

LOS PROGRAMAS DE AYUDA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

*Help programmes to improve the convivence.
Wellbeing in schools*

ISABEL FERNÁNDEZ GARCÍA

Se realiza un análisis de las claves de la convivencia, incluyendo las fases para realizar Planes de Convivencia en los centros escolares. Se revisan los diferentes tipos de programas: de desarrollo interno, semicerrado y cerrado, valorando el aporte de cada opción. Se explica el sentido de la educación entre iguales y se desglosan los diferentes modelos de intervención: mediadores, ayudantes, expertos, tutores, facilitadores, mentores..., realizando una descripción de los mismos y destacando sus puntos fuertes y dificultades. Se concluye con una evaluación cualitativa de los cambios y beneficios que estos modelos suscitan en los centros escolares y en los alumnos involucrados.

Palabras clave: *Convivencia, Ayuda entre iguales, Programas de convivencia, Modelos de intervención de ayuda entre iguales, Cambio cultural.*

Introducción

La convivencia en los centros escolares tiene un papel estelar para el buen funcionamiento de los mismos. De hecho, cualquier escuela que comience una andadura de mejora curricular y disminución del fracaso escolar deberá contemplar la convivencia como una de las variables esenciales a la hora de intervenir. Se aprende más y mejor cuando hay climas positivos, a la vez que se desarrollan personas con más valores de solidaridad, tolerancia y respeto cuando se construyen espacios sociales de responsabilidad y autorregulación dentro de un marco de consenso y respeto a las normas establecidas.

Ahora bien, para llegar a esa convivencia, no carente de conflictos, sino respetuosa con los

demás y con los procedimientos para abordarlos, hay que trabajar en este sentido y promover y modelar las conductas y actitudes que se quieren conseguir. La convivencia es el hecho social de vivir juntos. Exige de interacción y no se trata sólo de coexistir, implica a todo el mundo, incluso al que no quiere saber nada de nadie, pues con esa actitud también está comunicando una forma de hacer y de relación con el otro. Es una «acción intencionada» que se refleja en una serie de conductas, actitudes y valores que sustentan y ponen en funcionamiento el conjunto de la comunidad educativa.

Como mantiene C. Jiménez (2005), a convivir se aprende, exige tolerancia y ajuste a las normas establecidas que regulen los conflictos para el bienestar de todos. La convivencia no es por lo tanto

sinónimo de disciplina, sino más bien ésta es parte de la primera. La convivencia engloba muchos más aspectos, los cuales permiten que se desarrolle, tales como las relaciones interpersonales y la estructura social sobre la que se asienta, además de un conjunto de acciones y actividades encaminadas a la participación y a la toma de decisiones del conjunto de la comunidad. La convivencia no es un mero hecho natural, espontáneo dentro de la esfera de la intimidad, se refleja en los estilos de comunicación, en las interacciones cotidianas entre los individuos, en los procesos de resolución de conflictos que se utilizan, en el ejercicio de poder que se promulga y en el porqué y para qué del currículum que se enseña.

La convivencia implica al conjunto de la escuela, en el que los alumnos juegan un gran papel, al igual que los profesores y las familias y se vincula directamente con el clima escolar y la cultura, es decir, los valores tradiciones y creencias que cada escuela quiera mantener.

Los programas de ayuda entre iguales, sobre los que vamos a incidir, significan una forma concreta de plantear la resolución de conflictos en un centro escolar y, por ello, están muy vinculados al clima de centro. Su incursión en el entramado escolar tiene que tener en cuenta los formatos de aplicación de la norma y los procesos usuales de resolución de conflictos anteriores a su implantación. Estos modelos son complementarios y amplían el gran abanico de resolución de conflictos con los que deben contar los centros. Pero esto sólo es posible si existe una cultura escolar que facilita su implantación, la dota organizativamente de tiempo, espacio y recursos para que se pueda llevar a cabo y favorece su utilización simultáneamente con los procesos sancionadores del centro.

Los Planes de Convivencia

En los últimos dos años, en el conjunto de la geografía española ha surgido el diseño y priorización de los PC (Planes de Convivencia), en

algunas comunidades de forma obligatoria, en otras de forma voluntaria, y en otras, como necesidad en el proyecto educativo de centro. Anualmente, tras una reflexión y búsqueda de soluciones a los problemas de convivencia que se plantean, los centros acuerdan un plan de actuación para la mejora de la misma.

En todo caso, se tiende a que los Planes de Convivencia se realicen con la elaboración y la implementación de los mismos de forma consensuada para prevenir la violencia dentro de un marco integral y global de centro. Se trata, por lo tanto, de indagar sobre diferentes propuestas de resolución de conflictos partiendo de la realidad específica de cada centro en particular. Esto se ha de implementar a través de diferentes fases en las que, tras el análisis de las dificultades, se fijan objetivos a conseguir, se establezca un plan de actuación que responda a lo que se quiere conseguir, cómo, con quién y cuándo, para ulteriormente realizar una evaluación de los logros (Torrego, 2008).

En un primer momento exige un diseño que se base en unos valores que guiarán los pasos a dar, puesto que toda acción, dentro de la organización escolar, se guía por una lectura de la finalidad de la escuela y de los valores que se quieren priorizar. En el proceso de indagación los centros revisan sus puntos fuertes y dificultades priorizando como objetivos de mejora sus puntos débiles y plantean una serie de medidas e investigación sobre las necesidades específicas de cada escuela. Se trata, por lo tanto, de diseñar un plan práctico y ajustado a las necesidades, con indicadores de logros que reflejen los cambios que se van a llevar a cabo.

La comunidad de Andalucía plantea la siguiente secuencia de trabajo (Junta de Andalucía, 2007):

Proceso de elaboración PCA

- Sensibilización.
- Diagnóstico: datos. Causas.

- Planificación: transformación de las causas en objetivos.
- Detección de necesidades formativas de la comunidad educativa: plan de formación.
- Evaluación y memoria.
- Presentación: guión difusión.

Diseñar las medidas preventivas para mejorar la convivencia en el centro es una tarea compleja, puesto que hay que indagar sobre los puntos de vista de los diferentes agentes o miembros de la comunidad. De ahí que los Planes de Convivencia abarquen un gran espectro de actuaciones de toda índole y no sólo basadas en la disciplina o la aplicación de la norma. Todo al contrario, a menudo se plantean programas de participación y de aplicación en el alumnado, trabajo con familias, mejora de la imagen del centro, ajuste curricular para trabajar una metodología más adaptativa, que favorezca la superación del fracaso escolar y un sinfín de otras posibilidades.

Sin embargo, dentro de estos planes es de destacar la formación en resolver conflictos de forma no violenta, al igual que tratar de rehabilitar al alumnado con comportamientos desajustados. Se prevé que los centros han de disponer de modelos de actuación que faciliten el tratamiento de los mismos. Es decir, es necesario que los centros definan qué modelo de actuación quieren implementar, qué procedimientos o protocolos van a pautar y, por lo tanto, actúen de forma consistente y coherente en el tratamiento de los conflictos que puedan surgir en el año escolar. El objetivo es provocar un cambio sostenible en el centro educativo hacia un modelo constructivo y pacífico de convivencia.

Los programas de ayuda entre iguales: equipos de mediación, alumnos ayudantes, mentores, tutores, voluntariado en el centro, apoyo entre compañeros, son ejemplos nítidos de propuestas que se pretenden mantener o empezar a poner en práctica en los PC. En los últimos cinco años han sido los programas *estrella* en la

formación para la convivencia, y se han implementado en un buen número de centros escolares de toda la geografía. En algunas comunidades autónomas están contemplados como propuestas prioritarias para los PC, si bien, dado los valores que subyacen y la complejidad organizativa que exigen, sólo algunos centros lo han llevado a la práctica. Cada vez hay más demanda y, por lo tanto, más centros que contemplan estas experiencias.

Los programas de mejora de la convivencia

Hay que reconocer el auge que estos programas específicos tienen y que han surgido en la última década, como ejemplo: Carbonell, 1999; Díaz Aguado, 1999; Díaz Aguado, Martínez y Martín, 2004; Jares, 2002; Ortega, 2000; Torrego y Moreno, 2001; Torrego, 2006; Trianes y Fernández-Figares, 2001, etc.

Asimismo, las autoridades educativas en cada comunidad autónoma han desarrollado programas varios para la mejora de la convivencia en los últimos años; algunas con concreciones específicas, y otras dejando margen de decisión a los centros escolares. En múltiples ocasiones acompañados de materiales y formación accesible para el profesorado y, en muchos casos, con líneas prioritarias de trabajo que los centros podrían seguir en caso de considerarlo interesante.

Fases de implantación de un programa de mejora de la convivencia

A pesar de contar con muchos programas, todos ellos buscan la activación de una serie de canales y estrategias en las escuelas que favorezcan la resolución de los conflictos. Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita (2003: 85) distinguen cinco grandes bloques de medidas que un centro debe tener en cuenta en la

planificación de la intervención. Son los siguientes:

- Toma de conciencia de la situación de la convivencia en el centro.
- Actuaciones en el conjunto del centro.
- Actuaciones en el aula.
- Actuaciones con las familias y el entorno social.
- Evaluación de la intervención.

No todos los programas actúan en todos estos campos. En realidad, muchos de ellos sólo promueven la acción concreta a nivel curricular, otros intervienen en el tratamiento de los alumnos involucrados en los conflictos, etc. Podemos considerar que hay programas cerrados, semicerrados y de desarrollo interno.

Las instituciones educativas comienzan la reflexión sobre la mejora del centro de formas muy diversas. Evidentemente, los que implican mayor riqueza y crecimiento personal, que a la larga traerá mayor comprensión y apoderamiento del proceso, serán las *propuestas de desarrollo interno*, que deberán contar con las siguientes fases (Torrego y Moreno, 2003: 32):

- Creación de condiciones, en la que se articulan las mejores para poder comenzar a hablar y a reflexionar, cómo, quién, cuándo lo harán.
- Revisión general en la que se procede a un análisis de necesidades y de conflictos que se quieren abordar.
- Búsqueda de soluciones, en la que determinados los objetivos a conseguir se indaga sobre alternativas de actuación y propuestas de mejora.
- Planificación de un plan de actuación.
- Desarrollo y seguimiento del mismo .
- Evaluación y nuevas propuestas.

Estas actuaciones exigen un líder que sepa fomentar el trabajo en equipo y la implicación de un buen número de personas dentro del claustro y de la comunidad. Los pasos que se

realicen se sentirán como propios y aunque puede que no se propongan grandes o espectaculares acciones, aquellas que se lleven a cabo se asentarán al ser un producto propio. Este matiz de «propio» es lo que crea el caldo necesario para potenciar la institucionalización de los cambios y, por lo tanto, de provocar un cambio en la cultura escolar.

Por otro lado, a menudo se desarrollan propuestas *semicerradas*, dado que una vez realizado el análisis de necesidades, se decide implementar un programa concreto que aborde un aspecto específico para el tratamiento de tal o cual problemática. Véase, en este sentido, propuestas enfocadas al entrenamiento de los profesores tutores en habilidades sociales para su reproducción en las clases de tutoría con los alumnos, o de tratamiento curricular de la reflexión moral de los alumnos, etc. Propuestas sujetas a un formato concreto, pautado y que el profesor desarrolla, paso a paso, tras haber acordado en grupo la necesidad de las mismas.

En estos casos se dan los siguientes pasos:

- Análisis de necesidades.
- Selección de estrategias.
- Desarrollo y puesta en práctica.
- Evaluación y revisión.

Su riqueza dependerá de la capacidad del centro de hacer como propia la propuesta, de hacer los cambios organizativos apropiados, procurar la formación de los implicados y crear los recursos para poder llevarlo a cabo. En este sentido, es interesante observar el cambio que suscita un programa de «habilidades sociales, de competencia social o de educación socioafectiva» (ejemplos de ellos pueden encontrarse en: Segura, 2004 y 2007; Novara y Passerini, 2007) que lo llevan a cabo los tutores de un centro tras haber recibido la formación necesaria, a diferencia de esos mismos programas con agentes externos al centro (trabajadores sociales, ONG, educadores de calle, etc.), que en hora de tutoría ponen en funcionamiento el

programa y posteriormente pasan un detallado informe de evaluación, cuya repercusión en el conjunto de la escuela es escasa y no conocido por el profesorado.

Los programas semicerrados, que sería el caso de los programas de ayuda entre iguales, a los que me referiré posteriormente, exigen que con un primer formato preciso y concreto, los profesores y los alumnos lo transformen en lo que ellos quieren hacer. No se trata, por lo tanto, de hacer programas de mediación en horario extraescolar y practicar la mediación como actividad de trabajo, sino mediar, de hecho, en la resolución de los conflictos en el día a día dentro del centro escolar. Esto sólo se puede conseguir con el apoderamiento de la experiencia por parte de las personas que lo ejercitan, que lo asumen y que lo interiorizan como pauta de actuación de ese centro en particular. En el proceso es necesario sobrepasar dificultades, buscar alternativas, encontrar contradicciones, incluso sentir su inutilidad y pensar que no tiene sentido. Es al superar estas circunstancias cuando realmente se encuentran las vías de asimilación e integración en la vida del centro.

Con demasiada frecuencia los centros comienzan a desarrollar programas *cerrados*, guiados por un experto que, a pesar de brindarles a corto plazo los frutos deseados, si así ocurre, a menudo no producen el cambio paradigmático para que se institucionalice y se convierta en seña de identidad, parte de la cultura y estructura de los centros escolares. Sería el caso de experiencias conjuntas universidad-escuela, u otros, con formatos muy precisos y prefijados, en la que los profesores ejercitan los procedimientos concretos que dirige el «experto» y, aunque se realiza con garantía de éxito, es difícil interiorizar, puesto que no ha sido un proceso elaborado desde la comprensión y la facilitación de las decisiones.

En estos procesos se desarrollan los siguientes pasos:

- Propuestas específica.
- Elaboración del proceso.
- Evaluación de la experiencia.

Toda propuesta de programas de mejora de la convivencia debe pasar por estadios previos, en los que los centros acuerden qué quieren, analicen diferentes alternativas y propuestas de buenas prácticas y decidan qué quieren experimentar. Ningún programa, tenga la idoneidad que tenga, resultará exitoso si los protagonistas en su ejecución y desarrollo no han llegado a la comprensión de su bondad y comparten sus valores y principios.

La educación entre iguales

Los sistemas de ayuda entre iguales son programas de innovación educativa cuya puesta en marcha data ya de una década en España (Uranga, 1998; Alzate, 2000; Torrego, 2000; Boqué, 2002; Fernández, Villaoslada y Funes, 2002, etc.). Todas ellas son experiencias relacionadas con la implantación de estos modelos dentro del sistema escolar español. Sin embargo, cuentan con una tradición anterior en los países anglosajones (Cole, 1987; Cohen, 1995; Cowie y Sharp, 1996; Cowie y Wallace, 2000, etc.) En ambos casos, de unas experiencias pioneras se ha pasado a una generalización de los formatos en la red educativa de cada país. Además, la evaluación de la eficacia percibida por los participantes ofrece, hasta este momento, unos primeros resultados positivos que animan a extender su implantación.

Como mantiene Orte, «el centro educativo puede contribuir en la mejora de las relaciones interpersonales, fomentando la empatía y las relaciones positivas entre los grupos de alumnado» (Orte, 2008: 37).

Los datos que se desprenden del estudio nacional del Defensor del Pueblo (2000) sobre violencia informan de un dato relevante para apoyar el desarrollo de estos programas de ayuda

entre iguales entre el alumnado. En los casos de maltrato entre iguales, cuando los alumnos victimizados comunican la existencia de agresiones continuadas, no es al profesorado a quien se lo comunican, sino a los propios compañeros. Este hecho convierte a los compañeros en los primeros agentes de intervención, los que más información poseen y los que a su vez les ayudan en mayor número de ocasiones. Por lo tanto, son los agentes apropiados para intervenir en los conflictos entre alumnos.

El concepto de *educación entre iguales* se basa en la idea de que los iguales son fuente de conocimiento y miembros activos de la comunidad educativa, capaces de impulsar acciones de desarrollo social y moral en sus escuelas. La práctica de la ayuda proporciona ocasiones y oportunidades para que los alumnos puedan ponerse en el lugar del otro, escuchar las necesidades y promover un ambiente de conciliación y respeto. Además se nutre de las preocupaciones que surgen de los conflictos cotidianos que se producen en la vida escolar. Se basa en tres principios:

- Diálogo.
- Reconciliación de las partes.
- Justicia restauradora con el desarrollo de la moral autónoma.

El diálogo es el instrumento primordial de todas las intervenciones basadas en este principio que permite la comunicación, la escucha y la comprensión de unos hacia otros. Constituye un poderoso antídoto contra el ejercicio del poder autoritario, abusivo y manipulador. Fomenta que los conflictos se abran y se expresen desde el respeto al otro, en situaciones formales e informales, y se practiquen las técnicas que favorecen la buena comunicación. De ahí la importancia de aprender técnicas de escucha activa, imprescindibles en los procesos de ayuda.

También es esencial la *reconciliación* de las partes, además de la búsqueda de la reparación del daño y de la culpa. Abrir una mirada hacia el futuro, en la que las partes intervinientes puedan

convivir pacíficamente a pesar de sus divergencias. La reconciliación sólo puede llegar cuando las partes, las personas involucradas, asuman de forma libre e interioricen las decisiones finales. Pongamos el ejemplo de una pelea entre compañeros, en la que una de las partes ha actuado con mayor violencia, ha instigado y, tras una interacción, han sufrido daños por ambas partes. Se buscará no tanto al culpable, sino las causas de la pelea y posteriormente el reencuentro de las dos partes, para que no vuelva a suceder y, sobre todo, para que en un futuro puedan relacionarse respetuosamente en el centro escolar.

Si el tratamiento de la pelea sólo atiende a la culpa y se procede a una sanción, el rencor y el dolor de cada parte no será abordado; sin embargo, con un tratamiento dialogado entre las partes, en la que ellos mismos lleguen a un acuerdo para el futuro, les servirá para poder mantener un cambio de actitud de uno hacia otro y tener un respeto acordado entre ellos mismos y en las condiciones que ellos estipulen. Se busca, por lo tanto, el desarrollo de la *moral autónoma* en el que los alumnos son capaces de analizar ventajas e inconvenientes a cada propuesta y escogen soluciones propias con las consecuencias que conllevan.

Desde una perspectiva de disciplina escolar, vista ésta dentro de un marco amplio, es un ejercicio para asumir la ruptura de la buena marcha general y de las normas de convivencia para aportar una solución al problema y responsabilizarse en su ejecución. Todo ello supone un acto de autorregulación, objetivo final de todo sistema de disciplina.

Se trabaja desde un concepto homogenizador del poder, lo cual no es contradictorio con el ejercicio de roles asumidos (profesor-alumno), y de la autoridad como modelo positivo que los alumnos valoran. Otorgar poder supone exigir responsabilidad, potenciar la implicación y la autoridad de la institución escolar y de sus miembros. Estos modelos funcionan como ampliación del régimen normativo, aumentando el repertorio de

estrategias, con el que cuenta un centro escolar, al abordar conflictos de convivencia.

Al participar en estos proyectos y estructuras de ayuda se fomentan valores morales positivos que contrarrestan valores violentos, de oposición, insolidaridad, etc. A menudo los alumnos que ejercen los roles de ayudantes, tutores, mediadores, etc. tienen que ejemplificar una actitud positiva hacia el otro y hacia el centro escolar y, con frecuencia, se sienten a gusto y elevan su autoestima. Esta interdependencia positiva genera compromiso con los acuerdos y vincula a alumnos con los que en circunstancias diferentes, sin estos programas, no llegarían a entablar relación.

En última instancia, se crea una comunidad y una red de apoyo, donde se mejoran las competencias sociales de los implicados y se crean equipos donde cada individuo es esencial, aunque el grupo también lo es. Los alumnos aprenden a socializarse dentro de un marco de solidaridad y tolerancia, además de promover una actitud empática y responsable hacia las dificultades de los otros.

Estas propuestas abordan conflictos, prioritariamente de relaciones interpersonales, preferentemente entre alumnos, pero en múltiples ocasiones atienden la problemática entre grupos de alumnos, profesor-alumno y otros miembros del conjunto de la escuela. En el caso de los equipos de mediación participan tanto en la formación como en el propio servicio profesores y alumnos, y en algunos casos familias y personal no docente; son pues estrategias que potencian la implicación de un buen número de miembros de la comunidad.

Actuaciones dentro de esta propuesta

Las actuaciones en este sentido tienen infinidad de propuestas diferenciadas, que pueden partir de relaciones informales de amistad entre los

alumnos, propuestas de ayuda temporal o puntual de unos hacia otros, aplicación de técnicas cooperativas en procesos de enseñanza-aprendizaje en tareas variadas, así como en sistemas de negociación de conflictos en las tutorías, tales como la asamblea de clase, la discusión en grupo, la resolución de conflictos en grupo y los grupos de voluntariado.

Sin embargo, los modelos en los que voy a incidir suponen niveles importantes de sofisticación, puesto que exigen preparación previa, formación, tanto para el profesorado que lo impulsa como para el alumnado que lo practica. Además, se convierten en estructuras de gestión de conflictos en los centros escolares, constituyendo comisiones paralelas, complementarias o integradas, dentro de las comisiones de convivencia de los centros, promoviendo ayudas, respuestas y propuestas de mejora para el conjunto del centro.

En este sentido, consideramos las propuestas de mediación escolar, de alumnos ayudantes, de comisiones de convivencia dentro de las aulas y de tutoría entre pares. Éstas se convierten en estructuras que se crean dando prestigio y estatus a los alumnos que ejercen la función, lo cual facilita que tengan la autoridad de poder actuar de acorde con sus funciones y deberes en el ejercicio de su rol.

Surge una gran duda al respecto: si estas propuestas homogenizan el poder: ¿no se crean nuevas estructuras de poder? No se trata de crear nuevos policías, profesores en pequeño, ni trabajadores no remunerados, sino promover la participación de muchos miembros de la comunidad de forma rotativa, valorando el servicio a la comunidad como un acto de generosidad, de implicación y pertenencia y, sobre todo, de desarrollo personal de aquellos que ejercen los roles. Por el contrario, la perspectiva de estos programas fomenta:

- Una *visión cooperativa* del bienestar general del centro escolar.

- La puesta en *práctica de habilidades sociales* como herramientas de intervención ante el conflicto.
- El desarrollo procesual de las *técnicas de resolución de conflictos* en el día a día de la escuela.
- La *participación* de un número importante de alumnos y profesores del centro escolar.

El ejercicio de los diferentes roles está bien delimitado y, al igual que los alumnos, cuentan con derechos acordes a éstos, también con obligaciones y responsabilidad. Por ello, estos modelos de intervención no deben implantarse en comunidades educativas que no hayan reflexionado previamente sobre las necesidades propias y el cambio de actitud que exige su puesta en práctica. Son ejercicios de responsabilidad, dado que en aquellos centros que ponen en marcha estos modelos se amplía la oferta de representatividad del alumnado, se les da más voz y exige una organización compleja en la que se faciliten los encuentros (tiempos) y la supervisión de los programas por parte de profesores encargados de hacer un seguimiento de las actuaciones, conflictos y necesidades que se observen.

Todo ello lleva a construir unos procedimientos para la gestión de la convivencia con el recurso de los propios compañeros como elemento clave de intervención. El clima escolar tiende a desarrollar actitudes de protección y preocupación por el bienestar del conjunto y de cada individuo. Se valora que la institución esté más abierta a las dificultades de los alumnos.

Como ya hemos mencionado anteriormente, al tener una serie de procedimientos concretos, tanto de desarrollo interno de los programas, como de formación y de actuación, estos programas tienen una característica semicerrada, que demandará la contextualización y concreción ajustada a las necesidades de cada centro, si bien todos ellos deben formalizar unos pasos para poner en práctica dichos modelos.

Éstos serían:

- Selección de modelo de intervención.
- Selección de participantes (alumnos, profesores, familias, etc.).
- Formación de los equipos.
- Organización concreta del equipo.
- Puesta en marcha.
- Mantenimiento y creación de estructura.
- Evaluación.
- Creación de nuevas propuestas derivadas de los mismos.

Los sistemas de mediación y de alumno ayudante especialmente requieren de formación en resolución de conflictos, con análisis del conflicto, escucha activa, mediación formal en el caso de la mediación y resolución de problemas en el caso del ayudante. De igual forma, los alumnos se estructuran a través de equipos que se articulan a través del plan de acción tutorial (Fernández, 2006), por lo que se trata de intervenciones dentro del conjunto del centro, ya que en todas las tutorías del nivel donde se implante el modelo realizarán las actividades encaminadas a su puesta en marcha. Además, ofrece la oportunidad de participar a todos aquellos alumnos que quieran hacerlo. En el caso de la mediación participan aquellos que voluntariamente así lo manifiestan, se forman y son miembros del equipo de mediación. En el caso de los ayudantes aquellos que son escogidos por sus compañeros como ayudantes de su grupo-clase. Cada año nuevos alumnos participan en ambos programas.

Sin embargo, se pueden aplicar los mismos principios a la ayuda académica entre alumnos, así se crean los alumnos tutores, expertos, mentores, facilitadores que ayudan académicamente, además de socialmente a otros compañeros en sus dificultades escolares. De nuevo pervive la idea central que los alumnos son capaces de proveer de mejoras en los procesos de interacción que se brindan con ánimo de ayuda y buena convivencia. La corresponsabilidad es una clave esencial de todas estas propuestas. Lo que

le ocurra al otro es también un tema en el que puedo aportar mejora y ayuda, al igual que lo que me ocurre a mí es un tema en el que otros compañeros puedan aportar ayuda y apoyo. Claramente es el antídoto obvio contra el acoso entre iguales y la indiferencia e intolerancia de la sociedad.

El alumno ayudante

El delegado de clase suele ser un alumno que, seleccionado por los compañeros, tiene que realizar todas las funciones de representatividad del grupo, además de velar por la buena convivencia y servir de intermediario con los profesores. A menudo está profundamente solo, y en algunas ocasiones el subdelegado asume alguna de las funciones o acompaña al mismo. Este modelo, necesario en los grupos clase, tiene un sinfín de dificultades en la práctica diaria.

El alumno ayudante (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002) representa a un equipo de alumnos que han de velar de forma explícita y única por la convivencia en el grupo aula. Son pues una ayuda para el delegado y un equipo-observatorio de la convivencia dentro del grupo clase. Este modelo de intervención es idóneo por el momento evolutivo de los alumnos donde se fraguan los grupos de preadolescentes, en el tercer ciclo de primaria (5º y 6º) y el primer ciclo de secundaria (1º y 2º).

El carácter de ayudante no puede ser una categoría del alumno, sino el servicio de forma transitoria de brindar ayuda hacia los otros compañeros. Es pues un rol rotativo (anualmente) en el que aquellos alumnos que una vez hayan ejercido ese papel no deben volver a realizarlo formalmente, para permitir que otros compañeros puedan experimentarlo. Los ayudantes deben practicar la escucha y la empatía al intervenir en los conflictos, a menudo se equiparan a las relaciones de amistad, sin embargo, el ayudante debe intervenir incluso

cuando un alumno en situación de indefensión o con conflicto no sea su amigo, incluso ni siquiera le caiga bien. Es pues un paso intermedio entre agrupaciones informales de amistad o de ayuda formal. Aunque su misión no es realizar mediaciones formales, ni podrían hacerlo, dada la neutralidad que ellos mismos no pueden tener al intervenir en conflictos en su propia aula, sí realizan mediaciones informales, conciliaciones y negociaciones en muchas ocasiones.

Sus funciones prioritarias son:

- Acoger al recién llegado.
- Detectar e intervenir casos incipientes de maltrato entre compañeros.
- Detectar y ayudar a compañeros tristes y poco integrados.
- Apaciguar y favorecer el diálogo en situaciones de violencia entre compañeros por enfados, peleas, malas relaciones, etc.
- Promover actividades de mejora de la convivencia en sus grupos clase.
- Pertenecer y participar en el equipo de ayudantes.

Es una propuesta multidimensional que incluye actividades de grupo clase e intervenciones individuales. Posiblemente, una de sus funciones prioritarias sea la acogida de los alumnos recién llegados de otros países o que se incorporan nuevos al centro, lo cual previene posibles situaciones de maltrato o de prepotencia de unos hacia otros, además de racismo. En definitiva, se convierten en defensores de los débiles o acompañantes de aquellos que lo necesiten transitoriamente.

Los alumnos son seleccionados dentro del plan de acción tutorial, a principio de curso, para ejercer su papel durante el año escolar. El proceso de selección se realiza por votación por parte de sus compañeros, o a voluntad propia, según el procedimiento del centro escolar. Se selecciona un número limitado de ayudantes (3 a 5) por clase y éstos a su vez constituirán el

equipo del centro de alumnos ayudantes. La selección de los alumnos que participan en los programas y la formación para su puesta en práctica y desarrollo personal son piezas clave para su buen funcionamiento.

Los alumnos asumen una serie de valores esenciales en su práctica: la confidencialidad, la disponibilidad cuando tenga que actuar, la responsabilidad al asumir su papel, el respeto a todos sus compañeros y una actitud de ayuda y compromiso con la función del alumno ayudante. Todo ello se realiza en equipo y, por lo tanto, la cooperación es necesaria para la intervención de los conflictos.

Los mediadores escolares

La mediación pretende favorecer la resolución de conflictos entre los diferentes colectivos de la comunidad educativa. En este sentido, pueden ser mediadores tanto alumnos, como padres, profesores y personal no docente.

El concepto de *mediación* implica la ruptura de la asimetría de poder propia de la institución escolar, situando en igualdad a las partes en conflicto, para que éstas puedan solucionar por sí mismas por la vía de la negociación y el acuerdo. La actuación de los mediadores consiste en ayudar a las partes a comunicarse, a que expresen sus sentimientos, necesidades e intereses: el mediador es una figura neutral cuya intervención ha de favorecer el acuerdo entre las partes.

La mediación puede ser formal o informal y contempla diferentes fases en la intervención ante el conflicto, además exige, para su funcionamiento, de una formación previa en las técnicas de mediación y escucha activa. Estas destrezas, que también comparte el modelo del *alumno ayudante*, desarrollan la empatía y la solidaridad, la capacidad de buscar diferentes tipos de soluciones ante un problema, el autocontrol, la autoestima, la asertividad, etc.

Periódicamente es necesario un curso para la renovación del equipo de mediación, en el que se forman conjuntamente profesores, alumnos, padres/madres y personal no docente, si bien en múltiples ocasiones el equipo de mediación lo forman exclusivamente los alumnos que quieran participar y los profesores que lo supervisan. Su función es mediar en conflictos que surjan entre alumnos, o en su caso entre alumnos y profesores que no puedan resolverse a través de la negociación entre las partes, y que estén enquistados o claramente polarizados. Su red de acción es el centro en su conjunto y, por lo tanto, es necesario que haya mediadores en diversos niveles del sistema, puesto que su talante neutral exige que no tengan vinculación con las partes en litigio.

A menudo, los equipos de mediación se constituyen como impulsores de actividades generales para el propio grupo o para el conjunto del centro. Es decir, participarán en diversos talleres, harán visitas o salidas de convivencia con otros centros o a albergues en el transcurso del año. Además pueden impulsar actividades concretas en el centro, como supervisar una sala de juegos en el recreo, hacer presentaciones en diferentes fiestas, representar al centro ante alguna personalidad o visitantes, realizar actividades de acogida, etc.

Otros modelos más académicos: el club de deberes. Alumnos tutores de áreas, los alumnos mentores, los alumnos facilitadores

A raíz de los anteriores modelos, o como derivación de las propuestas cooperativas de enseñanza, han surgido un número sustancial de experiencias que promueven la ayuda académica entre alumnos. Sólo mencionaremos aquellos ampliamente experimentados, si bien cabe la posibilidad de muchas otras versiones de ayuda y, por lo tanto, no tratamos de limitar, ni de crear, una tipología cerrada.

Los alumnos tutores son alumnos seleccionados por el tutor, o por los profesores de áreas, cuya función se centra en apoyar a compañeros en tareas académicas. Sus funciones son muy diferentes a aquellas que ejercen los alumnos ayudantes y delegados. Organizado por el profesor de área, se adjudican a los alumnos con un buen rendimiento académico en dicha materia uno o dos compañeros de la misma clase para brindarles ayuda. Esto significa facilitar que se sienten juntos en el aula, que realicen tareas, hagan deberes y estudien juntos la materia. Entre preguntas, respuestas y dificultades compartidas, tanto el que ayuda como el ayudado, mejora su rendimiento escolar. Implica cambios metodológicos para incluir las parejas en la metodología de aula.

Los alumnos expertos se pueden organizar a través de un «club de deberes» (Fernández, 2006). Es una nueva propuesta que se está desarrollando en algunos centros escolares, si bien probablemente se ampliará por la facilidad de su implantación. Es una estrategia para fomentar el estudio y la implicación del alumnado en el centro. Se trata de facilitar un espacio y un tiempo en el que alumnos expertos por materias pueden ayudar a otros compañeros de cursos inferiores o del mismo curso a realizar las tareas de clase en el club de deberes. Esta estrategia es similar al «estudio asistido», que está proliferando en los centros en horario de tarde, siendo los alumnos del propio centro los que monitoricen y hagan el seguimiento de los deberes de los alumnos que así lo soliciten. Requiere de una organización de centro que lo ampare, de una campaña de sensibilización y de una serie de premios para los alumnos que ejercen de expertos. Es necesario contar con un profesor o monitor que coordine el club y complicidad con las familias. Los alumnos que ayudan manifiestan que aprenden al explicar, y los ayudados aclaran las dudas con sus compañeros. Se crean relaciones intergeneracionales y complicidades que favorecen la convivencia y promueven el estudio.

Los alumnos facilitadores son alumnos de cuarto de ESO o Bachillerato que en horas alternativas a la religión, o bien en horas de tutoría, de acuerdo con el profesor, acuden a otra clase (matemáticas, inglés, aula de inmersión lingüística, etc.) para ayudar al trabajo en grupo que promueva el profesor. Estas experiencias se están llevando a cabo en distintos centros de secundaria de la geografía española, y en especial en los centros que siguen el modelo de «comunidades de aprendizaje». Utilizan la metodología de «la enseñanza dialógica o grupos interactivos», en la que en grupos reducidos con tiempos limitados, los alumnos realizan una tarea supervisada por un facilitador-voluntario para llevarla a buen fin, con la supervisión general del profesor del área.

Los alumnos mentores son alumnos mayores que por un periodo de tiempo ayudan a otros compañeros a su inserción académica o social. Pueden proporcionar ejemplos vividos de su experiencia dentro de la escuela, o asesorar y acompañar a alumnos de cursos inferiores en sus decisiones educativas y primeros momentos en el centro escolar.

Evaluación de los programas

Es una de las tareas más arduas y difíciles de precisar, pues existen muchas variables dentro de una escuela que pueden propiciar buenos, o no tan buenos, climas. En el transcurso de los años, los modelos de mediación y de alumnos ayudantes se han consolidado en un buen número de instituciones educativas.

Los centros que están realizando esta experiencia manifiestan que se generan más oportunidades de escucha y de diálogo de los conflictos, lo cual trae una clara reducción en el nivel de intensidad de los mismos, especialmente en cuanto a las malas relaciones interpersonales y no tanto en conflictos derivados de la falta de respeto a la autoridad del profesor. Dependiendo de cómo se interpreten los conflictos, los

equipos de mediación intervendrán. Una vez consolidado el sistema se suelen realizar, para un elevado número de incidentes de malas relaciones interpersonales, mediaciones tratadas a través de mediaciones formales e informales. Además, la actitud mediadora y la tendencia negociadora de los conflictos se convierte en una herramienta de un buen número de miembros de la comunidad.

Por otra parte, los alumnos ayudantes manifiestan que mejora la convivencia en general y se postula como método eficaz en el tratamiento de la interculturalidad al permitir la exposición abierta de diversos enfoques sobre las acciones cotidianas entre alumnos. Es indudable que el alumno ayudante y las comisiones de convivencia actúan como observatorios, para detectar el maltrato entre los alumnos, en estadios bajos de intensidad. Propician un alto nivel moral debido a los principios y valores que representan.

Todas las investigaciones ratifican el valor del desarrollo personal de alumnos y profesores que participan en estas experiencias. Se sienten reconocidos, valorados, útiles y tenidos en cuenta.

Lo más significativo de todas estas propuestas es la impronta que dejan en la vida de los individuos. Las estrategias y valores que subyacen

en esta metodología son asimilados e incorporados en el repertorio personal de los individuos. Como mantiene Boqué (2003), la cultura de mediación esperamos que traiga consigo un cambio social más pacífico y gratificante para los ciudadanos del futuro.

En cuanto a los formatos de índole menos sofisticada, tutores, expertos, mentores, facilitadores, no existen evaluaciones precisas que ratifiquen sus beneficios, si bien se trata de buenas prácticas docentes que crean un ambiente de apoyo académico y de integración al medio escolar, lo que beneficia claramente la pertenencia e implicación del alumnado, la satisfacción de sus necesidades y el apoyo a un buen clima del centro.

En resumen, los sistemas de mediación y ayuda entre iguales se han mostrado como herramientas extraordinariamente útiles al servicio de la mejora de los *canales de comunicación* en los centros escolares. Los alumnos en situación de riesgo han podido hablar con libertad, romper su aislamiento y comunicar su experiencia. Saben dónde acudir para ser escuchados y apoyados, para expresar cómo se sienten dentro de su propia escuela y, de esta forma, recurrir a la ayuda que les permite empezar a romper con su situación de sufrimiento. Además, consolidan una cultura respetuosa de credibilidad y confianza en el sistema escolar.

Referencias bibliográficas

- ALZATE, R. (2000). *Resolución de conflicto I y II*. Bilbao: El Mensajero.
- BOQUE, C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- BOQUE, C. (2002). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- CARBONELL, J. L. (dir.) (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos tratos. Convivir es vivir*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- COHEN, R. (1995). *Peer mediation in schools: Students resolving conflicts*. Glenview: Goodyear Books.
- COLE, T. (1987). *Kids helping kids*. University of Victoria: BC.
- COWIE, H. y SHARP, S. (1996). *Peer counselling in schools*. Londres: David Fulton Publishers.
- COWIE, H. y WALLACE, P. (2000). *Peer support in action. From standing to standing by*. Londres: Sage Publications.

Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas

- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (1999). *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y de Asuntos Sociales.
- DÍAZ AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ, R. y MARTÍN, G. (2004). *Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: INJUVE.
- FERNÁNDEZ, I. (2006). Una buena práctica. La participación de los alumnos a través de la ayuda, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 359, julio-agosto, 105-110.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, I.; VILLAOSLADA, E. y FUNES, S. (2002). *El conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- JARES, X. (2002). *Aprender a convivir*. Vigo: Xerais.
- JIMÉNEZ, C. (2005). Convivencia: conceptualización y sugerencias para la praxis. Madrid: Puntos de Vista, abril-mayo, 7-32.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2007). *Materiales para la mejora de la convivencia escolar*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- MARTÍN, E.; FERNÁNDEZ, I.; ANDRÉS, S.; DEL BARRIO, C. y ECHEITA, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos, *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-97.
- NOVARA, D. y PASSERINI, E. (2007). *Educación socioafectiva*. Madrid: Narcea.
- ORTE, C. (2008). La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. El rol del educador social, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº 15, 3ª época, 29-45.
- ORTEGA, R. (coord.) (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Visor.
- SEGURA, M. (2007). *Jóvenes y adultos con problemas de conducta*. Madrid: Narcea.
- SEGURA, M. (2004). *Relacionarnos bien*. Madrid: Narcea.
- TORREGO, J. C. (coord.) (2008). *El Plan de convivencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- TORREGO, J. C. (coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- TORREGO, J. C. (coord.) (2003). *Resolución de conflictos en la acción tutorial*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- TORREGO, J. C. (coord.) (2000b). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- TORREGO, J. C. y MORENO, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela*. Madrid: Alianza Editorial.
- TORREGO, J. C. y MORENO, J. M. (2001). Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: «Proyecto Atlántida», en CC OO, *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de Innovación Atlántida. Educación y cultura democrática*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, 13-28.
- TRIANES, M. V. y FERNÁNDEZ-FIGARÉS, C. (2001). *Enseñar a ser personas y a convivir: un programa para Secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- URANGA, M. (1998). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar, en CASAMAYOR, G. (coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó, 143-159.

Abstract

Help programmes to improve the convivence. Wellbeing in schools

It starts with an analysis of the different aspects related to «convivencia (wellbeing)» and the phases to implement «Plans to improve convivencia» in schools. The different types of programs: inner development, half-closed and closed are described focusing on its good and bad aspects. Peer education and its different models of intervention are described including: school mediators, peer

Isabel Fernández García

helpers, peer tutors, mentors, peer facilitators, etc. The article concludes with a qualitative assessment of the cultural changes and benefits that these models bring both to the schools and to the students involved in them.

Key words: *Convivencia (wellbeing at school), Peer education, Programs of convivencia, Peer help interventions, Cultural change.*

Perfil profesional de la autora

Isabel Fernández García

Catedrática de Secundaria. Actualmente es coordinadora del Observatorio Estatal de la Convivencia del MEPSYD (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte). Cuenta con publicaciones en capítulos de libros, libros propios y revistas de educación en el ámbito del acoso escolar, la convivencia, la mediación escolar, la disrupción en el aula y programas de ayuda. Formadora de profesores, ha participado en innumerables congresos, jornadas, cursos universitarios, cursos de formación de centros de profesores y formación en centros, etc., de todo el territorio español.
Correo electrónico de contacto: isabel055@gmail.com