

convivencia escolar, tomando al centro como objeto de estudio. Por su parte, Teresa expone un primer avance de la investigación realizada, haciendo referencia a tres grandes dimensiones de análisis: la identidad del centro, el control interno y el control externo.

Finalmente, desde los nuevos escenarios que plantea la sociedad de la información, Nélida Zaitegui analiza los retos que ponen en peligro las bases de una educación para la ciudadanía: la construcción del pensamiento crítico y la participación social. Propone un cambio de paradigma y de creencias, un "rearme moral" que permita profundizar en los derechos humanos desde los diferentes ámbitos de decisión educativa: curriculum, gestión, aula, sistema escolar. En esta línea, describe dos de los Programas de Innovación del Departamento de Educación del País Vasco: "Educar para la Convivencia y la Paz" y "Habilidades para la Vida".

## **Contribución I: CONSTRUIR LA CONVIVENCIA: UN MODELO TEÓRICO PARA UN OBJETIVO PRÁCTICO**

Rosario Ortega (*Universidad de Córdoba*)

Rosario Del Rey (*Universidad de Sevilla*)\*

### **INTRODUCCIÓN**

La cultura escolar tiende a idealizar la objetividad y a devaluar la subjetividad. Pero también es cierto que educar la subjetividad es mucho más difícil, porque ayudar a que cada quién se constituya como una persona original, independiente y autónoma a la vez que semejante y solidaria con los demás, es una labor mucho más delicada. Construirse como un sujeto activo y consciente de la propia experiencia, de las capacidades y las dificultades personales es una de las grandes dimensiones de las finalidades educativas, dimensión que aunque está presente en las declaraciones de metas y objetivos, se nos muestra como una carencia real del sistema educativo actual.

El hecho de que cuando pensamos en la subjetividad estemos conectando con ese sentimiento de intimidad donde se ubican derechos naturales como el derecho a la privacidad y a la dignidad de la persona, exige que el acercamiento educativo se haga con un cuidado exquisito. Cuidado que no es sólo un enunciado, sino que hay que llevarlo al quehacer práctico. Es cierto que esta sensibilidad está también en eso que llamamos la personalidad del buen docente, pero también es cierto que esos rasgos de personalidad se adquieren o, al menos se modulan, con la formación y el entrenamiento. Formación que debe partir de una clara visión conceptual, o aproximación teórica, de lo que son las finalidades y objetivos profundos de la educación escolar. Ello supone revisar los parámetros en los que se han basado, hasta muy recientemente, las finalidades y objetivos prácticos de la acción educativa, tratando de explicar hasta qué punto la escuela puede, y debe, incorporar la reflexión sobre los aspectos más básicos que componen el despliegue de una personalidad social sana, activa y moralmente equilibrada.

(\* Rosario Ortega es Catedrática de Psicología en la Universidad de Córdoba. Rosario del Rey es Profesora Ayudante en la Universidad de Sevilla. Ambas son miembros del Grupo de Investigaciones Psicopedagógicas (HUM-298-PAI).

## CONSTRUCTIVISMO Y SUBJETIVIDAD

Desde la ilustración, que es la tradición filosófica más influyente en la cultura escolar, si obviamos la influencia de las religiones, la vida en la escuela trata de alimentarse con la búsqueda de la objetividad. Ello ha sido de gran importancia y valor para el progreso de la escuela como institución, pero no debería ocultar la importancia de la subjetividad, que también resulta de gran valor para el desarrollo afectivo y social de los y las escolares. Es importante, en este sentido, no entender la subjetividad como un fenómeno de estricta intimidad, sino como una gran dimensión del desarrollo humano que implica el aprendizaje y el control sobre procesos relacionados con las emociones, la percepción de sí mismo y de los demás como seres humanos complejos y en alguna medida impredecibles y la atribución de valor a las cosas que verdaderamente importan, la sensibilidad ante los acontecimientos que resultan importantes para la vida.

La subjetividad es una dimensión del desarrollo que conecta lo íntimo con lo social, ya que partiendo de lo más personal sirve para interpretar lo interno y, a su vez, lo externo, especialmente las relaciones con los demás. Estas complejas operaciones, de dominio y comprensión de la propia personalidad no vienen dadas, sino que se desarrollan y aprenden a lo largo de la vida y, muy especialmente, durante los años escolares. El concepto de subjetividad, como núcleo central de lo que la convivencia puede mover, es la base del proyecto de educación de la convivencia. Y a su vez, la convivencia, está en el elemento central de la propuesta educativa que aquí queremos hacer y que nos acerca a una visión de la comunidad educativa como un escenario de aprendizaje y desarrollo, tanto para escolares como para el desarrollo profesional de los docentes. Se trata de no frivolar ni utilizar el concepto de convivencia en un sentido tecnológico, sino como un parámetro para observar, analizar y evaluar el proceso educativo en lo que tiene de confluencia de intenciones, actividades y reflexiones sobre la práctica, por un lado, y en lo que tiene de educación de la subjetividad, por otro.

Para ello, es necesario considerar la escuela desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979); como un sistema complejo en el cual no se diseñe la acción al margen de las realidades psicológicas y sociales que allí tienen lugar; ni al margen de los sistemas de influencias sociales, éticas y culturales con las que la escuela interactúa, sino de tratar de utilizar la vía de la educación para la convivencia como un camino a construir entre todos los protagonistas de la vida escolar. En este sentido, el constructivismo, tal y como se observa desde fuera (Hallak, 1999), se nos ofrece con grandes posibilidades de ser ese modelo teórico desde el cual comprender, pero también diseñar y desarrollar iniciativas prácticas para la educación de lo que aquí hemos llamado la subjetividad.

El constructivismo, con independencia de cualquier debate teórico sobre su naturaleza, se está convirtiendo en un nuevo marco desde el cual interpretar los procesos psicológicos y sociales que subyacen a las actividades escolares. Sucede esto, no tanto porque su base epistemológica y cognitiva lo permite, que también, sino porque la cultura escolar así parece que lo está asumiendo. Nussbaum (1989) afirmaba que el constructivismo ha reemplazado a las tradiciones empirista y racionalista en la perspectiva sobre cómo se construye el conocimiento, enunciando que el ser humano adquiere el conocimiento mediante un proceso de construcción individual y subjetiva, de modo que la comprensión de las cosas estaría basada en las propias ideas o teorías que ya tiene el sujeto y en cómo éstas se cambian mediante el aprendizaje. Algo así como que una teoría mejor sustituye a una teoría anterior por efecto de un proceso activo de construcción cognitiva.

El constructivismo en sí mismo, centrado en la actividad cognitiva del sujeto ofrece bastantes posibilidades, pero para que sea útil a la práctica social, que es la que acontece en el escenario de la escuela, necesitamos un constructivismo que atienda a la dimensión social. Y es que abordar el constructivismo, en su relación con la psicología educativa, es buscar un escenario conceptual que permita dar una cierta coherencia al análisis teórico de muchos de los fenómenos escolares

que conviene estudiar desde la psicología, sin que ésta aparezca como una ciencia ajena a lo que parece sustancial: la práctica misma.

Por nuestra parte, sólo consideraríamos al constructivismo como un marco teórico válido para el análisis de los procesos escolares si conseguimos que éste nos permita explicar y mejorar los procesos de aprendizaje y desarrollo en todos los ámbitos del progreso que la escuela debe buscar como finalidad educativa. En la línea de lo que propone Hallak (1999) cuando afirma que podría considerarse un "constructivismo de vía ancha" que, aunque siga siendo discutido por los teóricos, permita realizar lo que parece que los prácticos desean: disponer de un modelo que les proporcione seguridad en un quehacer que es intuitivamente percibido como dialogante, democrático y participativo a todos los niveles. Entendemos que ello es posible si aceptamos el constructivismo como el marco conceptual que representa bien a la actual cultura escolar. Cultura en la cual los objetivos de educación de la subjetividad deben tener un lugar bien definido y libre de cualquier tipo de maniqueísmo o tendencia ideológica o religiosa.

Asumimos, al menos provisionalmente, este marco de vía ancha, desde el cual intentaremos abordar el asunto de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes; las que establecen los escolares entre sí; y las que acontecen a un nivel más complejo entre el mundo de la escuela, el de las familias y los entornos sociales en los que los centros escolares se ubican. Se trata de incorporar, al análisis de lo que es relevante en la vida escolar, un análisis del aprendizaje y el desarrollo que tiene en la construcción de conceptos y criterios sociales y morales su finalidad, pero que no olvida que estos criterios no se construyen al margen de la vida cotidiana y las actividades en las que participamos. La educación de la subjetividad, por otro lado, no debe entenderse como ninguna clase de manipulación de la vida íntima, sino como el trabajo de mejora de ese espacio de nuestra identidad que nos relaciona con los demás al mismo tiempo que con nosotros mismos.

¿Tiene la escuela alguna posibilidad de asumir la educación de la subjetividad en esta línea?; ¿es posible incorporar la educación para la convivencia desde el sistema de actividad y aprendizaje que es propio al escenario escolar?; ¿es el aprendizaje moral y el desarrollo de actitudes de solidaridad y empatía posible a través de la nueva cosmovisión educativa que es el constructivismo?

Por nuestra parte, la tentativa explicativa que vamos a proponer va dirigida a lograr una aproximación a la educación social, afectiva y moral que, sin renunciar a valorar como importante el proceso intelectualmente formal de construcción de conocimiento académico, incluya la educación de emociones, sentimientos y valores en el entramado de relaciones interpersonales, actividades y comunicación que tienen lugar en el escenario escolar. No hay duda de que gran parte del proceso de aprendizaje de hábitos, actitudes y comportamientos acontece de forma poco constructiva, pero tampoco tenemos dudas sobre la necesidad de que estos procesos culminen en un plano de plena conciencia sobre el valor que se atribuye a la conducta propia y ajena en asuntos tan relevantes como el respeto mutuo, el sentimiento de solidaridad con los otros, la necesidad y satisfacción de sentirse querido/a y valorado y, finalmente, la clara conciencia de qué es bueno y qué es malo en términos éticos. Así pues, se trata de pedirle al constructivismo psicoeducativo, en cuanto que modelo global, que nos dé cobertura teórica, además de para analizar el aprendizaje de contenidos académicos, para realizar un análisis de la práctica del aprendizaje social y moral, que nos lleve a cumplir el objetivo educativo de apoyar el progreso en la construcción de la personalidad global de los alumnos y alumnas.

Este esfuerzo, en el que estamos empeñadas, se realiza invirtiendo la vía tradicional que se suele aplicar al análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar. Suele ser la tradicional, una vía de dentro a fuera, es decir, desde el sujeto a las relaciones sociales y desde el desarrollo al aprendizaje. En nuestra opinión, siguiendo a Bruner (1996) hay que ir un poco más de fuera a adentro; o cómo quizás diría Vygotski (1934) más del aprendizaje al desarrollo, que del desarrollo al aprendizaje. Es decir, desde las relaciones interpersonales y las actividades

que tienen lugar en los escenarios escolares y las culturas que los fundamentan, a la conciencia personal que produce la interpretación y la atribución de significado que los escolares hacen de lo que allí sucede. Lo que nos planteamos es partir de la cultura escolar, de los modos de hacer que tienen lugar en el ámbito de la escuela, para llegar a comprender hasta qué punto estos modos son más o menos idóneos para alcanzar los propios fines generales de la educación escolar; fines que incluyen, como venimos diciendo, ayudar a los escolares a construir su propia personalidad.

## **PARTIR DE LA EXPERIENCIA COMPARTIDA PARA LLEGAR A LA REFLEXIÓN PERSONAL**

La vía que proponemos para hacer del constructivismo psicoeducativo un modelo práctico también para el desarrollo de la dimensión subjetiva es arrancar de la experiencia compartida, que es básicamente interpersonal, y convertirla en un contexto de diálogo. Hacer de la cultura cotidiana de la escuela un escenario en el que sea posible pasar de la experiencia al pensamiento sin dejar en el camino la sensibilidad social hacia el otro, sin violentar los hábitos de enseñanza y aprendizaje, hoy felizmente constructivistas.

Basta leer el preámbulo de cualquiera de los documentos oficiales en los que se enuncian prescripciones educativas para interpretar que se refieren a dominios cercanos o centrales de lo que conocemos como el desarrollo social y moral; pero basta también hojear cualquier texto de Psicología de la enseñanza para observar la ausencia de propuestas sobre cómo abordar estos aprendizajes. Es paradójico observar cómo los ámbitos de la formación de la vida afectiva, social y moral, permanecen en la sombra, cuando no en el profundo misterio de la espiritualidad. En nuestra opinión, es necesario abordar el ámbito del aprendizaje y el desarrollo social y moral, incluyendo el análisis de las emociones y los sentimientos, en el marco mismo en que éstas y éstos emergen y actúan: las relaciones interpersonales relevantes y las actividades ordinarias que acontecen en la escuela. El escenario está dado y actúa influyendo los llamados procesos de currículo oculto, ahora es necesario asumir que se puede levantar el velo que oculta lo que de hecho se está aprendiendo en la sombra, aunque para ello haya que ir con mucho cuidado.

Nuestra propuesta se dirige a abrir el campo de reflexión sobre lo que, en la práctica, la actividad y la cultura escolar enseñan a los escolares y la posibilidad de que estas enseñanzas transcurran por una vía constructiva. Se trata de asumir que las actividades y tareas escolares están sustentadas y muy impregnadas de una suerte de conocimiento no reflexionado, pero muy bien distribuido entre escolares y docentes, sobre cuáles son las actitudes y comportamientos comunes y, por tanto, esperables. Si estas actitudes y comportamientos no son objeto de reflexión y de revocación constructiva, la escuela puede estar siendo atravesada por procesos implícitos que nunca se hacen explícitos y muchas de esas actitudes y comportamientos ejercen una influencia que no dominamos. No basta con saber que existe el currículo oculto, en nuestra opinión, es necesario mirarle a la cara.

## **DE LA EMOCIÓN AL PENSAMIENTO: LA REFLEXIÓN COMPARTIDA**

La acumulación de vivencias, emociones y sentimientos está, como muy bien afirma Rodrigo (1997); en el nivel experiencial, y para conseguir que la escuela sea suficientemente reflexiva y democrática es necesario ir realizando el trasvase de este nivel experiencial al nivel de la inducción-teorización. De esta forma, se podría hablar de un proceso de toma de conciencia o de puesta a punto de los materiales para la construcción. En este proceso, por un lado se aligera la acumulación de efectos negativos acumulados en el fragor de la actividad y la convivencia,

al tiempo que el flujo ilustrado del discurso escolar reconoce los contenidos referidos a sí mismo y a los demás, como objetos de trabajo intelectual. Pongamos un ejemplo: si no somos conscientes de que estamos bajo un ataque de ira o bajo un fuerte sentimiento de frustración no ejerceremos ningún control compensatorio sobre los actos y actitudes que dicha emoción nos provoca. Aprender a comprender, compartir y modular emociones no debe estar fuera de los objetivos de maduración y desarrollo de los aspectos más profundos del carácter; que la escuela tiene obligación de hacer. No existe una entidad abstracta llamada "el alumno", sino seres concretos, únicos, originales y bien identificados consigo mismos. Nadie crece fuera de su propia identidad; la identidad brota y se desarrolla en el devenir continuo de las relaciones con los demás. El autoconcepto se lleva puesto y con él se hacen las cosas que se hacen. La autoestima está siempre en continuo trabajo valorativo, y sus efectos se incorporan espontáneamente a la identidad personal. La identidad se construye y se integra a través del proceso reflexivo y del pensamiento narrativo para lo que es discurso tiene que ser también materia educativa.

Nuestra propuesta es que las experiencias personales y vivenciales pasen a ser objeto de análisis, de la misma forma que lo es el resto del conocimiento que los escolares necesitan y que solemos llamar "los contenidos"; es decir, de forma convenientemente reflexiva e insertos en la actividad que los docentes planifican para facilitar dicha reflexión que, desde un constructivismo como el que aquí proponemos, no puede ser más que una actividad compartida. Muchas experiencias de las que acontecen en la escuela nunca son objeto de reflexión y así nunca llegan a adquirir ningún nivel de formalización; así, finalmente, salimos de la escuela obligatoria analfabetos emocionales, confusos sentimentales e incultos en cuanto a nuestras relaciones sociales.

## **DE LA ENSEÑANZA A LA EDUCACIÓN: LA IMPORTANCIA DE LA ACCIÓN TUTORIAL**

Entendemos la acción instructiva como la línea de trabajo profesional que los/as docentes llevan a cabo con la finalidad de lograr el aprendizaje de contenidos académicos, o contenidos y procesos que lograrán objetivos de aprendizaje sobre aspectos que tradicionalmente consideramos propios de la escolaridad. Entendemos la acción tutorial, en el sentido amplio que aquí le queremos dar, como la línea de trabajo profesional que llevan a cabo los/as docentes con la finalidad de ayudar, mediante una acción espontánea pero enriquecida por su capacitación técnica, a los escolares a que desarrollen amplios aspectos de su personalidad que no son cubiertos por el quehacer instructivo focalizado en los contenidos académicos. No es que no se ejerza una acción tutorial cuando se están desarrollando los contenidos de la enseñanza formal, es que hay partes de las necesidades de educación y desarrollo que tienen los escolares que no quedan cubiertas por la acción instructiva, aunque ésta sea global y enriquecedora.

Las propias fórmulas de diálogo y actividad que se emplean en la enseñanza de los contenidos académicos requieren, con alguna frecuencia, no incluir aspectos psicológicos y sociales que, siendo muy relevantes, no pueden ocupar un lugar central durante el proceso. Si en una sesión de enseñanza-aprendizaje dedicada a un contenido concreto de Lengua o Historia, un chico/a reclama de forma disruptiva la atención del profesor; interrumpe insistentemente el diálogo, se niega a seguir las explicaciones y los procesos que el profesor/a indica para el ejercicio de la lección, no parece razonable parar la clase y detener el trabajo de todos para ir al fondo de lo que a ese alumno/a o grupo les está sucediendo. Sin embargo, si la acción disruptiva permanece hasta niveles en que dificulta la tarea común, algo habrá que hacer y, de hecho, este tipo de problemas son los que plantean los docentes como uno de los más frecuentes, cuando piensan en las dificultades de su tarea. Lograr enfocar de forma razonable la atención y la motivación por el aprendizaje de los alumnos/as y al mismo tiempo ser sensibles a los problemas concretos que unos u otros pueden presentar es casi el milagro del éxito escolar; visto desde la perspectiva del profesor/a.

Pero que haya que hacer cosas diferentes, en un momento dado, no debería confundirnos sobre su naturaleza. La naturaleza del acto instructivo y la del acto tutorial es distinta. El acto común instructivo, es decir, el que se ejerce en el contexto de un aula compuesta por un grupo de escolares a los que hay que implicar en tareas de aprendizaje, los procesos que se activan son distintos de los que se activan en momentos educativos en los que las tareas se centran en el afrontamiento de las dificultades personales o grupales que pueden presentar un grupo de alumnos/as o un alumno/a concreto. Éstos últimos se refieren a aspectos personales y sociales en los que la atención no está en la adquisición de conocimiento externo, sino que está en el propio proceso de análisis de dificultades personales o grupales, siempre con el objetivo de aprender a resolver los conflictos que la vida escolar presenta. De este modo, la materia de la acción educativa tutorial no es, necesariamente, aunque podría serlo, el contenido académico, sino cualquier contenido o proceso para el que el alumno/a o grupo de alumnos/as necesite ayuda. Una ayuda que puede ser brindada bien por el docente directamente o por otros agentes escolares como los orientadores/as. La acción tutorial es complementaria de la acción instructiva y no puede ser divergente respecto de la primera; esa es la razón de que deban ir juntas, sin ser confundidas.

Aunque la acción instructiva, concretada en la elaboración y el desarrollo del Proyecto Curricular, debe ser diseñada y llevada a cabo por el equipo docente trabajando en cooperación, para el desarrollo de la acción tutorial y orientadora es imprescindible que los miembros del equipo trabajen de manera coordinada. La normativa vigente así lo señala, pero más allá del cumplimiento burocrático de dicha normativa, sin un cierto nivel de consenso, producto de la negociación, sobre qué y cómo autorizar, no es posible que esta línea educativa prospere en un centro escolar.

Hemos propuesto (Ortega y otros, 2000) un esquema general para construir el equipo humano que ha de encargarse de los programas preventivos y paliativos de la violencia escolar trabajando en la convivencia. Señalábamos entonces una suerte de distribución de roles y tareas que permiten que el equipo tutorial se construya a sí mismo como el centro de una red de apoyo al trabajo, siempre complejo, de atención a los aspectos sociales, relacionales y afectivos de la convivencia escolar. Debe recaer sobre los tutores concretos la responsabilidad de desplegar tareas y actividades destinadas a la realización de la función tutorial y orientadora. Debe recaer sobre el claustro docente y el Consejo Escolar la responsabilidad de conocer y comprender los modelos tutoriales que los docentes despliegan y aportar tanto la crítica producto del análisis reflexivo, como el apoyo social necesario para que los docentes se sientan seguros en esta línea de trabajo que siempre es más difícil. Corresponde a ciertos escolares ser miembros representantes de sus compañeros/as en el equipo de orientación y tutoría, para estar informados y participar en la toma de decisiones sobre el quehacer cotidiano en esta línea de trabajo.

## **LA PRÁCTICA: CONSTRUIR UN MODELO PROPIO**

Es necesario que el equipo docente o de orientación reflexione sobre sus funciones y vaya configurando su propio modelo de trabajo. Un modelo que no debería ser importado directamente desde fuera, sino elaborado con la participación de todos/as y bien caracterizado como propio. Un modelo que no puede ser sólo teórico, aunque conceptual y definir principios propios es parte de la elaboración del modelo, sino que al ir estableciendo prioridades en términos de objetivos, actividades, tareas, responsabilidades debe definir secuencias de realización práctica que articulen definitivamente el quehacer práctico. Los modelos de trabajo escolar son siempre modelos prácticos, aunque deban estar sustentados en una teoría; recordemos que no hay nada más práctico que una buena teoría.

Aunque la palabra investigación suene un poco fuerte, procesos de indagación sobre la realidad desde la que partimos se hacen imprescindibles. No se puede actuar sin saber sobre qué realidad humana, social, psicológica y educativa lo estamos haciendo. Si la palabra diagnóstico se ha tecnificado hasta niveles en los que parece que ha perdido su funcionalidad, denominemos la indagación y el establecimiento de cuadros e imágenes sobre la realidad existente, de otra forma, pero no olvidemos que un cierto consenso y un cierto nivel de toma de conciencia sobre nuestra realidad social y las necesidades educativas que de ella emergen son imprescindibles.

El sentido común, la práctica conjunta y los altos niveles de profesionalización de muchos de nuestros docentes, suelen hacerles creer que todo está muy claro y que no hay diagnóstico más acertado que la experiencia personal con los alumnos/as. Es muy interesante observar que cuando los docentes permiten que se establezca un periodo de estudio y análisis sobre la realidad que queremos modificar, y permiten que se utilicen instrumentos objetivos como cuestionarios, entrevistas, focos de grupo, pruebas más o menos estandarizadas, grabaciones y cualquier clase de registros; se sorprenden muy positivamente y aunque los resultados de las pruebas suelen confirmar sus conocimientos intuitivos, el hecho mismo de que se confirmen en parte y en parte no, les proporciona por un lado seguridad en sí mismos/as como profesionales y, por otro, el nivel suficiente de respeto hacia procesos planificados de exploración, que les aportan igualmente la seguridad de que lo que no se sabe, profesionalmente, se puede aprender. Ello también proporciona tranquilidad y ánimo profesional. Por todo ello, partir de los objetivos, que son siempre enunciados de deseos de cambio y tratar de explorar la realidad con instrumentos que proporcionan datos objetivables introduce un cierto orden en la secuencia de desarrollo de las actividades del equipo de orientación y tutoría.

Si ambas tareas se han hecho con la participación de todos los miembros del equipo, el propio proceso va produciendo una suerte de conciencia de grupo de trabajo que, junto a una adecuada distribución de roles y tareas, colabora en la cohesión del grupo. Muy importante en esta fase es que los roles emergentes no vengán excesivamente connotados por estatus de poder que provoquen sentimientos negativos entre los miembros del equipo. Dichos sentimientos terminan provocando emociones de rechazo, rivalidad, competencia y control del conocimiento y el poder que no ayuda nada al desarrollo de las tareas.

Es evidente que en esta fase de construcción del equipo el coordinador, sea interno o externo, tiene una gran responsabilidad. Es su responsabilidad que cada uno de los miembros del grupo se sienta integrado, activo y responsable de su parte de las tareas comunes. Realizar adecuadamente estos procesos es la parte más importante de lo que debemos exigir a la función del orientador/a. El orientador/a escolar tiene dos funciones: la asesoría, que consiste en ayudar aportando lo que el asesorado necesita para tomar sus propias decisiones y la orientación, que consiste en guiar las líneas de actuación de los docentes por el camino que entre todos consideren más adecuado para lograr los objetivos finales, intermedios e inmediatos de la acción educativa con los alumnos/as. La dirección, en el sentido menos burocrático y más funcionalista, de asunción de la motivación para que los procesos colectivos se cumplan, es el más genuino núcleo de la actividad profesional del orientador/a.

La experiencia de la vida y la actividad compartida en el escenario del centro escolar observada desde la perspectiva del docente puede, simplificando un poco, ser dividida en dos grandes grupos de tareas que, como hemos comentado, no son contrapuestas sino complementarias: la acción instructiva y la acción tutorial. Dos tipos de tareas que conviene diferenciar conceptualmente aunque no necesariamente separar en la configuración de lo que entendemos de forma general como la intervención educativa. A algunos brillantes autores no les gusta la expresión intervención quizás porque la palabra tiene algo de manipulación evoca que hay una supuesta realidad más o menos natural cuando no está intervenida, que se transforma en otra como producto de la intervención. Nada más lejos de nuestra intención considerar que la realidad sobre la que se interviene tiene ninguna naturaleza distinta antes y después de ser intervenida

ni de considerar que el único factor de cambio en la vida escolar, es decir, en el aprendizaje y el desarrollo de los escolares y los docentes, sea la intervención técnica. Entendemos por intervención educativa los esfuerzos que los docentes realizan, y en este sentido, la intervención es la tarea docente y orientadora que busca que los estudiantes aprendan y progresen por sí mismos/as y con su ayuda.

Así pues, la intervención es una dimensión algo más genérica que como lo ha entendido la pedagogía tecnológica. No se trata tanto de una intervención instrumental, que también, sino de los procedimientos de ayuda, que son diferentes en cada momento por distintas razones, entre las cuales no es pequeña la razón que motiva a los docentes a hacer lo que hacen.

## **Contribución 2: UN MODELO DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE CENTRO: EL MODELO INTEGRADO**

Juan Carlos Torrego Seijo (*Universidad de Alcalá, Madrid*)

La contribución que presentamos en este simposio dedicado a las políticas de convivencia en los centros, consiste en situar el tema de la gestión de la convivencia y la disciplina desde una perspectiva de poder en la institución educativa, y al tiempo realizar un análisis de los distintos modelos de regulación de la convivencia en los centros educativos —modelos punitivos y relacionales— hasta acabar presentando una propuesta que nosotros denominamos “modelo integrado” (Torrego, 2001, a, y b). Éste es el modelo en el que venimos trabajando estos últimos años impulsando proyectos de innovación educativa centrados en la mejora de la convivencia, en distintas comunidades autónomas de nuestro país (Torrego y Funes 2000; Torrego y Villaoslada, 2004).

El conocimiento generado sobre convivencia y disciplina exige una revisión o, al menos, un enriquecimiento desde nuevos campos de estudio e investigación. El tipo de conocimiento producido sobre esta temática ha ido demasiado conectado a planteamientos normativos. Generalmente los conflictos graves de convivencia han obligado a intervenir a las Administraciones con sus instrumentos de supervisión y control, lo cual ha conducido a una lógica administrativista en la solución de conflictos. Con demasiada frecuencia los conflictos de convivencia se han denominado de “disciplina”, contemplando ésta con la limitada visión del “acatamiento a la norma” sin poner en cuestión las lógicas de poder que están presentes a la hora de administrar la justicia en un centro. Por ello, este tema se ha tratado en el campo de la legislación y organización escolar, como si fuera solamente un problema de índole técnico conectado a la administración de derechos y deberes legales. Ante esta situación hace falta elaborar un discurso nuevo que supere las limitaciones de las fórmulas al uso.

A nuestro entender, un modo bastante razonable de crear en un centro educativo un ambiente de convivencia pacífico puede consistir en dedicar una atención especial a las políticas que se siguen de tratamiento de los conflictos. Para el análisis de los conflictos de convivencia nos vamos a basar en las perspectivas de estudio que aportan desde el campo de la conflictología algunos autores como Galtung (1998), Lederach (1994, 1996), y Ficher y Ury (1992), junto con los estudios sobre Curriculum y Organización Escolar provenientes de enfoques más culturales, y sociocríticos (Jares 1996, 2001, Stenhouse, 1974; Arencibia y Guarro, 1999; Guarro 1999, Gimeno 1999, 2001; Ros y Watkinson, 1999; Moreno, 1998; Lorenzo y Bolívar; 1997; Bolívar 1998).