a las actividades complementarias y extraescolares, que la Comunidad Educativa entienda que no se debe privar de ellas al alumno o alumna que haya cometido alguna falta contra la convivencia y colaborar con el Departamento de Orientación, Jefatura de Estudios, Comisión de disciplina, Consejo Escolar etc. para buscar y proponer medidas alternativas.

Para el profesorado

- Cuidar la acogida de cada nuevo profesor o profesora al centro, despedidas por traslado, jubilaciones... Introducir tradiciones como las «cenas de bienvenida para las y los nuevos docentes»... Facilitar listados y, en su caso, con foto de todo el profesorado para poder nombrar desde los primeros días a todos y todas.
- Conocer, dentro de la prudencia, disposición y derecho a la intimidad de cada persona, las habilidades de cada profesor y de cada profesora: Tocar un instrumento, conocimientos musicales o de cine, bricolage, cocina, aficiones... Posibilidades de establecer formación libre, y no académica, en algunos aspectos de interés para algunas personas. Buscar otras formas de relación como pueden ser: «el amigo invisible» en Navidad, felicitaciones de cumpleaños...
- Proponer actividades libres y no académicas para el profesorado como asistir a una representación teatral, un concierto, una presentación de un libro, una excursión, visita, etc.
- Favorecer las relaciones, reconociendo las diferencias y disparidades. Evitar las miradas al pasado e intentar una resolución de conflictos con mediaciones que a veces pueden encontrarse en personas que, aunque sin cargo, sean buscadas para cada ocasión.

En relación con las familias

- Trabajar todos los niveles de participación para que las familias sientan que el centro es un lugar agradable donde se tienen en cuenta sus opiniones y para ello es fundamental el trabajo desde la tutoría (ver esquema de trabajo para la reunión con las familias al comienzo de un curso, pág. 80 y 81).

- Presentar muy claramente las posibilidades de comunicación y participación desde el principio: agendas, día de entrevistas con tutor o tutora, horario, reuniones con otros miembros del profesorado, equipo directivo, AMPA, representantes de la familia en el Consejo Escolar...
- Considerar las coordinaciones entre AMPA y Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias como necesarias y confeccionar un calendario para coordinar esfuerzos y avanzar en un modelo conjunto de Centro para ello cuidar clases extraescolares, fiestas, talleres, etc. Así mismo se debe buscar la implicación de las familias representantes del Consejo Escolar en comisiones de trabajo.
- Cambiar la visión que se puede tener a veces sobre algunos padres y madres como «fiscalizadores» de la tarea docente y reconocer por propia experiencia que el contacto con las familias siempre es positivo, aun en el caso en que sólo sirva para sacarnos de la ignorancia que solemos tener sobre lo que está pasando en casa.
- Incorporar, con el acuerdo de todas las personas para evitar tensiones innecesarias, a padres y madres que lo deseen a las actividades «lúdicas» del profesorado como asistencia al teatro, un concierto, etc.
- Aprovechar didácticamente las diferencias que pueden aportar las familias (edad, sexo, procedencia, trabajo, etc.) desde el punto de vista del conocimiento de otras culturas y formas de vida en el caso de inmigrantes, el conocimiento académico y laboral que pueden aportar desde sus distintas profesiones, los acontecimientos vividos, etc.

En relación con el personal no docente

- Presentación y acogida adecuada al comienzo del curso para que toda la Comunidad conozca sus nombres y pueda dirigirse a estas personas de forma adecuada.
- Buscar su implicación en las actividades lúdicas y pedagógicas del Centro para generar un buen sentido de pertenencia a la Comunidad. Aprovechar su conocimiento «distinto» y su «otra mirada» de la realidad del centro para la mejora de las relaciones en éste.

4.3.1.2. Prácticas para propiciar y mejorar las relaciones entre el profesorado

En este apartado hemos incluido experiencias de los centros que, a iniciativa del Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias, se han propuesto hacer algo para mejorar la convivencia y las relaciones en el centro. De cada una de ellas se pueden recoger ideas para la resolución de conflictos y la prevención de la violencia contra las mujeres. En alguna de ellas, nos parece que falta la mirada desde la diferencia sexual. Mirada que es importante para el enfoque de la actividad y para llegar a una u otra realidad. Reconocer la

diferencia sexual, implica no sólo, aunque también, hacer visible lo evidente: que hemos nacido niños o niñas y así crecemos como hombres o como mujeres y así estamos en el mundo. Es decir, que no existe un genérico masculino universal que incluye también a las niñas y a las mujeres, ni es posible la igualdad de géneros, aunque sí es conveniente y necesaria la igualdad de oportunidades para ambos sexos, sin discriminar por esta razón. Además de esto, es necesario reconocer la autoridad femenina, la autoridad de la madre como nuestra primera maestra quien nos ha dado el cuerpo y la palabra, la lengua materna, y nos ha enseñado la manera de estar en el mundo con amor y con verdad. En la escuela esto quiere decir: «Educar teniendo en cuenta a la madre» (Sofías, 2004), o lo que es lo mismo que «a convivir se aprende conviviendo» y no haciendo de la convivencia un tema de estudio o una ponencia de expertos. *Requiere el compromiso de una toma de conciencia* (Librería de Milán, 1996:4) y ponerse en juego en primera persona interrogándonos sobre lo que tú y yo y nosotras y nosotros podemos hacer cuando algo nos parece que va mal. La pregunta no es qué sabemos sobre este tema, sino qué podemos hacer para cambiar lo que no nos gusta. Etty Hillesum, (Tommasi, 2003) una mujer judía que murió en una cámara de gas a los 29 años después de sobrevivir en Auschwitz cerca de tres meses viendo morir a sus padres y a sus hermanos, dejó escrito en su diario «*No creo que se pueda mejorar algo en el mundo externo sin haber hecho antes nuestra parte dentro de nosotros mismos. Es la única lección de esta guerra: hemos de buscar en nosotros mismos, no en otro lugar.*»

A veces lo que tenemos que hacer es tan sencillo —y tan difícil al mismo tiempo— como cambiar la mirada y en vez de fijarnos en lo catastrófico, saber ver lo agradable, lo que funciona bien, las cosas sencillas que están haciendo tantas y tantos a lo largo del día, después de tantas horas de convivencia entre chicos y chicas y hombres y mujeres de distintas generaciones y culturas diferentes. Y una vez que lo descubrimos hablar de ello y de ellas o ellos y darles el reconocimiento y la autoridad que se merecen. Porque como escribió la cateórica Maria-Milagros Rivera Garretas (1996) «*la obra femenina de la civilización está destinada a la desaparición (...) si no se transforma en un sentir político o sea público, consciente, abierto, declarado de mujeres y de hombres que tengan el sentido original de la diferencia femenina.*»

1ª: Una excursión y comida de confraternización para Profesores y Profesoras

«RUTA DEL ERESMA»

Organizan: Los Departamentos de Educación Física, Orientación, Formación y Orientación Laboral y Actividades Complementarias y Extraescolares.

Fecha: Miércoles 10 de Septiembre. Salida del I.E.S.: 10.30 h.

Regreso al I.E.S.: 19.00 h.

Características: Senderismo con rutas flexibles, de 3 tramos, a elegir en función de apetencia o condición física.

Condiciones: Autobús gratuito.

Itinerario: El autobús nos acercará hasta los puntos de partida de cada un de las rutas y desde allí se caminará hasta el pueblo de Valsaín.

- **Ruta 1.** Se inicia a las 11.30 h., en el Puente de la Cantina y finaliza en Valsaín (aproximadamente 8 Km.).
 - **Ruta 2.** Se inicia en la Boca del Asno y finaliza en Valsaín (aproximadamente 5 Km.).
 - **Ruta 3.** Se inicia en Los Asientos y finaliza en Valsaín (aproximadamente 2 Km.).
 - Fin de las rutas: 14.00 h. En la plaza de Valsaín.
- Inscripción: En hoja adjunta. (los profesores y las profesoras que deban atender reclamaciones ese día lo comunicarán a Jefatura de Estudios para que se adopten las medidas oportunas).
- Comida: 14.15 h.
- Paseo: 16.00 h. por los jardines del Palacio de la Granja, (gratis los miércoles).
- Opcional: 17.30 h. Ver las Fuentes de los Jardines de la Granja en funcionamiento (3'40 Euros)
- Regreso: 18.00 h. Hacia el Instituto.
- Recomendaciones:

Llevar

- Calzado y ropa cómodos.
- Protección solar.
- Agua fresca o bebidas isotónicas.
- Instrumentos musicales.
- ¿Calculadoras, podómetros?
- Alegría, optimismo, confianza.

No llevar

- Cañas de pescar
- Intolerancia y mal humor
- Rifles de caza
- Exámenes para corregir
- Todo aquello que pueda dividir...

2ª : Comunicación de una actividad para los Profesores, las Profesoras y el Personal de Administración y Servicios

LOS DEPARTAMENTOS DE EDUCACIÓN FÍSICA, ORIENTACIÓN Y ACTIVIDADES EXTRA ESCOLARES,

Organizan una actividad de BADMINTON en el Gimnasio los jueves de 14.10 a 15.00 h.

Estimados compañeros y compañeras:

El Departamento de Educación Física quiere contribuir, con sus medios y posibilidades, a que nuestro centro de trabajo se convierta en un lugar en donde, además de cumplir con nuestra labor principal, que es la educación, se fomente el desarrollo personal en un buen clima de convivencia entre sus trabajadores y trabajadoras.

Proponemos una actividad de Badminton en el gimnasio de 14,10 a 15 horas, para cuidar la salud, las relaciones personales y el ocio. Comenzará el 9 de octubre. Para quienes quieran participar, el departamento de Educación Física dispone de algunas raquetas y tenemos vestuarios para cambiarse y ducharse.

El deporte que proponemos se caracteriza porque es divertido, no requiere grandes exigencias físicas o técnicas para practicarlo, se ajusta a los distintos niveles de ejecución, se producen pocas lesiones con su práctica y permite distintas modalidades de juego: individual, dobles y dobles mixtos.

Os esperamos.

Jefaturas de los Departamentos de Educación Física y Actividades Extraescolares

3ª: GRUPO DE TRABAJO SOBRE HABILIDADES SOCIALES DE COMUNICACIÓN PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA EN EL INSTITUTO.

«UN I.E.S. SALUDABLE»

Este proyecto afecta a las relaciones entre profesorado y alumnado; entre el profesorado; entre el profesorado y las familias y estas entre sí; entre alumnas y alumnos; entre el personal no docente y con los otros colectivos de la comunidad y con el entorno, instituciones, coordinaciones externas.

El grupo está formado por 15 participantes que han sentido la necesidad de formación en relación con el ámbito relacional del I.E.S.

El nivel de complejidad organizativa de los Institutos como ámbito laboral, su dinámica y la historia de las relaciones entre sus miembros provoca tensiones y posturas encontradas, por ello y ante el clima que se respira en el nuestro y tras varias sugerencias y propuestas de profesoras y departamentos nos proponemos organizar un grupo de trabajo para mejorar las relaciones, haciendo lo que esté en nuestras manos. No pretendemos analizar las formas diferentes de ver el mundo, ni mejorar la colaboración y cooperación con personas con diversas formaciones y culturas en general. Queremos que nuestro lugar de trabajo sea también lugar de bienestar.

Un instituto con muchos años de vida podría ser una garantía de buen funcionamiento por la experiencia adquirida, pero también lo es de posturas encontradas, de enfrentamientos larvados a lo largo de años y de conflictos «tradicionales» que nos hacen perder tiempo, consumir energías y sentir la violencia latente en cada reunión de los órganos colegiados y que sin duda se transmite también a los alumnos y alumnas y a las familias. Nos vemos inmersos en un clima que provoca filias y folias, pasiones que obnubilan las razones objetivas.

En este grupo de trabajo nos proponemos realizar una formación en habilidades sociales de comunicación, porque si la comunicación no existe, o es deficiente, no podemos tener relaciones que nos hagan crecer humanamente ni con nuestro alumnado ni entre nosotras y nosotros mismos.

Nuestros objetivos son:

1. Analizar, revisar y proponer cambios en los comportamientos y actitudes para mejorar la convivencia.
2. Propiciar el intercambio de experiencias y el conocimiento de los otros.
3. Propiciar y favorecer el trabajo en equipo.
4. Elaborar propuestas para la resolución de los conflictos y proponer su inclusión en el RRI.
5. Desarrollar propuestas para mejorar las relaciones personales y laborales entre los miembros del claustro.
6. Establecer medidas preventivas que garanticen la salud laboral, y como parte de ésta, la salud mental de los docentes.

Se trabajarán las siguientes Áreas Transversales: Educación moral y cívica, Educación para la paz y la convivencia, Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos y Educación para la salud.

Afecta a todos los niveles educativos del centro: educación secundaria obligatoria, programas de garantía social, bachilleratos, ciclos formativos de grado medio, ciclos formativos de grado superior.

El trabajo principal que este proyecto es elaborar propuestas para mejorar las relaciones y la convivencia. En una primera fase queremos contar con personas expertas para que nos ayuden a ver lo que está pasando o lo que se llama el estado de la cuestión. Sin embargo, no queremos convertir la vida de relación en el centro en un tema de personas expertas por eso en la segunda fase partiremos de nuestra experiencia, reflexionaremos sobre aquellas prácticas que empeoran la convivencia y sobre todo recogeremos prácticas que están mejorando las relaciones en el silencio y a veces sin ningún reconocimiento.

4.3.2. Algunas ideas para preparar las salidas

Captar y encauzar las potencialidades, motivaciones e intereses de los y las jóvenes hacia proyectos en los que sean protagonistas, es abrirles una posibilidad real para su desarrollo, ampliando el marco de las aulas donde no siempre las y los estudiantes encuentran los espacios y estímulos adecuados.

Los viajes reales e imaginarios son recursos pedagógicos que permiten aprender a moverse por el tiempo y el espacio y conocer nuevos lugares y gentes. Así como convivir con jóvenes de culturas diferentes, observar nuevos modos de vida y compararlos con los propios, contrastar informaciones a veces discordantes o incluso contradictorias y realizar prácticas pedagógicas en otros entornos aplicando varias disciplinas sobre una misma realidad a investigar.

Un viaje puede ser puente de solidaridad. Kavafis, en su poema «*Viaje a Itaca*», destaca la vivencia del viaje aunque Itaca pudiera decepcionar, porque nos permite descubrir lo común y lo distinto y el respeto y valoración de la diferencia.

En primer lugar, el aula será el laboratorio de las ideas, de la fantasía y la imaginación para preparar la salida o el viaje. Después vendrá la elaboración de dossiers, la selección de textos y materiales, la búsqueda de subvenciones, la organización de equipos de trabajo, las reuniones, la implicación de las familias, etc.

El viaje supondrá los momentos del asombro, las nuevas amistades, los apuntes, el trabajo en equipo, la convivencia, las vivencias, los descubrimientos.

La vuelta es el momento de la reflexión y del recuerdo, de la actividad mental, de la incorporación, de la comunicación al resto con la puesta en común, la exposición, la revista...

Y los tres momentos habrán sido encuentros educativos para aprender con placer desde la vida y para la vida.

PROPUESTA PARA LA PLANIFICACIÓN DE SALIDAS EXTRAESCOLARES

Es una responsabilidad de los departamentos didácticos implicados en la salida o de las tutorías.

1. ANTES DEL VIAJE: Actividades previas realizadas en el centro.

POR EL PROFESORADO

- Reunión previa del equipo participante para distribuir tareas
- Formulación de objetivos y contenidos y adaptación al currículo de áreas y curso.
- Información a las familias del alumnado
- Preparación de dossiers con actividades de enseñanza-aprendizaje de cada área
- Nombramiento de personas encargadas de: a) Coordinar con el alumnado las actividades. b) Preparar infraestructura del viaje. c) Contactos....
- Resolución de los problemas de organización.
- Preparación de un compendio bibliográfico sobre el tema.

POR EL ALUMNADO

- Realización de trabajos y recogida de información gráfica y/o escrita sobre la zona a visitar y para las actividades propuestas
- Aproximación a un estudio geográfico-medioambiental e histórico-cultural.
- Confección de un dossier de prensa y otros documentos sobre la zona a visitar.
- Preparación de un diario de impresiones que se completará durante la visita.
- Reparto de tareas y responsabilidades durante la experiencia y preparación de los materiales necesarios (cámaras, vídeos, grabadora, cuestionarios, etc.) para recogida de información durante la visita.
- Realización de actividades, en su caso, para conseguir fondos.

TRABAJOS EN EQUIPO

- El alumnado participante se puede organizar en equipos coordinados por profesorado de los distintos departamentos didácticos y realizar un trabajo previo en torno a núcleos definidos.
- Se pueden realizar jornadas donde cada grupo expondrá sus trabajos y se invitará a distintos expertos en los temas de estudio.

2. EN EL VIAJE

Realización de las actividades previstas. Es interesante la preparación de un «producto final» —libro, vídeo, revista, exposición, etc.— donde se plasme la experiencia.

3. ACTIVIDADES POSTERIORES

- Clasificación y sistematización del material recogido: diario de impresiones, tabulación de cuestionarios, recogida de materiales (artesanía, prensa, folletos, grabaciones, rodajes en vídeo, fotos, etc.).
- Puestas en común en gran grupo de aquellos aspectos trabajados en pequeño equipo de trabajo.
- Elaboración del producto final previsto.

4. DIFUSIÓN E INFORMACIÓN A LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

- Por ejemplo con el montaje de una exposición en cada centro abierta al resto de la comunidad educativa, familias, zona, CAP, Ayuntamiento, realizada con paneles, muestras, proyecciones, etc., en la que las y los estudiantes se responsabilizarán también de las visitas guiadas a la exposición.

- Elaboración de un número especial de la revista del centro sobre la visita y su valoración incluyendo las conclusiones de los trabajos realizados.
- Publicación del texto sobre la experiencia.

5. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA:

- Realizada de forma conjunta y cualitativa durante y después de la experiencia, con seguimiento de la consecución de los objetivos propuestos.
- Participación del alumnado en la redacción de la memoria final.

4.3.3. Documentos utilizados para preparar, reseñar y valorar las actividades realizadas.

Una manera de hacer públicas nuestras prácticas es dejarlas escritas. Además, la escritura tiene también la virtud de obligarnos a ordenar las ideas y a concretar lo que queremos hacer. En este sentido hemos incluido aquí unas fichas para dejar constancia de las actividades que se realizan. Podría tener otra mirada: la de la burocracia administrativa que se cumple y se olvida. Sin embargo, la experiencia del centro en el que se puso en práctica, no es esa. En ese centro produjo un cambio de orden y de hacer público lo que se estaba haciendo.

Se incluyen dos tipos de fichas: dos de ellas —una para actividades realizadas desde la tutoría y otra para las realizadas desde los departamentos didácticos— para entregar al Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias al comienzo de curso, en la programación anual; y otra para entregarla después de realizada la actividad.

ACTIVIDADES PROGRAMADAS POR EL DEPARTAMENTO DE:

1. NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:

2. OBJETIVOS QUE SE PRETENDEN:

3. PLANIFICACIÓN PREVISTA:

TRABAJO ANTERIOR EN EL CENTRO:

DESARROLLO:

LUGAR:

FECHA PREVISTA PARA SU REALIZACIÓN:

TIEMPO QUE SE EMPLEARÁ (HORAS , DÍAS):

COSTE TOTAL:

PARTICIPANTES:

CURSOS

PROFESORES Y PROFESORAS

NÚMERO DE ALUMNOS Y ALUMNAS

ALUMNADO DE INTEGRACIÓN

CRITERIOS DE EVALUACION:

4. MEDIOS QUE SE DEMANDAN DEL CENTRO:

5 . OBSERVACIONES Y NOTAS

ACTIVIDADES DE TUTORÍA	CURSO/GRUPO.....
1. NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:	
2. OBJETIVOS QUE SE PRETENDEN:	
3. PARTICIPANTES:	
CURSO/OS:	
PROFESORES Y PROFESORAS	
NÚMERO DE ALUMNOS Y ALUMNAS	
ALUMNADO DE INTEGRACIÓN	
LUGAR:	
FECHA PREVISTA PARA SU REALIZACIÓN:	
TIEMPO QUE SE EMPLEARÁ (HORAS , DÍAS):	
4. COSTE TOTAL:	
5. CRITERIOS DE EVALUACION:	
6. MEDIOS QUE SE DEMANDAN DEL CENTRO:	
7. OBSERVACIONES Y NOTAS	
DESPUÉS DE REALIZADA LA ACTIVIDAD SE CUMPLIMENTARÁ ESTA FICHA Y SE ENTREGARÁ EN EL DEPARTAMENTO DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES EN LOS DOS DÍAS SIGUIENTES	
DEPARTAMENTO DE:	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:	
LUGAR:	
FECHA DE REALIZACIÓN:	
TIEMPO EMPLEADO (HORAS , DÍAS):	
COSTE ECONÓMICO:	
PARTICIPANTES:	
CURSOS	
PROFESORES Y PROFESORAS	
NÚMERO DE ALUMNOS Y ALUMNAS	
ALUMNADO DE INTEGRACIÓN	
OBJETIVOS ALCANZADOS:	
EVALUACION DE LA ACTIVIDAD:	
INCIDENCIAS, OBSERVACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	



Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos

| En primera persona |





5. En primera persona

Hablar en primera persona, desde la verdad de los afectos, de los sentimientos y las sensaciones e intuiciones, es romper el discurso pedagógico al uso y abrir otro discurso con ganancias para quien enseña y quien aprende y para el contexto en que nos encontremos. Lo sé por experiencia. Yo escribía hace ya cuatro años: *«No quiero partir de discursos generales sino de mi experiencia; de las contradicciones vividas en primera persona en mi trabajo diario, dentro y fuera del aula: el entusiasmo y la frustración en los procesos de aprendizaje; la falta de reconocimiento —dentro y fuera del centro— del trabajo realizado; la queja diaria carente de propuestas creativas con la que nos saludamos cada día por los pasillos y son tema de conversación en la sala de profesores; el empezar siempre de nuevo sin que exista una acumulación de saber, ni una autorización mutua producto de nuestra experiencia individual o compartida; el desencanto que siento a mi alrededor ante la imposibilidad de cambiar la realidad, porque nuestros alumnos y alumnas no aprenden ni les interesa aprender. Experimento «la crisis de la educación» de que hablan los expertos, pero quiero leerla con otras claves, no enfrentando o contraponiendo la enseñanza reglada con el orden simbólico de la madre, sino reconociendo que este orden precede a aquella forma de enseñanza; y conscientes de que esta precedencia es siempre necesaria para que el proceso de aprendizaje tenga éxito»* (Montoya, 2000). Y sé que al reconocer la autoridad femenina se produce un cambio, un cambio de orden simbólico que nos permite ver y valorar de otra forma lo que antes menospreciábamos o permanecía oculto. Un cambio que crea orden y llena de verdad lo que antes se asentaba en la mentira. Se rompen las barreras entre lo que ocurre en casa y lo que ocurre en las aulas, valoramos la relación por el gusto de la relación, se despierta el placer de saber que sustituye a la obsesión por las calificaciones o la sumisión al parecer del profesor. Es decir regresamos a la esencia de la educación y reconocemos «lo singular, lo nuevo que aporta al mundo cada criatura nueva que nace». El acto educativo, donde se da un proceso de creación y de recreación, que no de mera repetición ni transmisión, es relación de autoridad, donde la palabra *«deja de ser un instrumento de poder para convertirse en un elemento de intercambio»*. La pedagoga Concepción Jaramillo afirma que *«tener y reconocer autoridad es lo que me permite enseñar, mientras que tener y repartir poder sólo sirve para exhibir lo que sé (y también imponerlo) y dejar que otras personas también lo hagan»* (Jaramillo, 2001).

Las evaluaciones e investigaciones no pueden recoger este cambio simbólico, ni siquiera nuestra propia mirada, que hemos querido acomodar a mirar como lo hacen las madres, tampoco habría sido capaz de incluir en las conclusiones de la experimentación la vida que aportan los testimonios que incluimos en este capítulo. Son escritos en primera persona que hablan de algo que no puede apresarse en un dato ni en una nota. Nos parece que en ellos se encuentra el núcleo de la educación y hablan por sí solos de lo que ha sucedido, o no ha llegado a suceder, con la experimentación propuesta.

Porque aprender a hablar en primera persona es aprender a ponernos en juego tal y como somos y con el deseo de hacer lo que está en nuestras manos. Ana Mañeru lo explica así: *«Me faltaba saber que lo que estaba buscando solo se consigue desde el partir de sí de cada mujer y de cada hombre que ponen en juego su diferencia sexual en el aula y fuera de ella; no se consigue desde una estructura determinada, sino desde la relación; no desde el voluntarismo y el deber ser, sino desde el deseo en primera persona; no desde el poder y sí desde la autoridad»* (Mañeru, 2004:76-80).

Que no es lo mismo que lamentarse o dejar que estallen los sentimientos como muchas veces resuenan en los muros de los centros y encuentran eco en un profesorado perplejo que parece unir sus voces en un coro de frustraciones:

- *«Tenéis que mirar, en el Departamento de Orientación, a ese alumno para ver a dónde le podéis llevar».*
- *«Vosotros no preocupaos; yo, como director, me encargo de todo lo de la disciplina».*
- *«He pactado con ellos, quien no quiera trabajar que se ponga atrás y no moleste».*
- *«Cada día al entrar tengo que expulsar a tres».*
- *«En este centro somos muy blandos».*
- *«Cómo voy a realizar esta actividad de dinámica de grupos si yo soy físico».*
- *«No asistiré a la reunión sobre la clase de 3º C, yo no tengo problemas».*

O los sentimientos que manifiestan los alumnos y las alumnas con impotencia:

- *«Si no le contesto y le insulto, van a pensar mis compañeros que soy tonta».*
- *«Ellos arman bulla y nosotras no podemos seguir la clase».*
- *«Me llaman mariquita porque no peleo y voy con las chicas».*

Hay que saber oír estas voces, sin dejar que nos arrastren, sino escuchándolas y haciéndolas hueco dentro, como dice Etty Hillesum, una mujer judía que murió, durante la II Guerra Mundial, en el campo de concentración de Auschwitz, donde escribió en su diario: *«No creo que se pueda mejorar algo en el mundo externo sin haber hecho antes nuestra parte dentro de uno mismo. Es la única lección de esta guerra: hemos de buscar en nosotros mismos no en otro lugar»* (Tommasi, 2003:74).

Los testimonios que vienen a continuación son diversos, no sólo en la forma de expresarse, sino en la manera de ponerse en juego. Hay quien ha descubierto el orden simbólico de la madre y con ello ha aprendido a nombrar su práctica educativa y se ha reafirmado en su manera de trabajar; pero otros expresan más un anhelo que el placer de un descubrimiento, o incluso hay quien todavía no ha podido salir de la rabia que produce la impotencia y la queja. Quizá estas gamas expresan la diversidad que vivimos cada día en los centros y que no deben impedir que circule la verdad y la relación de confianza para poder estar con libertad en el mundo.

5.1. Decidí poner en práctica la forma de hacer de mi madre

Una experiencia de coordinación en el Instituto.

Vaya por delante que siempre he preferido trabajar con mujeres. He sido superior e inferior jerárquicamente y eso no ha disminuido mi complementariedad con ellas. Y es que lo que desde la óptica masculina parece irresoluble, consigue resolverlo, a menudo, una ligera observación femenina. En general tengo por costumbre contrastar con el equipo docente o directivo las acciones a desarrollar.

Llevo 10 años formando equipo docente con la misma maestra y suelo programar, contrastar y consultar con ella las distintas acciones educativas. Cuando se producen conflictos en el aula, su punto de vista me ayuda a establecer las estrategias a seguir. Ella hace lo mismo conmigo. La confrontación de las ópticas masculina y femenina propicia un mejor entendimiento de las situaciones, las relaciones y, en definitiva, del mundo.

Voy a la experiencia que quería narrar. Hace poco tiempo, en Madrid se produjeron unos atroces atentados. Entre las víctimas había una alumna marroquí de primero de ESO. de nuestro Instituto. Espontáneamente se produce entre todos los miembros de la comunidad educativa una necesidad de homenajear a la víctima y solidarizarse con su familia. En el Claustro de Profesores se acuerdan varias actuaciones. El Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares, que coordino, comenzó a recibir las distintas propuestas.

En este proceso se empiezan a detectar los problemas larvados, que suele haber en el clima relacional del Centro: los favorables al sistema, los contrarios y la mayoría silenciosa; además de esto, estaba el conflicto ideológico-político con el proceso de manipulación informativa y el resultado de las elecciones; a esto hay que sumar los distintos enfoques religiosos y los problemas de racismo que se intuían más que se mostraban. Por tanto, la empresa de organizar un acto que aglutinase, parecía bastante complicada. Llegado a este punto, me planteé cómo afrontar la actividad para que tuviese éxito. Tras una conversación sobre la situación con una compañera, y teniendo en cuenta el «Programa sobre la incidencia de los Servicios de Orientación en la prevención de la violencia en los centros, teniendo en cuenta la diferencia sexual», recordé cómo actuaba mi madre en estas circunstancias y decidí poner en práctica su forma de hacer.

Así que me puse a trabajar: escuché a todos, rebatí poco, adopté los distintos puntos de vista, intenté rebajar tensiones, obvié los temas conflictivos; sumé, sumé y sumé, buscando un campo de juego que integrase el máximo común posible. Esto se concretó en un acto ecuménico en el que pedí ayuda a la Parroquia del barrio, a la Asociación de Trabajadores e Inmigrantes Marroquíes en España, a la Dirección del IES., al personal de Administración y Servicios, a profesores y profesoras, a alumnas y alumnos, madres y padres. Evité

protagonismos (muy difícil entre docentes) y, como jefe del Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares, comencé a consensuar los contenidos. Recibí las sugerencias de los implicados, coordiné las aportaciones, desarrollé con la ayuda de sus autores las distintas propuestas y, sobre todo, perseguí alcanzar el objetivo. Para ello utilicé un método adecuado, el diálogo razonado con firmeza y decisión en el fondo y suavidad en las formas.

Finalmente, conseguimos hacer un acto plural, emotivo y concienciador, en el que participó todo el Instituto con oraciones musulmanas y cristianas, canciones en español, árabe y gallego, poemas en distintos idiomas (chino, euskera, búlgaro, catalán, ruso, gallego y árabe), encendido de velas por las víctimas, plantación de un jazmín, lectura de poemas dedicados a la víctima por sus compañeros de clase. Todo el instituto cantó al unísono varias canciones, intervinieron una madre y un profesor para recordar y homenajear a la niña, se procedió a la suelta de una paloma, se colocó un cuadro de la víctima y una placa conmemorativa, y finalmente se entregó a la madre el libro de firmas.

La conclusión es que cuando se tiene en cuenta a todos, se media, se dialoga, y se trabaja desde la aceptación de la diferencia enriquecedora, se consiguen mejores resultados. Antes no lo había pensado, pero ahora sé que sigo el mismo sistema que mi madre usaba para conseguir aunar a una familia de once miembros.

Profesor de Garantía Social, Fabricación Mecánica y jefe del Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias

5.2. Me gustaría mirar y ver que eres único

Carta a un alumno

Me gustaría hablar bien de mí. Serenamente, mirarme las manos, encontrar buenas las obras que haya hecho y contarte de dónde nace mi belleza. Pero hoy no se me quita de la cabeza la idea de cuánto me he equivocado durante todos estos años. Cuando pensaba que actuaba con cierta sabiduría, llegaba el futuro y de un manotazo me cambiaba las certezas.

Así que voy a apuntar en este papel aquello que estoy segura que todavía no he conseguido, y que sería estupendo lograr aun a costa de pagar un elevado precio de sudor y de lágrimas. Bonita introducción. Ahora, pienso con urgencia que necesito estar a la altura de las expectativas que he despertado en ti, que me lees. Miro y remiro mi corazón. Sólo se me ocurre un deseo, que parece muy antiguo, para vivir de verdad. Contradictoriamente, un deseo ardiente e inmovil. Un deseo de mármol).

—Quisiera ser silenciosa. Escuchar con toda atención lo que me digas. Mirar y ver que eres único.

5.3. Orientar no es desorientar

La «Orientación» en mi Centro

Cuando llegué a este Centro de Secundaria, mi primera labor fue aterrizar, como tod@ profesional que llega nuev@ a un sitio. Además durante un periodo largo, yo no había estado desempeñando labores de orientador@. Mi primera sorpresa se produjo, cuando en la elaboración del horario personal, el equipo directivo tenía un total desconocimiento de la normativa que se aplica para los orientadores, lo que produjo el primer enfrentamiento con el Jefe de Estudios. El siguiente fue debido a la modificación realizada en el Programa de Compensatoria; otra vez el equipo directivo realiza unos agrupamientos sin tener en cuenta el Plan de centro, ni por supuesto al alumnado. Nuevo enfrentamiento esta vez con todo el equipo directivo, con el inspector y por supuesto con algunos compañeros del centro, que no pertenecían al programa, aunque no llevaron totalmente la modificación que pensaban, debido a los informes que mandamos desde el Departamento de Orientación a la Unidad de Programas y al Servicio de Inspección Educativa.

El equipo directivo emprendió contra mí una especie de persecución con detalles como enviarme cartas para que no me reuniera en horas de clase, nunca me he reunido, por supuesto; que no diera autorizaciones a alumnos y alumnas para ir al Departamento, aunque siempre pido autorización al profesor o profesora que tiene el o la estudiante en ese momento; que no les dijera a los tutores y tutoras lo que tenían que hacer, yo siempre sugiero... Todo terminó cuando envié la carta a la Inspección y al Jefe de Inspección, relatando la presión psicológica a la que me tenían sometida.

En el segundo año, seguimos con los problemas de la organización del Programa de Compensatoria y la situación se agrava. El profesorado del Programa intentó solucionar y poner orden y desde la Jefatura del Departamento otra vez escritos a la Unidad de Programas y a la Inspección. El equipo directivo esta vez amenazó a las profesoras de compensatoria con un informe negativo. No podíamos creerlo, pero así fue. Al final del curso el director, desde su prepotencia, envió el escrito sin comunicarlo a las interesadas; pudimos enterarnos por nuestra cuenta y solucionar la situación para que estas profesionales de la educación, mal tratadas por un equipo directivo incompetente, no fueran perjudicadas, quitándoles su comisión de servicio.

Hay una «filosofía» curiosa por parte de este equipo directivo y algunos «ideólogos» del Centro: los recursos que llegan, ya sea para profesorado o presupuesto específico de Compensatoria, que por supuesto no pasan al Departamento de Orientación, no se pueden «malgastar» con esta «gente», estos chicos gitanos, emigrantes... mejor que no vengan y si vienen y molestan se les echa. Esta es la cruda realidad de un centro en un barrio de emigrantes, gitanos y población con problemas.

Nuestra PTSC (Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad) realiza sus funciones dentro del programa de prevención de absentismo escolar a pesar de estar constantemente presionada para que no «anime» a los chicos a venir. Estas son directrices del Equipo Directivo y ella, una profesional, ha contestado: «mándamelo por escrito».

En la actualidad he decidido retirar mi saludo al Director, sólo nos hablamos por estricta necesidad. Pues, a su entender, siempre estoy incordiando con lo mismo, nuestro Departamento es muy conflictivo por querer traer, educar, ofrecer alternativas a «estos chicos» ¿A quién se le ocurre? a una orientadora descerebrada. Ahora utilizo ya el femenino porque soy mujer y ¿quién me iba a decir que a estas alturas encuentre más dificultades sólo por ser mujer? Lo que me han hecho no se lo habrían hecho a un hombre, porque en este Centro los hombres están tratados de diferente forma y, por supuesto salta a la vista: en organización, los puestos de poder están ocupados por hombres así como las tutorías de Bachillerato; sin embargo, en las de ESO la mayoría son mujeres; jefaturas de Departamento y Equipo directivo hombres. Cuando el Departamento de Orientación ha tenido que reclamar el ya citado presupuesto de Compensatoria, sólo ha obtenido algún resultado cuando ha sido el hombre del Departamento quien lo ha negociado.

Orientadora de Educación Secundaria

5.4. He aprendido que todos los alumnos y alumnas merecen tener orientación

Me cuenta mi madre, mi primera orientadora, que de muy niño, ella me dejaba encima de la mesa de la cocina mientras hacía las compras del día y yo parece ser que esperaba pacientemente a que volviera. Supongo que en algún momento aprendí a bajar.

Esa misma historia ha sido una constante, se ha ido repitiendo de diferentes formas. A veces me bajaba de la mesa antes de tiempo y me rompía los morros contra la vida. Ahora lo pienso desde aquí y añoro no haber tenido orientación en cada uno de esos momentos.

En la escuela pública de mi época no existía el Departamento de Orientación, ni las adaptaciones curriculares, ni la atención a la diversidad; superábamos; los cursos como «vacas sin cencerro» y la mayoría no conseguimos alcanzar los objetivos allá donde nuestras familias depositaban sus esperanzas. La escuela no respondía a nuestras preguntas, sólo daba respuestas al aire.

Como tantos niños, aprendí en la calle, de la noche, de las drogas, del sexo, del amor... encontrábamos las respuestas que no nos daban en la escuela y perdíamos la capacidad de disfrutar de muchas cosas que nuestros maestros hubieran podido enseñarnos.

Quizá porque mi primera orientadora me enseñó a aprender a bajarme de la mesa, quizá porque he tenido la suerte de tropezar en mi vida con un orientador, que también fue chico de barrio y que supo darme las respuestas desde los afectos y me enseñó que todo lo que hacemos en la vida es para querer y que nos quieran. Lleno de moratones pero todavía sin lesiones graves, volví a la escuela. Todavía sigo en ella.

Ahora, soy yo el profesor y procuro no olvidar mis orígenes, y procuro transmitir lo que aprendí y sé que para enseñar a aprender primero tengo que querer y que me quieran.

En la escuela donde hoy enseño, el profesorado sigue sin responder a muchas preguntas que plantea el alumnado, sin embargo existen muchas más herramientas, recursos y posibilidades para acercarnos a ellos y a ellas. Pese a la mala prensa, la realidad es que los porcentajes de personas que terminan con éxito todas sus etapas educativas ha crecido considerablemente, que cada vez son más las niñas que alcanzan los objetivos, que hoy están más preparados y preparadas que nunca y todo ello a pesar de cierto inmovilismo en las instituciones y en el profesorado que sigue poniéndose la bata blanca ¿para protegerse del polvo de tiza?, o ¿para marcar las distancias?. Yo no he dejado de ser el niño de barrio, estoy más cercano a mis alumnos y alumnas que a muchos de mis compañeros y compañeras, a veces he podido conseguir que éstos se asomen al borde del precipicio donde se encuentran los afectos, al principio ese lugar produce vértigo, inmoviliza, pero es ahí donde se intercambian los sentimientos y el saber.

En mi corta experiencia (cuatro años como educador), he podido comprobar que gran parte de los valores que yo considero más apropiados para alcanzar los fines de una educación saludable, igualitaria, exenta de la violencia que genera no dar las respuestas adecuadas a quienes las demandan, están depositados en los departamentos de orientación. Para que se entienda mejor mi última afirmación, voy a contar una experiencia personal.

En mi segundo año como docente, fui destinado a un centro que se consideraba de alta conflictividad. Según decían, los alumnos y alumnas eran poco menos que delincuentes. Cuando llegué pude comprobar que los chicos y chicas eran como los de mi barrio, literalmente encarcelados con agresivas rejas y guardias de seguridad apostados en la entrada. La mayoría del profesorado hablaba del nivel académico; la guerra era explícita entre la institución y el alumnado, también entre el propio profesorado existía un mal ambiente; la sala de profesores siempre estaba vacía, se refugiaban en sus departamentos.

Cualquier actividad extraescolar con carácter pedagógico era sistemáticamente abortada por el equipo directivo y el Consejo Escolar. Sólo algunos profesores y profesoras, curiosamente sin plaza definitiva en el centro, interinos e interinas, en expectativa de destino y el departamento de orientación se implicaban con el alumnado.

A mitad de curso, me nombraron instructor de un expediente disciplinario de una alumna gitana de 1º de ESO que recibía la enseñanza en un programa de compensación de desigualdades sociales. Programa este que, aunque en contra de la filosofía educativa del centro, reportaba recursos y beneficios económicos, además de alumnado que era muy necesario para un centro que en los últimos años había perdido mucha clientela.

Después de entrevistarme con todas las partes del conflicto, pude comprobar que la alumna en cuestión tenía amenazado su derecho a la enseñanza ya que su padre gitano, ante el conflicto, había optado por no dejar que la niña volviera al instituto. También pude comprobar que su falta era proporcional a su situación vital y que en absoluto la sanción podía tener un carácter de pena máxima (un mes de expulsión). Junto con el Departamento de Orientación planteé la posibilidad de abrir un programa de habilidades sociales para corregir las deficiencias y dotar de recursos a algunos niños y niñas que, por circunstancias de índole vital, carecían de los mismos. Así pues, la sanción consistía en que la niña asistiera a dicho programa y pusiera en práctica los recursos aprendidos.

El Consejo Escolar pese a mi propuesta bastante bien justificada, decidió sancionar a la niña con la pena máxima, posiblemente esa niña nunca más volverá a la escuela.

Ese año fui tutor de un 4º de ESO, de los que en los centros llaman «malos». Creo que conseguí enganchar al grupo, quizá por mi cercanía cultural, mismos orígenes, quizá porque no quería que vivieran las mismas experiencias que yo y también porque un orientador me enseñó cómo conseguirlo. El caso es que hoy esas niñas y niños están realizando la selectividad y buscan algunas de las respuestas en nuestro deficitario sistema educativo.

Este y otros episodios vividos en mi corta pero muy gratificante experiencia educativa, me han enseñado, que no hay que tirar la toalla. No hay «carne de cañón» como afirman algunos profesores para quitarse responsabilidades; he aprendido que todos los alumnos y alumnas merecen tener orientación que responda a sus expectativas, que todos los seres humanos tenemos derecho a aprender de quien nos quiere y queremos.

Profesor de Secundaria de Educación Plástica

5.5. Una experiencia

No tuvimos en cuenta la diferencia sexual

Voy a tratar de recoger brevemente una experiencia didáctica realizada con un grupo de alumnas y alumnos del Ciclo Formativo de Grado Medio «Cuidados Auxiliares de Enfermería». Soy profesora en ese grupo impartiendo un módulo: «Promoción de la salud y apoyo psicológico al paciente».

Se trata de un curso de 29 personas inicialmente, 4 de ellas mayores de 22 años y el resto entre 17-18 años. Son 5 chicos, lo que significa el 17%. A lo largo del curso se han producido 4 abandonos, tres chicas y un chico.

El objeto de esta comunicación es analizar los pequeños cambios que se van dando en la convivencia entre chicos y chicas en la Formación Profesional.

Todos los años viene un autobús de Cruz Roja para donaciones de sangre, este año, desde este ciclo la tutora y yo decidimos preparar una «mini campaña» para estimular las donaciones aprovechando uno de los temas del módulo citado.

Planteamos una acción educativa con el objetivo de informar a todo el alumnado, el profesorado y el personal no docente sobre la campaña de donación de sangre y para conseguir que todos se motivaran participando.

La primera actividad que les propuse consistía en preparar por parejas un pequeño guión- comunicación para responder a los objetivos propuestos y que en 6-7 minutos sirviera para exponer a un curso las motivaciones y las informaciones y para eliminar miedos a fin de que fueran todos ellos a donar sangre. Todos los grupos a los que tenían que ir eran de alumnado mayor de 18 años. Para la exposición les sugerí la utilización de recursos educativos, que facilitaran su seguridad en la comunicación. Algunos prepararon hojas informativas, carteles, dípticos, transparencias y contaban con documentación expresa de la propia campaña de Cruz Roja.

Las parejas que se formaron, de modo libre, fueron chica/chica y chico/chico salvo una chica/chico. Los problemas aparecieron cuando se planteó a qué grupo iría cada pareja; ante las dificultades que empezaban a poner algunas chicas que no querían ir a algunos grupos, la tutora y yo decidimos a donde iría cada pareja.

¿Quién ponían pegos y por qué? Las chicas eran las que no querían ir a algunos grupos y querían ir a otros. No querían ir a los grupos tradicionalmente de chicos y querían ir a aquellos grupos donde conocían a alguien. Los chicos no ponían ninguna condición, les daba igual, se atrevían con todos.

¿Qué cursos eran los problemáticos? Los grupos tradicionalmente de chicos y con chicos sólo, es decir los Ciclos Formativos de Automoción, de Electricidad, de Mantenimiento...

Como ya he dicho la decisión sobre qué pareja iba a cada curso la tomamos la tutora y yo porque había que ajustar horarios y demás. Los criterios utilizados en la elección fueron siempre las capacidades personales para enfrentarse y afrontar mejor la situación así como la preparación específica y el trabajo realizado. No tuvimos para nada en cuenta la diferencia sexual.

Una de las parejas, dos alumnas, insistían en que les daba miedo ir a un curso de chicos y que no se sentían capaces. Curiosamente eran dos alumnas decididas y muy participativas dentro del grupo. La tutora tuvo que acompañarlas para presentarlas al curso y que se sintieran apoyadas. Las demás parejas afrontaron en solitario su experiencia y volvieron, en general, muy satisfechas de su participación, con gran sorpresa por la atención que les habían prestado y reflexionando sobre lo que podían haber hecho mejor. Algunos pedían ir a otro grupo para corregir errores.

Después de la experiencia las llamé a las dos chavalas que tenían tantas dificultades, para ver cómo les había ido y cómo se habían sentido. A continuación recojo algunas de sus opiniones y puntos de vista:

- «Nos fue muy bien porque nada más llegar, estando nosotras fuera, el profesor que estaba con ellos les dijo que venían dos chicas para contarles una cosa y todos mostraron mucho interés... es verdad que dijeron alguna tontería, pero cuando entramos estaban todos callados.
- Nos hacían más caso por ser chicas.
- Todos preguntaban.
- Luego vimos a muchos en la cola de las donaciones y nos seguían preguntando cosas.
- Nos dio mucha alegría ver que habíamos tenido éxito y les habíamos convenido, nos habían hecho caso.
- No nos dio vergüenza, ni nada, una vez que vimos que les interesaba y nos atendían y nos escuchaban.
- Ya no nos importa y como ha ido bien. ¿podemos ir a otro grupo?».

En el análisis que hicimos en el aula para evaluar el resultado de esta primera actividad y de las siguientes, incluyendo el grado de participación en las donaciones con respecto a años anteriores, las opiniones fueron bastante positivas y era grande el grado de satisfacción de todos a la vista de los resultados y de la felicitación de la Cruz Roja.

Quiero destacar alguna opinión de estas mismas alumnas que después de su experiencia decían que era mejor ir a un grupo de chicos ya que les habían prestado mucha atención e interés y que ellas, cuando vienen chicas (han venido algunas antiguas alumnas a contarle su experiencia profesional), se fijan en cómo van vestidas, las critican y no les atienden o prestan poca atención a lo que dicen.

¿Qué pensar sobre los cambios que se van produciendo en la convivencia entre chicos y chicas en esta etapa educativa? A la vista de los datos objetivos, vosotros mismos podéis valorar.

Mi opinión es que van cambiando cosas y que el reconocimiento de las chicas como profesionales es cada vez mayor, esto facilita la superación de inseguridades sociales tradicionalmente femeninas. Sigue habiendo, sin embargo, un sesgo machista muy fuerte en determinadas profesiones que es difícil superar por múltiples factores que siguen condicionando la elección por parte de las mujeres. Por otro lado, son muchas las chicas que mantienen estereotipos «femeninos» por educación familiar y presiones sociales.

Profesora de Ciclos Formativos

5.6. 30 años de enseñar y aprender

30 años de relaciones.

LA ENTRADA:

Desde la infancia jugaba a «colegios».

Mi madre soñaba con un hijo médico, sacerdote o maestro. Situación económica difícil, familia obrera. Eran tres años de estudios frente a otras posibilidades impensables.

Estudios de magisterio, por libre, trabajando en ventas de galletas, detergentes, etc.

CURSO 71-72:

Año obligatorio de Prácticas. Sin rechistar sigo instrucciones. Problemas de disciplina cuando me quedaba en el aula solo. El alumnado era «como yo». Ausencia de relaciones, sólo barullo. Tengo un primer «maestro» que deja su impronta (su forma de programar la utilicé durante muchos años).

CURSOS 72-75:

Trabajo en un centro privado. Comienzo por la tarde en la Universidad a estudiar Psicología. Sigo las normas del Centro sin ninguna convicción, sólo me llevo 4 años de diferencia de edad con los alumnos y alumnas a quienes impartí clases. La institución tenía unas normas muy claras establecidas. Existe una cierta diferencia en el trato con el alumnado, soy el único docente al que se llama por el nombre de pila frente al resto que se hace llamar por el apellido. Clases muy masificadas y magistrales, no me hacían sentirme bien, sabía que «eso» no era, pero me jugaba el sueldo.

CURSOS 75-78:

Oposición a funcionario de magisterio. Tres cursos en la UVA de Vallecas, poblado de casas prefabricadas para población marginal (presencia gitana, inadaptación social, desestructuración familiar....). Al segundo año coincido con un grupo de profesores y profesoras dispuesto a todo. Especialmente, dos compañeras de entonces que siguen siendo mis amigas. Momento de compromiso político... Nos planteamos que tenemos «que sacar adelante» al máximo de escolares. Las relaciones con alumnos y alumnas son muy buenas y «la lucha política» hace de catalizador. Rompemos horarios, programas, aulas decoradas y con música en octavo curso donde el alumnado podía asistir libremente, viajes, muchas salidas..., nos prestábamos libros y discos, sonaba Serrat. Nos queríamos todos. Asambleas, manifestaciones... muchas gratificaciones afectivas... (primer payo invitado a una boda gitana). Época de barba y solidaridad. Nada sistematizado y todo salía. Nuestros alumnos y alumnas, «buena gente» pero quizá, nadie continuó estudios.

CURSO 79-80:

Me envían forzoso al País Vasco, llantos y despedidas. Llego a una situación distinta. Me ofrecen plaza de Psicólogo. Me convierto en motor de cambio (todavía lo de «si lo dice el psicólogo» pesaba). Empleo toda «la autoridad» para que ese colegio que era sólo masculino se haga mixto el siguiente año y se consigue, se crea una charanga, se inician clases de euskera, teatro.... Muy buenas relaciones con el alumnado. Algunos amigos actuales, hasta mi pareja, surge de allí. En Euskadi sigue el compromiso político con tintes de nacionalismo pero Ermua, la población de destino tiene mayoría de emigrantes. Comienzo a sistematizar.

CURSOS 80-82:

Vuelvo a profesor de un colegio en Leganés (Madrid) y a impartir clases de 6º, 7º y 8º de EGB, coincido con un compañero y una compañera con ganas de cambiar las cosas. El colegio es muy tradicional y estoy al borde del expediente por pintar los armarios de rosa. Con el alumnado muy buenas relaciones, es la época de los inicios de la movida madrileña y estoy «muy al día», me preguntan sobre música, moda, pelo, arete, etc. Complicidad con el alumnado ante el equipo directivo, muy buenas relaciones, trabajan porque «me quieren» pero otra vez poca sistematización, sólo «activismo» y «modernidad» de moda, soy «modelo» y eso hace que estudien más.

CURSOS 82-92:

Una buena década, un grupo de profesores y profesoras «tomamos» por concurso otro centro de Leganés, el equipo motor era mayoritariamente femenino, 7 a 2. Asumo la dirección y ensayamos fórmulas colegiadas; y quizá es la época mejor de mi vida profesional. Sistematizamos, discutimos, llegamos a acuerdos. Comienzo a dejar de «ser amigo» con el alumnado, noto la diferencia de

edad, cada vez me parecen «más pequeños y pequeñas», tenemos nuestras crisis pero trabajamos a gusto, conseguimos la felicidad del profesorado, creo que la del alumnado también, en el 2004 aún nos localizan para recordar experiencias vividas; tenemos disidencias, algún problema de disciplina pero satisfacción, reconocimiento mutuo. Del centro salen generaciones bien preparadas y con las que mantenemos aún contactos. Innovación sistematizada y, sobre todo, consensuada. Difundimos la experiencia.

Ante un cierto peligro de endogamia y «mirarnos el ombligo» me presento a las primeras oposiciones de Psicología y Pedagogía y las apruebo dejando el centro con mucha nostalgia. Nos reunimos habitualmente profesorado y alumnado.

CURSOS 92-98:

La orientación me supone un reto, es un nuevo perfil que rompe tradiciones en los Institutos de Enseñanza Media, va unido a la Reforma donde un alumnado seleccionado se cambia por todos y todas y el profesorado lo vive como una reconversión laboral y al orientador como «comisario político del ministerio socialista». Época de nueva prudencia, entrada suave en los centros y con el alumnado relaciones muy profesionales y agradables. Soy «el bueno de la película». No se crean grandes lazos, pero lo considero «adecuado», decididamente los de último curso de bachillerato también «son pequeños» y tengo cada vez menos que ver con ellos, esto lo considero positivo y poco a poco voy estando satisfecho de mi tarea. Encuentro «mi lugar» en los claustros. Etapa de nueva formación, leer, estudiar, escribir...

CURSOS 98-01:

Solicito la plaza de Orientador del CCEE Reyes Católicos de Bogotá.... una nueva aventura, un centro integrado de infantil a bachillerato, otra cultura, otro país y otra clase social. Las relaciones y los afectos son intensos. Actividades como «la noche lectiva» terminaban con llantos colectivos del alumnado ante la separación por las vacaciones. Viajo, me relaciono con profesores y profesoras colombianos y conozco la situación de la escuela rural dentro de los horrores de la guerra; redacto mi Tesis doctoral sobre la educación para la paz; nuevos encuentros con compañeros y compañeras, nuevas amistades, tan difícil en un hombre cumplidos los 50. Mi página de inicio en la web sigue siendo el diario El Tiempo y mantengo una relación fluida, vía «mail», con dos madres del centro y un grupo de alumnas y alumnos que están becados en la Universidad de Salamanca.

CURSOS 2001....:

Me incorporo a un macro-centro de Madrid considerado de «buen nivel» y donde todos y todas sufrimos «las malas relaciones históricas» de un claustro de casi 150 compañeros y compañeras; aún no conozco todos sus nombres. Dos mil estudiantes y sensación de «no llegar», falta de tiempos para coordinar y de espacios para mostrar alguna cosa que podía funcionar, siento que no se

aprovechan todas las oportunidades educativas y no se media en los conflictos. Poco a poco me encuentro con personas, aún pocas, y, de nuevo, puedo compartir, tengo hombros donde apoyarme, vuelvo a reír y a repensar todo, en este centro tenemos que cambiar muchas cosas y en esas estoy.

Orientador de un IES de Madrid

5.7. Cuando el poder masculino invade las relaciones en el aula

Si ante una aportación negativa de un individuo o del grupo nuestra primera reacción es la sancionadora, nos habremos situado automáticamente enfrente, en la oposición al individuo o al propio grupo. A partir de ahí se han establecido las relaciones de poder y todos nuestros actos, aún los positivos, van a estar velados por el filtro de la disciplina, por la oposición fuerte-débil y poner a prueba a ver quién tiene el mando. (En mis primeros años de docencia, niños de ocho años, había uno extremadamente violento y gallito con notable influencia sobre la clase. Cuando hizo algo gordo que afectó a la marcha de la clase, una vez que lo calmé no le eché la bronca, le pregunté que por qué lo había hecho. Noté que la sorpresa de sus compañeros, con aquella reacción mía, fue mayúscula, pero eso trajo consigo un debate, una defensa o sanción de actitudes y a partir de entonces la mayoría de las incorrecciones no eran recriminadas por mí sino por los propios compañeros, yo no era tan necesario en aquellas funciones y, desde luego, aparecieron otros líderes más útiles a la clase).

Cuando unos jóvenes, por las razones que sea, o sin ellas, van creciéndose como grupo y ven que pueden «echar un pulso» a quienes consideran que tienen el poder, no escatimarán medios para hacerles la vida imposible. Cualquier menudencia, cualquier insignificante oportunidad la aprovecharán para desviar los teóricos objetivos y la función de su condición de discentes pasando a ejercitar su papel de «fuertes» en las relaciones de poder y dejando en debilidad al profesor o profesora. Llegados a este momento el análisis frío de cada pequeña o grave situación, el buscar la objetividad sobre cualquier acontecimiento negativo del aula carece de importancia efectiva: siempre habrá otro tipo de análisis, por parte del alumnado, surgirán multitud de acusaciones, incluso cargadas de razón algunas de ellas, que servirán de escudo y defensa para asumir su papel de víctimas y que les valida como justificadores de su actitud. En su fuero interno, aunque no fuera un objetivo premeditado e incluso lo vivan con frustración, han conseguido un nuevo objetivo, ser los fuertes...

Sin casi proponérselo, llegan a conseguirlo desviándose incluso de su propia motivación final, saltando por encima de sus propios intereses. Las relaciones de poder han cambiado, se ha desarmado al «enemigo». La disciplina se ha convertido en la portada de cualquier tema dejando como secundarios los objetivos curriculares, intereses personales, relaciones afectivas, motivaciones culturales.

Pero ¿por qué «entramos al trapo»? Ahí está el «quid» de la cuestión. Porque llegados a este punto, insisto, cada acontecimiento de la clase, cada situación adversa corre a favor del desviado interés del alumno y pasa a formar parte de una perversa contabilidad para evaluar el posible grado de sanción que conlleva, los profesores contabilizan, los alumnos también. El profesorado ha quedado sin elementos de liderazgo y, aparentemente, no le queda más que la aplicación de la ley para mantener el aula. Con ello ha perdido su papel, su rol de organizador y dispensador de medios, incluso sus buenas y manifestadas dotes profesionales quedan relegadas en segundo plano, para convertirse en simple administrador de justicia y medidas sancionadoras...

No es fácil, pero la única forma de salir de estos atolladeros es romper esa dicotomía. Hacer que desaparezcan como objetivos de la clase las relaciones de poder. Experimentar otra relación profesor-alumno. Establecer otro sistema organizativo del aula, crear responsabilidades compartidas, exigir otros papeles a cada individuo, a cada pequeño grupo y al grupo en su conjunto que desvíen la atención y la actividad del aula a la consecución de otros objetivos. La motivación del aprobado ha de reflejarse en el aula como una consecuencia, no un objetivo, aunque así fuera cuando decidieron matricularse. Porque entre el aprobado y la expulsión (únicas motivaciones y oferta que parecieran detectar algunos alumnos) hay miles de objetivos que una gran parte del alumnado o no conoce o no le han sido incentivados. Planteárselo, abrirles esos otros objetivos, incentivar nuevos intereses, crear campos de responsabilidad, ilusionar en tareas y objetivos parciales, relacionar su satisfacción con su voluntario papel de discente, será nuestra labor pedagógica.

Director de un Centro de Educación de Adultos

5.8. Soy profesora y educadora, pero no jueza

Al poco tiempo de llegar al Instituto, en el curso 1997-98, fui nombrada, por turno alfabético, profesora, o mejor jueza instructora en segunda instancia de un expediente académico de un alumno de 3º de ESO, y presenté objeción de conciencia al Director, primero de forma oral y después por escrito, porque no deseaba participar en un proceso de expediente de éste ni de ningún alumno por las siguientes razones:

1. No estoy de acuerdo con el llamado sistema de normas de convivencia, que se reduce a un procedimiento de sanciones y judicialización de las normas y de la misma convivencia.
2. No deseo gastar tiempo en estas tareas porque, además de no estar de acuerdo con el sistema, pienso que son ineficaces o quizá contraproducentes para el objetivo previsto de facilitar la convivencia.
3. No quiero que en mi currículum aparezca ningún «mérito» relacionado con otros aspectos que no sean los educativos.
4. Puedo dedicar este tiempo a proponer otras medidas preventivas y educativas que no aparecen contempladas en el Reglamento de Régimen Interno

porque quizá nadie nos hemos parado a pensar en ellas y estamos siguiendo rutinariamente las que se arbitraron en su día, como si fueran normas inamovibles y de valor universal.

Esta decisión rompía lo establecido y el director se resistía a aceptarlo. Pasó un mes y, reunido el Equipo Directivo, me comunica que tengo obligación de realizar la instrucción del expediente porque el Equipo Directivo así lo ha considerado, puesto que si yo dejo de hacerlo muchos más profesores y profesoras también van a hacer lo mismo. Yo manifiesto que me parece bien que haya otros profesores y profesoras que tengan objeción de conciencia a esta normativa, porque yo no trato de quitarme una responsabilidad de encima, sino de asumirla en otros términos y todas las personas que objetan debemos comprometernos a dedicar ese tiempo a hacer otras propuestas educativas que favorezcan la convivencia.

El director dice que lo expondrá a la Comisión de Convivencia. Pasados 15 días, y estamos ya a finales de mayo, el director me comunica que la Comisión de Convivencia ha dicho que tengo que realizar la instrucción. En vista de la inoperancia y la sin razones por las que la Comisión de Convivencia me impone esta obligación, decidí deponer, por el momento, mi actitud por cansancio y aburrimiento, pero sobre todo por el bien del alumno que está más de dos meses esperando la resolución de su expediente en segunda instancia. En el primer trimestre había tenido otro.

Y decidí hacerlo de verdad. Primero estudié todo el dossier acumulado, 26 documentos en total, y propuse a la Comisión de Convivencia que, bajo la supervisión del equipo directivo y del Consejo Escolar, hiciera un estudio de los recursos empleados en esta dinámica judicial (número de profesores y profesoras implicadas, horas de trabajos de hacer informes y entrevistas, etc) y los resultados obtenidos con estos medios. Al mismo tiempo adjunté otras medidas que a mi entender eran más educativas (introducir en el proceso educativo los procedimientos y actitudes, estimular más que sancionar, reforzar la tutoría y la coordinación con el Departamento de Orientación, fomentar la participación del alumnado etc.) y además sugería que se hiciera un estudio del absentismo escolar.

El resultado inmediato de esto fue que el Consejo escolar me felicitó y pidió que mi estudio se incluyera en la memoria de fin de curso. Después se me ha respetado mi objeción de conciencia.

Ahora, después de pasados unos años y de haber descubierto que la educación o es relacional o no es educación, sigo pensando que los derechos no valen para mejorar la convivencia ni para prevenir la violencia, sino que hay que educar teniendo en cuenta a la madre, reconociéndola como nuestra primera maestra, y así he visto cómo crece el deseo de saber en mí y en mis alumnas y alumnos. Las condiciones sociales y económicas o culturales no cambian, ni los hábitos de trabajo se mejoran en un día, pero ha cambiado mi relación con esta realidad, sabiendo que yo puedo hacer sólo lo que está en mi mano, pero que eso no

puedo dejar de hacerlo. Para hacer con verdad y libertad lo que deseo hacer, es decir para que mi trabajo sea político y no sólo pedagógico, me sostiene la relación con otras mujeres y con algunos hombres que me dan medida para estar en el mundo de la educación.

Profesora de Secundaria del Ámbito Lingüístico y Social

5.9. Hablar de convivencia

Hablar de convivencia en la educación es difícil. Primero porque de la convivencia no se debe hablar, ni siquiera para describirla. Segundo, porque se ha convertido en un eufemismo para transitar de manera políticamente correcta hacia la disciplina escolar.

Hablar de convivencia fuera de la educación también es muy difícil. Porque entre el individualismo creciente y las prisas, convivir se reduce a compartir espacios donde se profundiza poco más allá de las primeras apariencias. Las relaciones de mayor profundidad se reducen al ámbito de lo privado, casi de la pareja, ni siquiera de las amistades, con las que también se desarrollan planes que fuerzan los encuentros para no perder la relación.

El simple hecho de tener que rebuscar intensamente en la memoria para encontrar una experiencia de relación que se pueda narrar, es un síntoma suficiente de la rareza. ¿Por qué no hablar de la falta de convivencia, de todo ese mundo que intuyes a veces en los compañeros de trabajo o entre los alumnos y alumnas con los que intercambias una sonrisa en un pasillo o un grito malhumorado tras un desencuentro?

Cada día, lo que se vive con más frecuencia, al menos es lo que yo siento con más nitidez, es la dificultad para encontrar ese momento en el que estás estando, sin más, que es la forma en la que puede salirte al paso la confidencia, en la que puedes mostrar otra cara diferente a la máscara con la que actúas en tu papel de profe o de alumna en los tiempos marcados por sirenas fabriles (de fábrica) que la mayoría de las veces ni nos causan sorpresa, ni nos enervan pese a su frecuencia (qué anacronismo las películas donde esos mismos alaridos marcaban periodos de ocho, diez, doce horas, para ordenar las vidas. Ahora, cada cincuenta minutos, se nos hace larga la espera...).

Como en otras situaciones, es casi imposible (burocrática y vitalmente hablando) crear nuevos espacios de encuentros relajados y sin obligaciones (las actividades extraescolares también forman parte de las obligaciones de unos y otros). Así que lo que quedan son las intuiciones de los encuentros necesarios, da igual que sea con el aparentemente segregado gordito que ha llegado nuevo este año, que se niega a sentarse al lado de nadie de la clase y se hunde en el fondo del aula donde dormita un día tras otro sin dejarse tentar por las invitaciones que en diferentes tonos (y de oficio) estoy segura que le hacen seis o siete profes

de vez en cuando, como si es con la chavalilla peruana que confunde las «s» y las «c» y se mantiene siempre en silencio en un grupo homogéneo de varoncitos aspirantes a ingenieros. O el alumno de integración que babea al hablar y te saluda el cien por cien de las veces que te encuentra en el pasillo, aunque te encuentre diez veces al día, del que sabes que tiene unos padres titulados superiores que llevan a los hijos que no son de integración a centros concertados. O ese otro, un poco bajito y otro poco cabezón, cuyos poemas lees un día boquiabierta en un concurso de poesía del que eres jurado, y otro día escuchas las canciones que compone y piensas qué demonios hace en las clases si es capaz de hacer esas otras cosas.

Siempre hay milagros que ignoras cómo y por qué se producen. Pese al gesto adusto con el que discurreas —aunque milites en la sonrisa y en el saludo—, al tono exigente con el que invitas a ser responsables de sus actos a todos esos atolondrados adolescentes, un día alguien se te acerca y te pone lo más precioso de sus temores, los descubrimientos de la vida que les está saliendo al encuentro, la pena que habías intuido en tantos silencios o en tantos rebotes desabridos. Hablar de esos encuentros es como violar la confianza que ponen en ti, como coleccionar trofeos para exhibir como triunfadores que merecen el favor y la envidia del público no diferenciado por esas relaciones privilegiadas. Y además, hablar del temblor que te producen por dentro esos encuentros mágicos, es convertirlos en tópicos de nuevo: las familias en ruinas, los padres que beben y maltratan, los primeros fracasos amorosos, el descubrimiento de una tendencia sexual que da miedo y que convertida en confidencia al compañero de banco, recibe como premio un cambio de sitio en el aula. No se puede hablar de estas cosas, no se puede diseccionar, analizar o relatar siquiera ese intercambio de emoción en la que nunca sabes muy bien qué esperan de ti, si has puesto la cara que debías y has pronunciado las palabras que esperaban, si ha sido oportuno darles ese achuchón al despedirte o si han entendido que esperas que vuelvan a acercarse sin sentirse obligados a más confidencias, o sí, como elijan.

No soy capaz de encontrar nada que valga la pena contar. Lo vivo así, como intuiciones de encuentros que no sé cómo llevar a cabo (ellos tampoco: me confesó un alumno desconocido, nuevo, de Bachillerato, al que a los dos meses de empezar el curso vi hundirse y enfermar de angustia, que nunca jamás ningún profesor se le había acercado para preguntarle qué le pasaba, menos teniendo en cuenta que era un alumno brillante y disciplinado de los que no daban problemas...).

Hace tiempo que han dejado de servirme las teorías que casi siempre provienen de teóricos que teorizan libremente, sin el corsé de los cincuenta minutos tres veces por semana, en los que creen posible crear situaciones diferentes con los cien alumnos de cada año. Ni siquiera en las experiencias satisfactorias del trabajo cooperativo, las asignaturas menos formales y los grupos más amables, es fácil ir más allá del roce del que surge ese cariño que tan fácilmente se establece y que se nota porque se te acercan a preguntar cualquier cosa, porque te echan de menos al año siguiente (que les parece incluso mejor de lo que les parecías cuando aprendieron a estimarte), porque vuelven tras dos o tres años de universidad o de trabajo o te mandan recuerdos con la encargada de la cafetería que es vecina suya.

No quiero seguir en esas sesudas terapias en las que se analiza el fracaso de la escuela porque no hay verdaderas estructuras de participación, en las que se especula sobre imágenes manidas de alumnos y alumnas víctimas de un cierto sistema desde experiencias vitales elegidas libremente al margen de una realidad encorsetada por los tiempos, los programas tachados de academicistas. Imágenes para hablar de la convivencia escolar que no se practica y que en muchos casos no se ha practicado nunca.

Y tampoco en las otras terapias institucionales, las de las reuniones donde los equipos docentes repiten aburridamente las mismas cantinelas vez tras vez. Con el tiempo, terminas tolerando incluso a la compañera despectiva con todo el mundo, o dejas de preguntarte qué sentirá ese novato sin edad todavía para ejercer, a cuyo lado no se puede dar clase ni siquiera a los grupos que conoces y practicas con agrado, o aceptas que alguno baje la cabeza al tropezar contigo en la escalera para ni siquiera saludarte.

¿Cómo hablar de convivencia si precisamente lo que une todo este relato deslavado es que no hay vivencias con nadie? ¿Cuántas veces tú, que lees, te has sentido lo bastante cerca de alguien como para preguntarle, sin violentar la situación, por cuestiones «personales»? ¿O es que la vida puede ser «impersonal»?

Pues así es nuestra relación, incluso con la gente que tenemos cerca durante años y años, de la que no sabemos nada. No es un tema escolar, no es una tarea de la profesión ni un objetivo educativo. Es una forma de perder el tiempo en la que progresamos adecuadamente.

Profesora Educación Secundaria. Catedrática de Historia



Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos

| Recetas de convivencia.
Algunas conclusiones |





6. Recetas de convivencia. Algunas conclusiones

«... Es muy frecuente que todos los cursos de formación del profesorado empiecen diciendo «aquí no se van a dar recetas», con tono de desprecio hacia las expectativas de que así sea, como diciendo: no tenéis creatividad. Al final se acaba dando algo peor que son las fórmulas, que no valen para nada, y no dejan que circulen las recetas. Pero las recetas precisamente no tienen nada fijo, están abiertas, porque parten de la experiencia de cada una: le he puesto una pizca de sal —que no es una medida fija— y lo he dejado en mi horno, que calienta poco por arriba, una media hora; a veces le pongo esto si no tengo de aquello, etc. Así, tú vas y pruebas y si no tienes un elemento le añades otro. Es algo abierto y abierto a la relación. Sin embargo, lo que pasa en los cursos de formación del profesorado, por ejemplo, o en las clases, es que se dan fórmulas, es decir se reproducen exactamente teorías, independientemente del contexto, de lo vivo, de la relación. Yo pienso que lo que valen son las recetas, no solo en la clase, sino en la vida: decir tú cómo lo haces, hablar en primera persona, partir de la experiencia de alguien. Eso es muy distinto de la fórmula abstracta, que no está viva, que repite, y no deja lugar a la creatividad de cada cual.» (Mañeru, 2002:83,84).

Deseamos de la escuela: «Un espacio de relación —relación amorosa y de medida— nacido del deseo y de la necesidad de cada una (o uno) y de la confianza mutua. En este espacio circulan recetas, recogidas de las prácticas de cada mujer (u hombre) que educa y ha educado en las más diversas circunstancias, pero no sirven las fórmulas, inamovibles y desvinculadas de la vida». (Montoya, 2002:107).

Para conseguir ese deseo y parafraseando a Gandhi «No hay camino para la convivencia, la convivencia es el camino».

Esto implica una nueva orientación epistemológica y didáctica que consiste en investigar las características de los momentos de convivencia, reconociendo su carácter vivo y, por tanto, cambiante y sorprendente. Consiste en educar aprovechando como elemento esencial de nuestro aprendizaje, dialógico casi siempre, nuestros conflictos de intereses. Educación por consiguiente optimista, fundada en el respeto compartido por la dignidad humana y por la construcción, entre todos y todas, de formas de estar y de hacer sobre las que se sostiene la convivencia. Actuar a favor de la construcción de la paz desde los espacios más cercanos a los más distantes, buscando el establecimiento de relaciones que posibiliten transformaciones y cambios en todos los ámbitos a través de la cooperación y la palabra.

En ese camino, la educación, como proyecto relacional, individual y social, es un instrumento eficaz de transformación, aunque no el único, y que requiere: a) enseñar y aprender a resolver los conflictos de forma no violenta, como estrategia para prevenir la violencia y hacer de nuestras relaciones una fuente de enriquecimiento personal al servicio de la comunidad educativa y especial-

mente de las personas más vulnerables. b) aprender y enseñar valores compartidos colectivamente, como elemento esencial de educación ciudadana que potencie, través de una democracia cada vez más participativa, una responsabilidad solidaria y de un compromiso a lo largo de la vida.

En la primera parte de la investigación (ver el capítulo «Los papeles») se puede observar cómo los documentos institucionales de los centros educativos analizados, en general, están realizados en los primeros años de la aplicación de la LOGSE. Algunos, los menos han sido modificados y adaptados a las nuevas realidades, pero la mayoría mantiene un lenguaje oficial que tiene que ver con su implantación obligatoria. En su momento, estos documentos tuvieron que elaborarse con plazo fijo y de forma generalizada y alguno de ellos no han tenido arraigo, de modo que, en los últimos años, la Inspección Técnica ha dejado de insistir y de revisarlos.

La búsqueda y recogida de estos documentos aportó claridad sobre su relevancia real. Una gran parte de las profesoras y los profesores desconocía su existencia y en algunos centros fue difícil localizar el cajón donde dormían dulces sueños. Sólo han sido utilizados, en unos centros más que en otros, aquellos documentos más relacionados con el día a día, como las actas de evaluación o los reglamentos de régimen interno. Si los documentos que definen las señas de identidad y la forma en que las personas vamos a organizar nuestras relaciones en los centros no son conocidos, discutidos, modificados y compartidos quizá puedan seguir durmiendo en los cajones.

Estos documentos, sobre todo en los apartados relativos a de las grandes metas que se enuncian en muchos Proyectos Educativos, podrían ser intercambiables párrafo a párrafo, lo que lleva a lugares comunes de grandes declaraciones de principios en contextos tan diferentes como los que presentan los centros analizados. Los aspectos más reales de funcionamiento, actuaciones concretas como las actividades de tutoría, el clima adecuado de enseñanza-aprendizaje, el eficaz funcionamiento de las juntas de evaluación y del resto de coordinaciones, las relaciones entre todas las personas de la Comunidad Educativa.... marcan la diferencia real, para la que se necesitan principios y propuestas más cercanas.

La ausencia de un reconocimiento de la diferencia sexual es patente. Pocos centros hacen un reconocimiento expreso, incluso cuando se utilizan «coletillas» del tipo «no discriminación por razón de raza, lengua, cultura, religión....» se omite el sexo. Sobre el lenguaje, en algunos centros se presentan tímidos intentos con la denostada «/a» e introduciendo algunos términos incluyentes como alumnado, profesorado, familias, estudiantes, docentes, etc. pero ninguno opta por redactar sus documentos nombrando en masculino y en femenino, a todas haciendo visible la realidad de la Comunidad Educativa. Se han incluido algunos textos seleccionados de cada tipo de documento revisado (pág 32 y siguientes).

También es digna de mención la falta de coherencia, en algunos casos, entre los objetivos formulados o las intenciones declaradas en el Proyecto Educativo

del Centro y en los Planes de Acción Tutorial y Orientación Académica y Profesional y la ausencia de actuaciones concretas en la línea enunciada.

Por otra parte, existían instrumentos y experiencias muy interesantes en los centros, que bien merecían ser conocidas y tener un efecto multiplicador, por lo que fueron seleccionados y propuestos para la segunda fase, la de la experimentación.

Es relevante, y ya se ha tratado en varios apartados de este trabajo, que el Departamento de Orientación, que se caracteriza por ser un nudo de relaciones en los centros, no aparezca oficialmente en la legislación y normativa relacionada con la convivencia en los centros, salvo la excepción de un centro, donde el D.O. pertenece a la Comisión de convivencia. También llama la atención que el D.O. no proponga acciones significativas en la coordinación de la acción tutorial para mejorar la convivencia y para la prevención y resolución de conflictos. Sabiendo que en el día a día el D.O. tiene autoridad sobre el tema y habitualmente se solicita su papel mediador por muchas personas de la Comunidad Escolar. Habría que rescatar esta parcela tan importante en la red de relaciones del centro y evitar que pueda quedar exclusivamente, de forma más o menos arbitraria, en manos de los equipos directivos y de la aplicación que éstos hagan de una normativa, generalmente, punitiva.

Es de destacar la labor que están realizando desde los Planes de Igualdad, las Áreas de la Mujer y otros servicios locales en los distintos municipios. En la mayoría de los centros, las únicas actuaciones sobre la diferencia sexual, el trabajo doméstico, la prevención de violencia contra las mujeres, las elecciones profesionales sin prejuicios por razón de sexo, etc.... han partido de iniciativas municipales. Se han diseñado talleres para el alumnado, que habitualmente se desarrollan durante las sesiones de tutoría. Sería interesante, y una gran fuente de información, conocer la acogida de sus propuestas entre los alumnos y alumnas (¿sólo divertimento puntual extracurricular?), la participación de profesores y profesoras (¿llenar el espacio de la tutoría?) y si las familias han llegado a conocer las actividades realizadas.

En relación con la segunda parte, la investigación, se presentan algunas conclusiones, a modo de reflexiones sobre «el saber de la experiencia». Conocer y experimentar materiales y propuestas que han dado buenos resultados en otros centros educativos, en principio, es una iniciativa de cambio, pero que no asegura siempre buenos resultados. Si la experiencia se reduce a una mera copia, no garantiza nada. Da igual utilizar éste u otro instrumento porque faltan los presupuestos más elementales: valorar la educación, partir de una relación de verdad con la tarea que se realiza, esperar algo de los alumnos y alumnas, tener amor por las cosas bien hechas, asumir la realidad tal cual es, etc. La relación es la esencia de la educación y cuando esta relación se favorece algo sucede; a veces algo imprevisto, que va más allá de las previsiones del profesor o profesora y que es preciso acoger e integrar en el proceso de creación que es la educación. Aunque es imposible extraer conclusiones definitivas, sí podemos afirmar que en algunos casos se ha cambiado el punto de mira, se ha abando-

nado la generalización, los lugares comunes siempre prontos a la queja de donde nunca se sale y se ha singularizado la intervención al mismo tiempo que se ha hecho visible la diferencia sexual, hasta plantearse y plantearnos que es necesario aprender de las mujeres, reconocer ese más femenino para las relaciones y la empatía.

Esta conclusión nos parece muy significativa (que deja señal), pero es difícil evaluarla con los criterios comunes usados habitualmente. Es decir, tenemos que establecer nuevos parámetros para decir lo que vale y lo que no. En nuestro caso hemos decidido que vale lo que favorece las relaciones y no vale lo que provoca aislamiento, distancia, invisibilidad y, por tanto, violencia.

Los materiales para la acción tutorial, parecen idóneos para un trabajo educativo que favorezca la relación, haga visible la diferencia sexual e integre en todo el proceso el más relacional de las mujeres. Podríamos llamarles recetas de relación, y como tales requieren de la creatividad de cada profesor y profesora que los ponga en práctica.

En relación con la participación del Orientador u Orientadora el simple hecho de participar en la investigación ha supuesto un primer paso: hacer evidente algo que lo era pero no se veía: la doble estructura que funciona en los centros en relación con la resolución de conflictos; por un lado el trabajo de orientación y tutoría, que podríamos llamar trabajo preventivo, y por otro la intervención de la Jefatura de Estudios como intervención sancionadora desligada del trabajo educativo. Aparentemente es un cambio muy pequeño, pero muy importante. En alguno de los Centros la Orientadora está presente en la Comisión de Disciplina y en la mayoría, sólo en momentos de «crisis», se pide la mediación del Orientador u Orientadora.

El Departamento de Actividades Extraescolares, si descubre sus posibilidades de favorecer las relaciones se convierte en un motor de cambio insustituible. En varios Centros se recibieron las propuestas con sorpresa al reconocer su autoridad y el papel significativo que pueden y deben jugar en la mejora de las relaciones y en la prevención de la violencia trabajando en coordinación con Jefatura de Estudios y Departamento de Orientación.

Es significativo un centro donde el Jefe del Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares ha tomado la iniciativa y ha propuesto, por ejemplo, la formación de dos grupos de trabajo. Uno para mejorar las relaciones en el centro y otro para pensar desde dentro qué se quiere para el próximo curso; al mismo tiempo ha propuesto una serie de actividades integradoras que están teniendo un resultado muy positivo como una excursión y sesiones semanales deportivas para el profesorado, un cine club para los alumnos y alumnas, etc.

Sería precipitado dar una valoración concluyente derivada de la experimentación de los materiales y propuestas. Necesitamos contrastar con más cuidado los datos de los que disponemos por el momento. Entre otras razones, porque, a veces, conclusiones aparentemente negativas, analizadas más profundamente, son cambios

sustanciales a pesar de que despiertan miedos, desasosiego e incertidumbre ante lo inesperado. Como ejemplo, podemos reseñar algunas apreciaciones que se han consignado en las evaluaciones iniciales de los cursos de ESO. En algún Instituto se ha detectado (y esto nos parece interesante) actitudes de los chicos hacia alguna chica, que sin llegar a ser abiertamente ofensivas, eran al menos irrespetuosas y no deseadas por las alumnas. ¿Dónde está el cambio? En haber advertido este tipo de conductas, en plantearlas a todo el equipo didáctico y en decidir tomar alguna medida educativa para que esto no crezca ni continúe. Pensamos que en otro momento estas actuaciones pasaban inadvertidas a la mirada de los profesores y de las profesoras, o se valoraban como una simple broma sin ninguna consecuencia. A partir de esta toma de conciencia han decidido preparar una intervención educativa para la prevención de los malos tratos contra las mujeres. Una intervención que desean sea bien trabajada para que tenga efectos educativos. No es conveniente «predicar» consignas, ni dar consejos, ni planteamientos frontales dirigidos sólo a la razón. Han valorado que en estas conductas entran en juego muchos sentimientos, frustraciones, envidias, afán de notoriedad, etc. y por ello, conviene cuidar mucho la forma de intervenir teniendo en cuenta multitud de variables. Por tanto, en algunos centros se han puesto ya a trabajar con el fin de tener preparada una o dos sesiones de tutoría para el segundo trimestre del curso, en las que se pueda hablar en primera persona, en vez de tu sobre un tema.

Pensamos que el trabajo sistémico y preventivo para mejorar la convivencia y las relaciones es más una consecuencia que un objetivo. Una consecuencia del trabajo de una profesora o de dos o tres profesores que asumiendo su autoridad desean dar respuestas verdaderas a la realidad que viven. Y la actitud libre y responsable de una o uno, o de unas pocas personas nunca pasa desapercibida., produce un efecto multiplicador que abre entornos de autoridad, de libertad y de respeto. Es el mismo efecto de las recetas de convivencia, de las que hablamos anteriormente, que al experimentarlas, se gana mucho, sin casi darnos cuenta: se pone en juego la creatividad de cada profesor y profesora, se acoge el saber de otras y otros y se atiende a la singularidad de cada alumno y alumna. Este es un hacer que cada cual hemos aprendido de cada madre. Sin embargo, también puede ocurrir que, en ambientes más cerrados y restrictivos, se produzcan efectos contrarios a los deseados, como, por ejemplo, despertar envidias, acarrear represalias, o generar silencios y falsas interpretaciones que pueden, al menos por un tiempo, empeorar las relaciones al poner en evidencia la falsedad que había.

Aunque sabemos que no todas las recetas son aplicables a todas las circunstancias, pensamos, sin embargo, que «explicar la práctica es la forma de hacer teoría». Y, en este sentido, poner en circulación prácticas y materiales elaborados y experimentados en las aulas, sin hacer de ellos ni un dogma, ni una obligación moral, es la mejor manera de hacer teoría educativa.

Las aportaciones personales que se han presentado en el capítulo 5 dicen la verdad de la experimentación. Esa reflexión interna sobre lo que estamos viendo y sintiendo día a día en las aulas.



Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos

| Bibliografía |





Bibliografía

- AA.VV. (2000): »Gratis et amore. La enseñanza del orden simbólico de la madre», en *DUODA Revista de estudios feministas*, nº 19, Universidad de Barcelona.
- AA.VV. (2001): «El privilegio de la apertura femenina a los otros», en *DUODA Revista de estudios feministas*, nº 21, Universidad de Barcelona.
- AA.VV. (1996): *Érase una vez la paz*. Barcelona, Planeta.
- AA.VV. (1998): *Educación en relación*. Cuadernos de Educación No Sexista. Madrid, Instituto de la Mujer.
- AA.VV. (2000): *Armas contra la guerra*. Gaceta Constitucional. Bogotá, Plural Corporación Centro de Estudios Constitucionales.
- AA.VV. (2000): «La atención a la diversidad», en *Cuadernos de Pedagogía* N° 293, Julio/ Agosto 2000. Barcelona, Praxis.
- AA.VV. (2001): «La autoridad de la mirada femenina», en *Cuadernos de Pedagogía* N° 306, octubre 2001. Barcelona, Praxis.
- AA.VV. (2001): *Convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid, CC.OO. Política educativa nº 4.
- AA.VV. (2001): *Guerras que yo he visto. Saberes de las mujeres en la guerra*. Madrid, Cuadernos inacabados editorial, Horas y HORAS.
- AA.VV. (2001): *Prevenir la violencia. Una cuestión de cambio de actitud*. Madrid, Instituto de la Mujer. Serie Cuadernos de Educación No Sexista nº 7.
- AA.VV. (2001): *Relaciona: Una propuesta ante la violencia*, nº 11. Madrid, Instituto de la Mujer. Serie Cuadernos de Educación No Sexista nº 11.
- ARNAUS, Remei (1999). «Un sentido original de lo femenino», en WEINER, Gaby, *Los feminismos en la educación*. Morón (Sevilla), MCEP.
- BASTIDA, Ana (1994): *Desaprender la guerra*. Barcelona, Icaria.
- BELTRÁN, Marte, et al (2000): *De dos en dos. Las prácticas de creación y recreación de la vida y la convivencia humana*. Madrid, horas y HORAS. Cuadernos inacabados nº 38.
- BLANCO, Nieves (2003): «Mejorando la práctica: cuando la ilusión crea vida», en KIKIRIKI *Cooperación educativa* N° 70. Morón (Sevilla), M.C.E.P.

- BOLAÑOS ESPINOSA, M^a Carmen et al (1994) *Harimaguada. Educación afectivo sexual*. Con la colaboración de Félix López Sánchez. Madrid, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y los Ministerios de Educación y Ciencia, Sanidad y Consumo y Asuntos Sociales
- BOURDIEU, Pierre (2000): «En defensa de un saber comprometido.», en *Le Monde Diplomatique* (Edición Española), nº 76, Febrero. Valencia, Ediciones CyberMonde.
- CAMPS, Victoria (1993): *Los valores de la educación*. Madrid, Lauda/Anaya.
- COBETA, María (2000): «Las relaciones en la Orientación», en *Educación en relación*. Madrid, Instituto de la Mujer. Cuadernos de educación no sexista nº 6. Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- COBETA, María, HOLGUERAS, Marta (2000): «Prácticas educativas desde la libertad femenina», en *DUODA nº 18, Revista de estudios feministas*. Universidad de Barcelona.
- DÍAZ AGUADO, M^a José. (1996): *Escuela y tolerancia*. Madrid, Pirámide.
- DÍAZ AGUADO, M^a José. et al (1996): *Programa para la educación de la tolerancia y la prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid, Injuve.
- DIÓTIMA (2002): *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Traducción de Nuria Pérez de Lara. Barcelona, Icaria.
- DIÓTIMA (1996): *Traer al mundo el mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual*. Traducción de M^a Milagros Rivera Garretas. Barcelona, Icaria.
- FERNÁNDEZ, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid, Narcea.
- FERNÁNDEZ, P. y SALGUERO, J. (1998): *Psicología*. Madrid, Alfer.
- GALTUNG, J. (1998): Citado en *Curso sistémico de Derechos Humanos*. Madrid, IEPALA.
- GRAÑERAS, Montserrat et al. (2001): *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid, CIDE/Instituto de la Mujer.
- GUTIÉRREZ, V. (1975): *Imágenes y papel de hombres y mujeres en Colombia*. México, Septentas.
- HERNÁNDEZ, Graciela (1999): «Una mirada que permite hacer», en *DUODA, Revista de estudios feministas*, nº16. Universidad de Barcelona.

- HERNÁNDEZ, Graciela y JARAMILLO, Concepción (2002): *Tratar los conflictos en la escuela Sin Violencia*. Madrid, Instituto de la Mujer. Serie Cuadernos de Educación No Sexista nº 14.
- JARAMILLO Concepción (2001): *Formación del Profesorado: Igualdad de oportunidades entre Chicas y Chicos*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- JARAMILLO, Concepción. (1998): «Notas sobre la pedagogía de la diferencia sexual», en *DUODA, Revista de estudios feministas*, nº 14. Universidad de Barcelona.
- JOURDAN, Clara (2001): «Educar en relación. Dar sentido a la diferencia sexual», en *DUODA* Nº 21. Universidad de Barcelona.
- JOURDAN, Clara (2001): «Los derechos van a la guerra», en *Guerras que yo he visto. Saberes de las mujeres en la guerra*. Madrid, horas y HORAS.
- JOURDAN, Clara (2000): «Las relaciones en la escuela». En *Educar en relación*. Madrid, Instituto de la Mujer. Cuadernos de educación no sexista nº 6.
- LIA CIGARINI (1996): *La política del deseo. La diferencia sexual se hace historia*. Traducción de María-Milagros Rivera Garretas. Barcelona, Icaria.
- LIBRERÍA DE MUJERES DE MILÁN (1991): *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*. Traducción de M^a Cintia Montagut Sancho. Madrid, horas y HORAS.
- LIBRERÍA DE MUJERES DE MILÁN (1996): *El final del patriarcado (Ha ocurrido y no por casualidad)*. *Sottosopra Rosso*. Traducción de M^a Milagros Rivera. Barcelona, Llibrería de les Dónes.
- MECENERO, C. (2003): «Cerca del inicio», en *DUODA. Revista de Estudios Feministas* nº 25. Universidad de Barcelona.
- MAÑERU, Ana (1999): «Partir de la diferencia sexual en la educación», en *Revista Kikiriki*, nº 51, M.C.E.P.
- MAÑERU, A. (2001): «La diferencia sexual en la educación», en *Educar en femenino y en masculino*. Coordinación Nieves Blanco. Universidad Internacional de Andalucía. Madrid, Akal.
- MONTOYA, Milagros (2000): «Diversidad, igualdad y diferencia», en *Cuadernos de Pedagogía* nº 293, Barcelona.
- MORIN, EDGAR (1996): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.

- MORIN, EDGAR (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós Studio.
- MUÑOZ-REPISO, Mercedes (2004): *Mujer y educación en la Unión Europea..* Monografías y Ensayos 6, Salamanca, Universidad Pontificia.
- MURARO, Luisa (1994): *El orden simbólico de la madre*. Traducción de Beatriz Albertini. Madrid, Horas y HORAS.
- MURARO, Luisa (2001): *Más mujeres que feministas*. DUODA, revista de estudios feministas, N° 21, Universidad de Barcelona.
- MURARO, L. (2001): «*De que lágrimas lloradas y de qué sangre y de qué esperma*», en *Guerras que yo he visto*. Madrid, horas y HORAS
- PIUSSI, Anna María (1996): *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Barcelona, Icaria.
- PIUSSI, A. M. (2000):«Partir de sí necesidad y deseo», en *DUODA* nº 19. Universidad de Barcelona.
- PIUSSI, A. M. (2001): «El sentido libre de la diferencia sexual», en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 306. Barcelona.
- RIVERA Garretas, María Milagros (1996): *El cuerpo indispensable*. Madrid, Horas y HORAS.
- RIVERA Garretas, María Milagros (1998): «La violencia impensable», en *El País* 28 de enero de 1998. Madrid.
- RIVERA Garretas, María Milagros (2000). «La atención a lo singular en la relación educativa», en *Cuadernos de Pedagogía* « N° 293.
- RIVERA Garretas, María Milagros (2001). *Mujeres en relación. Feminismo 1970-2000*. Barcelona, Icaria.
- ROJAS MARCOS, L. (1995): «*Las semillas de la violencia*». Madrid, Espasa-Calpe.
- SIERRA, R. (1995): *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- SOFÍAS (2002). *Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?*. Edición al cuidado de M^a Milagros Montoya Ramos. Madrid, horas y HORAS. Cuadernos inacabados N° 43.

- SOFÍAS(2004):*Recetas De relación. Educar teniendo en cuenta a la madre.* Edición al cuidado de M^a Milagros Montoya Ramos. Madrid, horas y HORAS, Cuadernos inacabados nº 47.
- AA.VA: Textos Entredós (2003): Al cuidado de Miren B Elorduy Cádiz y M^a Milagros Montoya Ramos. Madrid, Fundación Entredós.
- TOMMASI, Wanda (2003): *Etty Hillesum la inteligencia del corazón.* Madrid, Narcea.
- TUVILLA RAYO, JOSÉ (1994): *La escuela, instrumento de paz y solidaridad.* Morón, Sevilla, MCEP.
- VALENCIA, A. (1991): *La humanización de la Guerra.* Bogotá: Uniandes y Tercer Mundo.
- VALENZUELA, M. Inés (1997): *Las Técnicas cualitativas de Investigación social.* Santiago de Chile. Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 3.
- WOOLF, Virginia (1999): *Tres Guineas.* Barcelona, Lumen.
- WOOLF, Virginia (2003): *Un cuarto propio.* Traducción de M^a Milagros Rivera Garretas. Madrid, HORAS y horas.
- ZAMBRANO, María (1986): «Los peligros de la paz», en *Guerras que yo he visto. Saberes de las mujeres en la guerra.* Madrid, Cuadernos inacabados editorial: horas y HORAS.
- ZAMBRANO, María (2000): *Hacia un saber sobre el alma.* Madrid, Alianza.
- ZAMBRANO, M. (2002): *L'art de les mediacions.* Selecció, introducció i notes de J. Larrosa i Sebastián Fenoy. Universidad de Barcelona.

