

educación

e

lugares de **convivencia**



Comunidad
de Madrid

lugares de **convivencia**



**Comunidad
de Madrid**

Consejo Escolar

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y UNIVERSIDADES

créditos

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y UNIVERSIDADES

Consejero de Educación, Ciencia y Universidades
Emilio Viciano Duro

CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Presidenta
Pilar Ponce Velasco

Vicepresidente
José Manuel Arribas Álvarez

Secretario
Jaime Juan García



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported

Lugares de convivencia

© Comunidad de Madrid
Edita: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid
Calle General Díaz Porlier, 35, 1.ª planta. 28001 Madrid
Tel.: 91 420 82 15
consejoescolar@madrid.org

Maquetación: Consejo Escolar
Edición: 12/2025
ISBN:

SopORTE y formato de edición: publicación en línea en formato pdf

Publicado en España - *Published in Spain*



índice

Presentación	6
Introducción.....	8
capítulo 1	
Lugares de convivencia en los centros educativos: espacios seguros desde la perspectiva de la Inspección Educativa ...	10
capítulo 2	
Acoso, su dinámica y prevención.....	19
capítulo 3	
Arquitectura escolar y bienestar: diseño consciente del espacio como estrategia de cuidados para una convivencia segura	29
capítulo 4	
Espacios de convivencia	52
capítulo 5	
Cultura de convivencia del centro.....	67
capítulo 6	
Cuidar las relaciones como eje del Plan de Convivencia	78
capítulo 7	
Actuaciones que impulsan la educación emocional sistémica para la mejora de la convivencia	96
capítulo 8	
El Colegio Ángel González: un lugar emocionante donde habitar.....	114
capítulo 9	
Rincones de la Paz: Cultivando convivencia y bienestar en el Colegio Paraíso Sagrados Corazones.....	124
capítulo 10	
Lugares físicos y emocionales de convivencia	134



capítulo 11	
Lugares de apoyo y crecimiento para el bienestar.....	152
capítulo 12	
Una escuela que abraza: espacios para crecer y convivir	164
capítulo 13	
Carpe Diem, los espacios educan	174
capítulo 14	
Emotion Miró: un espacio en el que encontrar apoyo emocional	189
capítulo 15	
El proyecto Ayudantes TIC/TRIC y la educación en ciberconvivencia: la experiencia del IES Parque de Lisboa ..	204
capítulo 16	
Convivencia más allá del aula: responsabilidad de toda la comunidad educativa.....	228
capítulo 17	
Lugares de convivencia en los centros escolares: cuando TODO educa, paredes, espacios y alma	239
capítulo 18	
De cicatrices y aprendizajes: el error, la enseñanza y el camino entre ambos mundos	250
capítulo 19	
Propuestas de futuro	259
capítulo 20	
Enlaces de interés.....	275

Presentación

La educación es el pilar fundamental sobre el que construimos el futuro de nuestra sociedad. En este contexto, asegurar un entorno escolar seguro y enriquecedor se convierte en una prioridad ineludible para la Comunidad de Madrid.

Así, el pasado 18 de febrero el pleno del Observatorio para la Convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid aprobó la creación de un grupo de trabajo sobre “lugares de convivencia”. El objetivo de ese grupo era analizar qué sucede en aquellos emplazamientos, distintos al aula, en los que se pueden dar situaciones de acoso escolar y puede ser más compleja la intervención directa, como pasa en los patios, los baños, durante los recreos o en las redes sociales.

La convivencia en los centros es un ámbito vivo y dinámico, en constante evolución, que exige una adaptación permanente a los nuevos desafíos que emergen. En línea con los principios que guían nuestra labor educativa, reconocemos la trascendencia de cada rincón de nuestros centros en la configuración del día a día de nuestros jóvenes. Conocemos la extraordinaria labor que los centros educativos madrileños realizan para afrontar las distintas situaciones y la complejidad de las mismas, pero necesitábamos sistematizar y reflexionar sobre todos esos trabajos y darlos a conocer para que sean referentes para otros centros educativos.

Durante varios meses, el grupo de trabajo que surgió del pleno del Observatorio, junto con expertos, directores de centros, orientadores y docentes ha analizado esas buenas prácticas y ha reflexionado y debatido sobre las mejores propuestas que aseguran una buena convivencia en los centros educativos y que el acoso no tenga lugar en ningún rincón del centro.

Junto con las ponencias que reflejan el trabajo de todas esas sesiones, esta publicación nos traslada 50 propuestas de futuro, que fueron aprobadas por la Comisión Permanente del Observatorio el 9 de octubre de 2025. De todas ellas, destacamos una conclusión: la convivencia se debe trabajar en todos los ámbitos de los centros educativos no es sólo una cuestión de espacios físicos, que también, sino de formación, de implicación y de una responsabilidad compartida que implica a docentes, familias y alumnos.

Estamos firmemente convencidos de que esta publicación será una extraordinaria herramienta para toda la comunidad educativa madrileña. En sus páginas encontrarán reflexiones de expertos, buenas prácticas extraídas de la experiencia real de nuestros centros y, sin duda, servirá como guía para orientar y enriquecer las políticas educativas de la Comunidad de Madrid en materia de convivencia.

Siguiendo las conclusiones de este documento, sabemos que con el esfuerzo de todos podremos garantizar que cada rincón de nuestros centros educativos se convierta en un auténtico lugar de aprendizaje, respeto y crecimiento personal, donde niños y jóvenes se sientan seguros, valorados y preparados para afrontar los retos de su futuro.

Finalmente, queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todos los que han conformado el grupo de trabajo sobre “lugares de convivencia”, a los ponentes que han compartido conocimiento y experiencias que se recogen en este libro y al Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid por su valiosa contribución y por albergar el secretariado del Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. Su apoyo ha sido esencial para la materialización de esta publicación.

Emilio Viciano Duro

Consejero de Educación, Ciencia y Universidades

Introducción

Una de las funciones del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid es ostentar el secretariado del Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. Desde el Consejo, con cada acción, publicación o jornada buscamos mejorar la calidad de la educación madrileña, siguiendo el objetivo que nos marca la propia ley del Consejo. En esta mejora de la educación tiene un lugar preferente cuidar la convivencia escolar.

En el pleno del Observatorio para la Convivencia del 18 de febrero de 2025 se decidió crear un grupo de trabajo sobre “lugares de convivencia” que coordinamos desde el Consejo Escolar. La experiencia de este grupo, la calidad de los ponentes y la implicación y reflexión de todos los que han formado parte de él ha sido extraordinaria y nos ha dejado un importante legado materializado en este libro. A lo largo de sus páginas podrán descubrir las reflexiones de los expertos, las buenas prácticas de centros que son referentes de convivencia y bienestar y las propuestas de futuro que fueron trabajadas, debatidas y consensuadas por todo el grupo de trabajo.

Atribuimos a Winston Churchill la frase “damos forma a nuestros edificios y, a partir de ese momento, ellos no dan forma”. Partíamos de la convicción de que cuidar los espacios en los que estamos es un modo de cuidar nuestras vidas. Queríamos explorar cómo los espacios escolares, las aulas, los patios, los pasillos, etc., podrían contribuir a mejorar la convivencia. Hemos de reconocer que nuestra mirada sobre la convivencia escolar nos ha permitido comprender la enorme influencia de las condiciones físicas de los espacios en la seguridad y en el bienestar de quienes conviven en los centros, pero también que, más allá de los espacios físicos, la convivencia escolar se trabaja en muchos ámbitos, en muchos momentos en los que el compromiso de la comunidad educativa, la implicación de profesores y de alumnos, consiguen que el centro se viva como un lugar amigable, del que todos se sienten parte, con el que se identifican, ese lugar en el que te sientes como en casa, en el que siempre hay alguien a quien puedes pedir ayuda y siempre hay alguien dispuesto a ayudarte.

Los proyectos de alumnos ayudantes que acompañan y cuidan a sus iguales, los rincones que generan diálogo y serenidad, la importancia de prevenir los conflictos, de acoger y sentirse acogido, de formar parte, de construir puentes y de restaurar la convivencia cuando se ha roto, son algunas de las cuestiones que encontraréis a lo largo de este libro y que compusieron las 5 sesiones de trabajo. A ellas se sumó una visita al Colegio Luz Casanova de Embajadores, que nos permitió compartir una mañana de trabajo con profesores y alumnos y comprobar la implicación de un centro con la convivencia y el bienestar de los alumnos.

Por último, el libro incluye las 50 propuestas de futuro que trabajamos con todo el grupo y que demuestran cómo, cuando nos centramos en lo importante, se manifiestan con facilidad los consensos y afloran los acuerdos. Seguramente, nada puede haber más importante que el bienestar y el desarrollo personal de los alumnos madrileños.

Decía al principio que con este trabajo sobre convivencia hemos contribuido a la mejora la calidad de la educación, objetivo del Consejo Escolar. Y así es, porque hemos comprobado como un entorno seguro para los alumnos, una escuela que genera bienestar, sentido de pertenencia e identidad, mejora el rendimiento académico de los alumnos, abre sus propias fronteras y lleva a toda la comunidad educativa y, desde luego, a las familias, a un compromiso real y constante por la educación.

Desde el Consejo Escolar queremos agradecer al Observatorio para la Convivencia la confianza depositada en el Consejo para coordinar este grupo de trabajo y a todos los que han formado parte de él su extraordinaria implicación, su generosidad, su entusiasmo y conocimiento experto de la educación que nos han transmitido. Gracias también al equipo técnico del Consejo Escolar, en particular a Susana Martínez Collado, asesora técnica docente que estuvo a cargo del grupo y a nuestro vicepresidente, José Manuel Arribas Álvarez que es un enamorado de la convivencia escolar y siempre pone cabeza y corazón a todos nuestros proyectos.

Esperamos que esta publicación les resulte de utilidad y que sirva de inspiración y apoyo para convertir a los centros educativos de la Comunidad de Madrid en lugares de convivencia seguros en los que el bienestar de sus miembros sea su seña de identidad.

Pilar Ponce Velasco

Presidenta del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

capítulo 1

Lugares de convivencia en los centros educativos:
espacios seguros desde la perspectiva de la
Inspección Educativa



Resumen

La creación de espacios seguros en los centros educativos es esencial para garantizar el bienestar del alumnado y el desarrollo de una convivencia positiva. Este artículo analiza, desde la perspectiva de la Inspección Educativa, el papel que desempeñan los denominados *lugares de convivencia* — como patios, pasillos, aseos y zonas comunes — en la construcción de entornos escolares seguros. A partir de los datos de las actuaciones de la Inspección Educativa en los centros de la Comunidad de Madrid y del marco normativo vigente, se identifican fortalezas y áreas de mejora en la gestión de estos espacios. El artículo concluye con propuestas dirigidas tanto a los centros como a la administración educativa para reforzar la prevención de conflictos y la protección de los alumnos.

Introducción

La Inspección Educativa, como garante del cumplimiento normativo y del derecho a la educación, tiene asignada por la legislación de la Comunidad de Madrid la supervisión de la convivencia en los centros docentes. Por ello, desde hace cuatro cursos académicos, en el marco del *Plan General Plurianual de Actuación de la Inspección Educativa*, se está realizando una actuación en la que se supervisan los planes de convivencia de los centros sostenidos con fondos públicos¹.

La convivencia escolar ha sido tradicionalmente abordada desde una perspectiva centrada en el aula. Sin embargo, una parte significativa de la relación entre los alumnos ocurre fuera de este espacio formal: en los pasillos, patios, aseos, comedores y otras zonas comunes. Estos lugares, a menudo invisibilizados en los planes de convivencia, pueden convertirse en escenarios de conflicto, acoso o exclusión si no se gestionan adecuadamente.

En este artículo se analiza el marco normativo aplicable, los datos disponibles sobre la convivencia a partir de las actuaciones de la Inspección Educativa y las implicaciones para la mejora de la práctica educativa en los centros.

1. Resolución de 17 de agosto de 2021, de la Viceconsejería de Organización Educativa, por la que se aprueba el Plan General Plurianual de Actuación de la Inspección Educativa (BOCM de 26 de agosto)

Marco normativo

Las normas de protección a la infancia y a la adolescencia, a través de diferentes medios, hacen hincapié en la necesidad de que los alumnos se sientan seguros: existencia de un coordinador de bienestar identificable y accesible; medios conocidos y fáciles de utilizar para la protección y denuncia de situaciones violentas; y, específicamente en el ámbito educativo, la aplicación de un plan de convivencia que garantice la prevención y la resolución de conflictos².

En la Comunidad de Madrid, el Decreto 32/2019, de 9 de abril³, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes, reconoce expresamente la importancia de todos los espacios del centro como escenarios educativos y de socialización, y subraya la necesidad de garantizar la seguridad y el respeto en ellos. En su artículo 5, se establece que los alumnos tienen el deber de “conservar y hacer un buen uso de las instalaciones del centro”. No obstante, este decreto no hace referencia a esos espacios fuera del aula; tan solo en disposiciones de rango inferior, como las *Instrucciones de inicio de curso*, se suelen incluir directrices sobre la organización de guardias de profesores en los espacios comunes, especialmente durante los recreos y los cambios de clase.

Actuaciones de la Inspección Educativa

Como se ha indicado anteriormente, el *Plan General Plurianual de la Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid*, que se ha desarrollado desde el curso 2021-2022 hasta el 2024-2025, estableció la realización durante esos cuatro cursos de la actuación de supervisión de la convivencia en los centros sostenidos con fondos públicos⁴.

La actuación tenía varios objetivos: supervisar el plan de convivencia de los centros, los datos de convivencia y absentismo, la aplicación de los procedimientos de intervención ante las acciones contrarias a la convivencia escolar y, en especial, los protocolos contra el acoso escolar.

2. Tanto la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, como Ley 4/2023, de 22 de marzo, de Derechos, Garantías y Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid, establecen medidas específicas en el ámbito educativo.
3. Decreto 32/2019, de 6 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.
4. Un resumen completo de esta actuación en los cursos 2021-2022 y 2022-2023 se puede consultar en *Análisis de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Consejería de Educación, Ciencia y Universidades. Publicación en línea. Madrid, 2023. ISBN/ISSN: 978-84-451-4089-5.

Esta actuación se ha desarrollado en los centros sostenidos con fondos públicos que imparten Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria y, de forma específica, en aquellos cuyo director se hallaba en el primer curso de su primer mandato. A lo largo de estos cursos, se han supervisado 993 centros, un 55,41% del total, como puede apreciarse en la Tabla 1, en la que se recoge el desgajado por tipo de centro y titularidad.

Tabla 1. Centros supervisados durante el Plan General Plurianual 2021-2025

TIPO DE CENTRO	CENTROS PÚBLICOS						Total C. Públicos	CENTROS CONCERTADOS	TOTAL
	CEIP	IES	CEPA	EOI	CMUS	CPEE			
TOTAL CENTROS CM	776	340	70	29	14	28	1257	535	1792
Total centros supervisados	487	235	45	1	2	13	783	210	993
% Centros supervisados	62,76	69,12	64,29	3,45	14,29	46,43	62,29	39,25	55,41

Durante el curso 2023-2024, se supervisaron 239 centros, 192 de los cuales son públicos y, de ellos, 168 corresponden a centros cuyo director se encuentra en su primer curso de mandato. Los resultados de la supervisión de ese curso relacionados con la convivencia se recogen en este artículo, se analizan los más relevantes y se extraen conclusiones.

En primer lugar, se consideró de gran relevancia el plan de acción tutorial en la mejora de la convivencia. Por ello, se analizó si incluía acciones destinadas a su mejora, a la prevención y resolución de conflictos o a la elaboración de las normas de aula, que son aquellas que determina cada grupo de clase para regir su funcionamiento. Los resultados se recogen en la Tabla 2, donde se sombreen los porcentajes de centros que están por debajo del 75% de resultados positivos. Lo más relevante es la ausencia de pautas para elaborar normas de aula, lo que parece indicar que no se da la importancia precisa a unas normas que el propio grupo de clase acuerda. Debe resaltarse que unas normas elaboradas y aceptadas por los propios alumnos son siempre más susceptibles de ser respetadas.

Tabla 2. Inclusión del Plan de Convivencia en los documentos institucionales

Inclusión del Plan de Convivencia en los documentos institucionales	% Centros Concertados	%Centros públicos
Se ha adecuado el Plan de Acción Tutorial al Plan de Convivencia.	89,36%	73,44%
El PAT incorpora un apartado específico que incluya intervenciones destinadas a la prevención y mejora de la convivencia .	63,83%	70,31%
El PAT incluye pautas para la elaboración de las normas de aula.	53,19%	47,92%

Dentro del contenido de los planes de convivencia de los centros, se analizaron otros aspectos como la existencia de medidas preventivas, el uso de metodologías que favorezcan el buen clima escolar o la definición de conceptos como acoso escolar, LGTBIfobia, ciberacoso o violencia de género, sin cuya delimitación no es posible su reconocimiento. Es justamente esta circunstancia la que mayor preocupación debe suponer, puesto que un porcentaje relevante de centros no definen estos conceptos (señalados en la Tabla 3), sin cuya identificación es imposible prevenirlos o detectarlos.

Tabla 3. Contenido y difusión del Plan de convivencia y sus normas 1

Contenido y difusión del Plan de convivencia y sus normas 1	% Centros Concertados	%Centros públicos
El Plan incorpora líneas de trabajo relacionadas con la prevención como mejor herramienta para evitar conflictos.	93,62%	89,58%
El Plan incorpora líneas de trabajo relacionadas con medidas organizativas para la prevención de conflictos y situaciones de violencia o acoso.	87,23%	84,38%
El Plan incorpora líneas de trabajo relacionadas con las metodologías que contribuyen a mejorar el clima de la convivencia.	80,85%	76,56%
El Plan incluye la concreción de los derechos y deberes del alumnado y del resto de la Comunidad Educativa.	85,11%	89,58%
El Plan de Convivencia diferencia con claridad el acoso escolar y el ciberacoso, de otras conductas esporádicas que dificulten la convivencia.	57,45%	72,92%
El Plan de Convivencia diferencia con claridad la violencia de género de otras conductas esporádicas que dificulten la convivencia.	48,94%	66,15%
El Plan de Convivencia diferencia con claridad la LGTBIfobia de otras conductas esporádicas que dificulten la convivencia.	44,68%	71,35%

Asimismo, se supervisaron otros contenidos preceptivos del plan de convivencia, como las estrategias de igualdad de género, las normas en actividades extraescolares y, nuevamente, los aspectos relativos a la elaboración o aprobación de las normas de aula. En la tabla 4 se han destacado aquellas circunstancias en las que menos de un 75% de los centros tenían resultados favorables. Lo más significativo es la ausencia de planes de igualdad de género, el porcentaje de centros que programan actividades de formación para la resolución de conflictos, la escasa relevancia que se concede a las normas de aula o que un número importante de centros no ha establecido normas para las actividades complementarias o extraescolares.

Tabla 4. Contenido y difusión del Plan de convivencia y sus normas 2

Contenido y difusión del Plan de convivencia y sus normas 2	% Centros Concertados	%Centros públicos
El Plan de Convivencia incorpora las estrategias para la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.	48,94%	66,67%
Incluye las actividades de formación dirigidas a los miembros de la comunidad educativa para el ejercicio de la resolución de conflictos.	55,32%	61,98%
Incluye las estrategias para realizar la difusión, seguimiento y evaluación del plan de convivencia.	70,21%	82,81%
Incluye los criterios comunes y los elementos básicos que deben incorporar las normas de convivencia en el aula, el procedimiento de elaboración y los responsables de su aplicación.	65,96%	64,58%
Las normas de convivencia en el aula se han elaborado con la colaboración del alumnado de cada grupo y el equipo docente.	74,47%	82,81%
Las normas de convivencia en el aula han sido aprobadas por el jefe de estudios.	61,70%	57,81%
Se incluyen normas relativas a la actitud y comportamiento durante actividades complementarias y extraescolares.	70,21%	67,71%

En cambio, en otros contenidos del plan de convivencia los centros se ajustan a lo establecido en el Decreto 32/2019, de 9 de abril: normas de comportamiento en clase, puntualidad o dispositivos electrónicos, como se puede apreciar en la Tabla 5.

Tabla 5. Contenido y difusión del Plan de Convivencia y sus normas 3

Contenido y difusión del Plan de Convivencia y sus normas 3	% Centros Concertados	%Centros públicos
Se incluyen normas relativas a la actitud y comportamiento durante actividades lectivas.	95,74%	95,31%
Se incluyen normas relativas a la puntualidad y asistencia del alumnado.	95,74%	94,27%
El centro ha hecho públicas las normas y en su caso se facilitan a través de la web del centro escolar o aplicaciones para dispositivos móviles.	89,36%	88,02%
Las normas de convivencia del centro, incluidas en el Plan de Convivencia, concretan medidas correctoras para aquellos alumnos que utilizan teléfonos móviles u otros dispositivos electrónicos no permitidos durante la jornada escolar.	89,36%	79,69%

Finalmente, en la Tabla 6, se recogen otros contenidos del plan de convivencia que también se ajustan a lo establecido en el Decreto 32/2019, de 9 de abril, como son los referidos a actividades programadas para favorecer el buen clima de convivencia, el cuidado de los espacios e instalaciones y la relación de derechos y deberes del alumnado. Destaca, en la última fila, en el aspecto negativo, la escasa referencia en los planes de convivencia a los nuevos protocolos contra cualquier tipo de violencia.

Tabla 6. Contenido y difusión del Plan de convivencia y sus normas 4

Contenido y difusión del Plan de convivencia y sus normas 4	% Centros Concertados	%Centros públicos
En el Plan están recogidas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia, ya sea dentro o fuera del horario lectivo.	82,98%	85,94%
Las normas de convivencia del centro incluyen las normas relativas a las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.	80,85%	80,73%
Se recogen normas de convivencia relacionadas con el uso y cuidado de los espacios y recursos del centro.	93,62%	93,75%
Se incluyen normas relativas al uso de objetos y dispositivos de uso personal, entre los que se incluyen los teléfonos móviles y otros dispositivos electrónicos.	91,49%	88,54%
Las normas de convivencia han contemplado los deberes del alumnado a los que se alude en el artículo 5.2. del Decreto (art. 14.7 del Decreto 32/2019).	91,49%	91,15%
El Plan de convivencia incorpora los protocolos de actuación frente a la violencia establecidos por la Consejería de Educación (art. 35.3. Ley 4/2023, de 22 de marzo).	48,94%	50,00%

En suma, en esta síntesis de la supervisión de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, efectuada por la Inspección Educativa, se constata que la normativa de aplicación presta poca atención a los espacios de los centros fuera de las aulas.

No obstante, se ha tratado de señalar aquellos aspectos que mayor incidencia podrían suponer en la convivencia en dichos espacios: desde la definición de determinados conceptos clave, la realización de actividades de formación o el empleo de los protocolos contra situaciones de violencia.

Es precisamente uno de estos, el protocolo contra el acoso, el que puede aportar información sobre cómo se produce la convivencia fuera del aula. De los protocolos contra el acoso escolar abiertos y constatados como tales el pasado curso en la Comunidad de Madrid, la gran mayoría de alumnos acosados estaba matriculado en el mismo curso que el acosador (221 sobre 234). Las formas en las que se produce el acoso han sido múltiples, coincidiendo varios tipos de acoso a la vez. En concreto, los datos revelan lo siguiente:

- Acoso físico en el 21% de los casos
- Acoso verbal en el 29% de los casos
- Acoso emocional en el 30% de los casos
- Ciberacoso en el 12% de los casos
- LGTBfobia en el 4% de los casos
- Acoso de carácter sexual en el 3% de los casos
- Acoso por violencia de género en el 1% de los casos

No se dispone de datos sobre los lugares en los que se produce el acoso, pero, teniendo en cuenta las cifras y los porcentajes anteriores, debe suponerse que nace de la cercanía y de la posibilidad de interacción entre acosado y acosador que, por tanto, pueden compartir espacios. Es otra de las razones para cuidar esos lugares de convivencia.

Conclusiones

La Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid ha supervisado la convivencia en más de la mitad de los centros sostenidos con fondos públicos. Del análisis de los resultados de esta actuación, que se ha efectuado a lo largo de cuatro cursos académicos, se pueden extraer conclusiones relativas al objeto de este artículo.

Mayoritariamente, los centros educativos diseñan sus planes de convivencia de acuerdo con la normativa y, en concreto, con el Decreto 32/2019, de 9 de abril. No obstante, a lo largo del artículo se han señalado aspectos en los que los planes de convivencia de los centros no están diseñados para favorecer la convivencia entre los alumnos y, específicamente, la prevención y la resolución de conflictos fuera de las aulas.

Además de estos aspectos ya señalados, convendría insistir en algunos otros que, en cambio, pueden tener una incidencia muy favorable en la mejora de la convivencia. En primer lugar, es conveniente que los centros analicen los resultados de convivencia

en cada uno de sus niveles y etapas educativas e, incluso, en cada una de las aulas y que extraigan conclusiones; es necesario que se efectúe una memoria anual del estado de la convivencia en el centro con propuestas de mejora, que deberán tenerse en cuenta en la actualización del plan de convivencia del curso siguiente. Igualmente, los centros deben dar la importancia que merece al plan de acción tutorial, que deberá incluir acciones formativas y específicas para la mejora de la convivencia.

La implicación de toda la comunidad educativa —profesorado, alumnado, familias y otro personal— es imprescindible para que el centro sea percibido como algo propio, para que cada individuo se reconozca como parte de él, lo respete y colabore con los demás. En este sentido, las normas de aula, elaboradas y aceptadas por todos los alumnos son una herramienta esencial.

De la misma forma, deben fomentarse proyectos concretos para esos espacios comunes —como el diseño de patios o la organización de actividades deportivas y culturales— que permitan un ocio alternativo y vigilado, impulse la relación sana entre los alumnos y fortalezca los lazos de amistad y compañerismo.

Por su parte, corresponde a la Administración promover, mediante programas e iniciativas, la creación de marcos organizativos de los centros que contribuyan a que sus espacios comunes se conviertan en lugares seguros y nunca sean un ámbito de conflictos.

Luis Abad Merino Subdirector General de Inspección Educativa en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

capítulo 2

Acoso, su dinámica y prevención



Resumen

Aunque no se trata de un fenómeno nuevo, el acoso escolar ha adquirido en los últimos años nuevas formas y una mayor visibilidad social. Lejos de ser un problema reciente, su complejidad y alcance han aumentado, lo que ha impulsado la creación de figuras especializadas como la del **Agente Tutor**: un profesional de la Policía Local con formación específica en prevención y protección de menores.

El trabajo conjunto con las familias, el alumnado, los centros educativos y las instituciones constituye un objetivo esencial para prevenir el acoso escolar y reducir su incidencia. En esta línea, la **Unidad de Agentes Tutores de Alcobendas** ha incrementado el número de actividades y talleres preventivos destinados a abordar las distintas manifestaciones de este problema.

Introducción

El bullying o acoso escolar se define como cualquier forma de maltrato entre estudiantes, repetido en el tiempo, con la intencionalidad de hacer daño. Puede ser ejercido por una o varias personas, generando un desequilibrio de poder, y se manifiesta de manera física, psicológica, verbal, social, sexual y, en algunos casos, mediante el uso de redes sociales (ciberbullying).

Evolución y situaciones de acoso

En los últimos 20 años (2005-2025), la labor en prevención como agente tutor, en coordinación con los departamentos de orientación y dirección de los centros educativos, ha permitido observar cómo el acoso escolar o bullying ha ido transformándose con el desarrollo de las tecnologías. Esta evolución se relaciona con la facilidad de acceso, la vulnerabilidad del alumnado y la falta de control parental en el uso de las redes sociales, tanto en el ámbito escolar como social.

Como consecuencia de este proceso se ha producido un incremento en el número de las acciones delictivas en referencia al acoso y el ciberbullying, generando una situación no contemplada previamente en cuanto a magnitud, formas y repercusiones en los centros educativos. Esta realidad ha exigido la actualización y solicitud urgente de formaciones para afrontar esta nueva modalidad de daño al alumnado.

Ante estas actualizadas y tecnológicas modalidades de daño, surge el trabajo combinado entre los centros escolares y las Unidades de agentes tutores, cuyo eje central es la **prevención**. Estas unidades realizan estudios sobre las distintas situaciones de conflicto, diseñan programas de prevención y concienciación, e imparten charlas preventivas presenciales y continuadas en los centros educativos que así lo soliciten.

Las distintas situaciones de acoso observadas durante los últimos 20 años han sido diversas y, en los años recientes, con el desarrollo de las TIC, se han vuelto más complejas:

- **Acoso directo y personal.** Entre uno o varios individuos, observándose con mayor frecuencia entre chicas.
- **Acoso por nacionalidad.** Se manifiesta mediante comentarios ofensivos y humillantes dirigidos al origen étnico o nacionalidad de los estudiantes.
- **Acoso sexual.** Agravado por el uso de las TIC.
- **Acoso y extorsión económica.** El acosador utiliza la intimidación o la violencia física o verbal con la finalidad de obtener un beneficio económico.
- **Acoso por relaciones entre alumnos.** También denominado acoso social, consistente en aislar a un compañero, difundiendo rumores o ridiculizarlo, así como en excluirlo de actividades.
- **Acoso y control en relaciones de parejas tóxicas.** El individuo acosador recurre a agresiones físicas, verbales, sexuales o a la intimidación.
- **Acoso por motivos físicos, psíquicos, religiosos, condición sexual y estatus económico.** Conocido como acoso discriminatorio por cualquiera de los motivos mencionados, se manifiesta mediante insultos, humillaciones o incluso violencia física.

Acoso escolar y repercusiones

El acoso escolar tiene graves repercusiones tanto en el entorno escolar como en el familiar y social. En el ámbito escolar, los estudiantes pueden experimentar una merma importante en los resultados académicos, disminución de la atención en clase, dificultades para establecer relaciones saludables con sus compañeros y docentes, así como problemas de conducta y empatía.

El impacto que se produce en el ámbito familiar es de suma importancia, ya que este entorno constituye una zona de confort, tranquilidad, confianza y comunicación. Al ser alterados estos aspectos, puede generarse una dinámica de incomprensión, desconfianza y desconexión debido a la falta de comunicación y no saber cómo abordar estas situaciones. Los padres y hermanos, en algunos casos, llegan a experimentar tristeza continuada, incomprensión, impotencia e incluso episodios de violencia, lo que afecta a la dinámica familiar.

Esta situación también afecta a los acosadores, constituyendo un factor de riesgo en el ámbito escolar, familiar y en sus relaciones futuras. Puede derivar en problemas de autoestima, falta de confianza y, en algunos casos, repercusiones negativas en su salud mental.

Todas estas situaciones pueden derivar en el futuro en la aparición de antecedentes penales, dificultando la finalización de los estudios académicos, la consecución de un trabajo adecuado y el establecimiento de relaciones saludables.

Agentes del acoso escolar

Siempre que se da una situación de acoso escolar, solemos centrar nuestra atención en el supuesto acosador y en la posible víctima, prestando mayor atención a esta última. Sin embargo, son varios los protagonistas que se dan en toda situación de acoso.

Pero en el entorno del acosador, no solo se encuentran estos "agresores pasivos" que jalean o permiten la agresión directamente, sino que en muchos casos, en las clases o en el patio, otro grupo de escolares observan cómo [sic] espectadores en las inmediaciones como [sic] el agresor humilla a la víctima sin hacer nada, veja o golpea a la víctima, en la mayoría de los casos por miedo a ponerlo en conocimiento de los profesores. (Núñez, 2018)

Mi experiencia como agente tutor me ha permitido observar percepciones diversas en los acosadores respecto a sus motivaciones: el porqué de sus conductas, lo que sentían y lo que pretendían conseguir.

En general, pude comprobar que muchos de los menores que ejercían acoso, presentaban dificultades académicas, relacionales y sociales, asociadas en muchos casos a una grave desestructuración familiar, social, cultural y económica. Esta situación ha generado un caldo de cultivo peligroso, al alterarse diversos factores de estabilidad en el desarrollo del menor. Cuando estos individuos están en el momento más álgido de la acción de acoso, manifiestan sentirse importantes y empoderados, capaces de llamar la atención, provocar miedo y, a su vez, obtener cierta sensación de protección frente a los demás.

Al final descubro que muchos de ellos han sufrido acoso con anterioridad y que, por experiencias propias, han comprobado que tienen impunidad total, ya que en su momento no recibieron la ayuda ni la atención que consideraban necesaria. En otros casos, se sienten frustrados por la falta de atención de los padres, al tratarse, en muchos casos, de familias desestructuradas. Como consecuencia, la acumulación de desórdenes y el fracaso escolar han potenciado un futuro muy incierto para estos individuos, con la necesidad de una intervención psicológica intensa.

Los **acosados** constituyen, para los que trabajamos en estas situaciones, la figura más importante, por ser, quizás, la más vulnerable.

Cuando un centro escolar, un menor o una familia solicitan la intervención del Agente Tutor, observo que se presentan dos situaciones diferentes que requieren un abordaje diferenciado:

- La **primera** se da cuando se ha requerido la intervención casi **al comienzo del acto de acoso**, cuando aún el daño no ha comenzado a afectar gravemente a las partes. En este caso, se trabaja de forma preventiva directamente con los implicados, informando a los alumnos y a sus padres del rumbo que podría tomar esta situación, ya sea en el ámbito policial, judicial, familiar o escolar. Todo depende de la decisión de optar por trabajar en la resolución del conflicto, de la adopción de medidas cautelares y del compromiso de no agresión futura. Una vez alcanzados los acuerdos de compromiso, el agente tutor realizará, durante el tiempo que se precise, el correspondiente seguimiento del caso y de sus implicados, hasta dar por finalizada la intervención de forma segura.
- La **segunda** situación se da cuando se ha requerido la intervención debido a un **caso prolongado en el tiempo**, con consecuencias visibles del daño ocasionado. Interviene la dirección del centro, la cual está obligada a activar el protocolo de acoso y a informar a la Inspección de Área, al Departamento de Orientación, a Servicios Sociales, a la Unidad de Convivencia de la Comunidad de Madrid y a los padres de todas las partes afectadas —supuestos acosadores, acosados y espectadores—, con la intervención final y ocasional de la Fiscalía.

En todos los casos, el acosado siente una merma de sus derechos y presenta una inestabilidad emocional importante, sin llegar casi nunca a entender el porqué de esta situación, en ocasiones con la creencia de que él ha sido el causante. Presenta miedo provocado por la inseguridad creada, ansiedad, nerviosismo, depresión, tristeza, vergüenza, aislamiento, inestabilidad, desánimo y falta de concentración, afectando a sus estudios y provocando alteraciones alimentarias.

El bullying sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios, provocando la continuidad de estas relaciones, con efectos claramente negativos, como pueden ser el descenso de la autoestima, estado de ansiedad e incluso cuadros depresivos, dificultando su integración en el medio escolar. (Martínez, 2017, pág. 27).

En estas situaciones, se debe realizar un trabajo combinado de todos los intervinientes con el alumno y la familia, proporcionándoles alternativas para la estabilización del menor y de la familia, y seguidamente la realización de talleres preventivos de concienciación en los centros.

Dada mi experiencia, los factores que suelen ser desencadenantes en estos casos son:

- **Falta de conciencia.** No suelen ser conscientes de que lo que están realizando puede constituir es un posible delito ni de las posibles consecuencias legales.
- **Empoderamiento.** Sensación de poder y de impunidad.
- **Desestructuración familiar.**
- **Maltrato** en el ámbito familiar.
- **Falta total de control** sobre el menor.
- **Necesidad de control** y dominio.
- **Baja empatía.** En algunos casos esto tapa sentimientos de inferioridad.
- **Personalidad narcisista.**
- **Habilidad en el manejo** de situaciones para lograr sus objetivos.
- **Creencia de impunidad** en la utilización de las TIC para conseguir más adeptos y efectos inmediatos.

Cabe destacar que no todos los individuos presentan los mismos roles que la mayoría de ellos.

La Unidad de Agentes Tutores a la que he pertenecido nació en 2005 como consecuencia de la detección de situaciones en centros educativos y de las continuas llamadas de los docentes para intervenir en situaciones que no eran ni comunes ni normales para ellos. La Policía Local estaba desarrollando un proyecto como policía participativa y social, orientado hacia los colectivos más vulnerables y pensado para apoyar y trabajar en objetivos de mejora de la convivencia dentro de sus competencias. Esto facilitó una preparación profesional de los Agentes Tutores en el trabajo con infancia, juventud y familia, así como un trabajo transversal en red con los distintos departamentos municipales, esenciales en este trabajo, mejorando la rapidez y la calidad de la intervención.

Se prestará una atención especial a las cuestiones relacionadas con la seguridad de niños y jóvenes en la escuela y su entorno, fortaleciendo la cooperación policial con los responsables de la comunidad educativa, en el marco de lo dispuesto en la Instrucción 7/2013, sobre el “Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos”, recopilando información actualizada de los centros escolares y lugares frecuentados por menores, y planificando charlas y conferencias en los colegios, a impartir por expertos policiales con capacidad comunicativa (Instrucción 1 de 2017 de la Secretaría de estado de Seguridad, p.27)

Esto ha propiciado una profesionalización especializada, entendiendo que “el Agente Tutor de la Policía Local es un modelo preventivo que interviene en los centros educativos y con la familia, que se ha implantado con éxito en varios municipios de toda España” (Rosario Galindo, 2019). Este modelo se caracteriza por un trabajo preventivo y continuado en los centros escolares, con formación continua de los miembros de estas unidades.

En la problemática que afecta a los centros escolares y, más concretamente, a los de secundaria, pudimos comprobar, por información transmitida en las entrevistas con víctimas de acoso, que existían zonas dentro de los institutos con una dificultad de control docente —por tiempo y por falta de personal—, que propiciaban la continuidad del acto de acoso: pasillos en los cambios de clases, servicios, hall, cafetería y patio de recreo.

Estos espacios, que podrían parecer momentos de transición o de tranquilidad, resultaban en realidad momentos ideales para los acosadores al no dar tregua y propiciaban aún más el miedo y desconcierto en las víctimas.

Durante los **cinco minutos de cambio de clase**, siempre hay movimiento de profesores transitando de una clase a otra, sin ningún control sobre las situaciones que pudieran producirse entre los alumnos. En esos cinco minutos, los acosadores y sus cómplices, tras coordinación del cabecilla, cercan a la víctima y aumentan aún más los

momentos de pánico y descontrol mediante amenazas y pequeños toques corporales, dejando patente el poder que ejercen sobre la víctima y sobre los demás alumnos.

Aun en situaciones donde algún profesor pudiera percibir reuniones, tumultos o posibles problemas, los acosadores contaban con otros individuos para avisar de la llegada del profesor, disolviendo rápidamente la situación.

En la zona de **aseos**, estas situaciones se agravaban aún más debido a las características del recinto: aseos para menores, puertas poco seguras y falta de control. Eran espacios donde podían producirse agresiones físicas y, en ocasiones, sexuales.

En los **halls de entrada o salida**, los acosadores realizaban pequeños toques de atención visual acompañados de amenazas, avisos y comentarios de lo que sucedería durante la jornada o sobre lo que pasaría si la víctima hablaba.

Los **patios de recreo**, incluso con la vigilancia de los profesores, representaban los momentos más peligrosos debidos al espacio, al volumen de alumnos y al tiempo disponible. En ellos se producían la mayoría de las agresiones, amenazas, abusos sexuales, tráfico de estupefacientes y robos, además de ser un lugar donde los acosadores y sus cómplices podían organizar sus siguientes acciones.

Dado que todas estas zonas coincidían en la información proporcionada por las víctimas y tras el estudio de las zonas comunes, en coordinación con la dirección y el departamento de Orientación, se solicitaron medidas que resultaron positivas, ya que redujeron significativamente la ocurrencia de estas acciones. Aunque no se solucionaron completamente, sí se observó una clara mejoría.

Los agentes tutores propusieron la creación de un **grupo estudiantes con ciertas habilidades sociales y comunicativas, no problemáticos, pero con éxito social en el centro**. Asimismo, se planteó la formación de parejas de mediación en conflictos que, tras recibir la capacitación adecuada en habilidades sociales y con el apoyo de la dirección, pudieran mediar en casos de conflicto bajo la supervisión de los agentes tutores o de los orientadores. Esta iniciativa también transmitía a los demás alumnos la existencia de este grupo, generando un grado de tranquilidad y complicidad, al estar compuesto por compañeros que “hablaban su mismo idioma”.

Estas parejas de mediación se distribuían por los pasillos durante los cambios de clase, incrementando la seguridad y la tranquilidad, y realizaban funciones similares en la cafetería y durante los recreos.

Conclusiones

A partir del análisis de la información recopilada y de la observación de los espacios escolares, se pueden destacar los resultados y medidas adoptadas en relación con la intervención de los mediadores y las acciones preventivas en los centros.

No se dispone de datos sobre los porcentajes de intervenciones de estos mediadores, ni sobre los casos en los que actuaron o los que se resolvieron con éxito; sin embargo, la información proporcionada por los centros educativos fue muy alentadora.

Tras el estudio de estos lugares, la gran mayoría de los centros optó por cerrar con llave los servicios, cuya utilización requeriría la petición de la llave pertinente, así como la instalación de cámaras en los pasillos. Se potenció la realización de formaciones preventivas, abordando los riesgos asociados al uso de redes sociales, consumo de drogas, delitos de odio, parejas tóxicas, acoso y ciberbullying, incluyendo formaciones combinadas con el Centro de Tratamiento de Adicciones (CTA). Estos talleres presenciales fueron impartidos por los agentes tutores.

Referencias

Galindo, R. M. A. (2019). *Proyecto de coordinación y prevención policial en los centros educativos de Canarias (PROCOPCAN)* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. Repositorio UPLGC. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/99560>

Núñez Izquierdo, F. (2018, octubre). La prevención del acoso escolar en colegios e institutos a través del agente tutor de la Policía Local. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 15, 3–15. <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.8784>

Martínez Rodríguez, J. A. (2017). *Acoso escolar: Bullying y Cyberbullying*. Barcelona: Bosch Editor.

Secretaría de Estado de Seguridad. (2017). *Instrucción 1/2017 por la que se actualiza el Protocolo de actuación policial con menores*.



Adriano Lorenzo Rubio es Presidente de la Asociación Motera Contra el Abuso Infantil (ACAI) y cofundador de la Unidad Agentes Tutores de Policía Local de Alcobendas.

capítulo 3

Arquitectura escolar y bienestar: diseño consciente del espacio como estrategia de cuidados para una convivencia segura



Resumen

Este artículo analiza la influencia del **diseño arquitectónico escolar en el bienestar del alumnado y su potencial para prevenir el acoso**. A través de referentes teóricos, normativa vigente, ejemplos prácticos y propuestas de intervención, se expone cómo un entorno educativo diseñado de forma consciente —abierto, inclusivo, accesible y naturalizado— promueve la convivencia, la autorregulación emocional y la seguridad. Se destaca la importancia de aplicar principios de neuroarquitectura y fomentar la participación de la comunidad educativa en los procesos de diseño. Asimismo, se plantea la necesidad de una normativa específica que articule arquitectura y pedagogía para garantizar entornos escolares que promuevan una convivencia sana y segura.

Introducción

Los lugares en los que se aprende han sido objeto de numerosos estudios a lo largo de las décadas. Desde las iniciáticas —e inspiradoras— ideas de Malaguzzi a mediados del siglo XX hasta las recientes demostraciones científicas de la neuroarquitectura, han sido numerosos los estudios que han defendido la influencia del espacio físico y del entorno en el aprendizaje, la comunicación y la creatividad, destacando la importancia que en ello tiene un diseño espacial intencional y funcional. El arquitecto Rafael de la Hoz, en su aporte al Plan Nacional de Construcciones Escolares (1960) plantea que la planificación de los espacios escolares **debe partir del niño y atender tanto sus necesidades físicas como emotivas**, a la vez que establece una conexión entre ambas (Figura 1).



Figura 1. Diseño centrado en el alumnado. Fuente: Rafael de la Hoz (1960)

En los últimos años, disciplinas como la **neuroeducación** —ciencia que estudia cómo aprende el cerebro— resaltan la relevancia de la configuración de los espacios educativos en los procesos cognitivos y en el bienestar emocional de los estudiantes, validando científicamente postulados clásicos que defienden el papel del entorno en el aprendizaje. El diseño de los espacios educativos debe **estimular la adquisición de conocimientos** (Montiel, 2017) y, al mismo tiempo, ha de **ofrecer un ambiente seguro y afectivo** (Mora, 2013), pues los entornos escolares influyen en las relaciones, las emociones y las conductas de los niños (Cabanellas y Eslava, 2005). Un entorno cuidado transmite a los alumnos que son valorados y ello refuerza su integración y motivación dentro de la comunidad educativa.

Las construcciones escolares no son sólo el sitio donde los niños y las niñas pasan la mitad de su día, son los **lugares donde se abre su mente**, se expande su imaginación, se llena su curiosidad y se cumplen sus ilusiones de aprender (Ros-Martín, 2022). El espacio transmite información a modo de ‘mensajes’ a las personas que los ocupan. Estos mensajes pueden ser positivos o negativos, provocar emociones agradables o desagradables en función de cómo sea su aspecto, de la experiencia personal de cada persona y de su estado emocional. Los mensajes negativos y desagradables provienen de espacios poco cuidados, carentes de mantenimiento y conservación, sucios y oscuros. Estos mensajes, unidos a la realidad de cada alumno, pueden desencadenar situaciones de conflicto y de acoso. No se puede asegurar —porque aún no hay investigaciones que lo hayan estudiado— que espacios educativos en un estado correcto de mantenimiento y conservación, limpios y con una iluminación natural abundante, además de otros aspectos que se irán desarrollando en el texto, eviten la existencia de conflictos y situaciones de acoso escolar, pero sí pueden prevenirlas.

Espacios cuidados de un modo adecuado envían a las personas mensajes positivos y agradables que generan calma y bienestar, mitigando situaciones de estrés, ansiedad o agresividad.

En este artículo se pretende mostrar cómo el espacio arquitectónico de los centros educativos influye en las personas que los habitan y cómo pueden diseñarse para transmitir sensaciones agradables que reduzcan las posibilidades de que se produzcan conflictos y situaciones de acoso escolar.

Para ello:

- En primer lugar se exponen, como marco teórico, algunas consideraciones relacionadas con la neurociencia y la neuroarquitectura, así como referencias a publicaciones relacionadas con la arquitectura y la educación.

- A continuación, se presenta el estado de la cuestión en cuanto a la normativa vigente, la configuración y el estado de conservación de las construcciones escolares actuales y algunas buenas prácticas en centros educativos.
- Para terminar, se realizan propuestas de intervención y aspectos a tener en cuenta para proyectar las construcciones escolares de forma consciente e inclusiva, a fin de evitar situaciones conflictivas en el entorno escolar.

Neurociencia y neuroarquitectura

Algunas veces de forma consciente, pero casi siempre de manera inconsciente, el espacio influye en las personas. Tenemos nueve sentidos (Figura 2) que nos ayudan a percibir el mundo de manera diferente y, al mismo tiempo, complementaria. Estos son la vista, el oído, el olfato, el gusto, el tacto, el vestibular, la propiocepción, la kinestesia y la termocepción.

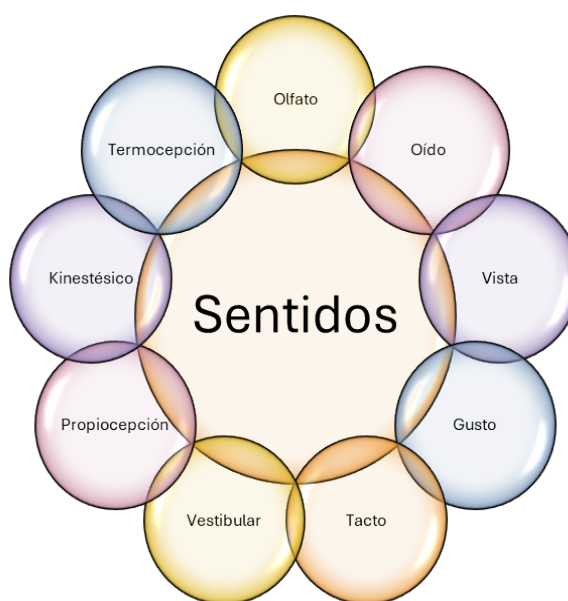


Figura 2. Sentidos del cuerpo humano. Fuente: Elaboración propia

La estimulación sensorial es fundamental en el proceso de aprendizaje de los niños y, por ello, debe ser regulada a través del espacio escolar en el que se encuentran. Durante una jornada escolar los nueve sentidos están actuando de forma simultánea unas veces y alternativa otras para absorber toda la información que llega. En este sentido, el espacio donde se encuentran los alumnos es determinante para que las sensaciones que están percibiendo provoquen emociones que motiven el aprendizaje.



Figura 3. Salida al patio del edificio de primaria. Fuente: Archivo propio



Figura 4. Patio abierto y naturalizado en colegio de educación infantil y primaria. Fuente: Archivo propio

A nivel arquitectónico, un defecto de estímulos puede limitar la capacidad de creación del estudiantado. Por el contrario, un exceso de estímulos provoca la dispersión en la atención y la concentración. Del mismo modo, estímulos desagradables, como un mal olor o un exceso de ruido provocan emociones como asco y ansiedad; y estímulos agradables como una adecuada temperatura o un mobiliario cómodo provocan emociones agradables. En términos de neurociencia, el espacio es un componente activo que influye en los procesos cognitivos, emocionales y sociales, de ahí que sea preciso tener en cuenta su configuración y diseño para favorecer ambientes transmisores de emociones agradables.

Más allá de los aspectos sensoriales, el espacio escolar comunica valores y establece relaciones jerárquicas, afectivas y sociales.

La existencia de elementos de cerramiento del espacio —que en los centros educativos suelen ser muros y vallas altas de acero, muchas veces en mal estado de conservación— transmiten sensación de encierro y prohibición que pueden derivar en dinámicas de aislamiento y exclusión (Figura 3). Sin embargo, espacios abiertos, flexibles y naturalizados transmiten sensación de confianza y libertad que favorecen conexiones sociales seguras y respeto (Figura 4).

La neuroarquitectura, disciplina científica que estudia los requerimientos espaciales específicos que precisan las personas en función de sus necesidades fisiológicas, cognitivas y socioemocionales (Mombiedro, 2022), demuestra que existe una relación directa entre la configuración espacial y la actividad cerebral. El espacio escolar, por tanto, afecta a los procesos cognitivos básicos que se suceden día a día en las escuelas: la memoria, la motivación y la capacidad de resolución de problemas. Desde la neuroarquitectura se ofrecen soluciones para que el diseño de estos espacios sea tal que promueva un sentido de pertenencia, seguridad y bienestar emocional, valores que influyen de forma directa en el comportamiento y que van a evitar que se produzcan situaciones de acoso.

Enfoques teóricos y experiencias en el espacio escolar

A la hora de escribir este artículo, se realizó una búsqueda de publicaciones que relacionaran, de forma directa, el acoso y la arquitectura escolar, pero no se obtuvo ningún resultado. Sí se tenía conocimiento de numerosas referencias que describen de modo teórico y práctico experiencias positivas para mejorar los espacios educativos y son las referencias que he utilizado, de modo indirecto, para desarrollar el texto.

Entre los libros consultados, destacan como imprescindibles para conocer la importancia y esencia del espacio educativo, los siguientes:

- *Espacio educativo: Material didáctico y catalizador del cambio educativo* de Santiago Atrio (2022).
- *Neuroarquitectura. Aprendiendo a través del espacio* de Ana Mombiedro (2022).
- *Viaje a la escuela del siglo XXI* de Alfredo Hernando (2015).
- *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* de Clara Eslava y María Isabel Cabanellas (2005).
- *Diseño de espacios educativos: rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno* de Prakash Nair (2016), que ilustra con ejemplos prácticos cómo se puede configurar el espacio del aula.

En cuanto a publicaciones académicas, también hay bastantes artículos que muestran investigaciones en torno al espacio escolar y su influencia en el aprendizaje:

- *Description of environmental factors in schools. International Review of Education* de Crespo, Comesaña y Pino (2007).
- *Espacios para la docencia: Función habitabilidad y simbolización* de Escarabia (2017).
- *Innovación mediática y arquitectura escolar. La transformación de los espacios de aprendizaje en secundaria* de Martire (2017).
- *Creando espacios de aprendizaje con los alumnos para el tercer milenio* de Mokhtar Noriega et.al (2015).
- *Diseño de un patio escolar para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de los niños* de Sánchez y Ros-Martín (2023).

Como complemento, resulta interesante consultar las guías publicadas por la UNESCO:

- *A place to learn. Lessons from research on learning environments* (2012).
- *Guía de diseño de espacios educativos* (1999).

A nivel urbano, como prevención de situaciones de acoso en los alrededores de los centros educativos, también existen iniciativas muy relevantes e inspiradoras. Todas las ideas que transmite Francesco Tonucci en su libro *La ciudad de los niños* (2015) son perfectamente aplicables. A raíz de las propuestas del pedagogo, surgió la Red Internacional *La ciudad de los niños*¹, de la que forman parte más de 300 ciudades. El Ayuntamiento de Madrid publicó una *Guía de Diseño de Entornos Escolares* (2017) y diversos municipios, barrios y colectivos han puesto en marcha los pedibuses y bicibuses, desplazamientos colectivos infantiles a pie, en bici o en patín para ir de casa al centro educativo juntos y acompañados de un adulto, o bien de otros niños más mayores. En la misma línea, existe un manual didáctico de *Caminos escolares seguros* (2021) editado por la Confederación Andaluza de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado por la Educación Pública.

Por otro lado, existen colectivos y estudios de arquitectura especializados en el diseño y remodelación de espacios educativos y responsables con la infancia. Es el caso de la **Asociación Ludantia**², compuesta por diversos arquitectos y educadores que investigan y trabajan en arquitectura, educación e infancia y de la arquitecta Rosan Bosch, experta en la realización y ejecución de proyectos en espacios educativos.

Todas estas referencias, junto con otras similares, suponen una base teórica imprescindible para comprender el espacio educativo. Del mismo modo, es vital conocer la legislación aplicable a las construcciones escolares.

1. <https://lacittadeibambini.eu/>

2. <https://www.asociacionludantia.org/>

Normativa sobre construcciones escolares

En lo que se refiere a la legislación aplicable a las construcciones escolares y que guardan relación con lugares seguros para la convivencia, es preciso consultar normativas en materia de **educación, edificación y accesibilidad**. Por el contexto que abarca el presente texto, sólo se hace alusión a aquellas directrices que vienen reflejadas en estas normativas y que refuerzan la necesidad de disponer espacios que garanticen el bienestar.

Normativa en materia de educación

En el momento actual, la **LOMLOE**³ es la legislación vigente en educación. En relación con las construcciones escolares, mantiene ciertas disposiciones de su predecesora, entre las cuales destaca la referencia a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad⁴.

La LOMLOE reafirma los valores de la Ley de Educación de 2006, refuerza la capacidad inclusiva del sistema e introduce nuevos valores relacionados con la realidad existente, tales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas⁵.

Normativa en materia de edificación

En el ámbito de la construcción, es de aplicación el **Código Técnico de la Edificación**⁶ (CTE). En él se desarrollan las exigencias del proceso constructivo que son necesarias para satisfacer los requisitos básicos de seguridad y habitabilidad en los edificios, así como para garantizar la calidad y garantías de la edificación.

Es de aplicación en obras de nueva construcción e intervenciones en edificios existentes, tanto públicos como privados, incluso su mantenimiento. El marco regulatorio del CTE cuenta con **Documentos Básicos (DB)**, que son de obligado cumplimiento y se organizan y codifican en función del requisito al que dan respuesta:

3. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006.
4. Cuya aprobación se publicó en el BOE del 21 de abril de 2008 mediante el Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006.
5. La actualidad de la Agenda 2030 en España se puede consultar en la página: <https://www.agenda2030.gob.es/home.htm> [Última consulta el 4 de marzo de 2022].
6. Real Decreto 314/2006, de 17 de marzo, por el que se aprueba el Código Técnico de la Edificación.

En relación a la seguridad:

- **DB-SE:** Seguridad Estructural.
- **DB-SI:** Seguridad en caso de incendio.
- **DB-SUA:** Seguridad de utilización y accesibilidad⁷.

En cuanto a la habitabilidad, los documentos son:

- **DB-HE:** Ahorro de energía.
- **DB-HR:** Protección frente al ruido
- **DB-HS:** Salubridad.

Algunos de los DB, en ciertos apartados, contemplan exigencias específicas para los edificios de uso docente⁸. Son exigencias mínimas de carácter técnico y que apenas contemplan aspectos relacionados con la accesibilidad universal y, mucho menos, con la prevención del acoso. Sin embargo, es importante tenerlas en cuenta a fin de asegurar que las condiciones físicas de los edificios escolares son adecuadas y no transmiten esas emociones y sensaciones desagradables que se comentaba anteriormente.

Desde 2010 están regulados los **requisitos mínimos de centros escolares**⁹. En este documento se regulan las superficies de los espacios educativos atendiendo a los criterios que se marcan en los DB-SI y DB-SUA. Asimismo, incluye criterios que favorecen el bienestar de los niños, como:

- La necesidad de que los patios estén parcialmente cubiertos.
- La accesibilidad universal para todo el alumnado, incluso aquel que tenga capacidades diferentes¹⁰.

7. Las exigencias relativas a accesibilidad se incorporaron un año más tarde, fruto de la aplicación del Real Decreto 505/2007, de 20 de abril, por el que se aprueban las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad para el acceso y utilización de los espacios públicos urbanizados y edificaciones.

8. Las exigencias de aplicación en los edificios de uso docente se reflejan en el Capítulo 2. Métodos, en el epígrafe 2.1.1. Parámetros evaluables según la normativa.

9. Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria.

10. Por primera vez en una normativa de educación aparece este término, en lugar de 'minusválido', 'discapacitado' u otros adjetivos más inapropiados utilizados en los siglos anteriores.

En este sentido, también hay normativa relacionada con la inclusión de las personas con discapacidad¹¹, que refleja la responsabilidad de las administraciones educativas para asegurar que el sistema educativo sea inclusivo en todos sus niveles. En esta disposición se manifiesta que dichas administraciones deben prestar atención a la diversidad del alumnado y atender sus necesidades educativas a través de apoyos y ajustes razonables¹². La realidad es que, a día de hoy, los requisitos mínimos que se establecen en esta normativa se han quedado obsoletos y sería preciso, tal y como se ha comentado en la introducción, realizar una normativa más exhaustiva que relacione pedagogía y arquitectura.

Normativa sobre accesibilidad

La accesibilidad en los bienes y servicios públicos también está regulada legislativamente¹³, y en ella aparecen de nuevo ajustes razonables para conseguir condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación. Esta normativa incluye, además, dentro del artículo 5, de obligaciones generales: “en el caso de que la implantación de medidas o mecanismos para facilitar el acceso a estos espacios físicos de las personas con discapacidad permita adoptar diferentes alternativas, estas deberán ser objeto de un análisis energético y medioambiental, dando preferencia a los sistemas pasivos y a los materiales con menos impacto ambiental”. Este criterio permite integrar la componente sostenible en las actuaciones que se realicen, contribuyendo a la regulación de la temperatura y el ruido en los espacios educativos, lo cual, como se ha comentado anteriormente, transmite sensaciones agradables.

Además de la legislación mencionada, toda ella de ámbito nacional, cada comunidad autónoma tiene sus propias normativas relacionadas con los centros educativos. En la Comunidad de Madrid, no hay ninguna disposición que regule la configuración espacial de las construcciones escolares, lo cual supone una oportunidad para trabajar en ello desde un enfoque holístico, inclusivo, sostenible y favorecedor de valores positivos que contribuya a disminuir los conflictos y las situaciones de acoso escolar. Ello, además, sería de gran ayuda para actuar sobre las instalaciones de los centros educativos más antiguos, pues su estado de conservación no es, en muchas ocasiones, el adecuado.

11. Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

12. Los ajustes razonables se definen en el artículo 2.f) del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social como “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas del ambiente físico, social y actitudinal a las necesidades específicas de las personas con discapacidad que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular de manera eficaz y práctica, para facilitar la accesibilidad y la participación y para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos.” (BOE núm. 289, sec.I., p. 95639)..

13. Real Decreto 193/2023, de 21 de marzo, por el que se regulan las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad para el acceso y utilización de los bienes y servicios a disposición del público.

Construcciones escolares y su estado de conservación

La mayor parte de los centros educativos públicos de Educación Primaria y Educación Secundaria que están funcionando en la Comunidad de Madrid fueron construidos en los años 70, 80 y principios de los 90 del siglo XX. Estos centros, como edificios públicos, no tienen obligación de presentar el Informe de Evaluación del Edificio (IEE) ni se les exige la justificación de inspecciones técnicas que valoren su estado de conservación o algún otro documento similar que garantice el bienestar de sus usuarios. Las competencias relativas al mantenimiento y conservación de los centros de Educación Primaria están atribuidas a los municipios. Cada ayuntamiento actúa bajo su propio criterio y no se tiene constancia de que exista un registro oficial y completo de las actuaciones de mantenimiento e intervenciones de mejoras realizadas, por lo que no se dispone de datos relativos al estado de conservación en el que se encuentran los centros educativos. En general, los equipos directivos van acometiendo obras de esta naturaleza en función de la urgencia de la intervención y de las posibilidades económicas de las cuales disponen.

En el momento actual, 2025, se encuentran en fase de ejecución el **Programa de construcción de nuevos centros escolares**¹⁴, cuya línea estratégica es construir nuevos centros educativos y modernizar los ya existentes y el **Programa de modernización de centros escolares**¹⁵, este último de carácter tecnológico, no espacial. No existe un plan autonómico que recoja, específicamente, las acciones de mantenimiento, conservación y rehabilitación integral de centros educativos.

Esta realidad deriva en que hay una gran cantidad de centros educativos que mantienen su configuración inicial, tanto de distribución como de acabados, no disponen de medidas de eficiencia energética y no garantizan la accesibilidad universal. Asimismo, hay centros que tienen elementos básicos, como persianas y radiadores, deteriorados y estropeados. Tal y como se expuso anteriormente, el espacio manda mensajes a las personas que los habitan.

Vallados de acero, en algunos casos complementados por mallas de simple torsión demasiado altas, sujetas sobre un muro que pierde su pátina y abre su paso mediante una pequeña puerta que se atasca, dan la bienvenida cada mañana enviando un mensaje de encarcelamiento (Figura 5).

14. <https://www.comunidad.madrid/transparencia/informacion-institucional/planes-programas/programa-construccion-nuevos-centros-escolares>

15. <https://www.comunidad.madrid/transparencia/informacion-institucional/planes-programas/programa-modernizacion-centros-escolares>



Figura 5. Acceso a colegio de educación infantil y primaria. Fuente: Archivo propio

Fisuras en los muros, aulas con escasa ventilación en las que hace demasiado frío o demasiado calor transmiten sensaciones de ansiedad y agobio (Figuras 6 y 7).



Figura 6. Aula de educación infantil



Figura 7. Ventanas en el aula de educación infantil

Largos pasillos con acabados asépticos, anticuados y demasiado oscuros envían mensajes de inseguridad (Figura 8).



Figura 8. Pasillo en el edificio de primaria. Fuente: Archivo propio

Aseos sin jabón ni agua caliente e instalaciones con una antigüedad de más de 30 años transmiten que la salud y la higiene no son importantes (Figura 9).



Figura 9. Aseos en edificio de primaria. Fuente: Archivo propio

Patios de hormigón levantado por el uso, que carecen de árboles y plantas, ofrecen escasas oportunidades de juego y no son accesibles envían a los niños y las niñas que su disfrute no es importante (Figura 10).



Figura 10. Patio en colegio de educación infantil y primaria. Fuente: Archivo propio.

Estos ejemplos ilustran cómo una imagen descuidada de los espacios escolares manda un mensaje a los niños y a las niñas: no sois importantes, no cuidamos vuestro bienestar. De manera inconsciente, este mensaje provoca emociones desagradables que pueden dar lugar a conflictos y situaciones de acoso. Y no sólo a los niños y a las niñas. Estos mensajes también se mandan al resto de la comunidad educativa:

- A los directores y directoras que todos los días se enfrentan con una gran cantidad de problemas.
- A los maestros y maestras, como responsables de su educación y principales figuras de mediación en los conflictos.
- Y, por extensión, al personal de administración y servicios sin los cuales no funcionaría la vida del colegio, y a las familias, que confían su bien máspreciado a todas estas personas.

Por otro lado, más allá del estado de conservación de las infraestructuras de los centros educativos, su configuración espacial, en ocasiones, facilita la consecución de situaciones de acoso. Es el caso de pasillos vacíos demasiado largos (Figura 11), baños con recovecos (Figura 12) y vestuarios poco iluminados (Figura 13).



Figura 11. Pasillo de edificio de primaria. Fuente: Archivo propio



Figura 12. Aseos en edificio de primaria

Figura 13. Vestuarios en gimnasio. Fuente: Archivo propio

Ante esta situación, es importante intervenir en el espacio educativo y no es suficiente con una actuación parcial, sino que se deben tener en cuenta todas las necesidades del centro —incluso las pedagógicas—, las exigencias normativas referenciadas, así como los recursos económicos, humanos, materiales, técnicos y temporales. Algunas escuelas lo han conseguido y suponen buenas prácticas capaces de inspirar y motivar el diseño de las próximas escuelas y la transformación de las existentes.

Buenas prácticas en centros escolares

Uno de los primeros colegios que, en las últimas décadas, comenzaron a transformar sus espacios educativos y a dar importancia a su diseño fue el **Col-legi Montserrat**¹⁶ (Barcelona). A raíz de una formación con Howard Gardner —conocido por su teoría de las Inteligencias Múltiples— pusieron en marcha metodologías didácticas y técnicas centradas en el alumnado y se han convertido en un centro pionero en innovación educativa (Figura 14).



Figura 14. Aula de Secundaria en Col-legi Montserrat. Fuente: <https://www.cmontserrat.org/>

La **Escuela IDEO**¹⁷ (Madrid) fue concebida, desde el inicio, con un proyecto educativo con aprendizaje activo y vivencial, centrado en el estudiante. Algunos de sus nuevos espacios fueron diseñados de forma participativa con el alumnado de cada etapa educativa y sus propuestas fueron tenidas en cuenta (Figura 15).

16. <https://www.cmontserrat.org/>

17. <https://www.escuelaideo.edu.es/>

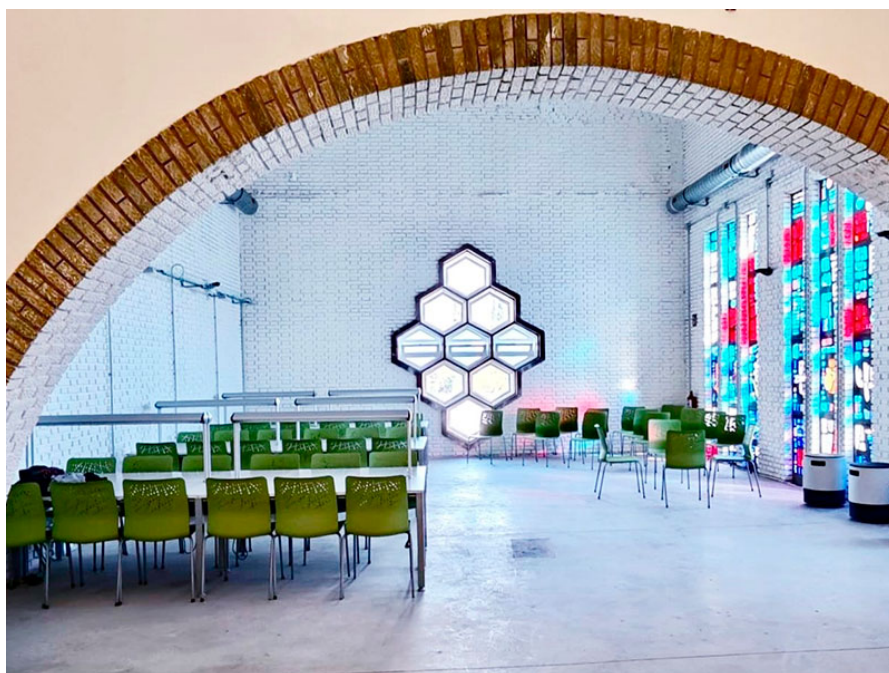


Figura 15. Biblioteca en Escuela Ideo. Fuente: <https://www.escuelaideo.edu.es/>

En el **Colegio Jara**¹⁸ (Valdemorillo, Madrid) basan su proyecto pedagógico en la inclusión y en que se aprende haciendo. Realizó un diseño participativo de sus patios y dispone de espacios temáticos para satisfacer diferentes necesidades de los niños a lo largo del día (Figura 16).



Figura 16. Espacio de descanso en Colegio Jara. Fuente: <https://colegiojara.com/>

18. <https://colegiojara.com/>



Figura 17. Espacio intermedio en Colegio de Irulegui.
Fuente: <https://cpirulegi.educacion.navarra.es/web/es/>



Figura 18. Espacio de aseos en CEIP Ortigueira. Fuente: <https://sistemalupo.com/>

El **Colegio de Irulegui en Mutilva** (Navarra) es un centro público diseñado desde el inicio con espacios abiertos, flexibles y multifuncionales que se acompañan de un mobiliario versátil y con estilo (Figura 17). Los patios son abiertos y están naturalizados a fin de ofrecer un juego no estructurado si así se desea.

En el en el **CEIP Ortigueira** (Galicia) se realizó una remodelación de un aula y un aseo para Educación Infantil que supuso una oportunidad para enfocar de un modo totalmente innovador los espacios de aprendizaje (Figura 18). Aunque en esta etapa apenas se producen conflictos grave y situaciones de acoso, es importante cuidar sus espacios para que, desde los cursos iniciales, se realice una prevención pasiva y se vayan instaurando valores positivos en el alumnado.

Estas buenas prácticas demuestran que es posible conseguir lugares amables y bellos que promuevan una convivencia sana y tranquila. Y es que, los espacios educativos están llenos de posibilidades.

Lugares para la convivencia

Las configuraciones arquitectónicas de los edificios son muy diferentes y, al mismo tiempo, una parte de ellas, muy similares porque provienen de proyectos tipo derivados de los diversos planes especiales de construcciones escolares que se fueron desarrollando en la segunda mitad del siglo XX.

Del mismo modo, hay ciertas variables que son propias de cada centro educativo. El tamaño de la escuela influye en las posibilidades que tiene. Escuelas grandes tienen más dificultades para controlar y supervisar, así como para intervenir en el espacio; escuelas más pequeñas, son más abarcables. Del mismo modo, la ubicación de los centros y el contexto social en el que se encuentran influye en el comportamiento del estudiantado y también en sus experiencias previas.

Por suerte, hay una gran cantidad de programas e iniciativas para prevenir el acoso escolar. Caben destacar **Kiva**¹⁹ de Finlandia, **StopBullying**²⁰ de Estados Unidos, el **Programa TEI**²¹ de España y el Programa de Lucha contra el Acoso Escolar de la Comunidad de Madrid²². En ellos no se estudia específicamente la influencia del espacio arquitectónico, aunque sí suelen contemplar actuaciones como controlar los lugares donde hay poca supervisión, los baños, los patios y los alrededores de los edificios escolares.

19. <https://espanaes.kivaprogram.net/>

20. <https://espanol.stopbullying.gov/>

21. <https://www.programatei.com/>

22. <https://www.comunidad.madrid/transparencia/informacion-institucional/planes-programas/programa-lucha-acoso-escolar>

A partir de las consideraciones expuestas sobre neurociencia, neuroarquitectura, conservación de las construcciones escolares actuales y normativa de aplicación, se exponen una serie de aspectos en los que se puede intervenir para conseguir espacios seguros.

Distribución espacial

Uno de los elementos más sencillos, cuando se diseña desde el inicio, y de los más complicados cuando se trata de edificios existentes, es la **distribución espacial de los centros**. Proyectar espacios abiertos, flexibles, bien iluminados —preferiblemente con luz natural— y con buena visibilidad desde diferentes puntos son criterios positivos.

Zonas de encuentro

Con una mayor aplicación a centros construidos o por proyectar se encuentra la disposición de diversas zonas que cubran las necesidades de los niños. Zonas de encuentro donde los alumnos puedan interactuar de manera informal y constructiva. Estas zonas deben estar pensadas para el **descanso y la socialización**, con pocos estímulos visuales y auditivos pero varias posibilidades de juego e interacción con el espacio. En estos espacios se recomienda disponer de un mobiliario flexible, que pueda ser colocado libremente por los niños.

Zonas de cuidados

En relación con las zonas de encuentro comentadas, también se pueden diseñar zonas de cuidados, donde se arreglen cosas que estén rotas en el colegio, a modo taller y, al mismo tiempo, se pueda cuidar de las personas que lo necesitan por encontrarse mal, haber tenido un conflicto o, simplemente, necesitar un momento de atención.

Zonas de autorregulación

Fundamentalmente en aquellos centros con aulas TEA, pero también para los demás, las zonas de autorregulación podrían suponer una vía de escape para estudiantes que pierden los nervios con facilidad. Antes de llegar a la ira, pueden acudir a estas zonas dotadas de columpios, pelotas *fit* o colchonetas que les ayuden a relajarse, a fin de que no se produzca el conflicto.

Zonas de mediación

Por último, se proponen zonas para la mediación. Lugares que transmitan calma y que tengan un mobiliario donde estudiantes que hayan tenido un conflicto puedan hablar de un modo tranquilo y distendido, sin estímulos exteriores que puedan alterar su atención en la resolución del problema.

En otro orden de cosas, la integración de elementos naturales tanto en lugares interiores como exteriores está demostrado que beneficia y calma a las personas que habitan los espacios. Si, además, la naturalización está elegida, dispuesta y cuidada de forma colaborativa por el estudiantado, afianza valores de cooperación y cohesión social por el bien común.

A nivel de aula, conseguir reducir estímulos y ruidos, disponer mobiliario modular y adaptable a diferentes situaciones y lograr entornos dentro del propio aula contribuye a cubrir las necesidades de la diversidad del alumnado.

En la medida de lo posible, se debería **involucrar al estudiantado para hacerles partícipes de las decisiones y los diseños que se vayan a ejecutar**, incluso motivarles para que colaboren en la ejecución de las actuaciones en las que sea posible. De este modo, se fomenta el sentido de pertenencia, responsabilidad y cuidado del entorno.

Diseño consciente para el bienestar en las escuelas

A partir del análisis realizado, se propone un diseño del espacio educativo concebido como un agente activo en la configuración de las relaciones interpersonales y de la cultura escolar, favoreciendo un entorno de cuidados que garantice una convivencia segura. De este modo, se logra el bienestar de todas las personas que habitan los centros educativos, se previenen conflictos y, en mayor medida, se evita el acoso. Si se entiende la arquitectura escolar como un ecosistema, se pueden crear entornos que favorezcan la comunicación, la interacción y el respeto mutuo. Espacios diseñados de forma consciente y atendiendo a los principios de la neuroarquitectura contribuyen a la construcción de una cultura escolar más inclusiva y empática, donde no tenga cabida la exclusión social y se minimicen los comportamientos agresivos.

Asimismo, este diseño consciente del espacio escolar ha de ser, por definición, **inclusivo**. Debe cumplir con los requisitos de accesibilidad universal e igualdad de oportunidades, de tal modo que las decisiones arquitectónicas de los lugares que educan supongan una estrategia para abrazar a toda la diversidad de las personas

que forman parte de la comunidad educativa. Así, se crea un sentimiento de pertenencia que fomenta la cohesión social y disminuye las acciones de discriminación.

Un espacio escolar correctamente diseñado ha de favorecer la vigilancia informal entre pares y docentes, pues así evita la existencia de recovecos, zonas oscuras y espacios marginales. La creación de zonas de tránsito amplias y abiertas, patios accesibles, iluminaciones adecuadas, espacios flexibles y mobiliario versátil contribuye a la transparencia, naturalidad y, por tanto, seguridad de las acciones que se desarrollan en el día a día de un centro educativo. La consecución de este tipo de espacios conscientes promueve, además, modelos docentes más activos, más abiertos y más colaborativos, que tienden a adaptarse al contexto cognitivo y emocional de los alumnos, lo cual supone, también, un factor para prevenir el acoso.

Conclusiones

El entorno físico escolar constituye el marco espacial del aprendizaje y, al mismo tiempo, actúa como un agente activo en la configuración del bienestar, la convivencia y las dinámicas sociales en los centros educativos. Este texto ha perseguido mostrar cómo un diseño arquitectónico consciente, fundamentado en los principios de la neurociencia, la neuroarquitectura y la inclusión, puede contribuir significativamente a la prevención del acoso escolar y al fortalecimiento de la cultura de paz y respeto.

La evidencia analizada demuestra que la distribución espacial, la iluminación, la calidad del mantenimiento, la accesibilidad universal y la incorporación de elementos naturales influyen directamente en las emociones, actitudes y comportamientos del alumnado.

Espacios abiertos, flexibles, seguros y acogedores favorecen la concentración y el aprendizaje, a la par que facilitan la autorregulación emocional, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de relaciones interpersonales saludables.

Asimismo, se constata que la participación activa de la comunidad educativa en los procesos de diseño y adecuación del entorno escolar fortalece el sentido de pertenencia, la corresponsabilidad y el cuidado colectivo del espacio. La experiencia de centros que han implementado intervenciones espaciales orientadas al bienestar evidencia que estos cambios son posibles y sostenibles, aunque exijan recursos significativos y una planificación integral.

En este contexto, resulta imprescindible la elaboración de una normativa específica que articule los requerimientos pedagógicos, emocionales y arquitectónicos de los espacios escolares, y que oriente su diseño hacia criterios de inclusión, seguridad

y sostenibilidad. Su redacción supone una oportunidad para repensar los entornos educativos como ecosistemas vivos que favorezcan el desarrollo integral del alumnado y una herramienta para cuidar de todas las personas.

Uno de los aspectos clave en cualquier programa contra el acoso escolar es la prevención. Si se consiguen espacios transmisores de sensaciones agradables, diseñados de forma consciente, se logrará reforzar esa prevención.

Se considera primordial, por tanto, actuar en el espacio educativo tanto para prevenir situaciones de acoso como para fomentar la igualdad de oportunidades y garantizar el bienestar de todas las personas que habitan las construcciones escolares.

Mediante espacios educativos transmisores de sensaciones agradables se consiguen asimilar valores positivos de cuidados y respeto por el entorno y, por extensión, por el resto de personas y seres vivos que nos acompañan. De este modo, es posible lograr lugares para la convivencia seguros. Este proceso de adecuación de espacios es lento y costoso. Y también exitoso y respetuoso con todas las personas.

Referencias

- Cabanellas, I. & Eslava, C. (coords.) (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Grao.
- Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Primaria (1962). *Construcciones Escolares. Curso organizado por el gobierno español como colaboración al proyecto principal de la UNESCO*. Madrid: Gráficas Orbe, S.L.
- Mombiedro, A. (2022). *Neuroarquitectura. Aprendiendo a través del espacio*. Madrid: Ediciones KHAF.
- Montiel Vaquer, I. (2017). Neuroarquitectura en educación. Una aproximación al estado de la cuestión. *Revista Doctorado UMH*, 3(2), Artículo p.6.
- Mora, F. (2013) *Neuroeducación. Lo que nos enseña el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ros-Martín, I. (2022). *Construcciones escolares. Método para valorar los requisitos básicos de seguridad, habitabilidad y funcionalidad en los colegios públicos*. Tesis Universidad Rey Juan Carlos.



Irene Ros-Martín Doctora y profesora universitaria en Arquitectura de la URJC. Experta en innovación educativa, investiga sobre sostenibilidad y perspectiva de género en el espacio construido. Ha liderado proyectos de investigación, recibido premios a la docencia innovadora y dirige las Jornadas de Arquitectura y Economía Circular.

capítulo 4

Espacios de convivencia



Introducción

El contexto como nutriente de la convivencia pacífica y ética y la prevención del acoso escolar: el papel de los espacios, el ambiente y las personas

La mejora de la convivencia y la prevención de la lacra del acoso escolar requiere de espacios seguros, lugares amables, adecuados para las actividades inherentes a la función educativa, con luz, amplitud; diversificados según objetivos y necesidades. Preferentemente pensados entre todos, decididos entre todos, mejorados, entre todos. ¿Suficiente? No. El clima y el ambiente que se crea y nutre las relaciones interpersonales y el modelo de persona que queremos favorecer suponen elementos imprescindibles en la ecuación. Y, en este contexto, la idea esencial de comunidad educativa y de participación de todos sus agentes.

En una zona del patio poco accesible, un tanto escondida, tres niños de 8 años empujan y arrinconan a un compañero mientras se ríen de él; se mofan del color de su piel, de su forma de vestir, de cómo habla, de sus gustos. Le dicen que no le quiere nadie, que nadie va a ser su amigo. Y que procure no decírselo a nadie porque si no, va a ser peor para él... Y que es mejor que se busque otro colegio.

Las situaciones de convivencia ocurren siempre en un contexto, en un lugar, en un ambiente o caldo de cultivo, con alguien cerca

La convivencia, y su aprendizaje, representan una experiencia de muy elevado rango y jerarquía en la configuración y construcción de la vida de las personas, en su natural desarrollo y crecimiento. Las relaciones interpersonales en el corazón, en el centro de operaciones del modo en que, con gran repercusión, aprendemos a leer e interpretar la vida en que nos vemos inmersos, las circunstancias que nos rodean y, de alguna manera, nos importan e influyen, acogen y perfilan, marcan y definen. Y en el desarrollo de la convivencia, entendida ésta como motor de impulso de nuestras vidas, el contexto, el entorno y los espacios, representan auténticas “piedras de toque” de profunda relevancia, de sensible trascendencia en sus muy diversos y diferenciados repertorios y recorridos.

En efecto, atendiendo a la vida que se teje, “circula” y se despliega, entre *recorridos hormonales* (propios de la edad y, en gran medida, difíciles de medir y controlar) las relaciones interpersonales y el modo en que gestionamos el ser y estar con otros, con

los otros importantes, con aquellos a los que acompañamos y nos acompañan en el día a día, suponen la vivencia, probablemente, más significativa en el crecimiento y maduración, que niños y adolescentes experimentan durante su recorrido en la escuela, en torno a 175 al año y seis o siete horas al día. Nada más y nada menos. La convivencia entendida como sustrato esencial de la experiencia de vivir y, claro, también de aprender. Aprender a conocer, hacer, ser y, por supuesto, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás (UNESCO, 1996).

De esto, pues, también se trata. De aprender a ser y estar con los demás, a respetar, a sentir, a fomentar el sentido de pertenencia, a mostrar afecto y cariño. Y ternura. Y mostrar bondad.

Las cosas no suceden porque sí, sin más, sin que tengan una razón, una explicación, un germen origen de su naturaleza, circunstancias, concreción y desarrollo. Las cosas surgen, en ocasiones sin que, incluso, las esperemos; devienen así sobrevenidas, como de la nada, brotando aparentemente de eso, de la nada. Simplemente parecen explotar ante nuestros ojos, nuestros rostros. Dejándonos, más o menos, sorprendidos, extrañados. O estupefactos. Y, a veces, sin embargo, aparecen y crecen según un plan más o menos preconcebido, pensado y planificado. Y se despliegan y “desenrollan” siguiendo una línea previamente fijada, o, cuando menos, consustancial a lo previamente previsto.

No obstante, en todo caso, las situaciones se dan siempre en un contexto, creciendo con el abono que éste libera, con el fertilizante que el entorno descarga; como un catalizador expansivo, expresivo, elocuente. Y, así, de manera natural, surgen, crecen y se expanden. Las cosas que nos ocurren se perfilan en los espacios donde se definen, anclan y maduran. Ahí, entre pasillos, patios, aulas, aseos, espacios comunes...

También entre rincones y oquedades borrosos, nebulosos, casi oscuros, poco accesibles, un tanto “inexistentes”. Y, por supuesto, en los espacios y lugares que fluyen entre dispositivos, aplicaciones y contenidos digitales; con especial referencia a las redes de mensajería instantánea, aunque no solo.

Todo ello enmarcado, siempre, en un determinado ambiente, en un clima de sensaciones y discurso emocional. Porque espacios y ambiente van unidos, como dos caras de la misma moneda, que hacen inseparable lo que pasa y cómo pasa. Lo que ocurre, dónde ocurre y en qué contexto se configura, estructura y ocurre. Porque espacios y ambiente van, suelen ir, de la mano. Anexados, permeables, porosos.

Y todo ello, asimismo, señalado y caracterizado por las personas, por todos y cada uno de los que ocupan, que ocupamos, los espacios y crean, creamos, también, esa atmósfera que nos permite identificar holísticamente dónde realmente estamos, qué hacemos, qué y cómo nos suceden las cosas que nos suceden.

El patio de recreo del colegio no era precisamente un dechado de virtudes. Ni en amplitud, ni en distribución de espacios, ni en elementos para el juego y la actividad lúdica, o el descanso, o las conversaciones. Ni para la convivencia. Sin embargo, el equipo docente trazó un plan para generar actividad compartida, participada, ausentes los sesgos de género, consensuada con el alumnado, ordenada. Y evaluada. Todos querían que llegara el momento de salir al patio... Todos.

Los espacios son importantes, pueden ser determinantes. Pero no podemos llegar a cada rincón sin la imprescindible referencia al ambiente y al modelo de personas que vinculamos a los valores y principios de nuestro proyecto educativo.

Las situaciones surgen en espacios, en lugares. Éstos representan, sin duda, una variable relevante en su definición y despliegue. ¿Qué espacios? ¿Cómo son? ¿Cuáles son sus características? ¿Se ajustan a las necesidades y naturaleza de la actividad que va a desarrollarse en ellos? ¿Y a las personas que van a transitarlos, utilizarlos, servirse de ellos...?

Pero los lugares, los espacios no son suficientes para determinar la esencia y vivencias de lo que allí ocurre o puede ocurrir. Necesarios, pero no suficientes. El ambiente que se crea en ellos, esto es, el clima que transpira y filtra lo-que-se-cuece ahí (muy ligado a la actividad que se realiza) representa, asimismo, un elemento esencial.

Y, por supuesto, unos y otros, lugares y clima, solo son realmente porosos si incorporamos en la ecuación a las personas que personalizan esta singular triada.

A este conjunto de variables de la convivencia (lugares, ambiente y personas) vamos a identificarlo como el **contexto** donde ocurren las cosas que tienen que ver y tejen sus costuras en las siempre complejas relaciones interpersonales, especialmente cuando se está creciendo, en esos momentos en que la mente y el corazón de nuestros niños y adolescentes aprehenden, muy poco a poco, las claves de las "miradas" con y hacia los otros y la gestión de los conflictos.

Acoso escolar (maltrato entre iguales) y contexto

El acoso escolar es una lacra. Una auténtica enfermedad social (Luengo, 2019, p.26 y ss.). Afecta gravemente a la convivencia y colapsa las relaciones interpersonales de manera dramática. Estamos ante un fenómeno complejo de naturaleza psicosocial, y no sólo de naturaleza psicológica, con serias implicaciones del contexto social en el que se encuentran los sujetos y con un alto alcance para la educación.

El acoso entre iguales es cosa de todos. Al menos de muchos. No solo de aquellos que, aparente y superficialmente, se ven concernidos; a saber, víctimas y victimarios. Dan Olweus (1998) ilustró con un cristalino y clarificador esquema las relaciones que se dan en las situaciones de acoso o maltrato entre iguales. Abordar este fenómeno pensando que los únicos implicados son agresores y víctimas es un profundo error. Un error que ha generado actuaciones del todo inadecuadas e infructuosas. Responsables de lo que pasa, realmente son todos los que están y viven la situación. Todos los que estamos. Actuaciones sesgadas e incompletas que han provocado, incluso, que la propia situación haya podido derivar en impactos y consecuencias especialmente desagradables. Es imprescindible entender que la clave reside en la consideración de los grupos, y de los diferentes subgrupos que los configuran.

*“La violencia entre iguales con especificidad de acoso o maltrato se genera en unos espacios relacionales marcados por la idea de hacer daño de uno o varios chicos o chicas a algún compañero o compañera. Disfrazado en ocasiones de burda broma, se convierte en muy poco tiempo en una suerte de rito, cruel y vil. Un rito malvado e insidioso que toma forma de costumbre, casi de ceremonia que deben aplaudir los demás. Entre otras cosas, a veces, si no quieren verse metidos en algún lío...Aplaudir o, simplemente, dejar pasar. Sin la más mínima reacción o respuesta. Sin el menor sobresalto. Sin la más mínima alarma, intranquilidad, preocupación, angustia, emoción o conmoción. Como quien oye llover. La insensibilidad llevada al último extremo. Se considera tan normal que haya alguien que pase por este dolor que llega a considerarse, sencillamente, una situación natural”. (Luengo, 2019, p. 34). **Analizar y evaluar el contexto en que suceden estos hechos es esencial. En la triple mirada a la que se ha hecho referencia: lugares y espacios, ambiente y personas.***

A veces, lugares comunes en los que el adulto está presente en su papel de docente son también espacios donde el maltrato entre compañeros surge con aviesas intenciones y señales prácticamente imperceptibles. La continuidad del infame comportamiento puede seguir en otros espacios, físicos, claro. Aunque no solo.

El profesor está explicando materia en una clase de lengua. Mientras muestra alguna referencia en la pizarra, al final de la clase, tres alumnos llaman la atención de un compañero. Éste mira hacia ellos con temor y observa sus risas y gestos de mofa. Le indican con gestos que luego, más tarde, van a ir a por él.

El alumno se cruza en los pasillos con los alumnos que en clase han llamado su atención para generar inquietud, incluso miedo... Antes de ir al patio, toca bajar por las escaleras. Los riesgos de un empujón premeditado hacen que nuestro alumno baje con mucho temor mientras escucha algún que otro insulto entre el ruido del momento...

Por la noche, nuestro imaginario alumno teme abrir sus aplicaciones de mensajería instantánea. Sabe que va a estar ahí, con un protagonismo que le hace sufrir...

La configuración de los espacios puede favorecer, sin duda, determinado tipo de situaciones y de comportamientos de relación interpersonal. No es difícil imaginar cómo nos influyen los sitios para sentirnos bien, y, consecuentemente, relacionarnos también bien. Pero, hay que insistir, no es suficiente. Es imprescindible introducir al menos dos elementos más, ya señalados con anterioridad: el clima o ambiente que creamos, con actividades, rutinas y proyectos pensados por y para la convivencia ética y, esencialmente, el modo en que hemos generado modelos de comportamiento respetuosos en las personas que ocupamos los espacios, sean los que sean y desarrollamos las actividades propuestas.

La clave de bóveda para la construcción de un marco de convivencia pacífico y respetuoso debemos situarla en la configuración sistémica de contextos seguros. Y entornos saludables.

(1) La consideración de los espacios físicos donde cobran vida las interacciones sociales es esencial, por supuesto (Marzo, 2024). Como lo es generar procesos compartidos y colaborativos (todos los agentes de la comunidad educativa) que permitan repensar la configuración de los lugares en donde pasan las cosas que nos pasan. Pensar en su ajuste a lo que sabemos que genera tranquilidad y calma. Y sensación de seguridad. Y diversificados según necesidades. El aula no debería señalarse como único o esencial espacio educativo. De especial relevancia son las acciones que pueden acometerse en la organización y configuración de los espacios comunes como lugares lúdicos y facilitadores de interacciones y dinámicas amables y procesos de socialización empáticos (Trigo, (2019).

(2) Sumemos, en cualquier caso, la reflexión sobre el **clima y ambiente** que pretendo trazar como caldo de cultivo de las relaciones interpersonales y la convivencia, no solo para la prevención del acoso escolar — que, por supuesto, también —, sino para la generación de modelos de convivencia basados en el cuidado y la consideración de ayuda para los más vulnerables.

“La educación basada en derechos de la infancia incluye la intervención en los ambientes de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes para que puedan ser capaces de ponerlos en práctica en la vida cotidiana. Por ello, es fundamental incidir en los factores que favorecen un buen clima de aula y todos los miembros de la comunidad educativa deben saber cómo poder hacerlo. Es básico el conocimiento de la definición y componentes del clima escolar pero también lo es conocer propuestas prácticas que se pueden plantear para mejorarlo. Todo ello nos llevará a plantearnos cuestiones como: ¿Qué medidas se pueden tomar en un centro para conseguir crear un ambiente saludable para todos los miembros de la comunidad educativa? ¿Qué factores pueden permitir crear un ambiente positivo de aprendizaje? ¿Cómo podemos mejorar la gestión del aula? Confiamos en que esta guía sirva de respuesta a estos interrogantes y que sea un recurso útil para el profesorado, orientadores y equipo directivo de los centros educativos proporcionándoles estrategias eficaces para conseguir un clima escolar positivo”. (UNICEF España, 2024).

(3) E incorporemos, siempre, el modelo de persona que pretendemos favorecer. Personas señaladas por su bondad, por su capacidad para ayudar y cuidar. También para defender al más débil, desfavorecido o vulnerable...

“Para no ser mudos, hay que empezar por no ser sordos”

(Eduardo Galeano)

La bondad de los destacados. *“En la vida, a veces, uno tiene la fortuna de encontrarse con personas destacadas. Se le identifica bien. Cuando hablan y también cuando guardan silencio y simplemente están. Notamos que sobresalen. Pero por su bondad. Por su capacidad para enganchar, para sumar, unir, construir. Y lo hacen acariciando, con suavidad. Su voz suena casi débil, como si no quisiera casi sonar. La opinión, su opinión, surge tranquila, sencilla, humilde y discreta. Casi sienten rubor al expresarla. Y resaltan la duda, la incertidumbre. La infalibilidad les da pavor, se escapan de ella. La arrogancia les entristece. Simplemente se van, o se callan. Están y miran, pero ya no están. Se han ido, con la mente, y con el corazón. Y, por supuesto, con el alma. Se han marchado. Aunque su cuerpo, su rostro y mirada estén todavía ahí”*. La bondad de la última generación (Luengo, 2018)

Las comunidades educativas participativas y los proyectos integrales y sistémicos

(Tomado de Luengo, 2025. Op. Cit.)

“Los centros educativos, constituidos como comunidades educativas participativas y generadoras de conocimiento compartido, que aprovechan, cuidan y dan sentido a los recursos propios y del entorno, representan una mirada de especial valor en los procesos de una planificación de la respuesta educativa a las necesidades generadas por una sociedad en permanente cambio y ciertamente confusa sobre el sentido de su presente y, claro, de su futuro a medio y largo plazo.

Cefai et al (2021), en su Informe de consenso para la Unión Europea, es necesario que los centros educativos prioricen y promuevan activamente la salud mental y el bienestar del alumnado a través de contextos seguros e inclusivos. Este modelo, conocido como whole-school-approach, promueve el desarrollo de una perspectiva de acción sistémica de toda la escuela, que subraya la importancia de la interacción de subsistemas.

A pesar de las dificultades que suelen encontrarse en el desarrollo efectivo de su autonomía organizativa y pedagógica, los centros educativos pueden distinguirse, incluso en el actual estado de la cuestión, por la definición y configuración de comunidades educativas en toda su potencialidad y/o de iniciativas espacios educativos compartidos, participativos, integrales y realmente sensibles con las necesidades de cada contexto, con la participación activa de diferentes servicios en la comunidad. Se detallan a continuación tres ejemplos significativos:

Algunos ejemplos

*Las **Comunidades de Aprendizaje**¹: Un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa, en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores clave para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad.*

*La **Pedagogía de los Cuidados**²: Una propuesta educativa que implica la reestructuración de los contenidos curriculares, de las metodologías y de los procesos de enseñanza y aprendizaje para que consideren los cuidados como su principio básico. También supone ampliar la participación en estos procesos de aprendizaje de otras y otros actores del contexto escolar, como la comunidad, poniendo en marcha espacios de*

1. Comunidades de Aprendizaje: <https://comunidadesdeaprendizaje.net/presentacion/>

2. Pedagogía de los cuidados https://pedagogiadeloscuidados.intered.org/wp-content/uploads/2018/05/Marco-Teorico_Completo.pdf

diálogo e intercambio que permitan al personal educador revisar periódicamente sus prácticas y sus formas de hacer para reajustarlas al contexto en el que se desarrollan y a las necesidades del alumnado.

El modelo de Aprendizaje y Servicio³: *El aprendizaje-servicio es un método para unir el aprendizaje con el compromiso social. Es aprender haciendo un servicio a la comunidad. El aprendizaje-servicio no es una metodología educativa nueva; casi desde los orígenes de la educación formal ha habido centros y docentes que comprendieron que la educación de calidad no puede aislarse de la vida y del entorno, ya que estos son, en sí mismos, la fuente de los aprendizajes indispensables, justifican la necesidad de enseñar y aprender, y, por ello, suponen una experiencia motivadora y de compromiso social insustituible”.*

Los otros espacios o lugares. El entorno digital. El Proyecto de alumnos ayudantes TIC⁴

Existen otros espacios, otros lugares; otro ambiente. Y, claro, siempre personas, muchas personas. Enredados⁵ en el mundo digital.

A punto de entrar en el segundo cuartil del siglo XXI, es imprescindible significar la huella del contexto digital en la configuración y naturaleza de las relaciones interpersonales. La educación en la era digital⁶ requiere compromiso y determinación. Y una planificación estable y sostenible, marcada por lo que la evidencia científica nos informa que funciona y genera impacto. No todo vale. No basta con las buenas intenciones. Es imprescindible conocer y aplicar los modelos de prevención de riesgos y de promoción de comportamientos saludables (Luengo, 2025) en diferentes ámbitos que son objeto de notable preocupación en la sociedad actual. Y el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en las relaciones interpersonales es, claramente, un reto inaplazable.

3. Aprendizaje y Servicio. <https://www.aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/>

4. DEBATES. Revista del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. N.º 14. Recuperado de: <https://www.educa2.madrid.org/web/revistadebates/entrevistas/-visor/entrevista-con-jose-antonio-luengo-proyecto-alumnos-ayudantes-tic>

5. TELEMADRID (2022). Enredados en el nuevo mundo digital. Recuperado de: <https://www.telemadrid.es/programas/documentales/Enredados-en-el-nuevo-mundo-digital-2-2495470451--20221011012800.html>

6. Fundación MUTUA Madrileña (2024). Cómo afrontar la adolescencia en la era digital. Entrevista Mutua Madrileña. Recuperado de: <https://www.fundacionmutua.es/actualidad/el-arte-de-crear/adolescencia-era-digital-jose-antonio-luengo/>

Ahora mismo los algoritmos te están observando. Observan adónde vas, qué compras, con quién te ves. Pronto supervisarán todos tus pasos, tu respiración, los latidos de tu corazón [...] Y cuando estos algoritmos te conozcan mejor de lo que te conoces tú, lograrán controlarte y manipularte, y tú poco podrás hacer. [...] Al final se trata de una cuestión empírica sencilla: si los algoritmos entienden de verdad lo que ocurre dentro de ti mejor que tú mismo, la autoridad pasará a ellos.
(Harari, 2018. p. 294)

Una de las ideas y prácticas que ha mostrado mayor eficiencia en este tipo de contenidos ha venido representada por dotar de protagonismo al mismo alumnado a través de proyectos de Aprendizaje y Servicio. La ayuda entre iguales desde la información y sensibilización de los más pequeños. Una modalidad de intervención basada en este modelo es el Proyecto de Alumnos Ayudantes TIC (Luengo, 2014) puesto en funcionamiento⁷ en la Comunidad de Madrid en el curso escolar 2012/13 a partir del trabajo desarrollado por centros educativos y asentado en la idea del trabajo compartido, generador de redes de colaboración entre centros y etapas de educación secundaria y primaria y basado en la generosidad digital como elemento dinamizador y de difusión de las prácticas desarrolladas y de los materiales elaborados. El proyecto de Alumnos Ayudantes TIC ha alcanzado un nivel de implementación notable en diferentes zonas de Madrid y España⁸. Sus principios, objetivos y componentes ilustran una propuesta para la promoción del buen uso de las TIC por niños y adolescentes, basada en cuatro ejes fundamentales:

Algunos principios⁹ esenciales del proyecto

- La implicación del equipo directivo del centro en su conjunto: Hablamos de un proyecto del y para el Centro, no para el desarrollo puntual de acciones concretas.
- La importancia de la acción tutorial: el espacio de trabajo para la gestión y desarrollo de este proyecto debe ser el Plan de Acción Tutorial, perfectamente incardinable también en un proyecto global de centro en el contexto de la acción integrada para el desarrollo de las competencias básicas y, en concreto y de modo singular, (1) el tratamiento de la información y la competencia digital, (2) la competencia social y ciudadana y (3) la prevención del ciberacoso.

7. Proyecto de Alumnos Ayudantes TIC: Recuperado de: <https://ayudantesticur.blogspot.com/https://blogluengo.blogspot.com/2013/02/proyecto-de-alumnos-ayudantes-en-tic.html>

8. El proyecto de Ayudantes TIC en Extremadura. Recuperado de: <https://www.educarex.es/edutecnologias/alumnosayudantes.html>

- El proyecto de ayudantes tiv en Canarias. Recuperado de: <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofeslanzarote/2024/11/29/proyecto-de-innovacion-ayudantes-tic-curso-2024-2025/>

- El proyecto de ayudantes TIC en centros de Castilla La Mancha. Recuperado de: <https://www.lanzadigital.com/provincia/punto-omega-forma-en-socuellamos-sobre-un-uso-responsable-de-las-nuevas-tecnologias/>

9. El proyecto de alumnos ayudantes TIC en 10 principios. Blog ISMIE. Recuperado de: <http://blog.ismie.es/2017/03/el-proyecto-de-alumnos-ayudantes-tic-en-10-principios/>

- La formación de grupos de alumnos ayudantes (Luengo, 2017) se abre en el contexto de sensibilización desarrollado en el centro y supone un hito de singular relevancia para la generación de buenas prácticas y la prevención, detección e intervención en situaciones de conflicto.
- La formación de alumnos ayudantes¹⁰ supone la implementación de la propuesta de acción de Aprendizaje-Servicio (ApS¹¹), definido con anterioridad. Hablamos de una propuesta de trabajo que combina procesos de aprendizaje y de servicio a una comunidad determinada; en este caso, la formada por el conjunto de alumnos de menor edad de otro centro o de otra etapa. La idea de la colaboración, ayuda y solidaridad, situada en el esqueleto básico de la acción.

10 razones para practicar ApS (Batllé, 2016¹²)

1. *Para recuperar el sentido social de la educación, que debe servir fundamentalmente por mejorar la sociedad. Dicho en clave de Derechos de la Infancia: Para recuperar el derecho a ser educados en la convicción de que deben poner sus mejores cualidades al servicio de los demás.*
2. *Para desarrollar un concepto democrático y participativo de ciudadanía, superando el concepto restringido vinculado sólo al ejercicio de derechos individuales y a las actitudes de consumo; y para fomentar la consideración de los niños y jóvenes como potenciales ciudadanos en activo.*
3. *Para compensar la ética de la justicia con la ética del cuidado, que tiene como valores centrales la responsabilidad hacia uno mismo y hacia los demás, las relaciones personales y la preocupación porque todo el mundo pueda vivir bien.*
4. *Para integrar los aspectos cognitivos con los aspectos actitudinales y morales del aprendizaje, evitando la fragmentación y desconexión actual.*
5. *Para aumentar la cohesión social en los barrios y poblaciones, potenciando la complicidad y la suma de esfuerzos educativos de los diversos actores, haciéndolos trabajar en red y superando las endogamias.*
6. *Para aprender mejor, mejorar los resultados académicos y la motivación hacia el estudio por parte de los jóvenes, al ver la utilidad social de aquello que aprenden y sentirse reconocidos y valorados.*

10. Cadena SER (2025). El programa de alumnos ayudantes de las TIC en Alcorcón, una iniciativa que pone en valor el debate y el conocimiento del alumnado. Recuperado de: <https://cadenaser.com/cmadrid/2025/03/17/el-programa-de-alumnos-ayudantes-de-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-en-alcorcon-una-iniciativa-que-pone-en-valor-el-debate-y-el-conocimiento-del-alumnado-ser-madrid-oeste/>
Consultar también: El proyecto de alumnos ayudantes TIC en el IES Vicente Aleixandre de Pinto: <https://www.educa2.madrid.org/web/orientaleixandre/alumnos-ayudantes>

11. Web Red Española de Aprendizaje y Servicio. Recuperado de: <https://www.aprendizajeservicio.net/>

12. Batllé, R. (2016). 10 razones para practicar Aprendizaje-Servicio. Recuperado de: <https://ined21.com/aprendizaje-servicio/>

7. *Para fomentar el voluntariado y aumentar la calidad de los servicios a la comunidad que pueden hacer las entidades sociales y ONG, por el hecho de vincular su causa a los aprendizajes de los chicos y chicas.*
8. *Para reforzar las buenas prácticas existentes y mejorar la imagen social de los centros educativos en nuestros barrios y poblaciones, mostrando su capacidad de generar cambios en el entorno.*
9. *Para aumentar también la visibilidad y el liderazgo de los maestros y educadores en tanto que dinamizadores sociales, difundiendo los valores educativos en el entorno.*
10. *Para mejorar la percepción social de los adolescentes, frecuentemente estigmatizada o estereotipada.*
 - La colaboración entre centros o equipos de etapa. La idea es generar procesos de sensibilización, información y formación de grupos de alumnos de menor edad en el propio centro (en el caso de centros concertados) a cargo de los alumnos ayudantes previamente formados o, en su caso, diseñar proyectos de colaboración entre Colegios de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria de una misma zona.
 - Trabajar con los más pequeños. En las edades en las que se inician los procesos de aprendizaje e inmersión en los circuitos digitales. Trabajar con y para ellos. Facilitar su reflexión. Adelantarnos un paso en los procesos debe contribuir a mejorar las condiciones generales de acceso de nuestros niños a las TIC y prevenir escenarios de riesgo y comportamientos indeseables muy ligados a la inexistencia de información y formación en su momento.
 - El trabajo ha de consolidarse en el centro, asentarse, ajustándose, adaptándose según circunstancias y necesidades. El empoderamiento del centro se entiende elemento imprescindible en la sostenibilidad de la idea a desarrollar.

Hablar de la educación en ciudadanía digital saludable, ética y responsable supone invocar las opciones que desde un centro educativo pueden implementarse en el contexto de desarrollo de su proyecto educativo. Esto incluye afrontar los retos y los riesgos que tienen las redes: el ciberacoso, el acceso a contenidos inadecuados o el tratamiento de la privacidad o intimidad: Mayores ayudando a los pequeños. Formación en cascada. Implicación de etapas y redes. En el caso de los centros públicos, representa una variable significativa la perspectiva de que los proyectos puedan salir del propio centro en su tarea de formación y sensibilización a alumnado de la etapa de educación primaria de escuelas de la zona, contribuyendo a generar redes en las que los centros de secundaria se convierten en mentores de los colegios de infantil y primaria. La alternativa en centros que incorporan ambas etapas, primaria y secundaria se vincula esencialmente al alumnado del mismo centro, sin perjuicio de posibles colaboraciones¹³ en red tejidas en la zona.

A modo de conclusión

“Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”
(Eduardo Galeano)

La configuración de los espacios puede favorecer, sin duda, determinado tipo de situaciones y de comportamientos de relación interpersonal. No es difícil imaginar cómo nos influyen los sitios para sentirnos bien, y, consecuentemente, relacionarnos también bien. Por tanto, (1) los **espacios**, muy importantes. Pero, el cómo son los sitios no es suficiente. Es imprescindible introducir al menos dos elementos más, ya señalados con anterioridad: (2) el clima o **ambiente** que creamos, con actividades, rutinas y proyectos pensados por y para la convivencia ética y, esencialmente, (3) el modo en que hemos generado modelos de comportamiento respetuosos en las **personas** que ocupamos los espacios, sean los que sean y desarrollamos las actividades propuestas.

Se trata de afianzar la idea sistémica y transversal de nuestros planes y proyectos, dotándolos de construcción consensuada, de versatilidad y de acción compartida. Lugares y espacios, clima y ambiente y modelo de personas. La tríada virtuosa.

13. Colegio Amanecer (Alcorcón): Alumnos Ayudantes TIC visitan colegios e instituciones de Alcorcón y de Mostoles. <https://colegioamanecer.es/alumnos-ayudantes-tic-visitacion-colegios-instituciones-alcorcon-mostoles/>

Referencias

- Luengo, J.A. (2014). *Cyberbullying. Prevenir y actuar. Hacia una ética de las relaciones en las Redes Sociales. Guía de Recursos Didácticos para Centros Educativos*. COP Madrid. Cap. 4. Pp. 57-70. Recuperado de: <https://www.copmadrid.org/webcopm/recursos/CiberbullyingB.pdf>
- Luengo, J.A. (2017). Promover la convivencia en los centros educativos: el protagonismo del alumno. *Revista INJUVE, n° 115*. Bullying y Cyberbullying. Cap. 5. Recuperado de: https://www.injuve.es/sites/default/files/2017/42/publicaciones/documentos_5._promover_la_convivencia_en_los_centros_educativos.pdf
- Luengo, J. A. (2018). La bondad de última generación. *Educación y desarrollo social* [Blog]. Recuperado de: <https://blogluengo.blogspot.com/2018/03/la-bondad-de-ultima-generacion.html>
- Luengo, J.A. (2019). *El acoso escolar y la convivencia en los centros educativos. Guía para el profesorado y las familias*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Recuperado de: <https://gestiona3.madrid.org/bvirtual/BVCM016443.pdf>
- Luengo, J. A. (2025). Los modelos de prevención en la escuela. *Blog de la Psicología del Colegio Oficial de la Psicología de Madrid*. Recuperado de: <https://blogpsicologia.copmadrid.org/los-modelos-de-prevencion-en-la-escuela/>
- Marzo, A. (2024). Aprendizaje sobre el espacio en un centro de educación secundaria: uso de los sentidos en las actividades. Vol. 12 - Núm. 2 julio 2024, pp. 89-106. <https://doi.org/10.14198/i2.26926> [i2] *Investigación e Innovación en Arquitectura y Territorio*. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/145745/3/I2_2024_12-2_05.pdf
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Editorial Debate.
- Trigo, C. (2019). Los espacios comunes de la escuela: proyectos comunitarios a través de Arteeducación. *Ensayos: Revista de Facultad de Educación de Albacete*, N° 3-1. (137-148). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7412330>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ed. Morata.
- UNESCO (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa/PDF/109590spao.pdf.multi
- UNICEF España (2024). *Guía para la mejora del clima escolar en los centros educativos*. Recuperado de: <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/unicef-educa-educacion-derechos-guia-clima-escolar.pdf>

Para saber más

Comunidad de Madrid (2017). Luengo, J.A. (Coord.) *Recursos para la elaboración de programas contra el acoso escolar en los centros educativos*. Recuperado de: <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016359.pdf>

Comunidad de Madrid (2017). Luengo, J.A. (Coord.) *Los equipos de ayuda en convivencia y el equipo para la prevención del acoso escolar y del ciberacoso del centro educativo*. Recuperado de: <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016357.pdf>

Comunidad de Madrid (2019). Luengo, J.A. (Coord.) *La elaboración del plan de convivencia en los centros educativos guía de recursos y procedimientos para su elaboración*. Recuperado de: <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050094.pdf>

José Antonio Luengo Latorre Catedrático de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Orientación Educativa. En la actualidad es Coordinador de la Unidad de Formación e Investigación en salud mental del ISMIE (Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza).

capítulo 5

Cultura de convivencia del centro



Resumen

En este artículo se aborda la cultura de convivencia escolar como un componente transversal e integral del funcionamiento educativo. Desde el enfoque de Escuelas Católicas de Madrid (ECM), se sostiene que **“todo es convivencia”**, y que cada acción dentro del centro educativo incide en el clima relacional. Se presenta un modelo de gestión integrado, punitivo y relacional, que promueve la participación, el respeto y el diálogo como herramientas clave para resolver conflictos. Asimismo, se destacan las exigencias legales para convertir los centros en entornos seguros, lo que implica protocolos de prevención, intervención y restauración ante situaciones de violencia. Se ofrecen buenas prácticas como la participación activa de alumnado, profesorado y familias, y se profundiza en la importancia de los espacios físicos y emocionales. Se subraya el valor educativo del entorno y se defiende la necesidad de generar espacios circulares, seguros y emocionalmente positivos, que refuercen el sentido de pertenencia y el bienestar comunitario.

Introducción

Hablar de “lugares de convivencia” es hablar de cultura de convivencia del centro

Desde el Programa de Convivencia de Escuelas Católicas de Madrid, decimos que **“todo es convivencia”**. Todas las acciones y omisiones, y por tanto, todas las decisiones, de cualquier índole, que se adopten en un centro educativo inciden de forma positiva, negativa o neutra en el clima de convivencia del centro.

Algunos aspectos que influyen en la convivencia escolar son:

- Cómo nos saludamos.
- Cómo nos hablamos, en situaciones normales y conflictivas.
- Cómo acogemos al nuevo alumnado, al personal y a las familias, y cómo acompañamos a los veteranos.
- Qué metodologías y programas de aprendizaje utilizamos.
- Cómo atendemos e incluimos la diversidad.
- Cómo desarrollamos las diferentes disciplinas artísticas.
- Cómo fomentamos y practicamos deporte.
- Cuántas salidas y/o viajes organizamos y con qué finalidad.
- Y por supuesto, **cómo cuidamos, decoramos y organizamos los espacios del centro** (clases, pasillos, halls, baños, comedores o patios).

Ser conscientes de ello es necesario para desarrollar y fomentar una **cultura positiva del cuidado, la protección y el bienestar** en el centro educativo para todos los miembros de la comunidad educativa.

Todo es convivencia

El Plan de Convivencia del centro debe ser un documento que, partiendo de su realidad y contexto, recoja dicha cultura de convivencia y ayude a cumplir los objetivos que se deseen alcanzar en materia de convivencia. Debe ser un documento vivo, en permanente proceso de revisión y mejora.

No puede haber un modelo único de Plan de Convivencia, sino pautas y guías para su elaboración. Existen, eso sí, diversos modelos de gestión de la convivencia así como sistemas y herramientas de prevención, intervención y restauración ante situaciones conflictivas que alteran las relaciones interpersonales y el clima de convivencia del centro; pero cada centro debe decir qué implantar, y adaptarlos a su realidad, contando con la participación de toda la comunidad educativa.

Muy resumido, cada centro debería:

1. Realizar un análisis de su realidad (estructura, enseñanzas que imparte, peligros y posibilidades del entorno, tipo de alumnado y familias, formación y motivación del personal del centro, entre otros).
2. Detectar sus necesidades.
3. Establecer y secuenciar líneas de actuación y objetivos.
4. Determinar medios y recursos espaciales, materiales y personales para alcanzarlos.
5. Designar responsables para dinamizar el proyecto de elaboración, seguimiento y revisión del Plan de Convivencia. Asimismo, establecer las personas dinamizadoras de las medidas/herramientas de prevención y gestión de la convivencia que se implanten o desarrollen cada curso escolar.
6. Implicar a toda la comunidad educativa, estableciendo diferentes cauces de participación, especialmente del alumnado, para incentivar la responsabilidad compartida, el sentido de pertenencia y la implicación de todos y todas en la mejora del clima de convivencia del centro.

El resultado final debería ser un proyecto sostenible en el que se hayan priorizado y temporalizado adecuadamente los objetivos a alcanzar y se cuente con los medios materiales, espaciales y personales necesarios para su consecución en cada momento.

El modelo de gestión de la convivencia y tratamiento de los conflictos por el que hemos apostado en el Programa de Convivencia de ECM es el modelo integrado, punitivo y relacional, de Juan Carlos Torrego. Lo que supone que:

- El centro establece, de forma participativa, un conjunto de normas y correcciones, en caso de incumplimiento, que ofrecen seguridad y predictibilidad en el entorno escolar.
- Tolerancia cero con situaciones contrarias a las normas de convivencia. Ante los conflictos se actúa de forma firme, reglada, pero también humanizada. Valores de justicia, participación y solidaridad son valores en acción.
- El diálogo y el respeto como herramientas fundamentales en el centro para expresarse y relacionarse habitualmente y, en su caso, para afrontar un conflicto o situación de crisis y restaurar la convivencia en el centro.
- Se crean estructuras participativas de resolución de conflictos, con especial participación del alumnado, que van a permitir detectarlos, entender y profundizar en sus causas y gestionarlos, de manera que todas las partes se sientan atendidas.

Para ello, es fundamental la configuración de **espacios que permitan** a la comunidad educativa —y, especialmente, al alumnado—, **sentirse cómodos y seguros, y que fomenten la escucha, el diálogo y la participación.**

Trabajar en el fomento y desarrollo de una cultura positiva de convivencia que conlleve cuidado y respeto mutuo, seguridad y, por ende, bienestar, constituye una exigencia de la normativa actual. Pero, más allá de eso, debería ser seña de **identidad de nuestros centros.**

Esa identidad se integra en el proyecto educativo del centro y se refleja en el perfil del alumnado que culmina su formación.

Solo cuando nos sentimos seguros, protegidos y queridos, desarrollamos nuestro máximo potencial.



Los centros educativos como entornos seguros

La **Ley Orgánica 8/2021**, de 4 de junio, de **Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia** (LOPVI) establece en su artículo 31.3 que:

Las administraciones educativas [...] establecerán las pautas y medidas necesarias para el establecimiento de los centros como entornos seguros y supervisarán que todos los centros, independientemente de su titularidad, apliquen los protocolos preceptivos de actuación en casos de violencia.

En el artículo 3.m) de la misma ley, se define el entorno seguro como:

Aquel que respete los derechos de la infancia y promueva un ambiente protector físico, psicológico y social, incluido el entorno digital.

Por su parte, la **Ley 4/2023**, de 22 de marzo, de **Derechos, Garantías y Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid**, también establece en su artículo 35.1 que la Comunidad de Madrid garantizará que los centros docentes sean entornos seguros y, para ello, se citan las siguientes medidas:

- (a) Los planes de convivencia de los centros educativos deberán incorporar actuaciones, estrategias y protocolos de prevención, detección, intervención, resolución pacífica y seguimiento de los conflictos interpersonales que pudieran plantearse en el centro, así como de todas las manifestaciones de violencia o acoso.
- (b) La promoción de un sistema educativo que prevenga las actitudes violentas o discriminatorias; fomente los valores ligados al desarrollo de las propias capacidades y el esfuerzo personal; las iniciativas de aprendizaje colaborativo y aprendizaje-servicio, tanto en el ámbito de la educación formal como no formal, y promueva una educación sexual respetuosa con la dignidad del ser humano en los términos establecidos en el artículo 16.
- (c) La realización de actuaciones de sensibilización y formación en materia de prevención, detección precoz y actuación y asistencia en relación con los distintos tipos de violencia contra los niños, dirigidas al personal docente, orientador y de administración y servicios, al alumnado y a las familias, y tendentes a la colaboración activa de todos para la erradicación de las conductas contrarias a la convivencia y, en particular, de las situaciones de violencia.
- (d) La realización periódica de campañas de sensibilización e información dirigidas a todos los miembros de la comunidad educativa para la promoción del derecho de los niños a vivir en familia, de la cultura de la paz, la mejora de la convivencia, la prevención de la violencia, la no discriminación y la igualdad real entre hombres y mujeres.

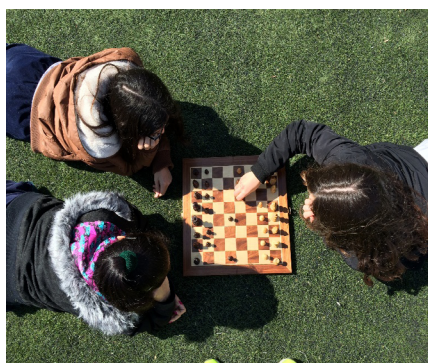
(e) La participación de la inspección educativa [...] en la detección de áreas de mejora en la convivencia, erradicación de todo tipo de violencia y en particular, en materia de acoso y ciberacoso, acoso por razón de la orientación sexual y violencia de género en los centros educativos, y en la promoción de la formación de los agentes implicados en la prevención, detección, intervención, análisis e investigación de la violencia en los centros escolares.

(f) La utilización del Observatorio para la Convivencia [...] como órgano colegiado destinado a la recogida de datos de forma sistemática y al estudio de la convivencia en los centros docentes, la evaluación de los problemas específicos de convivencia, la orientación a la comunidad educativa, y la realización de propuestas en la materia, todo ello con la finalidad de planificar y coordinar la intervención para la resolución y prevención de los conflictos en el entorno escolar

En definitiva, hablar de centros educativos como entornos seguros es generar, cultivar y difundir una cultura de la convivencia positiva. Esto implica ofrecer una educación basada en valores; utilizar metodologías que favorezcan la colaboración y el aprendizaje a través del servicio; proporcionar formación y sensibilización para la prevención; normalizar la detección, intervención, resolución y seguimiento ante cualquier tipo de violencia o conflicto; establecer canales de comunicación y protocolos; y, sobre todo, fomentar la participación e implicación de toda la comunidad educativa, así como de organismos externos especializados en materia de protección de menores.

Lo anterior debe completarse con lo dispuesto en el artículo 1903 del Código Civil, que establece que están obligados a reparar el daño causado a un tercero por acción u omisión, con culpa o negligencia:

- Los dueños o directores de un establecimiento o empresa respecto de los perjuicios causados por sus dependientes en el servicio de los ramos en que los tuvieran empleados, o con ocasión de sus funciones.
- Las personas o entidades que sean titulares de un centro docente de enseñanza no superior responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad durante los periodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias.



Y esta responsabilidad solo cesará cuando las personas en él mencionadas prueben que emplearon toda la diligencia de un buen padre o madre de familia para prevenir el daño.

Es decir, los centros educativos deben adoptar todas las medidas que estén a su alcance para evitar situaciones que puedan causar daños por parte de sus trabajadores, voluntarios o alumnado en el centro educativo entendido como entorno (espacio físico y virtual, y todas las actividades que se realicen con motivo de la actividad

escolar, dentro o fuera de las instalaciones del centro, que puedan afectar a miembros de la comunidad educativa). En caso de producirse un daño, se debe acreditar que se afronta la situación y que se adoptarán las medidas necesarias de protección, intervención y restauración. Para ello, es de gran utilidad tener recogidas todas las actuaciones llevadas a cabo en el protocolo correspondiente, en el diario clase del tutor, en las anotaciones de orientación y en las comunicaciones con la familia y con las diferentes Administraciones, entre otros.

Buenas prácticas para crear entornos seguros

Son muchas las posibilidades que tienen los centros educativos para constituirse en entornos seguros, evitando, o en su caso, afrontando adecuadamente posibles daños ante cualquier tipo de violencia:

1. Sensibilizar y formar a la comunidad educativa para:

- Elaborar las normas de convivencia del centro.
- Establecer las normas de aula. En este caso, la principal participación será del alumnado junto a su tutor o tutora.
- Asumir que los conflictos son consustanciales a la naturaleza humana, que cualquiera puede equivocarse, que hay que asumir la responsabilidad de nuestras acciones y reparar el daño causado.
- Normalizar la tramitación del protocolo, y su caso, el expediente disciplinario correspondiente.
- Implicarse activamente en la implementación de medidas de prevención de conflictos o situaciones de violencia y, cuando corresponda, de protección e intervención dentro de un protocolo, así como en las medidas de restauración de la convivencia.

2. Con la participación principal del personal del centro:

- Establecer canales de comunicación accesibles y eficaces en todas las etapas educativas para poder comunicar situaciones de violencia.
- Asegurar la vigilancia y cuidado de los espacios comunes: entradas, pasillos, escaleras, y patios. La ratio profesor/alumnado dependerá de las características del espacio, la edad y número del alumnado, y la actividad que se vaya a realizar.
- Utilizar un diario del grupo-clase en el que se van registrando las incidencias relacionadas con la convivencia, dentro o fuera del centro, con personas de la comunidad educativa, u otras situaciones de violencia que manifiesten los menores en relación a su vida personal.

- Registrar sistemáticamente las tutorías y comunicaciones con las familias.
- Aplicar sociogramas para analizar relaciones interpersonales y detectar posibles situaciones de exclusión o conflicto.

3. Con la participación principal del alumnado:

- Formación y acompañamiento de alumnado ayudante desde la etapa de infantil hasta secundaria.
- Formación de alumnos mediadores para la resolución pacífica de conflictos.
- Asignación de alumnado sombra en casos de autolesiones o conductas suicidas. En este caso, la única función de estos alumnos es comunicar situaciones de riesgo que detecten. Serán acompañados muy de cerca por parte de su tutor o tutora y el departamento de orientación, de manera que la situación no les sobrepase.
- Organización de patios activos: varios deportes, otros juegos y, en su caso, actividades con espacios delimitados.
- Organización de patios tranquilos: juegos de mesa, lectura, manualidades, entre otros.
- Planificación de actividades específicas inclusivas en los tiempos comunes para alumnado TEA u otras circunstancias personales que lo requieran.
- Creación de rincones y espacios que posibiliten el encuentro, donde puedan “ponerse cómodos” (tumbarse o quitarse los zapatos).

4. Posibilitando y animando la implicación de las familias:

- Designar una figura de delegado o delegada de aula como medida alternativa al grupo de WhatsApp. Un padre o madre se hace eco de las dudas o dificultades de las familias del grupo-clase de sus hijos o hijas y las traslada al centro educativo para buscar una solución conjunta.
- Participar en la decoración y organización de los espacios del centro.
- Colaborar en determinadas actividades o proyectos educativos, tanto en horario lectivo como no lectivo (festividades, encuentros, salidas, entre otros).
- Promover la creación de escuela de padres para tratar los temas que interesen en cada etapa educativa. Las familias no tienen que ser meras receptoras, pueden contribuir en la organización.





Ejemplos concretos de buenas prácticas

Espacios circulares que educan generando emociones positivas

Existen numerosos centros que están llevando a cabo prácticas magníficas en línea de lo descrito anteriormente. A continuación, se expone el ejemplo concreto de un centro que se encuentra en este proceso de transformación, con el deseo de conseguir estas buenas prácticas, con la voluntad de mejorar, con la conciencia de la situación social a la que debemos dar respuesta y con el esfuerzo por generar una convivencia adecuada y óptima para toda la comunidad educativa es la realidad que viven los centros educativos de la Fundación Educación y Evangelio (FEyE).

Actualmente todos somos conocedores de la importancia de cuidar las relaciones y cómo suceden estas. Desde la experiencia de la FEyE con los diferentes centros educativos que la conforman, tres elementos son clave a la hora de cuidar el clima escolar y la convivencia:

1. El aprendizaje solo es posible a partir de **emociones positivas** (Mora Teruel, 2013, p. 45).

Como ya sabemos, las emociones no solo van a repercutir en los **aprendizajes**, sino también en las **relaciones** que vamos a establecer en el centro, y estas a su vez repercuten en el aprendizaje, por lo que se van a retroalimentar.

Llegados a este punto nos preguntamos: ¿Cómo son los espacios que reciben a nuestros alumnos y alumnas? ¿Cómo preparamos su acogida? ¿Qué emociones generan los espacios que tenemos?

¿Abandono, dejadez, precariedad, todo vale y nada importa?, o, por el contrario, ¿cuidamos los pequeños detalles del ambiente para transmitir: “tú me importas”, “eres importante para mí”, “eres visible y valioso a mis ojos”? Nos referimos a habitar el espacio, a hacerlo agradable y confortable, lugares en los que los alumnos para poder leer puedan descalzarse si lo desean, o tumbarse cómodamente, al igual que haríamos si estuviéramos en casa.

2. Como señala Loris Malaguzzi, “**el espacio es el tercer educador**”.

Es bien sabido que el primer educador es el adulto; el segundo, la relación entre iguales; y, en tercer lugar, Malaguzzi señala el espacio como variable educadora.

El espacio transmite valores y, para ello, debemos cuidar todos los espacios del centro, no sólo el aula, sino también y muy especialmente aquellos que de forma natural generan interrelación como los pasillos, recibidores, baños o patios.





Cuidemos también esos espacios residuales que no aprovechamos relacionamente ni pedagógicamente y suponen metros cuadrados para cultivar el bienestar y el aprendizaje.

Estos espacios deben cumplir una serie de características como, por ejemplo, que sean una respuesta a curiosidades del alumnado, pueden ser expositivos de su trabajo o investigación e interactivos, con actividades diseñadas conjuntamente por profesores y alumnos, que integren contenido curricular y sus intereses. También pueden configurarse patios activos y patios tranquilos, entre otras posibilidades.

El alumnado debe sentirse seguro, acogido y valioso en un entorno que, en ocasiones, constituye la única oportunidad de experimentarlo, cuando el hogar o la familia no proporcionan esta experiencia. El colegio se convierte en esa *segunda piel*.

3. Circularidad versus horizontalidad.

La estructuración, tanto organizativa como espacial, es importante generarla de forma circular, ya que la horizontalidad nos puede llevar a una polaridad que nos aleje más de lo que nos acerque. Esa circularidad requiere 360° atendiendo a alumnado, educadores, familias y otras instituciones. Espacios circulares, como asambleas en todas las etapas, ágoras o espacios diáfanos, permiten la realización de sesiones de delegados con voz, opinión y voto. En estos espacios, los delegados participan en la elaboración de los órdenes del día, se levantan actas que recogen lo discutido y acordado, y posteriormente transmiten la información a sus respectivos grupos. Los mismos espacios pueden utilizarse para claustros, reuniones con familias, planificación, evaluación y propuesta de acciones.

Los espacios deben favorecer la corresponsabilidad, la co-creación y el sentido de pertenencia, elementos imprescindibles para un buen clima escolar.



Referencias

Cannon Design, VS Furniture, & Bruce Mau Design. (2010). *The third teacher: 79 ways you can use design to transform teaching and learning*. Abrams.

Malaguzzi, L. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Octaedro.

Martínez García, C., Iraizoz Valido-Viegas, F. M., & García, B. (s.f.). *Tres años de la LOPVI, principales avances y retos* (A. Escorial, Coord.). Universidad Pontificia Comillas; Plataforma de Infancia.

Mora Teruel, F. (2014). *Neuroeducación: Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.

Torrego, J. C., & Villaoslada Hernán, E. (2004). *Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid.

Unidad de Convivencia y contra el Acoso Escolar, Subdirección General de la Inspección Educativa. (s.f.). *La elaboración del plan de convivencia en los centros educativos: Guía de recursos y procedimientos para su elaboración*. Comunidad de Madrid.

Martínez García, C., Iraizoz Valido-Viegas, F. M., & García, B. (Coord. A. Escorial). (2024, noviembre). *Tres años de la LOPVI: Principales avances y retos*. Plataforma de Infancia.

Elia Écija Serrano Asesora jurídica de Escuelas Católicas de Madrid y coordinadora del Programa de Convivencia de ECM.

Margarita García García Responsable del área de orientación de la Fundación Educación y Evangelio.

capítulo 6

Cuidar las relaciones como eje del Plan de Convivencia



Resumen

En este artículo reflexionamos sobre la importancia de las relaciones interpersonales en la vida de los centros escolares. Desarrollamos esta idea en torno a tres momentos de la vida escolar: la creación de vínculos en los inicios del curso, el mantenimiento de dichos vínculos y la reparación de los vínculos cuando surgen conflictos. Ubicamos en estos tres momentos numerosas actividades y formas de organización que nos van a permitir mejorar la calidad de la convivencia y aumentar el bienestar en nuestros centros educativos.

Introducción

Termina el primer cuarto del siglo XXI y nuestras sociedades siguen enfrentándose a retos complejos que nos generan mucha incertidumbre. La extensión de los escenarios de guerra, el aumento de la polarización y los discursos del odio hacia las personas diferentes, los retos climáticos, son algunos de los elementos que conforman nuestro actual contexto.

La escuela es sociedad. Esto significa que, por un lado, es reflejo de la sociedad a la que pertenece y que, cada día vive, en sus aulas, pasillos y salas de reuniones estas incertidumbres, tensiones y polarizaciones. Por otro lado, la escuela como institución formativa, tiene sentido si orienta sus enseñanzas a formar personas capaces de reflexionar sobre la vida, la sociedad en la que se encuentra y los retos que debe afrontar.

Cualquier proyecto educativo tiene que estar orientado hacia la sociedad a la que pertenece y dotar a su alumno de las competencias necesarias para afrontar los retos a los que se enfrenta.

Las competencias constituyen el marco europeo de referencia para formar a nuestro alumnado y parte de estas competencias hacen referencia a aspectos socioemocionales. Todas las escuelas tenemos que concretar cómo vamos a promover el desarrollo de estas competencias y de qué mecanismos vamos a servirnos para hacerlo. El Plan de Convivencia es uno de los instrumentos más eficaces para reflexionar sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales que debe recoger los derechos y deberes del alumnado, así como las medidas preventivas y reactivas que impulsen dichas competencias y transformen los conflictos cotidianos en oportunidades de aprendizaje.

El Plan de Convivencia es un documento que debe dar respuesta a todo lo que tiene que ver con la promoción y gestión de la convivencia en el seno de la comunidad

educativa. Ha de establecer mecanismos de reflexión y de actuación sobre el bienestar del alumnado, de los docentes y de las familias y tiene que dar respuesta a cómo crear entornos seguros y saludables para promover la salud mental entre el alumnado.

Estas tres dimensiones —convivencia, bienestar y salud mental— comparten muchos elementos y, tomadas en conjunto, funcionan como un paraguas capaz de crear un entorno protector para toda la comunidad educativa. Pero también funciona como referente de todas las actuaciones que se promueven desde un Plan de Convivencia: buscamos crear vínculos que nos permitan tener una comunidad cohesionada y un entorno donde todas las personas se sientan protegidas, reconocidas y cuidadas; buscamos centros educativos donde se cuiden y mantengan relaciones de calidad que estimulen el bienestar de toda la comunidad educativa; buscamos escuelas que sepan aprovechar los conflictos que surgen en el día a día para producir aprendizaje, para mejorar los vínculos entre las personas, que ayuden a las personas que hacen daño a otras a asumir sus responsabilidades y a tomar conciencia del impacto que tiene en la comunidad el daño que hacen, para aprender a anticipar en el futuro y aumentar la conciencia sobre el efecto de su conducta en otras personas. Finalmente, buscamos que las escuelas desplieguen herramientas para cuidar a la comunidad cuando se han producido situaciones dolorosas en su seno.

Estas tres dimensiones deben articularse en un Plan de Convivencia que se organice sobre un modelo sólido de gestión de la convivencia. El modelo restaurativo o relacional nos ofrece un marco inmejorable para encuadrar todas nuestras acciones (De Vicente, 2020). Este modelo no solo nos habla de los **qués** —medidas preventivas, desarrollo de competencias socioemocionales, medidas reactivas centradas en reparar el daño, a asumir responsabilidades y en acompañar y empoderar a las personas que sufren en los conflictos cotidianos y medidas centradas en la postvención—, también nos habla de los **cómos**: participación de la comunidad educativa en todas las fases de creación, implementación y evaluación del Plan de Convivencia, liderazgo compartido y corresponsabilidad en la vida del centro.

En este artículo utilizaremos la misma lógica de las relaciones interpersonales que desarrollamos en la sesión online promovida por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid en el marco denominado “Lugares de Convivencia”. Por este motivo el resto de apartados de este artículo se organizan en torno a las acciones a desarrollar en estos tres ejes:

- a) **Crear vínculos.**
- b) **Mantener vínculos.**
- c) **Reparar vínculos.**

II. Crear vínculos

Necesitamos crear vínculos dentro de la comunidad educativa si queremos que la escuela funcione como un verdadero factor de protección. La escuela es el medio natural en el que se mueve diariamente la gente más joven. Se trata de un factor de socialización que juega un papel fundamental en su desarrollo cognitivo y socioemocional y que tiene un peso muy importante en el desarrollo social futuro de las personas.

Sin embargo, la escuela no aporta, por el mero hecho de juntar a personas en un mismo espacio, el elemento de protección y cuidado necesario para promover relaciones saludables y generar bienestar y salud mental en su alumnado.

Cualquier escuela debe reflexionar sobre cómo debe organizarse para ofrecer ese entorno de calidad a su comunidad educativa en general y a sus estudiantes de forma especial y particular. Y el primer paso hacia ese objetivo es crear vínculos entre sus miembros.

Establecer relaciones positivas nos permite iniciar una red de cuidados y genera un sentimiento de pertenencia imprescindible para nuestro bienestar.

A continuación, se destacan algunas acciones que podemos llevar a cabo en nuestros centros educativos para **crear vínculos** dentro de la comunidad educativa. Nos referimos al acompañamiento en las transiciones (pretransición, cambio y asentamiento) la acogida del profesorado, la gestión inicial del aula y la gestión del aprendizaje.

II.1. Transiciones

La transición entre etapas es un momento crítico para todo el alumnado y sus familias. El cambio en las personas adultas que han sido referentes para este alumnado durante su escolarización en primaria, la modificación de los espacios físicos, el cambio del grupo de iguales y la mayor exigencia académica son barreras sobre las que debemos incidir para maximizar las probabilidades de éxito y disminuir el sufrimiento en esta transición.

Algunos autores distinguen en ese proceso cuatro fases (Álvarez y Pareja, 2011):

- a) **Pretransición**. Es el periodo previo al cambio que se produce en el colegio.
- b) **Cambio**. Consiste en la incorporación al nuevo escenario educativo.
- c) **Asentamiento**. Es el periodo en el que se van produciendo los ajustes a la nueva situación.
- d) **Adaptación**. Periodo final en el que se consuma la transición.

El resultado del proceso de transición debe ser la adaptación a un nuevo escenario, con espacios, profesorado e iguales diferentes, con exigencias nuevas y con necesidades diversas.

Cuidar el proceso de transición es ofrecer un acompañamiento a las necesidades de nuestro alumnado y sus familias y suponen la primera acción que podemos comenzar a realizar para conseguir nuestro objetivo de generar vínculos.

En el IES Miguel Catalán (Coslada) contamos con el **Proyecto Puente**, nuestro plan de transición entre primaria y secundaria. Proyecto Puente tiene como destinatarios al alumnado y a sus familias, y se desarrolla en tres momentos que corresponden con las tres primeras fases del modelo anteriormente expuesto:

a) **Pretransición**. Esta etapa transcurre mientras el alumnado está escolarizado en sexto de primaria.

a.1. Jornada de puertas abiertas

Se trata de un encuentro con todas las familias que se plantean la posibilidad de que sus hijos e hijas se matriculen en el centro en el siguiente curso. La peculiaridad de estas jornadas es que se realizan desde una perspectiva restaurativa de participación.

Estudiantes y familias de 1.º de la ESO, coordinados por jefatura de estudios y con la colaboración del profesorado, muestran su centro a otras familias y estudiantes. El papel del equipo directivo se limita a dar la bienvenida, introducir la participación de cada grupo de estudiantes, así como los talleres que han organizado, y resolver las dudas sobre el proceso de solicitud de centros. El resto de información, las visitas por el centro y los talleres son liderados por el propio alumnado y las familias.

a.2. Preparación de círculos en los colegios

Nuestro alumnado de la ESO perteneciente a la estructura de convivencia se prepara para realizar círculos de diálogo en torno a la transición entre etapas destinados al alumnado de 6.º de los colegios adscritos a nuestro instituto. Así mismo, las familias diseñan sus propios círculos.

Durante varios meses, el alumnado aprenden a facilitar círculos de diálogo: conoce las fases de un círculo, aprenden estrategias de comunicación para facilitar las intervenciones de las personas participantes y aprende a diseñar preguntas para que el alumno o las familias puedan expresar sus miedos, ilusiones y dudas con respecto al paso a secundaria.

a.3. Círculos en los colegios para estudiantes

Realizamos círculos en los colegios para todo el alumnado de 6.º de primaria, independientemente de si terminan eligiendo nuestro centro como instituto para el curso siguiente. Se ofrece un espacio seguro para hablar sobre cualquier cosa que les interese o inquiete relacionado con este proceso de cambio.

a.4. Círculos en nuestro centro para familias

Realizamos círculos en nuestro instituto para las familias de los colegios de referencia. Tienen la misma estructura, pero se les ofrece como posibilidad para que familias de diferentes centros compartan ese momento tan importante de la vida de sus hijos e hijas.

a.5. Círculos para familias y profesorado y alumnado con NEE

El alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) y sus familias necesitan un acompañamiento específico para facilitar una adecuada transición. Por este motivo, realizamos un círculo en nuestro centro al que invitamos a estos estudiantes, a sus familias y al profesorado que los han acompañado en su etapa de primaria (fundamentalmente tutor o tutora y PT de referencia). En este círculo comenzamos a conocernos, creamos un espacio para hablar de sus experiencias de escolarización en primaria, así como de sus miedos, expectativas y necesidades.

a.6. Recogida de información en los colegios

En los centros educativos de primaria recogemos información de todo el alumnado que ha sido admitido en nuestro instituto. Para ello rellenamos un documento para cada estudiante con las indicaciones que nos ofrecen sus tutores y las personas que coordinan los programas de bilingüismo. En ese documento que numeramos como un anexo más del Plan Incluyo (anexo XI.a.) preguntamos por sus fortalezas, intereses, debilidades y necesidades, así como aspectos relacionados con sus procesos de aprendizaje y con las competencias socioemocionales. y de socialización.

a.7. Recogida de información por parte de las familias

Para terminar, las familias también rellenan un formulario que con preguntas similares a las que preguntamos a sus tutores, nos cuentan su visión sobre sus hijos e hijas. Este documento se adjunta al expediente de cada estudiante como parte del Plan Incluyo (anexo XI.b).

b) **Cambio**. Esta etapa transcurre cuando el alumnado y sus familias se incorporan a nuestro centro educativo

b.1. Acogida del alumnado de 1.º de la ESO y 1.º de CFGB

Las acogidas de todos los grupos de estudiantes del instituto se realizan mediante un círculo que tiene esa finalidad. El profesorado que ha aprendido a acoger mediante un círculo el primer día de curso replica la actividad con el alumnado unos días más tarde. En el caso de 1.º de la ESO y 1.º de CFGB, esta acogida tiene una estructura más amplia y se completa con diferentes actividades desarrolladas a lo largo de tres días.

b.2. Acogida a familias de 1.º de la ESO y 1.º CFGB

Las familias de estos grupos son acogidas en dos momentos: de forma grupal, por parte del tutor de cada grupo, y de forma individual, junto con sus hijos e hijas, también por su tutor.

Esta segunda fase lleva un poco más de tiempo y, en el caso de 1.º de CFGB, se realiza de forma previa al inicio de curso; en el caso de 1.º de la ESO, tiene lugar durante el primer mes de curso, en las horas destinadas a tutorías con familias y otras horas complementarias.

Para la realización de estas entrevistas individuales los tutores cuentan con los informes de los colegios elaborados con las aportaciones de sus tutores de primaria y con los cuestionarios rellenados por las familias.

b.3. Acogida de alumnado durante el curso

El proceso de acogida se realiza a lo largo del curso para cada estudiante que se incorpora al centro. El alumno y sus familias son acogidos por parte de su tutor y el profesorado de orientación y el alumno, por su parte, es recibido y acogido por un grupo de estudiantes de la clase.

b.4. Plan de acogida personalizado

En el caso de ciertos estudiantes que viven situaciones especiales asociadas a problemas de salud mental o de alteración grave de la conducta, establecemos un plan personalizado de acogida que podría recortar de forma más o menos significativa las horas de permanencia en el centro y la forma de estar acompañado en las horas presenciales.

c) **Asentamiento**. Esta fase se extiende a lo largo del primer trimestre y facilita que el alumnado y sus familias se familiaricen con la cultura del centro.

c.1. Primeras tutorías

El propósito de las primeras tutorías es crear vínculos y cohesionar el grupo clase. Las actividades de presentación, conocimiento, confianza o comunicación que se diseñan desde el Plan de Acción Tutorial durante el primer mes tienen este objetivo.

c.2. Encuentro con familias de alumnado con necesidad de apoyo educativo

Dentro del Plan de acompañamiento al proceso de enseñanza y aprendizaje, mantenemos una primera reunión con todas las familias de alumnado con necesidad de apoyo educativo de cada nivel y con sus hijos e hijas, para reflexionar sus experiencias previas de aprendizaje e identificar las necesidades y procesos de aprendizaje que les ayudan a aprender mejor.

c.3. Elaboración de un Excel seguimiento

En un documento Excel de cada clase recogemos la información más significativa con la que contamos hasta la fecha de cada estudiante. Este Excel será utilizado a lo largo del año como instrumento para preparar las evaluaciones.

c.4. Evaluación inicial

La evaluación inicial nos sirve para compartir información entre los equipos docentes de cada grupo clase, tomar decisiones sobre las medidas ordinarias que vamos a llevar a cabo de forma consensuada todo el equipo docente y de las medidas específicas que se van a aplicar en el caso del alumnado que lo necesite.

c.5. Elaboración de documento del Plan Inluyo.

Se elaboran los documentos que recogen las medidas ordinarias y específicas de cada clase y de cada alumno con necesidades de apoyo educativo o necesidades especiales.

II.2. Acogida al profesorado

En el apartado anterior hemos mencionado las acogidas que realizamos con el alumnado y sus familias dentro de un proceso de transición entre etapas. En este apartado queremos hacer referencia a la creación de vínculos entre los docentes y con el personal no docente.

Acogida al profesorado y el personal no docente. El profesorado y el personal no docente son acogidos el primer día de curso en el claustro participativo de bienvenida. Para ello, organizamos ocho o nueve círculos distribuidos por todo el centro con el objetivo de facilitar los vínculos entre todas las personas adultas que se encuentran el 1 de septiembre en el centro educativo.

II.3. Gestión inicial del aula

La mejor inversión que podemos hacer para generar un buen clima de convivencia en nuestras aulas es dedicar un esfuerzo inicial —y sostenido a lo largo del curso— a crear vínculos con nuestro alumnado y a potenciar los vínculos entre ellos.

Cuando hablamos de generar vínculos nos referimos a conseguir que el aula cuente con un clima agradable, donde todo el mundo se sienta respetado, valorado en su diversidad y se puedan mantener un nivel adecuado de confianza y comunicación.

Crear vínculos con nuestro alumnado es establecer unas relaciones sanas de las que se pueda deducir que nuestro alumnado nos importa. Nos importa porque nos interesa, porque valoramos cómo son y ese interés hace referencia a su rol de estudiante, pero también a su bienestar como persona. En la medida que nos importe nuestro alumnado, estaremos más dispuestos a dar más oportunidades para aprender y aumentarán significativamente las posibilidades de que recibamos el mensaje de que nosotros también les importamos.

Todos los estudios sobre excelencia docente hacen referencia a que lo que más valora el alumnado en sus docentes es que sean personas a las que les importen sus estudiantes. Cuando el profesorado muestra interés por su alumnado despliega numerosos recursos para que puedan aprender mejor y mejore su bienestar en el centro.

Si invertimos tiempo en conocerlos, en interesarnos por cómo están, qué les interesa o qué necesitan, estaremos creando vínculos más sólidos y tendremos muchas más probabilidades de gestionar positivamente los conflictos que surjan a lo largo del curso.

Nuestra experiencia en el IES Miguel Catalán es muy positiva en muchos grupos, especialmente en aquellos donde el punto de partida es, a priori, más complejo. En Formación Profesional de Grado Básico, la variable que más ha pesado para explicar la evaluación del grupo ha sido el papel que el tutor o tutora han podido crear con sus grupos, creando vínculos para conocerse y aprender. Cuando estos vínculos han sido sólidos, se han dado más oportunidades para aprender, se ha reducido el absentismo, han surgido menos conflictos y los que han surgido se han abordado de mejor manera.

Sin embargo, generar vínculos positivos no se limita a la diada docente-estudiante, sino que también debe abarcar la diada estudiante-estudiante. Parte de nuestras actuaciones deben centrarse en promover una relación positiva entre el alumnado. Crear vínculos disminuye la probabilidad de tener relaciones asimétricas entre iguales por exclusión, difamación, agresiones físicas o verbales o acoso sexual.

Crear vínculos entre estudiantes es la mejor inversión para tener un buen clima de clase entre nuestros estudiantes.

A continuación apuntamos algunas ideas sobre cómo generar vínculos con nuestro alumnado:

El primer punto es dedicar el primer día de clase a **conocer sus nombres**. Es fundamental que podamos dirigirnos a cada persona con su nombre. Esta tarea nos puede llevar tiempo en función de nuestra capacidad memorística y del número de grupos con los que trabajamos, pero debería ser un propósito de todo docente recordar el nombre de su alumnado en el menor tiempo posible y ayudar a que todo el alumnado conozca el nombre de sus compañeros.

Invertir los primeros días en **conocernos**, en saber aspectos básicos sobre los intereses, los gustos, las experiencias previas, sus ideas sobre sí mismo como aprendices. Contamos con muchas actividades que tienen por objetivo que nos conozcamos y que vayamos superando y enriqueciendo nuestras ideas previas iniciales. Todas estas actividades más o menos lúdicas deben respetar que cada persona comparta lo que quiera de sí misma y que quien lo haga reciba el respeto e interés de todo el grupo. Conocerse es una oportunidad para mostrarnos y que nuestro alumnado pueda aproximarse más a los docentes como personas.

Mostrar interés por cómo están nuestros estudiantes, por su proceso de aprendizaje y por las cosas que les interesan. Dedicar cada cierto tiempo algunos minutos a formularnos preguntas sencillas —a modo de *check-in*— nos permite saber cómo vamos. Este ejercicio puede vincularse a los procesos de aprendizaje y servir como indicador del progreso de cada estudiante o aprovecharlo para conocernos más.

Mostrar disponibilidad para atender al alumnado cuando quiera hablar con nosotros. El tener una actitud de escucha facilita el mostrar interés por lo que nos cuentan y el mostrar disponibilidad transmite la misma idea. Si somos tutores o tutoras, además disponemos de horas de atención individualizada para atender a las necesidades de cada estudiante.

II.4. La gestión del aprendizaje

Como docentes, somos responsables de la propuesta pedagógica que llevamos a nuestra clase. Hay muchas posibilidades de trabajo en el aula, pero cada propuesta pueden tener un impacto diferente sobre el clima de la clase.

A continuación se señalan algunos aspectos de nuestras propuestas pedagógicas que pueden beneficiar la gestión del aula:

- **Establecer rutinas.** Un ambiente predecible permite al alumnado saber qué ocurrirá cada día en el aula y en qué orden. Nuestro instituto es un centro TGD y una de las rutinas que incorporamos en el aula es la anticipación de las cosas que vamos a hacer. Dedicar un tiempo a contar lo que vamos a hacer no solo beneficia al alumnado TEA, sino que es beneficioso para el resto del alumnado. Pero las rutinas van más allá de la anticipación, podemos establecer tiempos para hacer, para pensar y para evaluar en cada clase y que el alumnado sepa qué es lo que va a ocurrir cada día porque seguimos unas rutinas predecibles.
- **Dejar claro qué queremos que aprendan.** Explicitar las expectativas que tenemos sobre el aprendizaje de nuestro alumnado les sitúa en un punto diferente con respecto a lo que se hace en el aula. Si como estudiantes sabemos lo que se espera de nosotros y que las actividades que se hacen en el aula buscan alcanzar ese objetivo es más fácil que nos enganchemos con lo que se propone en clase.
- **Limitar los tiempos de explicación a la capacidad del grupo.** La capacidad de atención del alumnado es muy variable, como la de cualquier persona, de modo que tenemos que tener en cuenta que las explicaciones deben ocupar un tiempo limitado. Si tenemos que ofrecer información imprescindible podemos recurrir a diferentes fuentes auditivas, visuales o manipulativas y no ser la única fuente de información de modo que el rol en el que situemos al alumnado sea un rol de recepción.
- Promover un **papel activo del alumnado** en el aprendizaje. Todo lo que aporte actividad en el alumnado es más sostenible para estudiantes que pasan seis y siete horas en el instituto recibiendo clase o atendiendo a diferentes materias. Tomar decisiones sobre la profundidad con la que se aprende algo, elegir sistemas de información variados para recibir la información o sistemas de representación

distintos para contar lo que has aprendido son buenos ejemplos de participación del alumnado que le sitúan en un rol más activo para el aprendizaje.

- **Contemplar la dimensión más social del aprendizaje.** Parte del aprendizaje es un proceso que se realiza en un ambiente social, estamos en un aula porque el aprendizaje se realiza junto a otras personas y podemos superar las visiones más individualistas del proceso de aprendizaje promoviendo las interacciones entre el alumnado. Contemplar diferentes puntos de vista, comprender otras formas de afrontar un problema, tener modelos positivos de aprendizaje y de comportamiento son algunas de las muchas aportaciones que podemos encontrar si promovemos el aprendizaje colaborativo. Trabajar en grupo puede ser una fuente de ruido para el aula pero puede permitir que parte del alumnado se enganche en tareas bien organizadas que de otra forma no haría.
- Considerar el **error como una fuente de aprendizaje.** Equivocarse forma parte del proceso de aprendizaje y el error debe ser contemplado como parte de este proceso. Conseguir un clima de respeto para que cualquier idea pueda expresarse sin miedo al rechazo o la risa de otras personas es un objetivo que incide positivamente sobre el clima del aula. El error requiere una retroalimentación sobre cómo se hacen bien las cosas y esa evaluación formativa es imprescindible para que el alumnado se comprometa con el aprendizaje.
- **Atender a la diversidad del alumnado.** Nuestras aulas son numerosas y son diversas; la disrupción a menudo surge de la dificultad del alumnado para entender la propuesta que cada docente pone sobre la mesa. Pensar en diferentes niveles y capacidades o ritmos de aprendizaje nos tiene que ayudar a pensar en un repertorio amplio de actividades. Gestionar toda la diversidad de la clase para atender a lo que cada estudiante necesita es difícil pero tenemos algunas oportunidades de hacerlo mejor en los grupos en los que podemos tener docencia, de modo que dos docentes pueden encargarse de atender el trabajo de toda la clase.
- **Tener expectativas altas sobre el alumnado.** Si pensamos que todo el alumnado puede aprender desplegamos todos los recursos que estén a nuestra disposición para conseguir lo que esperamos de cada estudiante. El efecto Pigmalión refleja que las expectativas que tengamos sobre un grupo, se traducen en mayor o menor acción para que se cumplan y en mejores o peores resultados. Esperar que todo el mundo puede aprender es transmitir esta idea al alumnado y comenzar a cambiar su autoconcepto como estudiante. Si el alumnado de FPGB cambia su autoconcepto como estudiante en el plazo de un año es porque ve que puede aprender y puede hacer de su aprendizaje una experiencia de éxito.

III. Mantener vínculos

El siguiente apartado de este artículo se va a centrar en cómo mantener los vínculos dentro de la comunidad educativa una vez que se ha iniciado el curso y se han creado nuevas relaciones. El objetivo es mantener relaciones sanas que generen bienestar, potencien la participación, fortalezcan el sentimiento de pertenencia a la comunidad y permitan reforzar el compromiso del alumnado con sus procesos de aprendizaje al ver cómo las respuestas se ajustan a sus necesidades de aprendizaje.

Para desarrollar este gran apartado vamos a hablar del Plan de Acción Tutorial (gestión de las normas y la participación en el centro) y del desarrollo de competencias socioemocionales.

III.1. Plan de acción tutorial

La gestión de las normas

La mejor forma de hacer predecible un ambiente es dedicar un tiempo inicial para hablar e incluso decidir cómo vamos a gestionar la convivencia en el aula y dedicar tiempo a lo largo del curso no solo para hacer cumplir lo comprometido sino para evaluar lo que más nos cuesta y cómo mejorar.

Las normas de aula deben hacer referencia a las cuestiones más básicas e importantes que todas las personas debemos cumplir, porque entendemos que no cumplirlas tiene un impacto negativo en otras personas. El mero hecho de conocer las normas no suele ser suficiente para cumplirlas de forma automática; nos pasa a los adultos pero en mayor medida a los adolescentes que todavía no tienen un cerebro suficientemente formado para tener un mayor control de su conducta. Es por esta razón que debemos hacer de la creación de normas un proceso de reflexión y, por tanto, de aprendizaje y que debemos hacer un esfuerzo por incluir este proceso al inicio del curso pero también a lo largo del curso escolar como evaluación formativa y supervisión.

Estructuras de participación

Las estructuras de participación son una forma de organización de las clases que se contempla en los planes de acción tutorial y cuya finalidad es promover la participación del alumnado en la vida del centro. El objetivo final de la estructura es formarse en un tema participando de forma activa en su desarrollo y promover el tema entre el resto de estudiantes del centro convirtiéndose el alumnado en agentes activos del tema tratado en la comunidad educativa.

El alumnado se adscribe a las diferentes estructuras de convivencia a lo largo de la ESO. Las estructuras permiten realizar agrupamientos diversos con alumnado de diferentes clases con la finalidad de trabajar temas varios. La variedad de estructuras es amplia: equipo de delegados, círculos de convivencia, reciclaje y decoración, arqueódromo, espacio de bienestar, teatro, corresponsales de juventud, agentes de salud, agentes de salud mental, agentes de salud sexual, bienestar, ciberconvivencia, patio, ecodelegados, agentes de igualdad, es decir, todas aquellas estructuras que trabajan de forma directa la participación desde diferentes ángulos y por tanto todas contribuyen a crear un espacio seguro para aprender, reflexionar y compartir ideas y experiencias sobre las relaciones interpersonales y las relaciones consigo mismo y crear productos que promuevan el bienestar y el buen trato en la comunidad educativa.

III.2. Desarrollo de Competencias Socioemocionales

Cuando hablamos de competencias socioemocionales nos referimos a los siguientes aspectos:

Promover la autoconciencia del alumnado. Acompañarlos en la mejora de su conciencia emocional, en el descubrimiento de sus valores, necesidades, emociones, pensamientos, sesgos e intereses; en la afirmación de su identidad tomando conciencia de sus fortalezas y de sus áreas de mejora.

Promover la autogestión. Acompañar al alumnado en la gestión de sus emociones, en la regulación de su conducta, en el desarrollo de un hábito de trabajo, la constancia e incluso la resistencia a la frustración, así como en la capacidad para afrontar retos. Ayudarles a fijarse metas personales y académicas y a desarrollar estrategias de aprendizaje que incrementen su autonomía y capacidad de autorregulación forma parte esencial de esta competencia.

Desarrollar la conciencia social. El espacio grupal de la tutoría permite construir la conciencia social, favoreciendo el encuentro, la empatía, respetando y valorando las diferentes perspectivas, la diversidad que aporta cada miembro del aula.

Promover habilidades de relación. Aprender a hacer amigos, mantener las relaciones de amistad, establecer relaciones saludables con iguales y adultos, aprender a comunicarse eficazmente, tejer redes de cuidado mutuo, solicitar ayuda, resolver conflictos cuando surjan, trabajar en equipo y liderar de forma democrática son aprendizajes que fortalecen las relaciones interpersonales.

Enseñar a tomar decisiones responsables. Aprender a decidir con autoconciencia emocional —conscientes de nuestras emociones, necesidades y sesgos—, con conciencia social —teniendo en cuenta las emociones y necesidades de los demás, la ética y el cuidado del medio ambiente— y con capacidad para analizar información, hechos y datos veraces, favorece la autonomía y la responsabilidad personal.

Estas competencias personales y sociales deben desarrollarse a través de las diferentes situaciones de aprendizaje que se proponen en las materias, en la gestión de las situaciones sociales y personales cotidianas, y también pueden ser abordadas a través de la instrucción directa.

IV. Reparar vínculos

La tercera fase de este proceso hace referencia a la reparación de los vínculos cuando estos se rompen o deterioran. Los conflictos son inherentes a las relaciones humanas y de forma especial a las relaciones que se producen en un centro educativo con adolescentes que están aprendiendo a relacionarse, a definir su propia personalidad y a encajar entre los iguales.

Los centros educativos podemos desplegar sistemas para no escalar los conflictos y para convertir los conflictos en oportunidades de aprendizaje.

IV. 1. Evitar la escalada de los conflictos

Todos los conflictos atraviesan diferentes fases, hay necesidades no atendidas, acontecimientos que los desencadenan y estimulantes o atenuantes de su estallido. Escalar un conflicto es actuar sobre el conflicto y que el resultado sea que sube la temperatura emocional y la tensión de la situación hasta quizá un punto de no retorno.

Como docentes tenemos que ser conscientes de que nuestras emociones y percepciones sobre los conflictos que vivimos y sobre los que intervenimos pueden ser gestionados de forma que se escalen o se desescalen.

En términos generales, escalamos un conflicto si planteamos la situación en términos de *yo gano y tú pierdes*, de un pulso que quizá ganemos en un primer momento pero que nos puede hacer perder el respeto y aprecio de la clase.

Escalamos un conflicto cuando:

- Gritamos a las personas que tenemos delante.
- Les insultamos.
- Les ridiculizamos o ironizamos en público sobre su comportamiento.
- Les soltamos un sermón sobre lo que está bien y lo que está mal.
- Nos situamos por encima.

La respuesta de alguien que se siente atacado puede ser de enfrentamiento, o de sumisión con rencor. Ambas situaciones deterioran los vínculos y la relación y crean un mal ambiente en la clase. Además, cualquier enfrentamiento competitivo (*yo gano, tú pierdes*) con un alumno o alumna delante del resto de la clase puede hacer que el docente pierda el aprecio y el respeto del resto de la clase.

Para evitar escalar un conflicto necesitamos gestionar adecuadamente nuestra rabia y frustración con lo que está pasando, comunicarlo de forma contundente pero asertiva, enmarcándolo en un contexto de *algo me molesta y necesito que se solucione*, no de *yo quiero estar bien y tú vas a perder*.

Si algo puntual de lo que está ocurriendo nos sienta mal podemos:

Expresarlo en primera persona del singular. Dando la información necesaria para que sepan quienes están delante cómo me afecta a mí lo que está pasando, qué hace que me afecte y lo que necesito. Si el vínculo previo está creado, el mensaje será mucho más eficaz.

Cambiar el contexto en el que se está produciendo la situación. Nos referimos a cambiar de actividad o de agrupamiento o incluso de espacio (permitiendo salir al alumno o salir nosotros si el aula puede quedar atendida por otro adulto en ese momento). A menudo, un cambio en el contexto es suficiente para bajar la tensión.

Discriminar lo importante de lo no importante. Muchas veces si el problema no es importante podemos obviarlo para no tener a toda la clase pendiente de lo que ocurre y para no dar atención a algo que va a dejar de ocurrir en breve. Si por el contrario se trata de algo importante, es necesario abordarlo en el momento.

Utiliza claves no verbales de llamada de atención. Movernos por el espacio de la clase nos permite hacer una mejor supervisión de la convivencia y del aprendizaje, si surge algún problema podemos utilizar lo que se denomina “invasión de territorio” que no es otra cosa que ponernos cerca de la persona que está molestando sin necesidad de interrumpir lo que estemos contando. La mirada severa también es una opción que utilizamos con frecuencia.

Si utilizas **un castigo o una sanción da explicaciones**, di el sentido que tiene y qué esperas que pase la próxima vez. Intenta que sea proporcional a lo que quieres sancionar y busca que sea algo justo. Es importante que una clase perciba como justas las medidas que tomamos y que no se asocien a favoritismos o a que alguien nos cae mal o no nos interesa.

En la medida de lo posible **evita el castigo colectivo**. Por la misma idea de justicia que mencionamos anteriormente, el castigo colectivo no discrimina y puede crear un mal ambiente entre quienes sí cumplen las normas o trabajan adecuadamente.

IV. 2. Establecer procesos restaurativos

Un proceso restaurativo de resolución de conflictos es un espacio de seguridad para que las personas que han tenido el conflicto puedan asumir la responsabilidad de abordarlo y tener protagonismo en su resolución con la ayuda y acompañamiento de algunas personas del centro educativo preparadas para realizar este proceso.

En un proceso restaurativo buscamos que ambas partes se sientan apoyadas emocionalmente. Con respecto a las personas que han causado un daño buscamos que tomen conciencia del impacto de su conducta en su entorno, que asuman las responsabilidades derivadas de sus actuaciones, que reparen el daño causado, que reflexionen sobre cómo podrían hacerlo de una manera diferente en el futuro y que se puedan sentir acompañadas para aprender a relacionarse de otra manera en el día a día. Con respecto a las personas que han sufrido el daño, el objetivo es que se sientan escuchadas, reconocidas y reparadas en sus necesidades, evitando situaciones de revictimización que podrían aumentar su sufrimiento.

IV.3. Abordar la postvención

En los centros educativos, en ocasiones se producen situaciones que tienen un impacto significativo en la comunidad escolar. Nos referimos a acontecimientos traumáticos como pudo ser la pandemia o como pueden ser fallecimientos, accidentes o algún intento fallido o logrado de suicidio.

Tener tiempos y espacios para hablar de cómo nos sentimos, de qué necesitamos y encontrar en la comunidad educativa un factor de protección es un elemento clave que debe recoger cualquier plan de convivencia, bienestar y salud mental.

Conclusión

Observar la convivencia desde la calidad de las relaciones humanas nos va a permitir reflexionar sobre los procesos de crear, mantener y reparar los vínculos y nos va a orientar y dar sentido y coherencia a muchas de las actuaciones que realizamos desde los centros educativos. No se trata, por tanto, de hacer muchas cosas diferentes, sino de tener un buen modelo que guíe nuestra práctica.

Bibliografía

- Álvarez Teruel, J., & Pareja Salinas, J.M. (2011). *¿Es posible una transición pacífica? La transición educativa es una cuestión colectiva*. Universidad de Alicante.
- CASEL. (2022). *The CASEL Guide to schoolwide Social and Emotional Learning*. Recuperado 15 de octubre de 2022 de <https://schoolguide.casel.org/>
- De Vicente Abad, J. (2021). *Convivencia restaurativa*. SM.
- Elizondo Carmona, C. (2021). *Educación inclusiva*. En *Inclusión acciones en primera persona*. Graó.
- Villascuesa Alejo, M.^a I. (2021). *Convivencia en la escuela inclusiva*. En *Inclusión: acciones en primera persona*. Graó.

Juan de Vicente Abad Catedrático de orientación educativa. IES Miguel Catalán (Coslada).

capítulo 7

Actuaciones que impulsan la educación emocional sistémica para la mejora de la convivencia



Resumen

La convivencia en un centro educativo no se limita a la ausencia de conflictos, sino que se construye en el día a día a través de relaciones significativas, respeto mutuo y una cultura compartida de cuidado. Para lograr una convivencia verdaderamente saludable y duradera, es importante que en la escuela adoptemos un enfoque sistémico, entendiendo al centro educativo como un sistema complejo, en el que todas las partes están interconectadas e influyen mutuamente. El fin es diseñar actuaciones para fomentar una comunidad educativa más cohesionada, capaz de prevenir conflictos y abordar diferencias desde el respeto y la inclusión, generando espacios físicos y emocionales de convivencia que respondan a las necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa.

Introducción

El CEIP Cardenal Cisneros, ubicado en la localidad de Torrelaguna y perteneciente a la DAT Madrid-Norte, es un centro educativo que se caracteriza por estar en constante evolución. Desarrolla proyectos basados en lo curricular, la organización, la mejora de la convivencia y el desarrollo profesional, todo orientado al aprendizaje de nuestros alumnos e involucrando a las familias y al entorno del centro.

Para cumplir con el compromiso educativo de ofrecer experiencias de aprendizaje variadas, el centro desarrolla múltiples iniciativas, entre las que se encuentran:

- Aula de educación especial *Trampolín*.
- Aula de estimulación del talento y las altas capacidades *Serendipia*.
- Área de Tecnología y Robótica.
- Participación en la red de centros STEMadrid.
- Sello de Vida Saludable.
- Proyecto de teatro *Trabubulandia*.
- Proyecto de Aprendizaje y Servicio *Huerto escolar Alegoría*.
- Proyecto de radio *Onda Cisneros*.
- *Grupos Interactivos*, actuación educativa de éxito.



Proyectos del centro

El modelo de convivencia del centro parte de la premisa de que cada persona y cada relación afecta al conjunto. Las decisiones directivas, los vínculos entre docentes, el rol de los alumnos, el clima institucional, la participación de las familias, así como la implicación de agentes del entorno cercano, están profundamente entrelazados. Esta perspectiva supera la visión fragmentada y aislada de los conflictos, permitiendo observar cómo se generan, mantienen o resuelven las tensiones desde la dinámica del sistema, fomentando el sentido de pertenencia y corresponsabilidad de todos los actores.

Desde esta mirada, en nuestro centro educativo la convivencia no se limita a la aplicación del Decreto por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad de Madrid para tipificar y sancionar los conflictos, sino que se concibe como un tejido vivo de relaciones que crea un entorno donde toda la comunidad educativa se sienta respetada, valorada y escuchada. Los beneficios que se aprecian de aplicar esta visión incluyen:

- Prevención de conflictos antes de que se agraven.
- Generación de un clima institucional más saludable y cooperativo.
- Mejora del aprendizaje mediante ambientes emocionalmente seguros.
- Fortalecimiento de la cohesión de la comunidad educativa.

Ejes clave para la convivencia

- a. Liderazgo distribuido y participativo:** el equipo directivo promueve un liderazgo horizontal, escuchando y valorando las opiniones de todos, y tomando decisiones se toman desde la corresponsabilidad reconociendo el saber de cada miembro de la comunidad.
- b. Trabajo colaborativo entre los docentes:** se fomentan espacios de reflexión pedagógica con la participación de todo el claustro, que se concretan en los planes de formación propios del centro, centrados en la convivencia, atención a las diferencias individuales y el uso de nuevas metodologías. Algunos ejemplos de títulos de Planes de Formación en Centro (PFC) son:
- *Tú, yo y nosotros haciendo equipo: enfoque sistémico y aprendizaje cooperativo como metodología para una escuela inclusiva.*
 - *Comunidades de aprendizaje.*
 - *Diseño universal para el aprendizaje como respuesta y atención a las diferencias individuales (curso 2024-2025).*
- c. Participación activa del alumnado:** el alumnado debe asumir un papel protagonista en la vida del centro, especialmente en la construcción de normas, resolución de conflictos y cuidado del entorno escolar. Por ello, adquiere especial relevancia la Comisión de Alumnos, que se reúne bimensualmente con la jefa de estudios y la coordinadora de bienestar y protección, con el fin de canalizar propuestas, valorar mejoras y participar activamente en la toma de decisiones del centro.
- d. Vínculo con las familias.** Promover una comunicación respetuosa, el acompañamiento mutuo y la construcción de acuerdos comunes con las familias permite consolidar un entorno coherente para los alumnos. Por este motivo, a través del proyecto de centro *10 Meses 10 Emociones*, hacemos partícipe a toda la comunidad educativa, con el objetivo de generar un sentido de pertenencia y de consolidar al CEIP Cardenal Cisneros como su centro de confianza.

Todos estos ejes se concretan y se aplican a través de cuatro actuaciones de especial relevancia en nuestro centro: medidas preventivas contra el acoso escolar y mejora de la convivencia hacia todos los agentes, el proyecto de *Patios Inclusivos*, la *Guía para docentes con los pasos en una resolución de conflictos con alumnos*, y, el proyecto de centro de educación emocional, *10 meses 10 emociones*.

Medidas preventivas contra el acoso escolar y mejora de la convivencia hacia todos los agentes

Con el alumnado

Se toman las siguientes medidas:

- **Análisis, interpretación, intervención y evaluación de la aplicación de Soci-escuela.** De cuarto a sexto de Primaria se aplica el test Soci-escuela, con el objetivo de obtener la mayor cantidad de información posible para prevenir y detectar problemas de convivencia, así como para observar el clima del aula. En primero, segundo y tercero de Primaria se aplica un **sociograma común**.
- **Actividades de acogida de alumnado nuevo al centro.** Un miembro del equipo directivo recibe al alumno y a su familia, informándoles sobre el funcionamiento general del centro. El alumnado es acompañado a su aula, donde se presenta al tutor o tutora y al grupo de compañeros y compañeras. Desde la tutoría se planifica un plan de tutorización con tareas definidas (ayudantes en aula, patio y comedor). También se realizan actividades de acogida en el aula.
- **Planes de transición.** Con el fin de intercambiar información entre las diferentes etapas y niveles educativos, se programan reuniones periódicas con los diferentes equipos docentes.
- **Coordinación entre Casa-escuela de niños y Educación Infantil.** Se realizan dos encuentros a lo largo del curso escolar: uno entre los docentes para el intercambio de información sobre los grupos de alumnos que entrarán al colegio el curso siguiente y otro en el que se lleva a cabo una actividad conjunta donde el alumnado de la escuela infantil visita nuestro centro y realiza actividades compartidas. Además, se diseñan otras actividades complementarias comunes.
- **Transición de Educación Infantil a la etapa de Primaria.** Con los alumnos de cinco años y primero de Primaria se realizan jornadas de convivencia en las que los niños de Infantil visitan el edificio de Primaria y realizan algunas actividades juntos. Se diseñan otras actividades complementarias en común y conviven en un día de patio conjunto. En septiembre, las tutorías de los grupos de cinco años y el equipo de atención a las diferencias se reúnen con los nuevos tutores de primero para traspasar la información sobre el alumnado que se incorpora a Primaria. Con las familias se realiza una reunión en junio sobre el cambio de etapa, dirigida por el equipo directivo, la orientadora, los tutores de los grupos de cinco años y la coordinadora del primer ciclo.

- **Transición de Educación Primaria a la etapa de Educación Secundaria.** Antes del periodo de admisión, el alumnado de sexto de primaria realiza una visita al IES Alto Jarama para conocer sus instalaciones y funcionamiento. A lo largo del curso también se planifican otras actividades complementarias comunes. En junio se realiza una reunión de intercambio de información entre los centros. El orientador o la orientadora da una charla a las familias sobre el cambio de etapa y otra específica dirigida al alumnado.
- **Actividades interniveles.** Durante el curso escolar se programan actividades conjuntas entre distintos niveles y etapas del centro, que se concretan en la Programación General Anual (PGA) con acciones y dinámicas específicas. Dentro de la organización de patios existen actividades de convivencia interniveles-etapas, como el voluntariado de sexto para participar en los patios de Infantil, el proyecto de teatro, la apertura del servicio de préstamo en biblioteca y la recogida y limpieza de patio, entre otras.



Insignias alumnos patio. Ayudantes 5.º y 6.º en Infantil y entrada a la biblioteca

- **Actividades del área de inglés en otros niveles.** A lo largo del curso se realizan talleres internivelares con motivo de celebraciones como Halloween, Acción de Gracias, Navidad o fin de curso.
- **Actividades que engloban a toda la comunidad.** Se realizan con la participación de todo el alumnado e incluyen celebraciones como el Día de la Paz, Carnaval, Jornadas de Convivencia, Día del libro, Día del deporte y fiesta de fin de curso.
- **Incorporación del alumnado del aula de educación especial y proceso de acogida.** Las clases en las que combinan alumnos del aula de educación especial *Trampolín*, cuidan su inclusión en la dinámica del aula. Al inicio del curso se realiza una sesión de sensibilización para profesores. Antes de comenzar las clases, se convoca una reunión con tutores y especialistas que trabajarán con cada niño, para traspasar información sobre sus necesidades educativas y sobre cómo adaptar las sesiones de trabajo. Se entrega la ficha del alumno. Para la sensibilización del alumnado, se programa una sesión conjunta tutor-alumnos en la que se presenta el aula Trampolín, se habla sobre discapacidad en general y sobre los rasgos del alumno que se incorporará al aula. Se realiza también una sesión de presentación con el grupo clase, llevada a cabo por la tutora del aula, y se acompaña a los alumnos en las primeras sesiones combinadas para favorecer su inclusión en el grupo.

Con el profesorado

Se tienen en cuenta estas actuaciones:

- **Metodologías activas.** Se favorecerá el aprendizaje cooperativo para facilitar la cohesión grupal y, con ello, la convivencia, promover el buen uso de las nuevas tecnologías y mejorar el clima. Es una forma óptima de trabajar con el alumnado valores como el respeto a las diferencias, la solidaridad, la igualdad, la empatía, entre otros.
- **Formación de maestros.** Conscientes e involucrados con los cambios, necesidades y avances en educación, al finalizar cada curso escolar y de cara al siguiente, enfocamos la formación del profesorado según las necesidades y prioridades que el claustro manifiesta.
- **Charla del equipo de atención a las diferencias** que se realiza a inicio de curso para todo el claustro con el objetivo de dar a conocer perfiles, recursos y herramientas para trabajar de forma cohesionada.
- **Comisión de relaciones del profesorado.** En nuestro centro existe una comisión denominada *Relaciones del Profesorado*, cuyo objetivo primordial es mejorar las relaciones entre los docentes. La comisión organiza y dinamiza actividades comunes y en equipo que favorecen la interrelación entre los miembros del claustro y, en definitiva, mejoran del clima de convivencia.
- **Plan de acogida de profesorado de nueva incorporación al centro.** Se trata de otra medida que facilita la integración de los nuevos docentes. La directora o la jefa de estudios realiza una acogida inicial en la que se muestran las instalaciones del centro, se explica su funcionamiento general y se entrega la documentación oficial. Otro compañero o compañera actúa como guía, informando sobre los principios metodológicos comunes que se siguen en el nivel que les corresponda, acompañando a los nuevos docentes en los momentos de transición dentro del centro y presentándolos al resto del profesorado. Además, se convoca una reunión entre los tutores que dejan grupo y los que lo asumen (siempre que el primero se encuentre en el centro) para realizar el traspaso de información del grupo.
- **Guía de actuación contra el acoso escolar en los centros educativos.** Este documento está a disposición del equipo docente en el enlace a Cloud y cada coordinador cuenta con una copia.

Con las familias

Nuestro centro tiene un enfoque abierto a la participación de las familias para favorecer el clima de convivencia de la comunidad educativa. Para ello, diseñamos actuaciones de colaboración, información, formación y carácter lúdico:

- **Página web.** Contiene la información general del centro actualizada periódicamente y funciona como una ventana abierta al desarrollo de la Programación General Anual.
- **Café en el cole.** El equipo directivo organiza encuentros vespertinos con familias por nivel educativo, donde de una manera más distendida comparten su visión e inquietudes sobre diversos aspectos del funcionamiento general del centro.
- **Coordinación con AMPA.** Las familias participan en diferentes actividades complementarias del centro, como la carrera anual *Uno entre cien mil* o los premios de decoración de puertas navideñas, entre otras actividades colaborativas.
- **Uso de redes sociales.** Se emplean como canal de información y participación de las familias en la vida escolar.
- **Comunidades de Aprendizaje.** Las familias participan de manera habitual en los [Grupos Interactivos](#) organizados en las aulas de Infantil, primero y segundo de Primaria.
- **Escuela de padres.** Se realiza una encuesta previa para elaborar la planificación anual de actividades, recogiendo los intereses de las familias junto con otros temas que el equipo docente considere oportunos.
- **Actividades pedagógicas con familias.** Se organizan talleres con familias en Infantil según los ejes temáticos trabajados en el aula. Durante la semana del libro, las familias participan en talleres dentro de las aulas, centrados en la dinamización de la lectura.
- **Actividades generales del centro organizadas con participación familiar.** Incluyen eventos como el Día del Deporte o las Jornadas de Convivencia, recogidos dentro del proyecto de centro *10 meses 10 emociones*.
- **Talleres de cocina con familias y alumnos.** Ejemplos de estas actividades son el *Taller de elaboración de galletas navideñas* y el *Taller de elaboración de rosquillas de San Isidro*.

- **Actividades de acogida de familias nuevas al centro:**
 - Acogida a familias de Infantil 3 años durante el periodo de admisión.
 - Jornada de puertas abiertas, en la que se les enseñan las instalaciones y se explica el funcionamiento general del centro.
 - Reunión en junio con nuevas familias y el equipo directivo y profesorado, donde se abordan aspectos relacionados con el desarrollo psicoevolutivo de los alumnos y su paso al segundo ciclo de Educación Infantil.
 - Acogida a familias que se incorporan en septiembre o una vez comenzado el curso, con recibimiento y entrevista inicial con el equipo directivo, y visita a las instalaciones del dentro.
 - Entrega de documentación necesaria en secretaría para formalizar la matrícula.
 - Entrevista de tutoría para el intercambio de información sobre el alumno y el funcionamiento del aula.

- **Actividades Intergeneracionales.** En colaboración con Servicios Sociales se programan actividades anuales conjuntas con el *Hogar del Jubilado*, de manera que participen en actividades lectivas y complementarias en diferentes niveles educativos (por ejemplo, en clases de Plástica o durante las Jornadas de Convivencia). Estas iniciativas enriquecen tanto al alumnado como a las personas mayores participante.

Proyecto de patios inclusivos

Introducción y justificación

El recreo es uno de los momentos de la jornada escolar en el que se puede observar cómo actúa el alumnado de forma espontánea. Es allí donde disponen de más libertad y donde se relacionan con sus iguales, aflorando su personalidad y sus gustos. Por tanto, se convierte no solo en un espacio donde obtener información interesante, sino también en una fuente de conflictos y aprendizajes que debe ser aprovechada.

Se considera fundamental integrar en el Plan de Convivencia un proyecto de patios que tenga como objetivo mejorar la convivencia y la inclusión del alumnado. Además, este proyecto buscará optimizar la organización de los patios y proporcionar más recursos para el ocio, el aprendizaje y el entretenimiento.

El proyecto se centra en crear un patio en el que todo el alumnado se sienta incluido. De esta forma, se pretende mejorar su bienestar y la convivencia. Un patio donde se respete y se cuiden las necesidades de todos y todas se traducirá, indefectiblemente, en una mejora del bienestar y la convivencia.

La necesidad de trabajar estos aspectos radica en la importancia que tiene un buen clima de convivencia, no solo a nivel escolar, sino también a nivel social.

Patio de primaria

Al tener dos turnos de patios establecidos serán los alumnos de mayor edad de cada turno los encargados de organizar y recoger los materiales. Los alumnos de tercero sacarán los juegos en el primer turno, y los alumnos de sexto los recogerán al terminar el segundo turno de patio.

Para facilitar esta organización, se entregan a los tutores listados con la distribución de tareas por días y alumnos.

Las zonas de juego se han definido según los espacios de vigilancia docente y están organizadas de la forma que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Zonas y turnos en patio de primaria

Zona	Actividades
1	Combas y juegos pintados
2	Juegos de mesa y chapas
3	Pista deportiva (pelotas y normas de juegos) Material Montessori Arenero
4	Baloncesto (normas y consecuencias) Rocódromo
5	Juegos tradicionales: gomas para saltar y bolos
6	Biblioteca: se abrirá dos días en semana durante el tiempo de recreo; los alumnos podrán ir y quedarse allí leyendo, jugando a juegos de mesa o pintando. Habrá dos pases por grupo de primero a sexto para controlar el aforo.
7	Aula música Actividad de Teatro para 1.º y 2.º de primaria

Patio de Infantil

Los niños acudirán libremente a los juegos que deseen. Todos los viernes, el alumnado de sexto de Primaria bajará al patio de Infantil para dinamizar juegos tradicionales, como **el pañuelo, la zapatilla por detrás** o **el escondite inglés**

Del mismo modo que en Primaria, se han creado normas visuales con pictogramas para ayudar al alumnado a comprender cómo hacer amistades y comportarse en los recreos de forma saludable.

Plan de Patios Inclusivos				
Zona 1 Baños y rampa	Zona 2 Arena, mesas y juegos pintados.	Zona 3 Fútbol y arenero detrás de la portería.	Zona 4: Mural, baloncesto y callejón.	Zona 5: Juegos tradicionales: bolos
Futbolines Patioteca Juegos pintados (1º,2º,3º)	Juegos de mesa Chapas	Balonmano Montessori Arenero	Discopatio Baloncesto Rocódromo	Gomas bolos
				

Plan de patios inclusivos en Infantil

Participación activa del alumnado, profesorado, familias y aula de especial Trampolín

- Alumnos voluntarios para el patio de infantil: son los alumnos voluntarios de quinto y sexto encargados de interactuar y coordinar las dinámicas de juego de los alumnos de Infantil.
- Panel informativo: se crea un panel para organizar las zonas, grupos y juegos incluyendo tanto juegos libres como dirigidos, representados mediante pictogramas.
- Tutorías: al inicio de curso, los tutores deben realizar un inventario del material disponible en el aula para el uso en el patio (combas, aros, cuerdas, entre otros).
- Profesorado de Educación Física: trabaja con el alumnado los juegos que se llevarán a cabo.
- Materiales de juego: se podrá implicar a las familias en la recogida de materiales reciclados para que sean utilizados durante el recreo.
- Arenero: para juegos de palas cubos, se acondicionará y delimitará bien el espacio pintándolo y decorándolo para hacerlo más personalizado y acogedor.



Imagen 5. Pictos patio

Guía para docentes: pasos en una resolución de conflictos con alumnos

Descripción del conflicto

Se reúne a las partes implicadas.

1.º Explicación inicial: se explica cómo se va a contar lo sucedido. Primero hablará uno de ellos y, al finalizar, lo hará el otro. Se podrán hacer preguntas durante el relato y, al concluir, se buscará llegar a un acuerdo. Es fundamental mantener el respeto mutuo y evitar interrupciones.

2.º Relato de los hechos: se les pregunta qué ha pasado y se hace una escucha empática, no sólo activa.

3.º Exploración emocional: cuando terminan el relato se pregunta: “¿Cómo te sientes?” y ¿Cómo crees que se siente el otro?

4.º Propósito: se les pregunta ¿Para qué? con el fin de que reflexionen sobre la intención o el objetivo de sus acciones.

5.º Recogida de información adicional: si en el transcurso de información implican a una tercera o a varias, será necesario llamarlas también para obtener una visión completa del conflicto.

Intervención

1.º Resumen: se realiza un resumen para confirmar que se ha comprendido correctamente lo que ha sucedido: “Para resumir, si te he entendido bien...”. También se incluye en el resumen cómo se han sentido.

2.º Verificación: se les pregunta si necesitan aclarar algo o si están de acuerdo con el resumen.

3.º Legitimación emocional: se validan las emociones expresadas (“Puedes estar enfadado, triste...”).

4.º Identificación de la necesidad: se ayuda a reconocer la necesidad que hay detrás de la conducta (“A ver, lo que necesitabas era respeto, jugar, comunicarte... y, al no tenerlo, has buscado una manera errónea para conseguirlo”).

5.º Aprendizaje de petición adecuada: se les enseña a expresar sus necesidades correctamente (“Primero has de pedir las cosas hablando y, si no consigues nada, decírselo a un profesor o profesora”).

6.º Reflexión: se les hace pensar: “¿Qué crees que deberías haber hecho en lugar de...?”.

Reparación del daño y consecuencias

Además de buscar una posible sanción por lo sucedido, debemos procurar que exista una reparación del daño causado y petición de disculpas.

En la petición de disculpas deberíamos enseñarles a decir “Siento haberte hecho sentir...” en lugar de un simple “Perdón”.

Podemos preguntar al alumno o alumna que ha sufrido el daño qué le gustaría que hiciera la otra persona para reparar lo ocurrido.

La reparación del daño debe ser **inmediata** y **directamente relacionada** con la acción que lo causó. Por ejemplo, si hubo un comentario despectivo, una forma de reparación podría ser señalar cualidades positivas de la persona afectada.

Las consecuencias han de ser **medidas proactivas** que vayan destinadas a que la conducta no se repita.

Algunas de estas pueden incluir:

- Petición de disculpas públicas.
- Redacción de una carta de disculpas.
- Tareas de reparación fuera del horario lectivo, especialmente si el daño ha sido material o en las instalaciones.

Se debe informar a las familias sobre el conflicto sucedido.

Intervención del equipo directivo

Si, tras la intervención inicial, el conflicto no se ha resuelto o se considera de especial gravedad, se acudirá al equipo directivo para llevar a cabo una actuación conjunta.

Proyecto de centro de educación emocional, *10 meses 10 emociones*

Introducción y justificación

El proyecto *10 meses 10 emociones* del CEIP Cardenal Cisneros nació como fruto de la formación realizada en el centro por un amplio grupo de docentes durante el curso 2016-2017, consolidándose desde entonces como una línea estable de trabajo.

Previamente a este proyecto, se había forjado una línea de trabajo basada en las emociones, que comenzó con el seminario *El papel de la acción tutorial en la mediación de conflictos*, y tuvo continuidad el curso siguiente con el seminario *Desarrollo del aprendizaje emocional y social en Educación Primaria*.

Durante el curso 2016-2017, se realizó el Proyecto de Formación en Centro *Desarrollo de la competencia emocional para la mejora de la convivencia en el centro*, del que se derivó un **Plan de Prevención del Acoso Escolar**. Este plan se basa en el desarrollo de la competencia emocional como herramienta para mejorar la convivencia, e incluye tanto el *Protocolo de Intervención en casos de Acoso Escolar* de la Comunidad de Madrid como un banco de actividades de desarrollo de la competencia emocional en el aula.

Estas actividades se incorporan al **Plan de Acción Tutorial** (PAT) del centro, muchas de ellas seleccionadas de los recursos disponibles en la página web de la Comunidad de Madrid sobre *Mejora de la Convivencia y Clima Social de los Centros Docentes*.

El principal objetivo de este proyecto es mejorar la convivencia mediante la generación y el fortalecimiento del sentido de pertenencia al centro por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

El sentido de pertenencia se entiende como el sentimiento o la conciencia de formar parte de un grupo; se busca que toda la comunidad participe de forma constructiva en la mejora del ambiente social y natural del colegio.

Diseñar un trabajo cuyo hilo conductor sean las **emociones y los valores**, en el que participen todos los miembros del centro, contribuye a crear una identidad común y un sentimiento de seguridad. Cuanto mayor sea la sensación de seguridad de la persona, ya sea niño o adulto, más fuerte será su sentimiento de pertenencia a la comunidad y mayor su disposición a respetar las normas de convivencia.

De este plan surge la organización de las actividades complementarias generales del centro, recogidas en el proyecto *10 meses 10 emociones* diseñado que se desarrolla cada curso escolar. El proyecto se estructura en torno a **diez valores y emociones**, trabajados cada mes de manera transversal en todas las áreas y niveles educativos. La secuencia de emociones y valores está diseñada de forma coherente, adaptándose a los diferentes momentos del curso escolar. Su finalidad es acompañar el proceso educativo a través de acciones como acoger, afianzar hábitos, facilitar la adaptación, promover la unión, fomentar la calma y reforzar valores, en función de las necesidades detectadas.

Estructuras organizativas que participan

Este proyecto involucra a toda la comunidad educativa, que interviene, colabora, participa o acompaña en las diferentes actividades. Los agentes implicados son el alumnado, el profesorado, el personal del centro y las familias. Con la ambiciosa intención de trascender barreras y conseguir la implicación de más agentes de la localidad, en ocasiones se invita a instituciones locales a sumarse al proyecto.

El equipo docente planifica, coordina, define, temporaliza y organiza todas las actuaciones a través de **comisiones de trabajo**. Estas comisiones que toman el nombre de cada emoción o valor, se perfilan en la primera Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) del curso, se reflejan en la PGA y se agendan en el calendario compartido con el claustro.

El proyecto se estructura en torno a cuatro objetivos principales, cada uno de los cuales se desarrollan en unos objetivos específicos:

Desarrollar la competencia emocional de nuestros alumnos dentro de las aulas

- Revisar y actualizar en el Plan de Acción tutorial del centro los métodos de enseñanza-aprendizaje de educación emocional organizados por niveles.
- Revisar y actualizar el Plan de Convivencia del centro con actividades de desarrollo emocional y social.
- Avanzar en la detección y prevención de dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando la motivación y minimizando los conflictos.

Desarrollar la competencia emocional en todos los miembros de la comunidad educativa

- Promover la resolución pacífica de conflictos y la mejora de la convivencia.
- Emplear técnicas y estrategias comunicativas para mejorar nuestra labor docente.
- Conocer y desarrollar habilidades para la gestión y resolución de conflictos (maestros-alumnos-familias).
- Fomentar la implicación de las familias en la educación emocional.

Incorporar metodologías activas y estrategias de bienestar emocional

- Emplear y vivenciar, tanto docentes como alumnos, metodologías de aprendizaje activo, técnicas de control emocional y estrategias para la salud docente.
- Abordar el control del estrés y la ansiedad, así como los retos educativos que surgen con familias y alumnos en conflicto.
- Conocer nuevas metodologías de aprendizaje activo y su influencia en el desarrollo emocional y la convivencia escolar.

Identificar y gestionar situaciones de estrés emocional

- Detectar los momentos de estrés emocional en maestros, alumnos y familias.
- Desarrollar herramientas para afrontarlos de forma saludable y cooperativa.



Dirección del Área Territorial de Madrid-Norte
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid



PROYECTO “10 MESES 10 EMOCIONES”



CEIP CARDENAL CISNEROS

Proyecto Educación Emocional

Conclusión

Los centros educativos tienen una valiosa oportunidad para transformar la convivencia escolar desde sus cimientos, generando un impacto positivo en toda la comunidad y su entorno.

Al dejar de lado respuestas reactivas o individualistas y comenzar a mirar el todo, los centros educativos pueden convertirse en **verdaderas comunidades de aprendizaje y cuidado**.

La convivencia, no es un objetivo aislado, sino un proceso colectivo que se construye en cada vínculo, cada decisión y cada mirada.

Educar desde lo sistémico es educar en red, con sentido y con humanidad

Referencias

- Arguís Rey, R., Bolsas Valero, A. P., Hernández Paniello, S., & Salvador Monge, M. M. (2012). *Programa Aulas felices: Psicología positiva aplicada a la educación*. Equipo SATI.
- Bisquerra, R. [coord.]. (2013). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. [cols.]. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Cuadernos Faros.
- Criado Jiménez, M. (2021). *En el corazón de mi profe: Educación emocional para profes*. Editorial Llerubí.
- Caruana Vañó, A. (Coord.) (2011). *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*. Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.
- García, S. (2011). *Guía de comunicación no violenta en grupos y asociaciones*. Banco del Tiempo Mundial.
- Hernández Blázquez, M. T., & Rosón Riestra, G. (2007). *Juegos de convivencia*. Centro del Profesorado y de Recursos de Oriente.
- Toro, J. M. (2014). *Educación con corazón*. Editorial Desclée de Brouwer.
- García Fernández, J. M. [Coord.]. (s.f.). *El enfoque sistémico en la intervención educativa y social*.



Eva Mª Villajos Martínez Directora del CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna, con amplia experiencia en gestión educativa, liderazgo pedagógico, desarrollo de proyectos escolares y mejora de la convivencia. Posee formación avanzada en educación musical, competencias digitales y metodologías innovadoras para el aprendizaje y la inclusión.



capítulo 8

El Colegio Ángel González: un lugar emocionante donde habitar



Resumen

Al entrar en el CEIP Ángel González, se percibe lo importante que es el cuidado del espacio. Aún nos queda mucho por recorrer, pero llevamos tiempo trabajando para que los lugares físicos de nuestro colegio inviten a quedarse, acojan y fomenten la participación y el diálogo. Somos conscientes de que los espacios físicos influyen en el comportamiento y en el aprendizaje. En nuestra Comunidad Educativa creemos que los espacios y la educación emocional son esenciales en la calidad de la enseñanza y en que haya una buena convivencia.

A lo largo de este artículo, se explicarán los lugares físicos y emocionales de convivencia que hemos desarrollado en nuestro centro y se centrará la atención en uno de los pilares de nuestro proyecto para la mejora de la convivencia: el programa *En Sus Zapatos: un espacio de Empatía Activa*.

Introducción

Pensar **en lugares físicos y emocionales de convivencia** inspira a reflexionar sobre los espacios del Colegio Ángel González desde una triple dimensión:

1. Como lugar físico donde se desarrolla la historia del CEIP Ángel González.
2. Como expresión de los distintos ambientes o espacios que hemos creado para la mejora de la convivencia.
3. Cómo y en qué espacios implementamos en el centro el Programa de Alfabetización Emocional para la Convivencia Pacífica *En Sus Zapatos*.

Nuestro centro está ubicado en un barrio de Leganés denominado Arroyo Culebro, en el que hay abundantes zonas verdes y parques, pero escasos servicios públicos. Su situación geográfica, delimitada y separada de otras poblaciones por carreteras, puentes y parques, le confiere ciertos rasgos propios de una zona rural, donde las relaciones fuera del colegio son muy cercanas. Los encuentros en la plaza del barrio son habituales para la población, y lograr una buena convivencia tanto dentro como fuera del colegio resulta fundamental.

Es un colegio construido por fases y cuenta con varios edificios y aulas amplias y luminosas. Los espacios exteriores presentan abundante superficie de cemento y pistas deportivas, aunque también disponen de zonas de tierra que hemos ido renaturalizando. Hemos plantado árboles, tenemos un huerto escolar y acondicionado zonas verdes con diversas plantas. Este aspecto ha influido de manera significativa

en la mejora de la convivencia, ya que el contacto con la naturaleza siempre nos hace mejores personas y nos ayuda a reducir el estrés.

Nuestra filosofía de centro se basa en una serie de claves que definen una forma de ser y hacer en toda la comunidad educativa. A continuación, se mencionan algunas de ellas, relacionadas con los temas tratados. En concreto, se destacan tres claves fundamentales:

Primera clave. El cuidado estético y emocional de los espacios

Hace tres años, y siendo conscientes de cómo la estética, la disposición y la decoración de los espacios influía en los aprendizajes, las relaciones y el bienestar de toda la comunidad educativa, realizamos una formación y asesoramiento sobre el terreno con Siro López, diseñador de espacios educativos. Desde entonces, hemos estado transformando los espacios físicos, dotándolos de elementos naturales y estructurándolos para que resulten acogedores, funcionales y atiendan a las distintas necesidades, tanto dentro de las aulas como en los espacios comunes. Vamos creando ambientes que reflejan cómo somos y que cumplen objetivos concretos.

Ver un dibujo de nuestro alumnado colgado en la pared *de aquella manera* o tratado como si fuera una obra de arte, deja una impronta tanto en el creador como en el espectador. Seguro que si nos paramos a pensarlo, lo vemos claro.

El profesor Enrico Battini, de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Turín, sostiene que estamos acostumbrados a considerar el espacio como si fuera un volumen, una caja que, incluso, podríamos llenar. Sin embargo, señala este autor, “es necesario entender el espacio como un espacio de vida, en el cual la vida se sucede y se desenvuelve: es un conjunto completo” (Battini, 1982, p. 24).

Por su parte, Begoña Ibarrola (2008), en su libro *Aprendizaje emocionante* hace referencia al término “ambiente” como “[...] al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos y la sociedad en su conjunto)”. Así, un espacio de aprendizaje está formado por la dimensión física, la dimensión funcional, la dimensión temporal y la dimensión relacional.



Sala de profesores y entrada infantil.

Segunda clave. Nuestras señas de identidad

En nuestro centro las señas de identidad son la inclusión, la atención a la diversidad, la participación democrática de todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, docentes, familias y personal no docente), la convivencia y la transformación social. Somos un centro abierto al entorno y colaboramos con instituciones y asociaciones del barrio.

Para poder materializar nuestro proyecto, teniendo en cuenta estas señas de identidad, nos hemos tenido que organizar, reflexionar juntos y crear formas de funcionamiento concretas que seguimos evaluando y transformando. Aunque no se detallarán todas, se mencionan algunas de ellas.

Plan de patios inclusivo

De forma participativa, hemos diseñado zonas de patio con propuestas diversas que van cambiando según necesidades e intereses del alumnado. En estas zonas, hay parejas de maestras que se encargan de observar las necesidades, mediar en los conflictos y asegurar una buena convivencia. Además, contamos con alumnado “eco-vigilante”, que se encarga de sacar los materiales y garantizar el funcionamiento de las zonas. Al finalizar el recreo, este alumnado se asegura de que todo quede en orden.

En cada zona se colocan carteles con las normas de funcionamiento que facilitan el cuidado y previenen los conflictos. Actualmente, las zonas son: deportes, juego libre, juegos tradicionales, zona de lectura, columpio, arenero y juegos de suelo. En algunas de ellas, como el arenero, se establecen horarios y distribuciones por días, compartiendo espacio las clases hermanas de distintas edades.

Asambleas de aula

Estas asambleas garantizan la participación del alumnado en la toma de decisiones del centro, haciendo propuestas de mejora.

Las asambleas de aula de Primaria difieren de las de Infantil. En Primaria, además de decidir aspectos relacionados con el aula y el centro, se lleva a cabo el reparto de responsabilidades, se resuelven conflictos y se decide un objetivo común de mejora para el grupo. A través de un “sistema de canicas”, se van metiendo canicas en un bote, y cuando alcanzan las 22, se celebra con propuestas realizadas por el propio alumnado, como hora estrella (hora libre), fiesta o juegos de mesa.

Comité Medioambiental

Al ser un colegio Ecoescuela, se cuenta con un código de conducta cuyo objetivo es cuidar el medio ambiente, fomentar conductas eco-sociales adecuadas y promover una alimentación saludable mediante la organización de acciones concretas en el colegio. Cada año programamos situaciones de aprendizaje, elaboradas a partir de la publicación *Nueva Cultura de la Tierra* de Charo Morán y del *Área de Educación de Ecologistas en Acción*. En concreto, este año hemos trabajado la biodiversidad y conocido a fondo los árboles de nuestro centro. Otro de estos objetivos es el cuidado mutuo, es decir, poner la vida en el centro, asegurando que todos y todas estemos, teniendo en cuenta la diversidad, siendo respetados y valorados como corresponde. Además, se han realizado ecoauditorías —en este curso relacionadas con el consumo de agua y papel higiénico— para analizar cómo mejorar la eficiencia y evitar desperdicios. Este comité permite que mejore nuestro bienestar, sabiendo que si estamos cuidados y nos sentimos queridos y seguros, la convivencia se fortalece.

Círculo de la amistad

Representantes de 4.º, 5.º y 6.º de Primaria, seleccionados a través del Programa *Socioescuela* de la Comunidad de Madrid, velan por una buena convivencia entre el alumnado y el personal docente y no docente. Tratan conflictos concretos, aprenden a gestionarlos y mediar, y ayudan a alumnado con dificultades de relación. Además, se tratan temas concretos propuestos por su incidencia en la convivencia, como los rumores o el uso de las redes sociales. Actualmente, estamos elaborando una “caja de herramientas” con instrucciones de cómo abordar los temas tratados. Los representantes de cada curso se reúnen dos recreos al mes, con un docente responsable y un miembro del equipo directivo.

Trabajo por Comisiones

En estas comisiones participan todos los miembros de la comunidad educativa. En la actualidad, contamos con las comisión de patios, comedor, web, biblioteca, radio y materiales. A través de ellas se asegura la reflexión, la participación y la puesta en marcha de acciones concretas para la mejora del colegio y de sus espacios.

Trabajo cooperativo en distintas áreas

Este método de trabajo permite colaborar para alcanzar objetivos comunes. El alumnado trabaja en grupos de tres o cuatro personas y se distribuyen tareas, existiendo una interdependencia entre los niños y las niñas. Se pone en valor el apoyo mutuo como parte fundamental de esta metodología.

En el siguiente enlace, encontrarás un vídeo que nos describe y enseña las instalaciones del colegio:

<https://site.educa.madrid.org/cp.angelgonzalez.leganes/index.php/nuestro-colegio/descripcion-e-instalaciones/>

Tercera clave. En Sus Zapatos: Un espacio de empatía activa

Como se ha mencionado anteriormente, un pilar fundamental de nuestro proyecto es la convivencia pacífica, entendida como un objetivo educativo clave para la creación de una cultura de paz.

Para que todos estos lugares físicos, con todas las dimensiones mencionadas, tengan verdadero sentido y sean reales, posibles y transformadores, es preciso tener en cuenta los lugares emocionales: lugares de cuidado mutuo, respeto, diálogo y consenso.

Para ello, es fundamental una buena educación emocional que desarrolle, poco a poco la inteligencia emocional de nuestro alumnado desde los primeros años de vida. Y, por supuesto, como docentes, familias y adultos, haber desarrollado previamente esta inteligencia emocional será decisivo.

Es aquí donde cobra verdadero sentido el Programa de Alfabetización Emocional “*En sus Zapatos: un espacio de empatía Activa*”, un método de alfabetización emocional a través del Teatro de Conciencia que promueve la convivencia para la paz y previene la violencia y el acoso escolar.



Dicho método ha sido creado por Pax Dettoni y la Asociación Teatro de Conciencia. Es una formación que ofrece la Comunidad de Madrid y por la que apuesta cada año desde el 2017 debido a los resultados positivos que ejerce su implementación en la mejora de la convivencia. Su eficacia está respaldada por numerosas evaluaciones a lo largo de estos años.

Los ejes teóricos que se desarrollan son:

- **Identificación y gestión emocional:** aprendemos a calmarnos y a evitar, que ante situaciones que provocan rabia, miedo o tristeza, usemos conductas que no agreden a otras personas o a nosotros mismos.
- **Empatía activa:** aprendemos no sólo a ponernos “en los zapatos” de las otras personas, sino también a actuar en consecuencia e intentar ayudarles. De esta manera, abrimos la puerta a la compasión y al perdón (de verdad).
- **Resolución positiva del conflicto:** aprendemos a usar la asertividad, la negociación y los acuerdos en el que todos ganamos para resolver los problemas de convivencia que surgen a diario. Aprendemos una comunicación no violenta y una resolución creativa y restaurativa de los conflictos. Se fomenta la sustitución del castigo punitivo por la práctica restaurativa.

Los adultos somos modelo, por lo que el programa forma a docentes primero para que puedan implementar el programa con el alumnado. A su vez, también se forma a las familias y al personal no docente con el fin de remar todos los miembros de la comunidad educativa en la misma dirección.

Con la formación se pretende un cambio de mirada hacia el alumnado. El Programa ofrece herramientas básicas y prácticas para llevar a cabo una buena la educación emocional desde Infantil hasta Bachillerato y dirigida a toda la comunidad educativa.

Con el programa se trabajan los aprendizajes socioemocionales básicos. En infantil y primer ciclo de primaria se utilizan cuentos y guías didácticas. A través de los cuentos *Talambote* y *La nuez mágica* se trabaja, respectivamente, la identificación de emociones y la gestión emocional, entre otros aprendizajes. A partir de 4.º de primaria se utiliza la metodología de Teatro de Conciencia, que personifica el interior de las personas, haciendo que las emociones cobren vida en escena. Para ello, se utilizan máscaras y capas que representan las emociones. Una vez que el docente ha sido formado, implementa el programa en el aula durante seis semanas con dos sesiones semanales.

La obra final que se representa recoge experiencias personales y situaciones reales con una peculiaridad que la misma situación, el mismo conflicto representado, tiene dos finales. En el primero, no hay gestión emocional; en el segundo, se puede ver la gestión del conflicto. De este modo se transmiten segundas oportunidades y la posibilidad de actuar de manera diferente. Esta obra también se representa a niños

más pequeños, de manera que se van transmitiendo estos aprendizajes socioemocionales en un formato motivador.

Los aprendizajes se refuerzan con pósteres que se van mostrando a lo largo de las sesiones y colgando en aulas y otros espacios del centro.



Aula de música. Pósteres

Pero esto no acaba aquí; quizás sea donde realmente empieza, ya que, tras la implementación, toca llevarlo a la práctica en la vida cotidiana y, diría yo, a lo largo de toda la vida si realmente queremos crear esta cultura de paz tan necesaria a nivel mundial. Quizás aprender a identificar lo que nos pasa y gestionarlo de forma respetuosa desde pequeños, sea la clave para la paz en el mundo...

El conflicto es inherente a la vida, y la diversidad implica pensar y actuar de formas diferentes. La inclusión significa poder dar cabida a todas las personas que integran la comunidad educativa y, en general, a todas las personas que habitamos el planeta.

Podéis encontrar más información en los siguientes enlaces:

<https://programaensuszapatos.org/que-es/>

<https://teatrodeconciencia.org/>

Hasta aquí se han descrito brevemente los lugares físicos y emocionales de convivencia. Ahora cabría preguntarse:

¿Cómo nos organizamos y funcionamos a nivel de centro para llevarlo a cabo?

Las bases de un proyecto deben ser consensuadas, tras una reflexión colectiva y una toma de decisiones compartida. Estos acuerdos deben ser incorporados al proyecto educativo y a los documentos de centro, garantizando que los pilares básicos se mantengan en el tiempo y puedan ser mejorados, independientemente de las personas que “van y vienen”.

La educación emocional está amparada por las leyes educativas vigentes. En la LOMLOE se considera un principio pedagógico y una competencia clave para desarrollar en todas las áreas del currículo. El artículo 19, Principios pedagógicos establece:

“Asimismo, se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión” (LOMLOE, 2020).

En el Colegio Ángel González, todos estos aspectos están incorporados en el Plan de Convivencia, Plan de Acción Tutorial, Plan Inluyo, Programación General, Programación de aula y unidades de programación de diferentes áreas. También es necesario programar y establecer horarios, tiempos y espacios donde desarrollar “espacios emocionales” de convivencia.

El próximo curso, el centro se convertirá en CEIPSO e incluirá Educación Secundaria Obligatoria. Se seguirá avanzando en la educación emocional, incorporando herramientas específicas para estas edades, incluyendo representaciones de teatro de conciencia.

Los lugares físicos y emocionales de convivencia continuarán creciendo, plantando las semillas que darán sus frutos en el momento adecuado:

- Desarrollando una nueva mirada; una mirada más compasiva, respetuosa y empática.
- Sabiendo identificar lo que nos pasa y gestionando nuestras emociones, aprendiendo cómo calmarnos antes de actuar.
- Aprendiendo a resolver el conflicto de forma positiva, pudiendo enmendar el daño causado a través de prácticas restaurativas.
- Sabiendo cuándo un perdón es de mentira o de verdad, de corazón y llegar a acuerdos.
- Aprender a comunicarnos de una forma asertiva.

Todos estos aprendizajes socioemocionales estarán presentes en nuestra convivencia cotidiana y se constituirán en la esperanza de una cultura de paz.

Conclusión

Para concluir este artículo, se incluye una cita de Pax Dettoni Serrano (2024), en su libro *Edúcame con lo que soy y para lo que seré*, en relación a entender el rol de la educación en la sociedad:

“... comprendiendo la escuela como el lugar seguro donde los niños, además de aprendizajes de índole intelectual y práctico, también aprendan valores y principios que les guiarán en la edad adulta hacia la bondad, la belleza y la verdad”.

Referencias

Dettoni, P. (2022). *Edúcame con lo que soy y para lo que seré*. Teatro de Conciencia.

López Gutiérrez, S. (2018). *Esencia. Diseño de espacios educativos: Aprendizaje y creatividad*. Editorial Khaf.

Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>

Teatro de Conciencia. (s.f.-a). *¿Qué es En Sus Zapatos?*. <https://programaensuszapatos.org/que-es/>

Teatro de Conciencia. (s.f.-b). *Teatro de Conciencia*. <https://teatrodeconciencia.org/>



María Jesús Sanz Anaya Directora del CEIPSO Ángel González de Leganes. Facilitadora del Programa En sus zapatos. Maestra con la especialidad de Educación Musical y Educación Primaria.



capítulo 9

Rincones de la Paz: Cultivando convivencia y bienestar en el Colegio Paraíso Sagrados Corazones



Introducción

En el panorama educativo actual, la convivencia positiva se erige como un pilar fundamental para el desarrollo integral del alumnado. Un entorno escolar caracterizado por la seguridad, el respeto y la valoración de cada individuo no solo favorece el bienestar emocional, sino que también potencia el aprendizaje y el rendimiento académico. El Colegio Paraíso Sagrados Corazones, consciente de esta realidad, ha implementado a lo largo de la última década un modelo integral para la promoción de la convivencia y el bienestar socioemocional: los Rincones de la Paz. Este artículo se propone analizar en profundidad esta experiencia, explorando su fundamentación teórica y legal, su diseño e implementación práctica, con especial atención al papel de los alumnos mediadores, su impacto en las diferentes etapas educativas, su evolución a lo largo del tiempo, los resultados obtenidos y los desafíos futuros que se presentan.

Marco conceptual

Convivencia, bienestar socioemocional y su relevancia educativa

La convivencia escolar trasciende la mera ausencia de conflictos. Implica la construcción de relaciones interpersonales positivas, basadas en el respeto, la empatía, la colaboración y la resolución pacífica de las diferencias. El bienestar socioemocional, por su parte, se refiere al estado emocional, social y mental que permite a los individuos afrontar los desafíos de la vida, desarrollar su potencial y contribuir positivamente a su comunidad.

Diversos estudios han señalado la estrecha relación entre la convivencia positiva, el bienestar socioemocional y el éxito educativo. Un clima escolar favorable reduce el estrés, mejora la motivación y favorece la implicación del alumnado en el aprendizaje. Asimismo, el desarrollo de habilidades socioemocionales —como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y la comunicación asertiva— capacita a los estudiantes para gestionar sus emociones, establecer relaciones saludables y resolver conflictos de manera constructiva.

Fundamentación teórica

Pedagogía de la paz, educación emocional y mediación escolar

Los Rincones de la Paz se fundamentan en un marco teórico sólido, que integra tres corrientes pedagógicas esenciales:

- **Pedagogía de la Paz:** esta corriente, inspirada en los trabajos de autores como Johan Galtung y María Montessori, concibe la paz como un proceso dinámico y transformador, que va más allá de la mera ausencia de violencia. La pedagogía de la paz busca construir una cultura escolar basada en valores como la justicia, la igualdad, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos y la sostenibilidad, y promueve el desarrollo de habilidades para el diálogo, la negociación, la cooperación y la resolución no violenta de conflictos.
- **Educación Emocional:** impulsada por figuras como Daniel Goleman y Rafael Bisquerra, se centra en el desarrollo de la inteligencia emocional, entendida como la capacidad para reconocer, comprender, expresar y regular las propias emociones y las de los demás. Subraya la importancia de las emociones en el aprendizaje, la toma de decisiones y el bienestar general. En el contexto escolar, busca dotar a los estudiantes de herramientas para gestionar el estrés, mejorar su autoestima, desarrollar la empatía y establecer relaciones interpersonales positivas.
- **Mediación Escolar:** basada en los principios de la comunicación no violenta y la negociación, ofrece un proceso estructurado para la resolución pacífica de conflictos entre los miembros de la comunidad educativa. Un mediador imparcial facilita el diálogo entre las partes en disputa, ayudándolas a identificar sus necesidades y a encontrar soluciones mutuamente satisfactorias. La mediación escolar promueve la responsabilidad, la autonomía y el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas.

La integración de estas tres corrientes pedagógicas proporciona un marco holístico para la promoción de la convivencia y el bienestar socioemocional en el Colegio Paraíso Sagrados Corazones.

Marco legal

El Decreto 32/2019 de la Comunidad de Madrid

La implementación de los Rincones de la Paz se alinea con las directrices establecidas por el Decreto 32/2019 de la Comunidad de Madrid, que regula la convivencia en los centros educativos. Este decreto subraya la necesidad de desarrollar planes de convivencia que incorporen estrategias de mediación y resolución pacífica de conflictos, así como la relevancia de la educación emocional y el desarrollo de habilidades sociales en el alumnado.

Este marco normativo reconoce el papel fundamental de los centros educativos en la promoción de una cultura de paz y en la prevención de la violencia y el acoso escolar. Establece la obligatoriedad de incluir en los planes de convivencia medidas para la mejora del clima escolar, la promoción de la igualdad y la prevención de la discriminación.

Los Rincones de la Paz constituyen una herramienta eficaz para dar cumplimiento a las exigencias del Decreto 32/2019, ofreciendo un modelo práctico y efectivo para la promoción de la convivencia positiva y el bienestar socioemocional en el contexto escolar.

Diseño y organización de los Rincones de la Paz

Un rincón de la paz se define como un espacio físico y simbólico dentro del aula o del centro educativo, diseñado para facilitar la comunicación, la expresión emocional y la resolución pacífica de conflictos.

Estos espacios se caracterizan por su ambiente seguro, acogedor y respetuoso, donde los estudiantes se sienten libres para expresar sus opiniones, necesidades y emociones.

Los elementos clave que conforman un rincón de la paz incluyen:

- **Espacio físico:** el Rincón de la Paz puede ser una zona específica del aula, delimitada por alfombras, cojines o paneles, o un espacio independiente dentro del centro educativo. Es importante que sea un lugar tranquilo, bien iluminado y ventilado, que invite a la calma y la reflexión.

- **Materiales y recursos:** los Rincones de la Paz se equipan con una variedad de materiales y recursos que facilitan la expresión emocional y la resolución de conflictos. Estos pueden incluir:
 - Semáforo de las emociones: recurso visual que ayuda a los estudiantes a identificar y expresar sus emociones.
 - Sillas de la paz: dos sillas dispuestas frente a frente que invitan al diálogo y la negociación.
 - Tarjetas de Emociones: tarjetas con dibujos o fotografías que representan diferentes emociones.
 - Materiales de expresión artística: papel, lápices, ceras, plastilina, entre otros, para canalizar las emociones de forma creativa.
 - Libros y cuentos: historias que abordan temas relacionados con la convivencia, la amistad, la empatía y la resolución de conflictos.
 - Música relajante: elemento ambiental para crear un clima de calma y tranquilidad.
- **Normas de funcionamiento:** es fundamental establecer normas claras y consensuadas sobre el uso del Rincón de la Paz. Estas normas deben enfatizar el respeto, la escucha activa, la honestidad y la búsqueda de soluciones constructivas.

Implementación del modelo de los Rincones de la Paz en el Colegio Paraíso Sagrados Corazones

La implementación de los Rincones de la Paz en el Colegio Paraíso Sagrados Corazones ha sido un proceso gradual y adaptado a las características específicas del centro.

Organización por etapas educativas

- **Educación Infantil:** en esta etapa, el enfoque principal se centra en el desarrollo de la conciencia emocional y las habilidades sociales básicas. Los Rincones de la Paz se utilizan para ayudar a los niños a identificar y expresar sus emociones, a resolver conflictos sencillos de forma pacífica y a aprender a compartir y cooperar. Se emplean recursos como cuentos, canciones, juegos y actividades lúdicas. Se hace hincapié en el desarrollo del lenguaje emocional y en la expresión a través del juego simbólico y el arte.

- **Educación Primaria:** a medida que los estudiantes avanzan en primaria, se profundiza en el desarrollo de la empatía, la comunicación asertiva, las habilidades de mediación y la resolución de problemas. Los Rincones de la Paz se convierten en un espacio donde los alumnos pueden abordar conflictos más complejos, con el apoyo de los mediadores escolares. Se introducen técnicas de comunicación no violenta, diálogo socrático y negociación. Además, se fomenta la reflexión crítica sobre las causas y consecuencias de los conflictos, así como la búsqueda de soluciones creativas y justas.

El papel de los agentes educativos

- **Profesorado:** desempeña un papel fundamental en la implementación y el seguimiento de los Rincones de la Paz. Su función incluye la creación y el mantenimiento del espacio, la selección y el uso de los materiales, la enseñanza de habilidades socioemocionales, la facilitación de la mediación y la modelización de actitudes y comportamientos positivos. Se ofrece formación continua para asegurar que adquiera las competencias necesarias en la implementación eficaz del modelo.
- **Alumnado:** los estudiantes son los protagonistas activos de los Rincones de la Paz. Aprenden a utilizar el espacio y los recursos, a expresar sus emociones, a escuchar a los demás, a negociar y a buscar soluciones consensuadas. Se promueve su autonomía y responsabilidad en la gestión de los conflictos.
- **Alumnos mediadores:** desde 4.º de Primaria se selecciona y forma a un grupo de alumnos para que actúen como mediadores en la resolución de conflictos entre sus compañeros. Estos alumnos desempeñan un papel clave en la facilitación del diálogo y la resolución pacífica de las disputas. Reciben una formación específica en habilidades de comunicación, escucha activa, empatía y técnicas de mediación. Su labor no solo contribuye a la resolución de conflictos, sino que también ejerce un efecto ejemplarizante en el resto del alumnado, promoviendo una cultura de paz y respeto en el centro. Los alumnos mediadores se convierten en modelos a seguir, demostrando que es posible resolver las diferencias de manera constructiva y sin recurrir a la violencia.
- **Familias:** se informa y sensibiliza a las familias sobre los objetivos y el funcionamiento de los Rincones de la Paz, invitándolas a participar en actividades formativas y colaborar en la promoción de la convivencia positiva en el hogar. Además, se establecen canales de comunicación fluidos para compartir información y recoger sugerencias.

Evolución del modelo Rincones de la Paz a lo largo de diez años

La implementación de los Rincones de la Paz en el Colegio Paraíso Sagrados Corazones ha sido un proceso dinámico y adaptativo, que se ha ido enriqueciendo a lo largo de los últimos diez años.

Fases de Desarrollo

- **Fase 1. Inicio y pilotaje** (2014-2016): se inició con la creación de los Rincones de la Paz en las aulas de los cursos superiores de primaria, con un enfoque principal en la resolución de conflictos. Se realizó una evaluación inicial para determinar las necesidades y los recursos disponibles y se ofreció formación básica al profesorado implicado en esta fase piloto.
- **Fase 2. Expansión y adaptación** (2016-2019): se extendió la iniciativa a todas las etapas educativas, desde infantil hasta primaria, adaptando los recursos y las estrategias a las características de cada edad. Se elaboraron materiales específicos para cada nivel, se amplió la formación del profesorado y se inició la formación de alumnos mediadores.
- **Fase 3. Consolidación y profundización** (2019-2024): el modelo se consolidó como parte integral del proyecto educativo del centro. Se profundizó en la formación continua del profesorado y de los alumnos mediadores. Asimismo, se integró la educación emocional de forma transversal en el currículo y se implementaron estrategias de evaluación y seguimiento del impacto del modelo.

2. Innovaciones y mejoras

- **Integración de las TIC:** se exploró el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para enriquecer los Rincones de la Paz mediante recursos digitales, aplicaciones y plataformas online.
- **Enfoque intercultural:** adaptación del modelo para atender a la diversidad cultural del alumnado, incorporando actividades y materiales que promueven el respeto y la valoración de las diferentes culturas.
- **Colaboración con la comunidad:** se establecieron alianzas con organizaciones y expertos externos para enriquecer el modelo y ofrecer apoyo a las familias.

Resultados y evaluación del impacto

La implementación de los Rincones de la Paz en el Colegio Paraíso Sagrados Corazones ha generado resultados significativos en diversas áreas:

Desarrollo socioemocional

- Se ha observado una mejora en la capacidad del alumnado para identificar, expresar y regular sus emociones.
- Se ha fortalecido la empatía, la comunicación asertiva y las habilidades para la resolución de conflictos.
- Se ha incrementado la autoestima, la autoconfianza y el sentido de pertenencia al grupo.

Convivencia Escolar

- Se ha producido una disminución significativa de los conflictos y de las conductas disruptivas tanto en el aula como en el centro.
- Se ha mejorado el clima escolar, con un aumento del respeto, la colaboración y la percepción de seguridad.
- Se ha reducido la incidencia del acoso escolar y de otras formas de violencia.

Rendimiento académico

- Se ha observado una mejora en la atención, la concentración y la motivación del alumnado.
- Se ha favorecido un ambiente de aprendizaje más positivo y productivo.
- Se ha reducido el absentismo escolar y el abandono temprano.

Evaluación del Impacto

- Se han utilizado diversas herramientas y metodologías para evaluar el impacto del modelo, entre ellas la observación en el aula, encuestas a los diferentes agentes educativos, análisis de documentos y grupos de discusión.
- Los resultados de la evaluación han confirmado la eficacia del modelo para la promoción de la convivencia y el bienestar socioemocional.

Desafíos y perspectivas de futuro

A pesar de los logros alcanzados, el Colegio Paraíso Sagrados Corazones es consciente de los desafíos que se presentan en el futuro:

Adaptación a los nuevos contextos

- **Integración de las TIC:** es necesario seguir explorando el potencial de las TIC para enriquecer los Rincones de la Paz, abordando los desafíos que plantean las redes sociales, el ciberacoso y otras formas de violencia online.
- **Atención a la diversidad:** se debe continuar trabajando en la adaptación del modelo a las necesidades específicas del alumnado con diversidad funcional, dificultades de aprendizaje, altas capacidades o en situación de vulnerabilidad social.

Sostenibilidad y difusión

- **Formación continua:** es fundamental garantizar la formación continua del profesorado y de los alumnos mediadores, así como la actualización del modelo en función de las nuevas investigaciones y las buenas prácticas.
- **Colaboración y redes:** resulta prioritario establecer redes de colaboración con otros centros educativos y organizaciones para compartir experiencias, recursos y conocimientos.
- **Difusión del modelo:** se considera importante difundir el modelo Rincones de la Paz a otros centros educativos mediante publicaciones, jornadas de formación y proyectos de investigación.

Conclusiones

Los Rincones de la Paz se han consolidado como un modelo integral y eficaz para la promoción de la convivencia positiva y el bienestar socioemocional en el Colegio Paraíso Sagrados Corazones. Su fundamentación teórica sólida, su diseño cuidadoso y su implementación gradual han permitido generar resultados significativos en diversas áreas, mejorando el clima escolar, desarrollando las habilidades socioemocionales del alumnado, previniendo la violencia y favoreciendo el aprendizaje. El papel de los alumnos mediadores ha sido fundamental en este proceso, contribuyendo tanto a la resolución de conflictos como a la creación de un ambiente de respeto y colaboración.

El Colegio Paraíso Sagrados Corazones se compromete a seguir trabajando en la mejora y la difusión de este modelo, afrontando los desafíos del futuro con creatividad e innovación. Se considera que los Rincones de la Paz constituyen una inversión en el futuro de los estudiantes y en la construcción de una sociedad más justa, pacífica y equitativa.

Referencias

Si bien el modelo Rincones de la Paz implementado en el Colegio Paraíso Sagrados Corazones ha sido adaptado específicamente al contexto del centro y se fundamenta en las directrices del Decreto 32/2019 de la Comunidad de Madrid, su desarrollo se ha nutrido de las siguientes aportaciones teóricas y conceptuales:

Pedagogía de la Paz

Galtung, J. (1969). *Violence, peace, and peace research*. *Journal of peace research*, 6(3), 167-191.

Montessori, M. (1949). *Educación y paz*. Editorial Errepar.

Educación Emocional

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Mediación Escolar

Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (1994). *The promise of mediation: Responding to conflict through empowerment and recognition*. Jossey-Bass.

Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent communication: A language of life*. PuddleDancer Press.

La experiencia y los resultados presentados en este artículo se basan en la implementación y el seguimiento del proyecto Rincones de la Paz en el Colegio Paraíso Sagrados Corazones a lo largo de los últimos 10 años.



Jorge Ávila Martín Coordinador de Bienestar del Colegio Paraíso Sagrados Corazones de Madrid



capítulo 10

Lugares físicos y emocionales de convivencia



Introducción

El presente artículo recoge la experiencia de transformación vivida en el CEIP Manuel Núñez de Arenas de Madrid los últimos quince años, poniendo uno de los focos del cambio en la mejora de la convivencia hasta llegar a la estructura actual del centro.

Las reflexiones sobre lo que ocurre dentro y fuera de las aulas, la participación de las familias como parte de la comunidad educativa, el concebir el espacio como parte importante de los procesos de aprendizaje y el acompañamiento al profesorado en su labor educativa forman parte de lo que se va a desarrollar a continuación. Estamos lejos de concebir la convivencia únicamente como un mecanismo regulador de conflictos.

Toda estructura de centro que favorezca una convivencia positiva, el buen trato, la asunción de responsabilidades, el sentido de pertenencia, el vínculo, la capacitación, el antirracismo y el respeto mutuo posibilitará la creación de una escuela en la que la mayor parte de las actuaciones se desarrollen en el ámbito preventivo. Con esta mirada, es fácil suponer que, ante la aparición de conflictos, actuamos con coherencia, ofreciendo al alumnado y a las familias prácticas restaurativas que promueven el acercamiento entre los individuos.

Proceso de transformación

Hace quince años, un pequeño grupo de maestras preocupadas por la deriva del colegio —la bajada masiva de alumnado, el fracaso escolar y una convivencia muy complicada—, realizó una reflexión sobre las causas y sobre la aportación que, como claustro, tenían en esta situación. De esta reflexión nacieron decisiones orientadas a incorporar metodologías más activas y cercanas a los intereses del alumnado, aumentar la participación de las familias en la escuela y buscar otras formas de resolución de conflictos, evitando enfoques exclusivamente punitivos.

Fomentando la formación permanente del profesorado en cada curso, el acompañamiento a quienes se incorporan y la participación de las familias en muchas de las decisiones, el centro ha vivido una transformación importante. Desde la idea de comunidad educativa en un sentido amplio, el centro ha recuperado al alumnado del barrio y es elegido por un número creciente de familias que desean participar en este proyecto.

Ámbito preventivo

El sentimiento de pertenencia al grupo es algo que no se genera de manera espontánea y, sin embargo, constituye un elemento fundamental para la convivencia positiva.

Conscientes de ello, comenzamos cada curso con el proceso de creación grupal, siguiendo la secuencia que aparece en el documento *Proyecto ACOOP* (2010, cap.2), *El proceso de creación grupal: las relaciones interpersonales*. La secuencia es la que se muestra a continuación, si bien es cierto que, dependiendo del autor, podemos encontrar cambios en algunas fases intermedias:

1.º Dinámicas de presentación

Se llevan a cabo al comienzo del curso y siempre que un nuevo alumno o alumna se incorpore al aula, ya que el objetivo de esta primera fase es conocer el nombre de cada uno de los miembros del grupo.

Parece algo obvio que damos por hecho. Sin embargo, puede sorprendernos que alumnado absentista, con dificultades de relación o, alumnado TEA, principalmente, termine el curso sin conocer el nombre de sus compañeros y compañeras.

2.º Dinámicas de conocimiento

Una vez que podemos llamarnos por nuestro nombre, es el momento de compartir más aspectos sobre nosotros y conocernos de manera más profunda. Estas dinámicas, aunque tengan una temporalización establecida, pueden realizarse a lo largo de todo el curso. Siempre se puede profundizar más en el conocimiento del otro y llevarnos gratas sorpresas; por ejemplo, jugar con nuestro color favorito o con nuestro mayor miedo.

3.º Dinámicas de afirmación

Necesitamos conocer y compartir cuáles son nuestras fortalezas y debilidades. Llegados a este punto, la mayoría necesita ayuda para identificar aquello de lo que se siente orgulloso u orgullosa, en lo que destaca y lo que puede aportar al grupo. Es algo sobre lo que conviene reflexionar.

4.º Dinámicas de confianza

Debemos cuidar con especial atención estas y solo utilizarlas cuando estemos seguros de que el grupo está preparado y tenemos la certeza de que nadie se lo tomará a broma. La confianza es otro elemento clave en la convivencia que debemos trabajar de manera explícita, aunque es cierto que nos cuesta bastante llegar a alcanzarla y resulta mucho más fácil perderla.

5.º Dinámicas de comunicación

Muchos de los conflictos que surgen en el aula y fuera de ella derivan de dificultades de comunicación. Es necesario que en ese proceso de conocimiento del otro, aprendamos también a identificar las diferentes formas de comunicación, además del lenguaje oral: nuestro cuerpo, nuestra expresión facial, y la decisión de no participar. Todo es comunicación y debemos aprender a identificarla y respetarla.

Sin escucha no hay convivencia

Debemos trabajar este aspecto como parte fundamental del respeto y el buen trato. Además de las dinámicas específicas, conviene estructurar un hábito de escucha activa en distintos momentos del día: saludar al entrar al aula —lleguemos cuando lleguemos—, despedirse al salir, mirar con atención al responsable de pasar lista y hacer la pregunta del día, así como atender a quien le toque responder.

6.º Dinámicas cooperativas

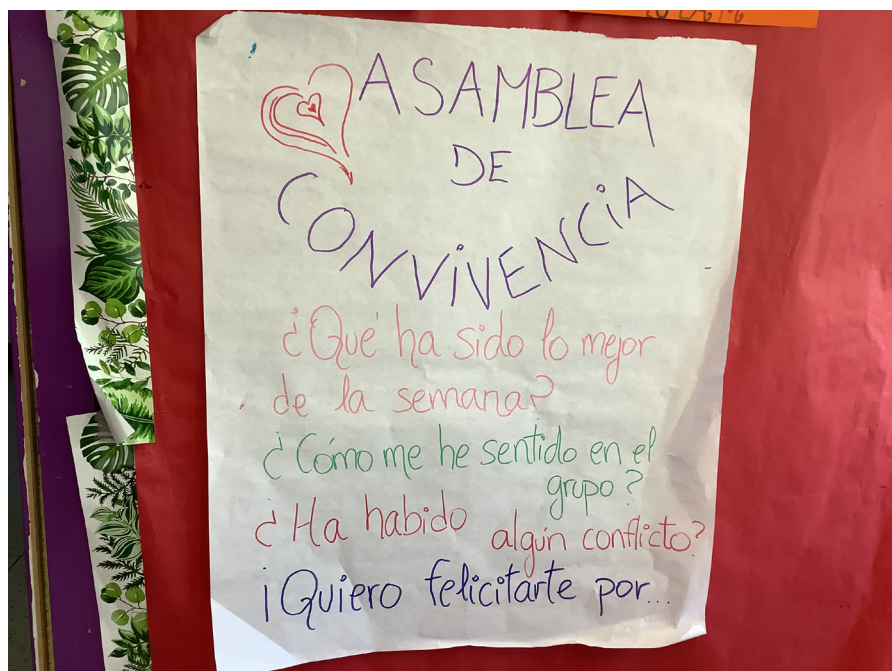
Una vez que nos conocemos, me siento seguro y aceptado en el grupo, confío en mí y en la clase, puedo comunicarme de manera eficaz y estamos preparados para las dinámicas cooperativas. Estas se desarrollan con la puesta en marcha del aprendizaje cooperativo en la etapa de Educación Primaria y en los retos LÓVA, que actualmente estamos implementando y se explicarán en el apartado correspondiente.

El proceso de creación grupal se inicia al comienzo de curso y se sigue trabajando a lo largo del primer trimestre. Se destina toda la primera semana de septiembre a la fase de presentación y conocimiento, con una sesión diaria, y una sesión semanal para el resto de dinámicas. No obstante, las dinámicas de cohesión grupal se realizan en distintos momentos a lo largo de todo el curso.

Cada sesión se compone de tres partes:

- La **primera** consiste en explicar a qué vamos a dedicar esas dinámicas y para qué son importantes.
- En la **segunda** se describe el desarrollo de la sesión y se explican las normas de cada juego.
- Finalmente, en la **tercera** parte, se realiza una evaluación: sentados en círculo bonito y sin levantar la mano, compartimos cómo nos hemos sentido durante la sesión. Esta fase es fundamental para evaluar el clima del aula, realizar las modificaciones que sean necesarias y analizar los casos que requieren especial atención.

Realizamos *asambleas de aula* semanalmente. Además de desarrollar las competencias específicas de hablar y escuchar del área de Lengua, estas asambleas nos permiten presentar, comentar, llegar a acuerdos y consensos, analizar y resolver conflictos cotidianos, reconocer el esfuerzo y acciones de los compañeros y organizar el trabajo del grupo. Son espacios formativos en los que el alumnado aprende a expresar ideas, escuchar a los demás, defender sus puntos de vista y aceptar sus errores. Así, se inicia en la vida democrática y ejercita valores como la **tolerancia, la empatía, la solidaridad y el respeto**.



Asamblea de convivencia

La primera de las tareas consiste en la **creación de las reglas del grupo**, con el objetivo de establecer un **marco normativo expresado en positivo**, que permita ejercer la libertad individual y aprender a respetar los límites acordados colectivamente.

El maestro debe alentar al alumnado para que tome decisiones reflexivas. Es importante que se respete el tiempo necesario para la interiorización de cada norma, así como los momentos de evaluación y análisis de su cumplimiento.

El hecho de consensuar las normas como resultado de una reflexión conjunta sobre su necesidad favorece el compromiso y la responsabilidad del alumnado.



Normas de aula

Asambleas, espacios y responsabilidades

La asamblea es un lugar solemne. Lo ideal es que sea dirigida en su totalidad por el alumnado, aunque esto no descarta que el maestro intervenga en situaciones que requieran arbitraje para zanjar discusiones o desacuerdos que no se solucionen y también con la potestad de ser parte del grupo.

En ocasiones, surgen momentos de desregulación conductual o emocional por diversos motivos. En este aspecto, la experiencia con el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha resultado especialmente enriquecedora. Previo al inicio del proyecto de Centro Preferente, se pusieron en marcha los denominados **espacios de la calma**, una iniciativa propuesta por el alumnado durante las juntas de delegados y



Espacios de la calma

delegadas. Se observó que estos espacios no solo ayudaban a quienes necesitaban estar en un espacio a parte del aula, sino también al alumnado TEA, ya que les proporcionaban un espacio libre de juicios que facilitaba la autorregulación y el retorno a la calma. Uno de estos espacios está ubicado frente al aula de apoyo extenso, en el edificio de Infantil; en él se ha incorporado un pequeño circuito sensorial. La otra sala está en el edificio de Primaria.

Se orienta al profesorado sobre la importancia de contar en el aula con un espacio destinado a la regulación emocional, equipado con elementos que ayuden al alumnado a volver a la calma cuando lo necesite.

Cuando sentimos que formamos parte de un grupo y que este se apropia del espacio escolar que habita, resulta necesario reflexionar sobre **qué puede hacer cada miembro para cuidar tanto el entorno como a las personas**. A partir de estar reflexión surgen las responsabilidades compartidas que cada uno asume para para que “todo vaya bien”.

Según el curso y el momento vital del grupo, puede aparecer tareas muy diversas destinada a mejorar la “tribu”. Como curiosidad, tras el periodo de pandemia se incorporaron responsabilidades específicas, como echar gel hidroalcohólico a los compañeros al volver del patio o vigilar que las mascarillas estuvieran en su sitio y no debajo de la nariz.

Actualmente, las tareas más habituales incluyen:

- Patrulla basurilla: recoger pequeños residuos del patio.
- Encargados del orden del aula: subir y bajar persianas, limpiar la pizarra al finalizar el día y mantener el aula ordenada.
- Control de ruido: velar por un ambiente sonoro adecuado.
- Encendido y apagado de luces cuando sea necesario.
- Reciclaje: separación de residuos y cuidado del punto verde del aula.
- Relaciones públicas o convivencia: recibir visitas, atender delegaciones o acompañar a nuevos compañeros.

Es fundamental que estas responsabilidades surjan del propio grupo y que cada persona asuma sus compromisos de forma consciente y participativa.

Cooperación y procesos democráticos

En línea con la asunción de responsabilidades, el **aprendizaje cooperativo** nos permite que cada persona tenga, en cada momento, un lugar y una función relevantes. En el centro se ha decidido unificar los roles de equipo en cuatro, lo que evita que cada docente tome decisiones de manera individual y asegura una coherencia horizontal en la aplicación de esta metodología. Los roles acordados son:

- Coordinador o coordinadora.
- Secretario o secretaria.
- Responsable de material.
- Responsable de convivencia.

Creemos en una escuela democrática, por lo que otorgamos un papel relevante al aprendizaje de los procesos democráticos. Comprender el papel de la representación no es una tarea sencilla. Cada curso elige democráticamente a sus representantes, quienes participan, aproximadamente cada dos meses, en las juntas de delegados y delegadas. Se trata de un espacio donde, a partir del orden del día, que se comunica con antelación para trabajarlo en las asambleas de aula, se evalúan propuestas, comparten decisiones y formulan sugerencias en nombre del grupo.



Candidatura a delegados

Cada alumno que quiera presentarse debe redactar un texto de candidatura en el que explique por qué considera que puede ser un buen representante. Una vez revisadas todas las candidaturas, se exponen en un lugar visible de la galería del edificio principal.

El alumnado de 6.º de Primaria se encarga de preparar toda la estructura organizativa para la elección de los representantes: elaboran el censo, reparten los carnés y se aseguran de que el día electoral discurra de la manera ordenada. Tras la recogida de los votos, realizan el escrutinio y pueden aprovechar esta actividad para vincularla al área de Matemáticas, elaborando estadísticas y porcentajes.

Este curso hemos puesto en marcha el proyecto LÓVA (**La Ópera como Vehículo de Aprendizaje**) en los cursos de 3.º de Primaria. Se trata de una iniciativa educativa cuyo reto es convertir al grupo en una compañía de ópera. Durante un curso (en nuestro caso dos), se sigue una programación muy estructurada en la que se da forma a nuestra compañía: se elige el nombre, el logo y se reparten las profesiones (escritores, intérpretes, técnicos de luces y sonido, regidores, escenógrafos, responsables de caracterización y vestuario, entre otros). El alumnado deberá crear e interpretar una ópera sin intervención directa de los adultos, aprendiendo así a confiar en el poder de la compañía.

El clima del aula se ha trabajado mediante dinámicas de activación, retos y metáforas. En todas ellas, la mirada hacia el otro, la escucha activa, el respeto y la valoración de las diferencias conducen a reconocer la importancia del crecimiento colectivo. Aprendemos a pensar en “**we**”, en lugar de en “**me**”, apreciando así la fuerza de lo colectivo, aportando nuestras fortalezas individuales y aceptando nuestras debilidades.

Como señalábamos en las dinámicas cooperativas, los retos LÓVA nos permiten desarrollar:

- la interdependencia positiva
- la participación igualitaria
- las habilidades sociales
- la interacción cara a cara
- la responsabilidad individual y
- la evaluación constante del equipo.

Proyecto LÓVA: creatividad, emociones y comunidad

Cuando nos enfrentamos a un reto colectivo, entran en juego una serie de factores que nos ayudan a conectar con la emoción y el sentimiento de pertenencia. Partiendo del juego, se proporciona un espacio de reflexión participativa en el que la escucha, el diálogo, la toma conjunta de decisiones permiten actuar como grupo, asumir los resultados como parte del proceso, aprender a gestionar la frustración y buscar soluciones que beneficien a la compañía.

Como se describe en el proceso de creación de grupos, la estructura de las sesiones LÓVA debe contener tres fases:

Fase de activación

Una primera fase en la que las dinámicas de activación nos permiten disfrutar, reír, compartir momentos distendidos en los que podamos relacionarnos con todos los miembros de la compañía con el único objetivo de divertirnos y fortalecer los lazos del grupo.

Fase de reto

La segunda parte consiste en enfrentarse a un desafío que fomente el trabajo en equipo, acepte el error como parte del proceso y busque estrategias conjuntas para superarlo.

Fase de evaluación

Por último, en la evaluación es fundamental conectar con las emociones que han ido apareciendo a lo largo de todo el proceso: qué hemos sentido cuando hemos fallado, cuándo hemos logrado algo, qué ha facilitado o dificultado el desarrollo y qué propuestas de mejora podemos plantear.

La escritura acompaña todo el proceso creativo desde el primer momento. Por ello, después de cada reto, escribimos en nuestro **Cuaderno de Bitácora** cómo nos hemos sentido y lo compartimos de manera libre en círculo bonito, practicando de nuevo la escucha activa. Nos miramos para saber quién desea hablar sin necesidad de levantar la mano y cedemos la palabra cuando dos voces se alzan al unísono. Es un momento realmente mágico.

A lo largo del proceso, las salidas extraescolares, como la visita al Teatro Real y a otros espacios escénicos, ofrecen la oportunidad de investigar y aprender sobre las profesiones implicadas en la creación de nuestra ópera. Estos espacios hacen visible el trabajo realizado como compañía.

Además, la presentación de las distintas profesiones, con la ayuda y colaboración de profesionales especializados, y la posibilidad de experimentarlas mediante talleres o tareas que nos proponen, permiten que cada niño o niña se acerque a aquella profesión con la que se siente más identificado o identificada y gane seguridad y confianza. Haremos una solicitud de empleo explicando el por qué deberíamos ser elegidos como técnicos, intérpretes o escenógrafos, siempre con el propósito de contribuir al bien común de la compañía.

Todo el proceso contribuye a desarrollar la autonomía, la seguridad y la confianza del alumnado, lo que se traduce en una mejora de las habilidades sociales y en una resolución positiva de los conflictos, favoreciendo así la convivencia.

Espacios escolares y sostenibilidad

Las dinámicas cooperativas, las asambleas de aula, la asunción de responsabilidades y el proyecto LÓVA son ejemplos de cómo la convivencia se construye desde la participación, la creatividad y la emoción. Sin embargo, la cultura de convivencia no se limita a lo que ocurre dentro de las aulas, sino que también se extiende a los espacios escolares compartidos, físicos y naturales, que constituyen escenarios esenciales para el aprendizaje, el bienestar y la sostenibilidad.

En nuestro centro contamos con amplios espacios exteriores, algunos de ellos naturales, como un pequeño bosque al que llamamos *Z_oma*, cuyo acondicionamiento se llevó a cabo gracias a un proyecto de ApS, en el que participaron vecinos y vecinas del barrio, además de la comunidad educativa.



Renaturalización de espacios

Actualmente, formamos parte de un proyecto en red junto con otros dos centros escolares: *Centros en transición*. En este marco, hemos presentado un proyecto conjunto a la Junta Municipal de Distrito, con propuestas centradas en tres focos de acción:

- la renaturalización de los patios
- la eficiencia energética y
- la adaptación climática.

El hecho de ser un centro preferente nos brindó la oportunidad de elaborar un nuevo Plan de Patios. El análisis realizado tras la pandemia —sobre el uso de los espacios exteriores, los juegos que surgían en cada zona y las estructuras que favorecen que el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) establezca relaciones sociales—, nos ha permitido concluir el plan durante este curso.

Gracias a ello, hemos conseguido reducir el número de días en los que las pistas se destinan al uso del balón (especialmente al fútbol), que, a día de hoy, sigue siendo el juego que más conflictos genera sin lugar a dudas.

Escuela abierta: familias en la vida del centro

Una de nuestras señas de identidad, que ha contribuido de forma indudable a la mejora de la convivencia, es la **apertura del centro a las familias**. Estas tienen ocasión de participar en las aulas de manera activa, acompañando al profesorado en la lectura, el desarrollo de talleres o el trabajo por zonas.

Existen normas claras para este acompañamiento: quién guía la clase es el docente, y es él o ella quien indica dónde su ayuda resulta más válida, mejorando de este modo la atención individual del alumnado. Las familias, al observar y vivenciar el trabajo que se realiza con sus hijos e hijas —y con el resto del alumnado—, aprenden a establecer límites, resolver pequeños conflictos y valoran más la labor docente.

Las familias y el profesorado nos organizamos también en **comisiones mixtas de trabajo**, destinadas a formular propuestas, desarrollarlas y evaluarlas en los distintos ámbitos. Algunas de estas comisiones son: espacios, biblioteca, género, multiculturalidad, comedor, huerto, medio ambiente, entre otras.

Dar voz a las familias propicia el conocimiento mutuo, la comprensión de la vida de la escuela y la asunción de responsabilidades dentro de la misma.

En las fiestas y actividades colectivas participa toda la comunidad educativa, itanto en los aspectos organizativos como en la toma de algunas decisiones. Esto fomenta las relaciones personales de distintos miembros y, por tanto, mejora de la convivencia.

Durante este curso han surgido dos círculos de familias motivados por intereses comunes, que continúan fortaleciendo los lazos comunitarios y el sentido de pertenencia.

Círculos de mujeres y de familias de alumnado TEA

El **círculo de mujeres** surgió de la propuesta de generar un espacio de convivencia dentro del centro y en horario escolar, para que las madres pudieran **crear y crecer juntas**. Estas han sido acompañadas por la PSC, la mediadora intercultural y la jefa de estudios del centro.

La estructura y cadencia del círculo ha sido semanal, alternando sesiones para “crear”, — con actividades como el crochet, dirigidas por varias de las participantes expertas, que de este modo se convertían en maestras— y sesiones para “crecer”, centradas en propuestas formativas variadas, como el desarrollo emocional, el acercamiento a la nueva normativa de extranjería, la defensa personal o la alimentación saludable.

El nivel de conocimiento y complicidad que se ha alcanzado en estos círculos de mujeres ha sido abrumador. La diversidad que caracteriza al alumnado de nuestro centro se ha reflejado en este espacio, reuniendo a mujeres con trayectorias diferentes, que se han unido en sus fortalezas y también en sus debilidades. *¿En qué medida pensáis que estas relaciones van a influir en las relaciones entre el alumnado?* La respuesta parece evidente.

El **círculo de familias de alumnado TEA** se gestó en los primeros encuentros de centros preferentes de alumnado con necesidades derivadas del Trastorno del Espectro Autista, aunque no se puso en marcha hasta este curso. En este caso, las familias solicitaron al Equipo de Atención a las Diferencias Individuales, “Somos diversidad” que estuviéramos presentes en este acompañamiento. Hemos guiado las sesiones, algunas a través de círculos de diálogo —recurso que explicaremos más adelante— y, en otras, mediante conversaciones espontáneas que surgían a partir de temas de interés expresados por las propias familias.

Formación docente y cultura compartida

Llegar a un centro como el Núñez no es tarea fácil para el profesorado nuevo, y la formación inicial es esencial para realizar un buen acompañamiento. Al inicio de cada curso se planifican sesiones formativas sobre el proceso de cohesión grupal, de metodología del centro y de convivencia positiva.

Posteriormente, el claustro aprueba los distintos aspectos formativos que desea desarrollar, con el objetivo de descubrir nuevas formas de hacer, revisar o mejorar la práctica docente. Para mantener una línea común acorde con el proyecto educativo, cada ciclo acuerda actuaciones metodológicas que son revisadas a lo largo del curso.

La Guía del profesorado es un documento vivo en el que se incluyen todos aquellos aspectos que el profesorado debe tener accesibles para su consulta: planes y proyectos, propuestas pedagógicas, horarios, acuerdos metodológicos, cuadrantes de talleres y gestión de la convivencia, entre otros.

Hace ya cuatro cursos, una parte del claustro realizó una formación sobre convivencia positiva, formación que se ha ido ampliando paulatinamente a más docentes, tanto dentro como fuera del centro.

Una de las prácticas aprendidas fue la de los *Observatorios de Convivencia*, junto con las *prácticas restaurativas* que explicaremos en el siguiente apartado. Actualmente, se realizan cada dos meses aproximadamente y constituyen espacios para compartir, acompañarse emocionalmente, analizar y hacer propuestas de manera colaborativa.

Gestión del conflicto y prácticas restaurativas

Los conflictos son inherentes a la vida y, por tanto, una oportunidad de aprendizaje. En la medida en que seamos capaces de gestionarlos de manera positiva y trasladar esa capacidad a otras situaciones, estaremos mejor preparados para convivir en sociedad.

Las *prácticas restaurativas* en la gestión del conflicto ponen el foco en la reconstrucción de la relación entre dos o más personas. Se invita a participar en una **conversación restaurativa** cuando se vislumbran posibilidades de éxito y se cuenta con la aprobación de ambas partes. El adulto guía la conversación. En ocasiones, se inicia hablando previamente con cada persona implicada, escuchando la narración de los hechos en primera persona y de manera objetiva, sin interpretaciones sobre intenciones, miradas o tonos. Durante la conversación se incluye una pregunta que suele descolocar a las partes y ayuda a disminuir la tensión:

¿Qué valoras tú de tal persona? ¿Qué te gusta de ella?

Cuando están preparados, se les cita en el **Espacio Arcoíris** (ubicado en la sala de Orientación), donde se disponen sillas en círculo y una alfombra con un arcoíris en el centro. La secuencia de la conversación sigue siempre el mismo esquema:

1. Qué ha pasado (a veces lo relata el adulto si ya lo conoce).
2. Cómo me he sentido.
3. Qué impacto ha tenido en otras personas.
4. Qué necesito.

5. Qué puedo hacer o qué te pido
6. Llegar a un acuerdo.

La secuencia es similar cuando se usa el **Puente de la Mediación**, con la diferencia de que el alumnado puede hacerlo de manera más autónoma. Se usa un recurso físico plastificado y se colocan sobre él en cada fase de la secuencia, aunque no siempre se incluye la reflexión sobre el impacto. El puente también los acerca físicamente y, al llegar al centro del recorrido, es habitual que se abracen o que choquen las manos: un momento mágico.



Puente de la mediación

Ayudarles a identificar el origen del conflicto y pensar alternativas sobre qué podrían haber hecho en ese momento para evitar que la situación se agravara facilita la resolución y reduce la tensión emocional posterior.

Usamos *Círculos de Diálogo* en diversas situaciones: en asambleas de aula, reuniones trimestrales con familias o sesiones de evaluación del equipo docente.

- Se inician disponiendo a todas las personas en círculo.
- Comienzan con una dinámica o juego que les haga mezclarse, evitando de este modo que cuando hayan de dar respuesta a las preguntas sugeridas no estén “pegaditos” a sus más *amiguís* y se pueda responder sin condicionamiento.
- Volvemos a la disposición de círculo.

- Se elige un objeto simbólico (peluche, cuento o instrumento) que representa al grupo o ayuda a concentrarse. Solo la persona que lo sostiene tiene la palabra.
- No se rebate, ni se debate, ni se emiten juicios sobre lo que se comparte.
- El turno de palabra sigue un orden riguroso, en el sentido de las agujas del reloj, comenzando por el moderador o por quien lo desee.
- La primera pregunta es de *checking* (intrascendente) para romper el hielo. Después se plantean dos preguntas más centradas en el tema que se quiera tratar, generalmente una negativa y otra positiva. Algunos ejemplos serían: ¿Qué te da miedo del paso a Secundaria? ¿Qué puedes aportar tú a tus nuevos compañeros del instituto?

Es importante señalar que no todas las situaciones son restaurativas. En ocasiones es necesario aplicar una sanción, según establece la normativa.

- Se informa a las familias mediante una *Comunicación a familias* con la idea de romper ese “me vas a echar un parte”, ofreciendo un relato del hecho y la sanción correspondiente, procurando que esta guarde relación con lo sucedido. En ocasiones hablamos de consecuencias cuando, en realidad, estamos aplicando una sanción.
- Las consecuencias de una conducta contraria a la convivencia pueden ser la interrupción de la clase, la pérdida de confianza entre compañeros, el deterioro o la pérdida de acceso a materiales de uso común o el daño emocional o físico a otra persona.

La sanción se aplica con precisión y rigor, y aunque la respuesta punitiva no contribuye directamente a acercar a los implicados, puede ser necesaria por fatiga del grupo o como medida de protección hacia quienes han resultado perjudicados.

Programa En Sus Zapatos

El programa *En Sus Zapatos*, un espacio de Empatía Activa, es una iniciativa de educación socioemocional dirigida a toda la comunidad educativa. Fue creado por Pax Dettoni e impartido por la Asociación Teatro de Conciencia, con el propósito de promover el bienestar, prevenir la violencia y el *bullying*, y fomentar la convivencia para generar una cultura de paz.

Parte del claustro recibió esta formación hace algunos años. Desde entonces, se ha implementado en las aulas, y sus obras de teatro de conciencia han servido para transmitir estos aprendizajes a alumnos de Infantil y primer ciclo de Primaria. Actualmente, la identificación y gestión emocional mediante técnicas como “el árbol” y “el semáforo”, forman parte de las dinámicas habituales del aula orientadas a la convivencia.

El potencial del teatro de conciencia radica en promover la desidentificación entre la persona y la emoción, permitiendo:

- Reconocer la capacidad de gestionar las emociones,
- Optar por formas de actuación que no dañen ni a otras personas ni a uno mismo,
- Contribuir así a la mejora de la convivencia

Dado que la secuencia de las sesiones es rigurosa y cuidadosamente diseñada, resulta especialmente adecuada para desarrollarse en los grupos de 5.º de Primaria, dentro de las sesiones de Educación en Valores.

Conclusión

En conclusión, todas las acciones que se desarrollan dentro de la estructura de centro con el objetivo de que toda la Comunidad Educativa sea y se sienta parte activa de la escuela, han contribuido a mejorar notablemente la convivencia, reducir el absentismo y favorecer los resultados académicos.

Existe un lema que nos representa y del que nos sentimos especialmente orgullosas: “**Somos Núñez**”. Así lo podéis leer en un bonito *grafiti* en una de las entradas de nuestra escuela.



Vanesa Sánchez Ruiz Maestra de Primaria y Audición y Lenguaje con 24 años de experiencia, especializada en metodologías activas, educación emocional y proyectos de convivencia positiva orientados a la cultura de paz.

Marta Elena González de Eiris Maestra de Primaria y Educación Especial con más de 30 años de experiencia y formadora en metodologías activas, transformación educativa y escuela inclusiva.

Margarita Fábregas Galán Maestra de Infantil, Primaria y Pedagogía Terapéutica, directora del centro, con experiencia en escuela inclusiva, metodologías activas y trabajo en entornos vulnerables.

capítulo 11

Lugares de apoyo y crecimiento para el bienestar



Introducción

“La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma.”
(Dewey, 1916)

“Para reconocer el cerebro se apoya en la asociación, en las imágenes ya vistas, en los conocimientos acumulados, en las experiencias ya vividas, en la cultura heredada y, sobre todo, en las expectativas. Percibir es siempre un fugaz repaso a nuestra historia y un fugitivo viaje, a nuestro porvenir.”
(Castellanos, 2021)

“Sin hondura no hay elevación.”
(Byung-Chul Han, 2024)

¿Qué requieren los y las jóvenes de nuestros días de un centro educativo? ¿Qué necesitan? ¿Qué podemos y debemos ofrecerles?

Este artículo, que trata de responder a esas preguntas, no nace de un ateneo ni de una cátedra —lugares de saber y reflexión muy necesarios— sino de la práctica viva y diaria en un centro educativo: el Colegio San Gabriel, en Carabanchel.

El centro cuenta con aproximadamente 1.400 estudiantes y con línea tres en Educación Infantil y Primaria, línea cuatro en ESO, todas las modalidades de Bachillerato (excepto el General) y un ciclo formativo de grado medio de “Sistemas microinformáticos y redes”. Nuestro relato no se limita a la narración de una experiencia concreta, aunque valiosa, sino que busca analizar y extraer algunas certezas sobre dónde están los chicos y chicas en estos tiempos inciertos.

No pretendemos abarcar la verdad absoluta ni ignoramos la singularidad de cada zona, cada entorno, cada modelo de escuela. Pero es posible que podamos coincidir, con matices, en ciertos rasgos generales que todos observamos en nuestros contextos educativos. Así, nos permitimos incorporar algunas reflexiones personales que, sin ánimo de elevarlas a categoría universal, nos sirven para ilustrar lo que queremos decir.

Hay dos convicciones con las que caminamos en nuestra labor educativa: los y las jóvenes necesitan sentirse parte de algo, **pertenecer**. Y también necesitan, sobre todo en la adolescencia, contar con **referentes** en su vida.

Pertenencia

Desde que nacemos, necesitamos un lugar que sintamos y sepamos que es nuestro hogar. No solo una vivienda o una habitación —si es que disponemos de ella— sino también la familia, los vecinos, el entorno cercano, el parque, el barrio, los tenderos, los autobuses... Esa red de vínculos, que durante generaciones ha proporcionado identidad y seguridad, hoy se ve fragmentada por múltiples factores.

Acerca de la identidad personal, según escribe López Mondéjar en su ensayo *Sin relato*:

“La identidad es un sentimiento y un relato construidos a partir de una biografía particular, que marca nuestro psiquismo con efectos duraderos sobre la representación del sí mismo; un relato modificado dinámicamente con el tiempo”

En ese relato personal, lo más estable y seguro en la vida de muchos niños y niñas es su colegio o su instituto. Ese lugar al que acuden cada día durante muchas horas, donde se encuentran con compañeros con quienes jugar, reír, competir y *con-versar*. Pero también donde pueden llorar, frustrarse, reconciliarse, descubrir quiénes son, sorprenderse con una palabra amable, hacer amigos, aprender a pedir perdón, encontrar su talento, enfrentarse a una dificultad y, sobre todo, sentir que son parte, que pertenecen. El colegio es mucho más que un espacio de instrucción: es un escenario donde transcurren algunas de las escenas más determinantes de la infancia y la adolescencia.

También es el lugar donde sucede el encuentro con adultos, maestros y maestras que les enseñan y les ayudan a “crear en sí un estado interior y profundo, una especie de polaridad del alma que le oriente en un sentido definido no sólo durante la infancia sino de por vida” (Durkheim, 1922, citado en Esquirol, 2023). Esta cita, incluida en el libro *La escuela del alma* de Josep María Esquirol pertenece a Durkheim y responde a la determinación o misión de la escuela de ir más allá de ofrecer únicamente unos conocimientos cada vez más numerosos.

El niño se siente parte de su colegio, y en la construcción de su identidad personal, una parte fundamental la ocupa precisamente su “cole”. Ese “mi cole” del que hablan cuando se encuentran en otros lugares —“Yo te conozco, te veo por el pasillo, eres de mi cole”— no es un “mi” de posesión, sino de pertenencia. Un “mi” que implica una red de reconocimiento, de sentimientos y experiencias compartidas, de espacios y tiempos vividos en común.

Si un niño o niña necesita sentir que pertenece, el colegio debe considerarlo como uno de los suyos. En los colegios no pueden existir seres anónimos. Y menos aún en centros como los nuestros, donde los alumnos pueden entrar con tres años y salir con dieciocho. Esa trayectoria vital —probablemente la más fundante de toda una vida— marcará profundamente todo lo que venga después.



Celebración de San Isidro 2025



Celebración de todo el Colegio en el día de la Paz

En nuestra particular *liturgia educativa*, el curso se va trenzando con momentos que compartimos como comunidad: el día de Acción de Gracias por el inicio del curso, el Día de la Paz, el Día del Fundador, la jornada solidaria, el Día de la Mujer, el Día del Libro, entre otros. Son celebraciones que nos reúnen, en un mismo espacio físico y a la vez simbólico, a casi 1.500 personas —alumnos, docentes y personal del centro— con un propósito común: dar sentido juntos al paso del tiempo escolar. Un tiempo que entendemos no solo como *Cronos*, atendiendo al calendario, sino también como *Kairós*, con la mirada en el acontecimiento, en el momento propicio, en el reconocimiento de qué es tiempo y qué actitud se requiere para habitarlo.

En esos actos, los más pequeños miran con admiración a quienes suben al escenario, leen, cantan o dan testimonio. Y sin que nadie se lo diga, nace en ellos un anhelo: “Algún día yo también estaré ahí”. Así, la participación se convierte en inspiración. Y el acto compartido, en *umbral* de crecimiento.

En la adolescencia, cuando el hilo comunicativo con la familia se adelgaza y a veces amenaza con romperse, la escuela se convierte en un elemento clave para mantener ese puente abierto: alguien que escucha.

Durante mucho tiempo, la escuela fue, sobre todo, un lugar donde se iba a escuchar. Cada docente, en cada materia, compartía su conocimiento con el grupo, en ocasiones en un silencio casi absoluto, propio de una época que valoraba enormemente la transmisión directa. En ese modelo, los oídos —y en cierta medida también la vista— eran las herramientas fundamentales del aprendizaje. Incluso podría decirse que, en algunas asignaturas, escuchar con atención era suficiente para superar los contenidos.

Sin embargo, hoy ese paradigma ha cambiado. La escuela no puede limitarse a hablar sin pausa: necesita escuchar. Porque solo cuando alguien es escuchado, empieza a existir de verdad para los demás.

En la escuela conviven espacios **formales** y **no formales**, y es especialmente en la educación secundaria donde esos espacios no estructurados cobran un valor particular. Ya no existen las antiguas filas en silencio recorriendo los pasillos del centro; hoy la vida escolar se teje también en los márgenes, en los descansos, en los bancos del patio, en las puertas abiertas de las aulas, en los baños, en las escaleras, en los pasillos que invitan a parar.

Son lugares que no se llaman “clase”, pero donde a menudo ocurre lo más importante: el encuentro humano. Allí es donde los alumnos se despojan del rol académico, y se muestran como jóvenes en su estado más auténtico, puede surgir otra forma de relación, más horizontal, más libre. Un vínculo que permite la **comunicación sin máscaras**, la risa sin culpa, el interés genuino por el otro, la escucha sin juicio. En esos espacios, el alumno baja la guardia; no se siente observado ni juzgado, sino

acompañado. Y es en ese clima —descondicionado, real, disponible— donde pueden suceder cosas que **trascienden lo previsto**: pequeños gestos que sanan, palabras que calan y silencios compartidos que educan sin necesidad de hablar.

Pero también en esos espacios —tan valiosos para el encuentro y la autenticidad— pueden suceder cosas que no deseamos ver en un colegio: **intimidaciones sutiles, miradas que excluyen, juegos que hieren, palabras que marcan**, gritos que no siempre son de juego. Por eso, **estos lugares no deben estar habitados solo por los alumnos**. También los adultos debemos estar presentes, no como vigilantes que supervisan desde fuera, sino como **presencias que cuidan desde dentro**.

Se trata de una mirada que no actúa como cámara de seguridad, sino como gesto de compostura, como testimonio de armonía. Una mirada que **detecta lo que no se dice**, que se fija en quien está solo, que percibe los pequeños gestos donde a veces empieza el dolor.

En esos pasillos, patios o escaleras, el docente no va solo de paso: **va disponible**. Y es ahí, en ese estar cercano sin invadir, donde se puede palpar lo que ocurre, prevenir lo que inquieta, y proteger sin necesidad de alzar la voz. Porque muchas veces, **el simple hecho de estar —de verdad— ya es una forma de cuidar**.

Incluso en los lugares formales denominados “clases” existen momentos con diferentes texturas: en los intercambios de materias, en la llegada o la partida o en la hora de tutoría si se ha habilitado un plan de acción tutorial que planifique y trabaje valores de escucha, de expresión emocional, de resolución de conflictos, de sentido crítico y de reflexión personal.

Es habitual, por ejemplo, que la directora (como se ve en la foto tomada por casualidad) se detenga en el pasillo a conversar con un estudiante. No se trata de una excepción ni de una intervención urgente: forma parte de la vida del centro. Los demás estudiantes siguen su camino con naturalidad. Saben que, en el Colegio San Gabriel, **hablar con un profesor no es un suceso excepcional, sino una posibilidad constante**.

Porque aquí, **reprender en público no es costumbre**. Lo “gabrielista” —como decimos con cariño— es llamar aparte, acompañar con respeto, corregir sin humillar. Y también eso es cruzar un umbral: pasar de ser vigilado a sentirse mirado.



La directora del Centro, Begoña González, hablando con una alumna en el pasillo de Secundaria



Cruzando el umbral

Umbral

La pertenencia no nace por decreto: **necesita un lugar y un tiempo**. Y ese lugar, para muchos, es el colegio. Cada vez que un miembro de la comunidad educativa —ya sea estudiante, docente, familia o miembro del P.A.S— cruza el umbral del centro, algo sutil pero profundo ocurre: **entra en un espacio distinto del que proviene**.

No es solo una transición física, sino simbólica. Se accede a un territorio habitado por una mirada singular, una forma de estar y de educar que tiene raíces profundas. En nuestro caso, esa mirada nos llega desde hace más de tres siglos, la de **San Luis María Grignion de Montfort**, y se concreta en el carisma del Instituto de los Hermanos de San Gabriel, que **acompaña, acoge y se inclina con preferencia hacia los más vulnerables**.

Ese legado no es un adorno del pasado. Es una visión viva, recreada día a día en el barrio de Carabanchel, actualizada en las aulas, en los pasillos y en los silencios compartidos. Además, se fortalece gracias al trabajo en red con programas de convivencia como los que impulsa **Escuelas Católicas de Madrid (ECM)**, que nos ayudan a hacer realidad la misión de cuidar, guiar y construir comunidad mediante experiencias concretas que involucran tanto a estudiantes como a docentes.

Cruzamos el umbral cada día; sin embargo, lo que verdaderamente transforma no es solo el acto de entrar, sino **la conciencia de saberse dentro de un lugar que mira, que escucha y que acoge**.

Espacios educativos

Como muestra de espacios singulares del centro, que tienen mucha significatividad, presentamos dos ejemplos concretos de una amplia variedad. Estos espacios son transitados por toda la comunidad educativa en sus diferentes etapas y forman parte activa de la vida escolar: el teatro y la radio escolar.

En nuestro colegio, además, gracias en parte a los bachilleratos de artes escénicas y plásticas ocurre que cualquier espacio físico es objeto de exposiciones o de campañas artísticas de alumnos y profesores (hall de entrada, pasillos, aulas o paredes del patio) y de representaciones en el teatro en diferentes momentos, como por ejemplo en los recreos.



Cartel de la obra representada en el colegio por el grupo de teatro

En este contexto, el grupo de jóvenes que formaban parte del grupo de teatro procedentes en su mayoría de la modalidad de Artes Escénicas, representó la obra *Las cosas extraordinarias*, que abordó temas relacionados con el suicidio. La escenificación de esta obra, dirigida a la comunidad educativa y sobre todo para jóvenes a partir de 3.º de ESO, nos trajo un reporte increíble de la situación de vulnerabilidad de algunos de ellos, quienes pudieron expresarse en el coloquio después de la representación. Esta obra fue dirigida por la magnífica actriz Inma Cuevas y por Jesús Sala, antiguo alumno del colegio, que ejerce su afectiva y efectiva pertenencia a este lugar aportando valores extraordinarios. La explicación de lo que significó esta obra para los alumnos que la realizaron se puede ver en Jornada Prevención del Suicidio 07-09-24: *La mirada de los y las adolescentes*.

Radio San Gabriel

En la actual revista *Debate*s, publicación del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, aparece un artículo sobre la historia de nuestra radio. En él se puede consultar el origen y la trayectoria de estos 14 años de una radio de la comunidad educativa que ha nutrido —y sigue nutriendo— el sentido de pertenencia y relato tan necesarios para generar identidad.

Aquí tan solo se quieren destacar cuatro programas que abordan el tema de la convivencia y de habitar el tiempo y el espacio:

1. **Buscamos valientes**, espacio dedicado a la convivencia entre los jóvenes de Educación Primaria. Inspirado en eliminar el silencio alrededor de situaciones difíciles, busca fomentar la valentía para compartir experiencias, visibilizar emociones, abordar conflictos y promover el respeto entre iguales. En síntesis *Buscamos Valientes* es un espacio de comunidad, donde la radio se convierte en herramienta de acompañamiento, canal de escucha y plataforma para que los pequeños se expresen, crezcan y construyan valor interpersonal.
2. **¿Cómo lo ves?** programa que realizan los alumnos del Grupo de Mediación de Educación Secundaria. Sus piezas incluyen entrevistas, reflexiones y formatos para abordar cuestiones relevantes sobre convivencia, emociones y bienestar. En resumen, *¿Cómo lo ves?* constituye un foro de expresión y diálogo juvenil, en el que los adolescentes hablan, reflexionan y comparten visiones sobre su realidad, inquietudes y retos, todo guiado desde una perspectiva de mediación y escucha responsable.

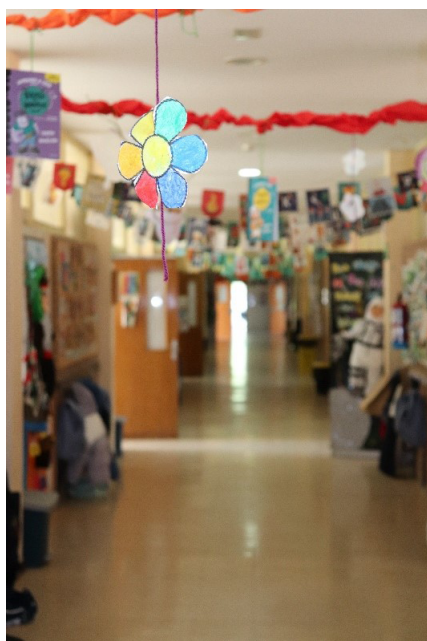
3. **Imagine Green**, en este programa la radio se convierte en un espacio umbral entre la conciencia y la acción, entre la preocupación y el compromiso. Nacido en 2024 como proyecto intergeneracional, este programa se vertebra a partir de tres pilares:

- a) Testimonio personal de los docentes: quienes expresan sus valores y motivaciones vitales, compartiendo experiencias que inspiran y crean comunidad.
- b) Escucha activa del alumnado: desde 1.º de ESO hasta Bachillerato disfrutan de un foro libre donde explorar sus inquietudes ecológicas, sociales y comunitarias. El proceso comienza con un cuestionario a toda la comunidad educativa, que sirve para identificar temas prioritarios y estructurar luego las siguientes actividades.
- c) Acción concreta y colaborativa: incluyendo talleres de consumo responsable, reflexiones en la semana cultural, brigadas de reciclaje, mercadillo solidario y actividades de reforestación en colaboración con la Mesa del Árbol de Carabanchel y asociaciones locales.

4. **Las cosas que nunca te dije**, nacido en febrero de 2024, este espacio surge del deseo de los alumnos de Secundaria y Bachillerato por compartir aquello que, a veces, queda en silencio. Aquí, la radio se convierte en el umbral de revelación: un escenario donde los jóvenes se atreven a decir lo que solemos callar. Cada programa, realizado por estudiantes de 4.º de ESO o 1.º de Bachillerato, ofrece una mirada íntima y sincera sobre lo que sienten, piensan o necesitan. No es un discurso curricular, sino una conversación en profundidad con ellos mismos y con su comunidad educativa.

La naturalidad de estas voces es lo que hace grande este proyecto: ellos preparan, guionizan, editan y presentan, enfocando su mirada en aquello que, hasta ahora, no sabían cómo verbalizar. Son relatos que abren caminos, generan empatía y recorren pasillos de intimidad colectiva, permitiendo que lo privado reciba un espacio público, sin juicios, con respeto y confidencialidad. Este programa encarna perfectamente el alma de lugares de crecimiento que proponemos: es un lugar radiofónico que escucha, invita a cruzar umbrales y apoya. Porque al decir lo que nunca habíamos dicho, descubrimos lo que estábamos llamados a compartir. Y así, sin pretenderlo, la radio también educa en pertenencia, identidad y verdad.

Todos estos programas constituyen **umbrales sonoros** en la vida del colegio. Son claros ejemplos de cómo el colegio se convierte en lugar para **cruzar umbrales**, en el que no sólo se transmiten contenidos, sino que también se generan **experiencias de pertenencia, acompañamiento emocional, análisis de la realidad y compromiso personal**.



Pasillo de Educación Primaria

Referentes

Como dice Josep Maria Esquirol en *La escuela del alma*: “**alguien tras el umbral**. Una maestra, un maestro. El encuentro. Porque ningún lugar educativo se sostiene solo por sus muros o sus horarios, lo que convierte un colegio en un verdadero espacio de crecimiento es **la presencia de quienes están al otro lado esperando, mirando y acogiendo**.”

Esa presencia —la del docente que acompaña, que no impone y que escucha— es la que hace que un aula y cualquier espacio de la escuela dejen de ser un espacio neutro y se transformen en territorios fértiles.

Solo entonces, “**sólo donde estas tú**”, como escribía Elizabeth Barrett-Browning, “**nace un lugar**”. Porque no hay pertenencia sin alguien que la active. No hay identidad sin alguien que nos mire y nos confirme que “estamos siendo”.

Claire Marin lo expresa con claridad en *Estar en un lugar*: **la sensación de pertenencia se nos graba corporal y emocionalmente**. No ocurre en abstracto, sino que se encarna. Y esa huella profunda que queda impresa en los alumnos —a veces sin que ellos lo sepan— tiene mucho que ver con las personas adultas que los rodean.

Por eso, cuando un niño o una niña cruza el umbral del colegio, **no entra solo en un edificio, sino en una historia que lo espera** («*En San Gabriel, tu historia cuenta*», ha sido el logo publicitario de este año). Y cuando encuentra al otro lado una figura adulta que no lo reduce, que lo nombra, que lo espera, que lo escucha que lo enseña, entonces ese colegio ya no es cualquier lugar: **es su lugar**.

Ser referente no es brillar. Es **estar disponible, ser fiable, no esconderse** y no tener miedo. Hoy en día, los jóvenes nos necesitan más que nunca. Esa es nuestra labor como escuela. Y tal vez —sin grandes discursos, sin carteles ni titulares— ahí reside el mayor acto educativo: **estar para que el otro pueda llegar a ser**.

Además, en el colegio existen órganos de participación donde la voz de los jóvenes es fundamental: los grupos de convivencia, el foro jóvenes y el Consejo de niños. En ellos estudiantes y profesores comparten reflexiones, análisis, proyectos, risas, ilusiones... un tiempo propicio para construir Comunidad.

En este crecer juntos es muy importante también la participación activa de la Asociación de Padres y Madres del Colegio. Personas con una gran motivación y generosidad para enriquecer la vida escolar con diversidad de propuestas.



Tejiendo el jersey vital

Tejer un lugar, asumir las grietas

Y también está el fracaso, porque sucede, a veces con estudiantes y a veces con familias. Y cuando sucede, duele. No porque no lo esperemos —sabemos que forma parte de la vida—, sino porque en el centro de esa herida siempre hay un menor. Alguien que nos importa.

Actualmente, los centros educativos cargan con un nivel creciente de exigencia. Se nos pide mucho y se nos proyectan responsabilidades que a menudo no nos pertenecen y que nacen de causas complejas, difusas, difíciles de nombrar. En esa atribución externa, a veces injusta, emergen situaciones tensas, incómodas y dolorosas.

Sin embargo, hay algo que no debe fallar nunca: la voluntad de estar, de implicarse, de mirar al alumno como el centro real de nuestra acción. El fracaso, cuando no nace de la inacción, del desinterés o de la indiferencia, no implica renuncia; es expresión de nuestros límites humanos. Y aunque sucede con poca frecuencia, deja huella: una que duele, pero que también nos recuerda que estamos vivos, implicados y seguimos creyendo que vale la pena acompañar.

No quisiera terminar con esa herida, porque más allá de ella existe algo más profundo que da sentido a todo lo que hacemos. Las leyes nos marcan un currículo: contenidos comunes y objetivos generales para todos los alumnos de la Comunidad de Madrid. Es la base, el marco y la estructura.

Pero lo que nuestros estudiantes se llevan no es solo eso. Es lo que ese currículo ha producido en ellos: lo que ha despertado, lo que ha transformado. Es la manera en que ese saber ha tocado su historia, ha atravesado su emoción y ha entrado en su vida.

Lo que realmente se llevan es su currículum vivido.

Y podríamos imaginarlo así: como un telar. El colegio ofrece el marco, los hilos, el ritmo. Pero cada estudiante teje su propio jersey vital. Uno será de lana gruesa, otro de hilo fino. Unos tendrán colores vivos, otras tramas más sobrias. Unos serán ajustados, otros amplios. Y cada uno —con sus nudos, sus costuras, sus imperfecciones— será único. Como cada alumno y cada alumna. Como cada historia.

Referencias

- Barrett-Browning, E. (n.d.). *Only where thou art is there any home. En Sonnets from the Portuguese* [Poema original].
- Castellanos, N. (2021). *Neurociencia del cuerpo: La sabiduría de la mente encarnada*. La Huerta Grande.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Durkheim, É. (1922). *Educación y sociología*. (Citado por Esquirol, 2023).
- Esquirol, J. M. (2023). *La escuela del alma: El oficio de pensar y el arte de educar*. Acantilado.
- Han, B. Ch. (2024). *El espíritu de la esperanza: Contra la sociedad del miedo* (A. Ciria, Trad.). Herder.
- López Mondéjar, L. (2023). *Sin relato: Atrofia de la capacidad narrativa y crisis de la subjetividad*. Anagrama.
- Marin, C. (2023). *Être à sa place* [Estar en un lugar]. Éditions de l'Observatoire.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editoria



José María Prieto Grande Representante de la Titularidad del Colegio San Gabriel y director general entre 2008-2017. Licenciado en Ciencias Físicas por la UAM. Profesor de matemáticas y física. Coautor en 2002 de “*La tutoría una experiencia posible*”. Cuadernos de tutoría de 1º a 4º ESO. Editorial Laberinto.

capítulo 12

Una escuela que abraza: espacios para crecer y convivir



Resumen

El CEIPSO Maestro Rodrigo, ubicado en Aranjuez, impulsa una transformación educativa centrada en el bienestar integral. Con un enfoque inclusivo y valores como la **convivencia, la innovación y la diversidad**, el centro promueve espacios físicos y metodologías que favorecen el aprendizaje significativo. Su estrategia holística incluye proyectos anuales temáticos, colaboración con instituciones externas — como el *Poetry Slam* organizado por el Ayuntamiento del municipio—, metodologías activas en el aula y uso creativo de espacios alternativos. El colegio busca ser un **entorno abierto de apoyo** para toda la comunidad educativa, fomentando el desarrollo emocional, social y cognitivo del alumnado mediante iniciativas integradoras y participativas.

¿Quiénes somos en el CEIPSO Maestro Rodrigo?

El CEIPSO Maestro Rodrigo es un centro público de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, perteneciente a la red de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid. Su lema, *One team, one dream*, refleja el espíritu de comunidad, colaboración y compromiso con el desarrollo integral del alumnado.

Identidad y valores

Somos un centro inclusivo y diverso, que apuesta por la innovación, la atención a la diversidad y el bienestar emocional, en coherencia con nuestro lema institucional *One team, one dream*.

Alumnado

Con aproximadamente 1.300 estudiantes y un claustro de 110 docentes, el centro es preferente para alumnado con trastorno del espectro autista (TEA) y cuenta con recursos y profesionales especializados. Asimismo, ofrece atención específica a estudiantes con altas capacidades intelectuales mediante programas de enriquecimiento y adaptación curricular. El centro participa activamente en proyectos e investigaciones sobre salud mental, promovidos por la Consejería de Educación, reafirmando su compromiso con el bienestar integral.

Nuestro Ideario

La actividad educativa del CEIPSO Maestro Rodrigo se orienta al diseño de situaciones de aprendizaje dirigidas a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, competentes para la participación activa. Creamos posibilidades de diálogo y de reflexión, así como estrategias de resolución no violenta de los conflictos. Además, promovemos espacios de consenso, comunicación e interacción que susciten la toma de conciencia de los derechos y deberes de cada uno, de las normas de comportamiento y de los valores compartidos.

Este aprendizaje se considera un proceso constante en tres dimensiones estrechamente ligadas: la dimensión **cognitiva** (asimilación de ideas, conceptos, sistemas, entre otros), la dimensión **social** (actitudes propias de las prácticas democráticas) y la dimensión **afectiva** (reconocimiento e interiorización de valores).

Tener esta visión nos permite una apuesta pedagógica basada en cuatro grandes ejes vertebradores:

- **Convivencia y bienestar.**
- **Digitalización y robótica.**
- **Metodologías activas.**
- **Sostenibilidad y salud.**

A través de las propuestas derivadas de estos cuatro ejes se atienden aspectos recogidos en nuestro proyecto educativo, como el *Proyecto preferente de alumnado TEA*, el *Plan de igualdad de la mujer* y el *Programa Bilingüe*, ya que son parte de nuestro ADN educativo y de las propuestas didácticas ofertadas en todos los niveles.

En el artículo 4 de la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** (LOE), modificada por la **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre** (LOMLOE), en el apartado de «Enseñanza básica», se establece que «[...] cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes [...] conforme a los principios del diseño universal de aprendizaje».

Siempre hacemos visible al profesorado la importancia de emplear metodologías que fomenten el aprendizaje competencial, con un tratamiento transversal de la educación en valores, la sostenibilidad, la igualdad de género, la igualdad de trato y la no discriminación. Asimismo, se prioriza la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres, del acoso y del ciberacoso escolar, así como la promoción de la cultura de paz y de los derechos humanos.

Cambio de paradigma: del colegio a un espacio abierto para el bienestar

El CEIPSO Maestro Rodrigo se encuentra inmerso en un cambio de paradigma educativo. Se busca trascender la idea tradicional del colegio como un mero lugar de instrucción para convertirlo en un espacio abierto de apoyo y crecimiento para toda la comunidad educativa. Nuestro objetivo es que cada rincón del centro contribuya activamente al bienestar del alumnado, del profesorado y de las familias, transformando la perspectiva sobre el entorno escolar.



Otros espacios para trabajar.

Ideas sobre el bienestar en el CEIPSO: una estrategia holística

Para lograr este objetivo, hemos desarrollado una estrategia que aborda el bienestar desde diversas perspectivas:

1. Proyecto anual de centro: actividades compartidas

Implementamos un Proyecto Anual de Centro que integra actividades compartidas para toda la comunidad educativa. Cada año, el claustro propone un tema común para las tres etapas, lo que no solo fomenta la cohesión, sino que también genera oportunidades para que alumnos de diferentes edades y docentes colaboren en iniciativas compartidas, fortaleciendo el sentido de pertenencia y responsabilidad. Cuidamos que el comienzo del curso sea diferente, de modo que el alumnado regrese con la expectativa de vivir una aventura cada año.



Proyectos de centro- MissionSpain:del Maestro Rodrigo

Compartimos algunos ejemplos de proyectos realizados:

- Curso 2022-2023: *Con la Vuelta al Mundo en 365 Rodridías*, en el que el trenecito que recorre Aranjuez los esperaba para recorrer el colegio.
- Curso 2023-2024: *Maestros del Arte*, con la bienvenida de la Banda de Música de Aranjuez.
- Curso 2024-2025: *MissionSpain: Del Maestro Rodrigo al más allá*, con la llegada de Nova en una nave espacial.

2. Relación con otras instituciones: abriendo fronteras

Creemos en la importancia de establecer lazos con el entorno. Un ejemplo es la participación del centro en el *Poetry Slam entre Institutos*, coordinado por el Ayuntamiento de Aranjuez. Esta iniciativa favorece la conexión con otras instituciones y permite a nuestros alumnos explorar nuevas formas de expresión y relación, ampliando sus horizontes y su desarrollo personal.

El proyecto consiste en una serie de talleres mensuales, impartidos por una especialista, dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en 4.º de ESO. En cada instituto, el propio alumnado selecciona a dos representantes que participan en el evento final denominado *Poetry Slam entre Institutos*, una competición poética que se celebra en el Teatro Real de Aranjuez. Además, el colegio organiza un evento interno en el espacio *Quidditch*, un área abierta en la que participa todo el alumnado de la ESO.

3. Metodología en las aulas: espacios de encuentro

Nuestra metodología en las aulas trasciende la enseñanza tradicional, incorporando espacios de encuentro que fomentan el trabajo colaborativo, el diálogo y la creatividad. A través de proyectos metodológicos específicos, transformamos las aulas en **entornos dinámicos** donde el aprendizaje se convierte en una experiencia enriquecedora y participativa, promoviendo el desarrollo de competencias y el tratamiento transversal de valores.

4. Espacios educativos alternativos: más allá del aula

La falta de espacios nos impulsa a ser creativos; por ello, solemos salir del aula para realizar todo tipo de proyectos, investigaciones y actividades. Reconocemos el potencial educativo de cada rincón del centro.



Relaciones con otras instituciones



Espacios alternativos para trabajar



Pasillos interactivos



Zonas exteriores para lectura (Quidditch, Carros-biblioteca)

Así, hemos habilitado:

- **Pasillos interactivos con zonas de trabajo.** Contamos con exposiciones, paneles informativos, espacios para la lectura y pasillos de trabajo. Nuestras aulas tienen paredes de cristal que facilitan la visibilidad del entorno, y las puertas suelen estar abiertas, lo que permite al alumnado salir y realizar actividades en equipo.
- **Zonas de Quidditch.** Este espacio fomenta la actividad física, el juego en equipo y la imaginación. Es versátil y permite que los recreos incluyan momentos para descansar, merendar en grupo o trabajar en equipo. En ocasiones, grupos completos de estudiantes realizan actividades allí. Los carros-biblioteca suelen ser muy demandados en esa zona.
- **Carros-biblioteca.** No contamos con biblioteca, por lo que hemos creado puntos móviles de intercambio de libros que promueven la lectura y la responsabilidad compartida. Estos carros son transportables y, por ello, suelen utilizarse en las zonas de patio.

5. Convivencia: responsabilidad compartida

El cuidado de nuestros espacios es un reflejo de nuestra convivencia. Por este motivo, contamos con:

- **Comisión de Convivencia.** Esta comisión cuenta con un plan anual que incluye actuaciones concretas, está coordinada por la persona responsable de bienestar y está integrada por profesorado de las tres etapas educativas. Constituye el motor de nuestras iniciativas en este ámbito, incluyendo:
 - **Programa Embajadores de Bienestar.** Este programa es fundamental, ya que aprovecha el gran recurso humano que representa el propio alumnado. Los Embajadores de bienestar son alumnos voluntarios que actúan como apoyo entre iguales, promoviendo el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Su misión no es la de “policías” o “chivatos”, sino la de **observadores activos** que escuchan, acompañan y comunican situaciones complicadas al profesorado cuando es necesario. Diferencian claramente entre “chivarse” (reprender sin perjuicio) y “denunciar” (cuando alguien sufre o está siendo perjudicado). El objetivo del programa es mejorar la convivencia, fomentar la solidaridad, el respeto y la colaboración así como reducir la violencia. Se propone como embajadores a los delegados y subdelegados de 5.º, 6.º de Primaria y ESO, o a otros alumnos interesados. La organización es semanal, para evitar la saturación. Para participar, el alumnado debe comprometerse con las funciones y objetivos del programa, y las familias autorizan su participación, lo que garantiza el apoyo y la comprensión de toda la comunidad educativa.



Embajadores de bienestar



Buzones de bienestar



Zona diverpatio

- **Buzones de Bienestar.** Son espacios donde el alumnado puede expresar inquietudes o sugerencias de forma anónima, gestionados por el profesorado. Hay un buzón en cada pasillo, y el docente responsable, miembro de la comisión de convivencia, se encarga de dar respuesta a las comunicaciones, ya sean felicitaciones o quejas. La retroalimentación es fundamental para conocer situaciones que pueden afectar al bienestar y a la convivencia del centro.

6. Zonas de patio y recreo alternativas: diversión y calma

Hoy, las zonas de recreo y los tiempos de compartir con nuestros iguales son fundamentales. Por ello, las escuelas debemos cambiar nuestra mirada y adaptarnos a la nueva situación, para dar al alumnado momentos compartidos. Nuestros niños y niñas, nuestros adolescentes, comparten espacios con un gran número de actividades, están en continua acción, pero ¿dónde están los lugares, los momentos en los que pueden hablar, compartir momentos sin hacer nada, más que estar juntos? Esta es la razón por la que estar en el colegio es su momento de compartir con sus iguales. Los espacios son muy importantes, deben **invitar a ese momento compartido**. Ese es el objetivo que hemos seguido: mejorar los espacios exteriores, proporcionando alternativas, cuidando las zonas verdes, colocando bancos donde sentarse y conversar, y próximamente, crearemos una zona con mesas en el exterior.

El recreo es un momento clave para el bienestar. Hemos diversificado nuestras zonas de patio para ofrecer opciones que se ajusten a las diferentes necesidades de nuestros alumnos:

- **Diverpatio para primaria.** Este espacio ofrece una alternativa para que el alumnado disfrute de los patios de forma lúdica y de convivencia durante el recreo. Quienes participen deben mostrar su carnet de diverpatio a los diverayudantes. La capacidad máxima diaria es de 25 estudiantes. Los diverayudantes de sexto de primaria son seis voluntarios (dos por clase): tres supervisan los juegos y tres participan dentro del diverpatio. La Rodridisco se celebra el último viernes de cada mes.
- **Gestión de Clubes.** Son espacios donde el alumnado puede participar en clubes con actividades autogestionadas o dirigidas por el profesorado, como juegos de mesa, dibujo u otras propuestas. Quienes deseen crear un club deben presentar un proyecto, solicitando el modelo de petición de club a jefatura de estudios
- **Tranquipatio etapa de la ESO.** Una zona de calma y relajación destinada a quienes prefieren un ambiente más sosegado, ideal para leer, conversar tranquilamente o simplemente descansar.
- **Zonificación de espacios de patio con dotación de materiales.** Se organiza claramente el uso de materiales de juego para fomentar el orden y el respeto entre el alumnado.



Clubes durante el recreo

- Parque Cecilia: co-creación de espacios de recreo con enfoque comunitario.** En línea con su compromiso de transformar el entorno escolar en un espacio de bienestar y participación activa, el CEIPSO Maestro Rodrigo desarrolló el proyecto Parque Cecilia, una iniciativa de diseño colaborativo de una zona de recreo. Este proyecto se llevó a cabo en colaboración con el colectivo artístico y medioambiental **Basurama**, reconocido por su enfoque en la reutilización creativa de materiales y la intervención en el espacio público. A través de talleres participativos, el alumnado, el profesorado y las familias contribuyeron al diseño y construcción de un espacio lúdico que responde a las necesidades reales de la comunidad escolar. Parque Cecilia promueve el juego, la Convivencia y, al mismo tiempo, educa en sostenibilidad, creatividad y responsabilidad compartida sobre el entorno. Esta experiencia refuerza la visión del centro como un espacio abierto, inclusivo y transformador.



Parque Cecilia



Hermanamientos

7. Hermanamientos interetapas: construyendo comunidad desde la colaboración

Como parte de su enfoque integrador, el CEIPSO Maestro Rodrigo ha impulsado diversas acciones de hermanamiento entre alumnado de distintas etapas educativas, con el objetivo de fomentar la cooperación, el aprendizaje entre iguales y el sentido de pertenencia. En el marco del Día de la Paz, estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) colaboraron con el alumnado de Educación Infantil en la elaboración de murales conjuntos, promoviendo valores como la solidaridad y la convivencia. Además, el alumnado de 5.º de Educación Primaria ha participado en actividades del huerto escolar junto a los más pequeños, generando espacios de aprendizaje compartido que fortalecen los vínculos afectivos y el compromiso con el entorno. Estas experiencias interetapas enriquecen el desarrollo emocional y social de los estudiantes y **refuerzan la identidad colectiva** del centro como una comunidad educativa cohesionada.



Parque de Calistenia

8. Deportes alternativos

Se promueven nuevas formas de actividad física en la ESO, como la calistenia, incluyendo jornadas con otros centros para compartir experiencias y fomentar el intercambio deportivo. La convivencia ha mejorado y las actividades del alumnado han experimentado cambios positivos.

Conclusión

Sembrando bienestar para cosechar éxito educativo

En el CEIPSO Maestro Rodrigo, estamos convencidos de que cuidar los lugares y espacios de bienestar educativo no es un lujo, sino una necesidad. Cada rincón del centro se convierte en una oportunidad para educar, convivir y crecer. A través de proyectos integradores, metodologías activas, alianzas con instituciones y un diseño consciente de los espacios, hemos construido una comunidad educativa que pone en el centro a las personas y sus emociones.

Fomentar la felicidad, la pertenencia, la participación y la diversión no solo mejora el clima escolar, sino que también potencia el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado. Iniciativas como los hermanamientos interetapas, el proyecto Parque Cecilia o el uso creativo de espacios alternativos son ejemplos tangibles de cómo la escuela puede ser un verdadero motor de transformación social.

Creemos firmemente que el bienestar no es un complemento, sino el corazón de una educación de calidad. Por ello, seguiremos trabajando para que nuestras aulas, patios y pasillos sean escenarios de encuentro, respeto y alegría.

¡Juntos podemos construir escuelas que sean verdaderos oasis de bienestar!

[Visita la web del CEIPSO Maestro Rodrigo para más información](#)

Referencias

- España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López, S. (2018). *Esencia. Diseño de espacios educativos: Aprendizaje y creatividad*. Madrid: Ediciones Khaf. **Obra fundamental sobre cómo rediseñar espacios escolares para fomentar la creatividad, el bienestar y la innovación pedagógica.**
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los Libros de la Catarata. **Reflexiona sobre cómo el espacio comunica y educa, y cómo puede ser transformado para favorecer el aprendizaje.**
- Hernández, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica. **Incluye ejemplos de rediseño de espacios y metodologías activas en centros educativos de referencia.**
- Mombiedro, A. (2022). *Neuroarquitectura: Aprendiendo a través del espacio*. Madrid: Khaf. **Explora cómo el entorno físico influye en el aprendizaje desde una perspectiva neurocientífica.**
- Domènech Francesch, J. (2007). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó. **Aporta claves prácticas para repensar la distribución del espacio escolar en función de las necesidades pedagógicas.**
- Estudio teórico sobre metodologías activas en la educación básica. (2023). *Revista Espacios*, 46(1), 68. <https://ve.scielo.org/pdf/espacios/v46n1/0798-1015-espacios-46-01-68.pdf>. **Revisión de metodologías activas como ABP, gamificación, aula invertida y aprendizaje colaborativo.**



Julia Paloma González Henche Licenciada en Historia, diplomada en EGB y funcionaria de carrera de la Comunidad de Madrid con más de 30 años de experiencia docente y de asesoría técnica. Actualmente, directora del CEIPSO Maestro Rodrigo de Aranjuez, destaca por su labor como profesora universitaria y ponente, con especial interés en metodologías activas y STEM.



capítulo 13

Carpe Diem, los espacios educan



Resumen

El objetivo de la educación debe ser formar a futuros ciudadanos en una serie de competencias que les permitan transitar adecuadamente por su vida adulta. La competencia más importante debe ser la emocional, en la que tanto alumnos como profesores deben ser formados para poder interactuar de forma positiva en un centro. Si esta idea se consolida en los documentos oficiales a todos los niveles, y además se tiene presente que todos los espacios de un centro educan, se conseguirán centros educativos amables para quienes los habitan.

Introducción

El presente artículo pretende generar una reflexión en el lector o lectora sobre cómo, a través de los espacios, también se puede educar. Aunque cada centro tiene sus propias particularidades y en este artículo se va a utilizar un ejemplo concreto —el IES Carpe Diem de Fuenlabrada—, se persigue trascender del buen ejemplo particular a una generalidad educativa a partir de unas ideas, actuaciones, y actividades que pueden ser fácilmente reproducibles en otros centros educativos.

Aunque la invitación a la ponencia se refiere a lugares de convivencia fuera del aula, entendemos que estos espacios son algunos de los resultados finales de un proceso educativo meditado que debe ser holístico. Pasillos, baños y patios son también espacios de convivencia y lo que en ellos se produce son además interacciones comunicativas. Tener presente que los espacios educan y que tanto alumnos como profesores deben ser formados en la competencia emocional (López, S. 2020) son los dos aspectos básicos del cambio educativo sobre los que se debería reflexionar.

¿Por qué pensamos esto? Desde nuestra experiencia profesional observamos que las situaciones mejorables se producen por una falta de herramientas de uso social, por una falta de léxico emocional, por una ausencia de habilidades emocionales y que estas situaciones pueden ocurrir a cualquier miembro de la comunidad educativa, por lo que se hace imprescindible que todos seamos formados en manejar estas destrezas emocionales para poder abordar positivamente todas las situaciones que se producen en un centro a diario.

Un centro educativo debe definir cuáles son las amenazas que se contextualizan en su cotidianeidad. Las mejorables interacciones verbales entre adolescentes constituyen una de las principales amenazas, ya que pueden surgir en diversos contextos escolares. Aquellas interacciones mejorables que pueden producirse en un pasillo, por ejemplo, pueden ser el resultado de la ausencia de un clima positivo. Este hecho evidencia que, en los centros, no se debe trabajar —valga el símil— a final de tubería, sino al principio de la misma. Es necesario enfocar el trabajo en la formación, y en

este sentido, en promover palabras como la cordialidad, la empatía y un mayor léxico emocional, entre otros aspectos, dentro de un abanico de actuaciones y actividades que aumenten el clima positivo en un centro de secundaria.

Otra amenaza derivada de la situación planteada es cómo llevar a la práctica estas intenciones. Nuestra experiencia indica que estas actuaciones deben aparecer en los documentos del centro para poder asegurar su éxito en el desarrollo. La primera idea es que para que puedan desarrollarse de manera general en otros centros, deben aparecer en documentos oficiales como el Plan de Convivencia, la Programación General Anual, el plan de trabajo del servicio de Inspección Educativa y la Memoria de cada curso. De este modo, terminan estando presentes en los dos documentos más relevantes del sistema educativo: **el cuaderno del profesor y la agenda del alumno.**

Asimismo, nuestra experiencia nos ha demostrado que para cambiar un centro educativo se debe romper la barrera del aula y llegar a la escala de trabajo que considere el centro en su conjunto. Además, como ya se ha comentado, todas las actuaciones deben aparecer en los documentos oficiales del centro.

Las actuaciones deben ser el resultado de una reflexión previa más importante: **¿Qué idea de la educación quiere el equipo directivo para su centro? ¿Cómo entiende la educación la persona que lo dirige?** Estas preguntas son la hoja de ruta y deben dirigir todos los documentos del centro. Una hoja de ruta debe durar al menos cuatro cursos, puesto que para generar un cambio educativo requiere, como mínimo, este plazo de tiempo.

En nuestro centro respondemos a estas preguntas de la siguiente forma: situando al alumno en el centro de todo nuestro trabajo y priorizando su faceta personal; y en cuanto al profesorado, se pretende trabajar dotando de profesionalidad y de coordinación absolutas a todas nuestras actuaciones. A partir de estas dos premisas, se puede comenzar a elaborar todos los documentos y programaciones.

Una vez que el equipo directivo tiene la identidad del centro definida a partir de las características de su alumnado, debe trazar, como hemos indicado, una estrategia que actúe en diferentes niveles de forma simultánea. Esta debe incluir la elaboración de los documentos sobre los que va a enmarcar, planificar, estructurar y contar con el resto de actantes educativos del centro — Consejo Escolar, Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), claustro y AMPA —, para así crear un marco ramificado en el que todos los miembros de la comunidad sean incluidos de forma activa y complementaria.

Las etapas para este cambio educativo son:

- Análisis del centro
- Estrategias de desarrollo del cambio
- Recogida de datos sobre el perfil del alumnado (vulnerabilidades, puntos fuertes, intereses)
- Conclusiones
- Estrategias y actuaciones

No vamos a detallar los puntos anteriores porque su desarrollo se sobreentiende y es una forma de proceder habitual en los centros educativos que se plantean estas actuaciones. Pero sí nos vamos a centrar en desarrollar la siguiente idea: una vez definida la identidad de centro, es fundamental realizar un estudio detallado que permita recopilar todos los datos posibles y, de este modo, implementar las actuaciones de manera eficaz. En este punto se plantea una cuestión temporal. Lo ideal sería la siguiente cronología: reflexión y plasmación sobre la identidad del centro, análisis del propio centro y estudio por parte del equipo directivo, orientación de los datos obtenido y, a continuación, realizar la estrategia de desarrollo explicada anteriormente. Si indicamos esta secuencia es porque, en nuestro caso, hemos simultaneado las fases en cursos anteriores, pero lo ideal es aplicar la cronología indicada para obtener el impacto deseado.

Análisis del centro

A continuación, presentamos el análisis que hemos realizado de nuestro centro, explicando que, tradicionalmente, los centros realizan evaluaciones sobre los aspectos cuantificables: calificaciones, partes y absentismo, entre otros indicadores. La dificultad de iniciar una evaluación a priori no cuantificable es alta, porque se trata de encontrar datos no evaluables y que verdaderamente también conforman la identidad de un centro educativo. Para ello se requiere de una reflexión por parte del equipo directivo y del departamento de orientación, lo que da lugar a un proceso de análisis complejo del centro del que exponemos las partes más significativas:

Primera fase: implicar a los distintos sectores de la comunidad educativa

La fase de sensibilización previa se traslada desde el equipo directivo y desde el departamento de orientación al resto de la comunidad educativa a través de las estructuras organizativas del centro y los canales de comunicación habituales con las familias y con el entorno. El orden de actuaciones de los agentes implicados y el sector de la comunidad educativa sobre el que realizan su actuación es el que aparece en la Tabla 1.

Tabla 1. Secuencia de interacciones en la sensibilización

Quién/es a quién/es	Profesorado	Alumnado	Familias	Entorno	Tutores
Director o directora	1		3		
Equipo directivo					2
Tutores de grupo		5	4		
Profesorado		6			
Comisión de mediación				7	
Orientadora	8				

¿Cómo se realiza la sensibilización?

1. A través del claustro de inicio de curso en el que se muestran, entre otros, los proyectos en los que participa el centro y la identidad del centro en lo referente al alumnado y al profesorado (claustros formativos).
2. El equipo directivo, a través de las reuniones de tutores, comparte las encuestas de diagnóstico del centro y recalca la identidad del centro.
3. En la presentación del curso con las familias se expone la identidad del centro y las líneas de trabajo.
4. En las reuniones de inicio de curso y a lo largo de los diversos encuentros con determinadas familias, el tutor de grupo presenta actividades relativas a la competencia emocional, que pueden ser necesarias para el alumnado.
5. A través de las actividades del Plan de Acción Tutorial.
6. A través de la gestión de la convivencia en el centro.
7. Presentando el Proyecto de mediación del curso a los actantes del entorno.
8. Mediante la colaboración entre los sectores de la comunidad educativa.

Segunda fase: recogida de información

A partir de la experiencia previa, se decide utilizar las estructuras propias de centro con el fin de integrar la necesidad de analizarlo y de expandir la competencia emocional en el mayor número posible de áreas. Se utilizan:

- Las reuniones de tutores para la recogida de información del alumnado y sus familias.
- La comisión de absentismo-convivencia, para el análisis de las necesidades del alumnado.
- La CCP, para compartir la estrategia de elaboración de este proceso educativo.
- La reunión del equipo directivo-orientadoras para definir las líneas de trabajo.

A partir de esta participación colectiva en la recogida de información, el análisis, la elaboración de estrategias y la puesta en común del proyecto en las estructuras propias del centro, se genera una comisión con voluntarios que se hayan mostrado implicados en el proceso.

La recogida de información se realiza a partir de encuestas, diversas observaciones directas y entrevistas. A partir de estos datos se sintetiza el perfil del alumnado en tres niveles de representación (condiciones de educabilidad, necesidades socioeducativas y necesidad específica de apoyo educativo). Todos estos análisis buscan obtener el perfil más detallado de cada alumno del centro.

Resultado del análisis

A continuación, se recogen los aspectos más representativos que se extraen de los datos anteriores.

- En cuanto a las **condiciones de educabilidad**, destacan las necesidades asistenciales relacionadas con la **salud mental**, pues existe un número no muy elevado, pero sí a tener en cuenta, de alumnado con cuadros de depresión, ansiedad, conductas autolíticas y otros trastornos, que requieren de tratamientos especializados y que han de conocerse y tenerse en consideración. Estas situaciones deben conocerse ya que afectan a los aspectos cotidianos de la convivencia entre los iguales y con el profesorado. La comunicación con las familias en estos casos es necesaria y resulta demandante para el centro escolar.
- En lo relativo a las **necesidades socioeducativas**, destaca considerablemente el número de alumnado que requiere de refuerzo escolar, en la mayoría de los casos por una necesidad de trabajo de las funciones ejecutivas y de gestión del tiempo, que no se consigue de forma efectiva en casa de manera autónoma.

- De los elementos de análisis se concluye que la **necesidad específica de apoyo educativo** más destacada es la de **comunicación y lenguaje**. Otras necesidades de apoyo educativo que se observan con frecuencia son **trastornos de atención y de aprendizaje**. Por último, en cuanto a las dificultades para el aprendizaje destacan alumnos y alumnas cuyos padres tienen bajo nivel educativo y otros (o estos mismos) que necesitan de refuerzo educativo.

En síntesis, se observa que existe un porcentaje de alumnos vulnerables en nuestro centro. Uno de los objetivos del análisis es definir al alumnado de diversas formas para, por un lado, determinar en sí la competencia emocional y, por otro, orientar las actuaciones a partir de esta obtención tan minuciosa de datos. Estos datos nos permiten describir, de forma promediada, al alumno vulnerable como aquel que muestra un déficit de atención, que se manifiesta en una escasa capacidad de desarrollo de las funciones ejecutivas de forma autónoma y cuya familia no puede apoyar de forma efectiva por lo que requiere de apoyo escolar. Además, existe un número a considerar de alumnos y alumnas que presentan condiciones emocionales delicadas, que en algunos casos están siendo tratadas en salud mental.

Para completar el análisis del centro, también se ha recogido información sobre los ámbitos de interés y los puntos fuertes del alumnado, que están bastante focalizados en las áreas de las actividades físicas y deportivas, música, danza, teatro y las relacionadas con los videojuegos. Cabe destacar que un tercio del alumnado de bachillerato muestra un especial interés por el área científica.

Reflexiones y actuaciones educativas

Después de explicar todo el proceso evaluativo realizado en el centro, la última fase consiste en trasladar a la realidad educativa todo este proceso de análisis. Esta plasmación se debe hacer de forma sistematizada y tan profesional como el estudio realizado anteriormente. Con esta idea se explica que **la competencia más importante en el ámbito educativo debe ser la emocional y que, para desarrollarla, resulta necesario contar con una formación adecuada**. La necesidad de fortalecer y consolidar esta competencia se sustenta en la aparición de la figura del **Coordinador de Bienestar** (Espinosa Bayal, 2022). ¿Qué significa esa figura? Surge como respuesta del sistema educativo ante la preocupación social generada tras la pandemia. Desde entonces, se puso el foco en el bienestar emocional del alumnado y esta figura está presente en los centros educativos. En nuestra opinión, la figura del coordinador debe impregnar al resto de profesionales para que cada docente asuma internamente esa función. Hemos observado que esta figura ha ido virando en su perfil desde una posición reactiva a una posición proactiva y ahí es donde radica la clave de todo este proceso: no trabajar con el alumno vulnerable de forma individual a posteriori, sino anticiparse y dotar a todo el alumnado de las herramientas perso-

nales imprescindibles para transitar de forma adecuada por la educación secundaria y prepararlos para la vida adulta. Ese debiera ser el objetivo principal de todo sistema educativo. Para que el alumnado adquiera estas habilidades, es imprescindible que el profesor sea formado en ellas para poder trabajar en el aula de forma eficaz todas las interacciones que se producen, y esta formación debe ser rigurosa y sistematizada (Moya, J y Luengo, F, 2019). Asimismo, debe cuidarse también el bienestar emocional de todos los docentes.

Compartimos una reflexión al respecto: durante este curso hemos realizado, junto al CEIP Carlos Cano, un curso de formación sobre mediación. Las ponencias fueron realizadas por el reconocido experto en educación Pedro Uruñuela (Uruñuela Nájera, 2018), quien señaló que el mayor riesgo de una mediación es realizarla de manera inadecuada. Trasladando esta reflexión al ámbito que nos ocupa, consideramos que:

La formación en competencia emocional debe ser imprescindible en los centros educativos para formar al docente ya que un gran porcentaje de interacciones con el alumnado son emocionales.

La educación es un proceso dinámico, sujeto a una constante revisión y evolución. Hace décadas no se contemplaba la figura del coordinador de bienestar ni se consideraban las emociones en el aula. Conseguir un título académico tenía otras implicaciones, por lo que formulamos la siguiente pregunta:

¿De qué se compone un título en 2025?

- Hace más de una década únicamente respondía a la “C” de Contenidos.
- De un tiempo a esta parte se ha añadido la “M” de Metodología: es tan importante qué sabes y cómo sabes desarrollar ese conocimiento además de cómo lo has adquirido, incluyendo destrezas y habilidades.
- También a esta “M” se suma la “E” de Experiencias: viajes, actividades extraescolares y las recientes jornadas de convivencia, que se han vuelto imprescindibles, ya que por ellas conoces más a un alumno en una hora de excursión que un año en el pupitre.
- A estos tres componentes se suma el más valioso: la “V” de valores, o la “E” de Emociones.

El reto de la escuela es dotar al alumnado de todos estos elementos antes de iniciar su vida adulta. Y la “V” es quizá el objetivo más exigente por su carácter abstracto e importancia.

Explicación de las actuaciones realizadas en el centro

En los párrafos anteriores hemos tratado de mostrar que todas las actuaciones que vamos a explicar a continuación son ineficaces si no se reflexiona, se da la importancia que requiere, se define y se trabaja la competencia emocional y se define a los centros educativos como centros amables donde alumnos y familias se sientan acogidos y atendidos y además sean focos culturales de sus barrios. Y como aspecto más importante, la competencia emocional debe situarse como motor de todas las actuaciones.

El foro al que el IES Carpe Diem fue invitado aborda los espacios fuera del aula — como pasillos, recreos o baños— donde pueden ocurrir situaciones mejorables. El propio enfoque de la reflexión debería hacernos plantear cómo percibe la sociedad un Instituto de Educación Secundaria. Precisamente para que esa percepción gire hacia lugares más cálidos, los centros deben definirse, como hemos indicado, *lugares amables*, para que las familias sientan también como suyo el centro donde estudian sus hijos.

En este punto añadimos otra idea-fuerza que da origen a las actuaciones en nuestro centro: generar un vínculo entre el alumno y su centro, entre el profesor y su centro, y también entre las familias y su centro. Si todos los actantes educativos que participan se identifican, de una u otra forma, con su lugar de trabajo y desarrollo educativo, se conseguiría un cambio educativo general. ¿Cómo lograrlo? Recordando que las interacciones se producen entre personas, aunque con roles diferentes y que los espacios también educan. Estos “lugares de convivencia” deben girar en torno a dos ideas:

- En primer lugar, la convivencia es una interacción comunicativa entre dos o más individuos. Si los centros educativos proporcionan, de manera general, a cada alumno y profesor de las herramientas imprescindibles para desarrollarse socialmente bien en estas interacciones, se reducirían muchas de las situaciones mejorables.
- En segundo lugar, si se trabajan en los alumnos valores personales y de uso social, así como la comunicación positiva, y estos conceptos se integran, como una lluvia fina, en todos los documentos del centro — en la agenda, las actividades de tutoría o los enunciados de las pruebas escritas—, además de en tareas cooperativas y exposiciones orales, se enriquecería la experiencia de cada persona que participa en el centro. Si, además, tenemos muy presente que los espacios educan y que el contexto marca la comunicación, conseguiríamos unos centros educativos con una calidad emocional elevada.

Ciñéndonos a las actividades que realizamos fuera del aula, para obtener una calidad educativa elevada, citaremos las siguientes. No las desarrollamos de una forma detallada porque entendemos que los actantes del sistema educativo conocen, en mayor o menor medida, lo que vamos a explicar a continuación.

Baños

Los baños de los alumnos son un termómetro claro del respeto que tiene la sociedad por los adolescentes. Las leyes educativas conforman un conglomerado de actuaciones académicas en las que también se incluyen palabras como respeto o valores. Sin embargo, cuando un estudiante acude al baño de su centro educativo y se encuentra con la falta de papel higiénico, pestillos, tapas, jabón o espejos, ¿qué mensaje está recibiendo la sociedad de ese futuro adulto? Y si además, acudir al baño resulta complicado, el nivel de satisfacción del alumnado no es bueno. Ya hemos indicado que medir este nivel de satisfacción es básico para un centro educativo: **conocer si los alumnos y profesores están satisfechos**. En cuanto al alumnado, resulta fundamental mantener reuniones regulares con los delegados, aplicar más de una encuesta durante el curso y promover la existencia de una asociación de estudiantes, con el fin de conocer de manera habitual la opinión y necesidades del alumnado.

Sala de reuniones con las familias

Un espacio perfecto para atender a las familias indica cómo se relaciona el centro con los padres. Debe ser un lugar amable y cálido, donde se favorezca una comunicación cordial, puesto que en muchas ocasiones lo que trae a una familia al centro educativo es una preocupación por algún aspecto relacionado con sus hijos.

Aulas-materia

Aunque aparentemente no guarde relación directa con el objeto de este artículo, ya que se refiere a un proceso que ocurre dentro del aula, el tener aulas-materia beneficia notablemente la vida de un centro educativo. Los alumnos, entre clase y clase, salen de las aulas, se desplazan e interactúan. Acompasar los ciclos de trabajo-descanso con el desplazamiento entre aulas, hace que se integre de forma efectiva el descanso dinámico tan necesario en la etapa de la adolescencia. Incluimos aquí la relación entre la educación y los ritmos circadianos que sería motivo para otro artículo.

Música

Entre clase y clase, en lugar de sonar el timbre, suena una canción. En la página web del centro hay un espacio para que cualquier miembro de la comunidad educativa suba los enlaces de las canciones que desea que suenen. Cada semana la comisión de radio compone el grupo de canciones que suenan al finalizar cada clase y al inicio de cada mañana. Otro elemento más que ayuda a subir el nivel de satisfacción de las personas que trabajan en el centro y refuerza el sentimiento de vinculación y pertenencia.

Museos

Esta actividad consiste en convertir los diferentes espacios del centro en pequeños lugares de exposición de los trabajos del alumnado. Para ello, se solicita a cada departamento que disponga de una semana de lucimiento, sacando sus trabajos fuera del aula. En la CCP, estas semanas se organizan de acuerdo con el calendario del centro, comenzando en noviembre y terminando en mayo, lo que permite que los alumnos presenten sus trabajos a otros compañeros.

Estante de excelencia y reconocimiento al alumnado

En el vestíbulo del centro hay unos estantes que exhiben los mejores trabajos de los alumnos del curso anterior, como esquemas, cuadernos y maquetas. Además, en el último día de clase se entregan decenas de diplomas de reconocimiento a los alumnos seleccionados por sus profesores, con el objetivo de premiar sus mejores cuadernos, trabajos, exposiciones y maquetas.

Decoración del centro

Desde la CCP, se decora el centro partiendo de dos ideas: **académica y emocional**. Se utilizan cuadros, frases y dibujos. Partiendo de la idea, reiterada, de que los **espacios educan**, se persigue que, pasillos, baños, vestíbulos y escaleras adquieran un aspecto acogedor y educativo, capaz de reconfortar a todos los miembros de la comunidad educativa.

Vegetación

En relación con el punto anterior, la vegetación de un centro también transmite armonía y confortabilidad a quienes habitan sus espacios. Desde plantar más árboles hasta situar plantas de interior en varios lugares conforman un aspecto saludable de un centro.

Clubes

Ya hemos indicado anteriormente la importancia de crear vínculo entre el alumno y su centro. Los clubes son una herramienta perfecta para hacer que el alumno se identifique con el centro en el que estudia. Para que los clubes sean exitosos se estructuran desde el equipo directivo, se organizan en una comisión destinada a tal efecto y sus responsables se encargan de dinamizarlos durante el curso. Estos clubes buscan cubrir todos los intereses del alumnado y se desarrollan principalmente en los recreos, incluyendo actividades como bailes, ajedrez, costura, pintura, juegos de mesa o tenis de mesa, entre otras.

Recreos activos

En relación con el punto anterior, los patios activos son otra herramienta de integración social. Los alumnos que no participan en los clubs anteriores están participando con sus equipos en las ligas de recreo de fútbol, baloncesto o vóleybol. El objetivo es tener a todos los alumnos activos durante los recreos.

Cafetería

Otro lugar importante de un centro educativo, punto de reunión de profesores y alumnos durante el recreo, es la cafetería. Esta debe ofrecer menús asequibles para que el alumnado pueda comer en el centro si tiene actividades extraescolares vespertinas, por ejemplo.

Un calendario de hitos

Otro aspecto destacable para poseer una salud emocional elevada en un centro es el calendario de hitos. En nuestro centro destacan eventos como: Halloween, fin de año, Carnaval, San Valentín, la Feria de la Ciencia y de las Humanidades de Fuenlabrada, Robocampeones y el Día del Deporte. Son actividades de convivencia todas ellas que se llevan a cabo fuera de las aulas.

Calendario de actividades complementarias y extraescolares

Este calendario también resulta fundamental para este centro. A principio de curso, se realizan jornadas de convivencia con todos los cursos de la ESO. Asimismo, es destacable que los departamentos valoran la participación del alumnado en visitas culturales, otorgando puntuación adicional a quienes presentan evidencia de haber asistido a los museos previamente indicados. Además, es importante que el centro fomente las actividades vespertinas.

Actualmente, en nuestro centro, los clubes de vóleybol, hockey pista y baloncesto reúnen más de 150 alumnos inscritos. A ellos se suman otros clubes vespertinos, como patinaje, tenis de mesa, ciclismo y ajedrez, siguiendo la idea previamente señalada de que los centros deben ser referentes culturales y de ocio en sus barrios. Además, parte del presupuesto se destina a desarrollar todas las actividades descritas anteriormente, buscando siempre dotar al centro de un perfil profesional mediante la reflexión, la coordinación y la supervisión de todos los procesos educativos

Es fundamental que exista una batería de actuaciones como las indicadas para conseguir otro objetivo intangible, pero esencial: **mantener un centro vivo**. Por último, cabe destacar que el equipo directivo debe generar y coordinar todos estos marcos de trabajo.

Conclusiones

A modo de síntesis, proponemos el organigrama de cómo entendemos el funcionamiento de un centro educativo: **en la base de la pirámide se hallan la convivencia y la gestión**. Si un centro no posee una convivencia positiva y funciona eficazmente en todos sus procesos administrativos, no podría subir al siguiente nivel de la pirámide que es la coordinación entre docentes, y si lo consigue, se puede alcanzar la cúspide de la pirámide que son los proyectos: las actividades que generan una experiencia entre toda la comunidad educativa. Envolviendo a toda la pirámide está el bienestar emocional, el ambiente de un centro que, como hemos intentado demostrar a lo largo

Triángulo organizativo de un centro educativo



El Carpe, espacio de bienestar .Carlos Tibaldo Sánchez

Referencias

Espinosa Bayal, M. A. (2022). *Coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

López, S. (2020, abril). *Espacios que educan*. *Revista de Escuelas Católicas*, (54).

Moya, J., & Luengo, F. (2019). *Capacidad profesional docente: Buscando la escuela de nuestro tiempo*. Anaya.

Uruñuela Nájera, P. (2018). *Trabajar la convivencia escolar en los centros educativos*. Narcea Ediciones.



Carlos Tribaldo Sánchez Licenciado en Filología Hispánica, profesor de Lengua y Literatura con 25 años de experiencia y director del IES Carpe Diem.

Ana María Morales Cas Doctora en Químicas, profesora de Física y Química con 20 años de experiencia y jefa de estudios del IES Carpe Diem.

capítulo 14

Emotion Miró: un espacio en el que encontrar apoyo emocional



Resumen

El proyecto *Emotion Miró* nace en el IES Joan Miró como respuesta a una necesidad urgente: atender el bienestar emocional del alumnado en un contexto educativo marcado por el aumento de la ansiedad, el estrés y la sensación de soledad entre los adolescentes. Este espacio, innovador y humanizado, se configura como un entorno seguro en el que los jóvenes pueden expresar sus emociones sin juicio, recibir acompañamiento y acceder a recursos de apoyo.

El artículo expone la fundamentación pedagógica y legislativa del proyecto, así como su desarrollo metodológico, objetivos y evaluación, siendo un modelo replicable en otros centros educativos.

Introducción

Hoy en día el bienestar emocional de las y los adolescentes se ha convertido en una de las principales preocupaciones dentro y fuera de los colegios e institutos. El aumento significativo de los casos de ansiedad, depresión, estrés o pensamientos autolesivos en esta etapa vital es una realidad ampliamente documentada por estudios nacionales e internacionales. La Organización Mundial de la Salud (2021) alerta sobre el deterioro de la salud mental en adolescentes a nivel global, y organismos como el INJUVE y el Observatorio de la Infancia en España confirman este fenómeno con datos que afectan directamente a la comunidad educativa. Algunos de estos datos se detallan más adelante.

A pesar de esta evidencia, los sistemas educativos siguen priorizando los contenidos curriculares tradicionales, relegando a un segundo plano la educación emocional y el acompañamiento psicosocial. Pero “la escuela no puede limitarse a enseñar contenidos, también debe ser un entorno seguro donde el alumnado pueda expresar sus emociones y encontrar apoyo” (Carbonell, 2015).

Conscientes de esta situación, el IES Joan Miró decidió, durante el curso 2023-2024, no permanecer indiferente. Escuchando el sufrimiento, muchas veces silenciado por el miedo o por no saber a quién contar el problema, el centro impulsa la creación de un espacio que no pretende ser un complemento, sino un pilar fundamental de la convivencia escolar: el **Espacio de Apoyo Emocional Emotion Miró**. Este proyecto va más allá de la intervención puntual; se erige como una propuesta preventiva, inclusiva y transformadora que pone en el centro la escucha activa, la empatía y la construcción de vínculos seguros dentro del entorno educativo.

El Espacio de Apoyo Emocional *Emotion Miró* es una iniciativa que nace desde el compromiso y la sensibilidad hacia el bienestar de todo el alumnado del IES Joan Miró. Se trata de un espacio abierto durante todos los recreos, al que cualquier estudiante puede acudir de forma voluntaria cuando necesita ser escuchado, comprendido o simplemente acompañado.

Este espacio no es solo un lugar físico, sino una declaración de intenciones: aquí nadie está solo ni sola

Cada vez que una persona cruza su puerta, encuentra a un miembro del profesorado implicado en el proyecto, dispuesto a ofrecer escucha activa, acompañamiento emocional y orientación, sin juicio de valor ni prisa.

Emotion Miró es mucho más que un aula reformada; es una respuesta educativa ante el sufrimiento emocional de adolescentes que a menudo no encuentran espacios donde sentirse seguros.

Hablar de adolescencia es hablar de una etapa vital marcada por la intensidad: cambios físicos, nuevas responsabilidades, relaciones personales complejas, búsqueda de identidad y, a menudo, un cúmulo de emociones difíciles de gestionar. No es extraño que en medio de ese torbellino emocional, muchos adolescentes se sientan desbordados, incomprensidos o simplemente solos. Es habitual que, en lugar de encontrar escucha o apoyo, reciban respuestas como “son cosas de adolescentes” o “ya se te pasará”.

Desde esta conciencia, y también desde la experiencia directa con el alumnado, surge el proyecto *Emotion Miró*. La iniciativa nace no solo de la observación de una necesidad generalizada, sino también de una vivencia concreta que marcó un punto de inflexión. La historia de una alumna que, tras mucho tiempo de sufrimiento silencioso, pudo comenzar a poner palabras a su malestar gracias a una conversación espontánea en un pasillo. Fue entonces cuando se abrió una puerta a la escucha, al acompañamiento y, sobre todo, al reconocimiento de su identidad. Lo que comenzó como una charla informal se convirtió en el principio de una transformación profunda para ella y en la semilla de un proyecto que ya forma parte del corazón del centro.

Esta experiencia planteó una pregunta inevitable: ¿cómo es posible que en los institutos no existan espacios de escucha emocional? Y aunque el departamento de Orientación ofrecía ya este tipo de atención, ¿por qué no sumar esfuerzos y crear algo que pudiera sostener aún más a todo nuestro alumnado?

Así comenzó a tomar forma lo que más tarde se llamaría *Emotion Miró*: **un espacio que no solo atiende emergencias emocionales, sino que cuida, acompaña y sostiene a nuestros adolescentes.**

A lo largo de este artículo se expondrá la justificación del proyecto desde un enfoque legislativo, pedagógico y social. Asimismo, se detallará su diseño, implementación, objetivos, contenidos y resultados, y se reflexionará sobre su potencial como modelo replicable en otros centros que deseen fortalecer la convivencia escolar desde una perspectiva de cuidado y acompañamiento emocional.

Justificación

La decisión de poner en marcha el espacio *Emotion Miró* parte de una observación directa, honesta y comprometida con la realidad que atraviesa actualmente el alumnado. Muchos adolescentes del IES Joan Miró comparten, de forma explícita o implícita, sentimientos de soledad, ansiedad, miedo, inseguridad o desmotivación, generando problemas de salud emocional, tanto puntuales como cronificados en el tiempo.

Esta problemática no es exclusiva de nuestro centro, se trata de una realidad que abarca a todos nuestros adolescentes. La necesidad de espacios como el *Emotion Miró* se hace evidente al revisar los datos más recientes sobre la salud mental en este grupo. Diversos estudios nacionales e internacionales confirman un aumento significativo del malestar emocional entre las personas jóvenes, especialmente tras la pandemia, dado que “la adolescencia es un momento crítico para la salud mental, y muchas enfermedades mentales comienzan en esta etapa” (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021).

Según la OMS, aproximadamente el 15% de los adolescentes en todo el mundo padece algún trastorno mental, siendo los más frecuentes la ansiedad (5,5%) y la depresión (3,2%) en la franja de edad entre los 15 y 19 años. Sin embargo, se estima que solo una de cada cuatro personas con trastornos de ansiedad recibe tratamiento adecuado (OMS, 2021).

En el caso específico de España, el problema adquiere proporciones preocupantes. La Red PROEMO, formada por siete universidades españolas, estima que más de 1,5 millones de adolescentes entre 12 y 18 años presentan ansiedad o depresión, de los cuales alrededor de 500.000 tienen ya un diagnóstico clínico (El País, 2025). Estos datos coinciden con el análisis del Instituto de la Juventud (INJUVE), que revela que un 12% de los jóvenes reconoce haber sufrido problemas psicológicos en el último año, principalmente depresión (40%), y en igual proporción, trastornos de ansiedad, pánico o fobias (INJUVE, 2019).

El Barómetro Juventud y Salud Mental de Fundación Mutua Madrileña (2021) añade que el 46% de los jóvenes ha sentido malestar emocional de forma intensa o frecuente, y el 27% ha necesitado ayuda psicológica profesional, aunque no siempre ha podido acceder a ella.

Los factores que contribuyen a este sufrimiento son múltiples. El informe “Rayadas”, elaborado por la Fundación Manantial en la Comunidad de Madrid, indica que más del 50% de jóvenes asocian su malestar a la tristeza o inseguridad, el 38,6% a la soledad, y un preocupante 45,1% a conductas autolesivas (Fundación Manantial, 2021).

Por otro lado, el Observatorio de la Infancia (2021) destaca la escasa implantación de programas de educación emocional en los centros escolares españoles, lo que limita la capacidad del alumnado para reconocer, expresar y gestionar sus emociones de forma saludable.

Todo este malestar emocional tiene múltiples causas, tales como la presión académica, la sobreexposición en redes sociales, los conflictos familiares, los cambios propios de la adolescencia o las exigencias sociales.

Además de esta base contextual y social, existe una clara justificación legislativa. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), subraya la importancia de una educación integral que incluya el desarrollo emocional, la convivencia y la formación en valores. En la misma, se reconoce expresamente la necesidad de dotar al alumnado de herramientas para “aprender a ser, a convivir y a gestionar sus emociones”. Asimismo, se establece el compromiso con una educación inclusiva que atienda a la diversidad no solo en lo académico, sino también en lo personal y emocional.

Proyectos como el *Emotion Miró* dan respuesta a esta realidad ofreciendo al alumnado un lugar de seguridad, confianza y escucha, desde una intervención educativa no clínica, pero profundamente reparadora. Porque detrás de cada estudiante hay una historia, una vivencia y una emoción que merece ser escuchada.

El espacio

El funcionamiento del *Emotion Miró* está cuidadosamente estructurado. El espacio abre sus puertas durante todos los recreos del curso escolar, sin excepción, y lo hace bajo una premisa clara: **cualquier estudiante puede acudir de forma voluntaria, sin necesidad de justificación previa; solo ha de abrir la puerta del espacio y entrar en él.**

Cada día, un profesor o profesora integrante del proyecto se encuentra disponible en el espacio. Su rol no es el de intervenir o resolver, sino el de acompañar, sostener y escuchar activamente. Es una presencia cuidadosa, respetuosa y serena, que vela por el bienestar del alumnado sin imponer ritmos ni discursos. Se trata de un equipo formado por 10 docentes que, de manera altruista y voluntaria, han decidido integrarse en el proyecto y que presentan un perfil muy empático y emocional. Junto a estos 10 docentes participa el departamento de Orientación.



Figura 1 Emotion Miró: un espacio transformado para el bienestar emocional

Una premisa clara del espacio es que todo lo que pase en este ha de ser notificado al departamento de Orientación. La relación con el equipo de orientación es fluida y horizontal. Las orientadoras del centro no solo apoyan el proyecto desde su inicio, sino que forman parte esencial del mismo. La comunicación es constante: se comparten observaciones, se valoran situaciones complejas y, cuando es necesario, se articulan intervenciones más específicas. Esta coordinación es clave para que el espacio funcione y sea un recurso que apoye las funciones del departamento de Orientación.

Además de la atención directa en los recreos, el *Emotion Miró* sirve también como escenario para sesiones de mediación coordinadas por el equipo de Mediación del centro, tutorías individuales, entrevistas con familias o encuentros entre profesionales. Poco a poco, el espacio ha ido ampliando sus funciones, demostrando que no se trata solo de una intervención puntual, sino de un recurso para todos que fortalece el tejido emocional y relacional del centro.

Como se puede observar en la figura 1, *Emotion Miró* no es un aula al uso ni un despacho. Es un espacio transformado desde la raíz para convertirse en un entorno emocionalmente seguro, acogedor, vivo y reparador.

Surge a partir de la reconversión de un aula tradicional que, hasta entonces, había permanecido en desuso y se utilizaba como almacén.

A través de una transformación consciente y colectiva, ese lugar inerte cobra vida para convertirse en un auténtico refugio emocional dentro del centro

La decisión de alejarse de los espacios institucionales clásicos no es casual. Se pretende romper con la estética fría y funcional de muchos entornos escolares para construir un ambiente cálido, cuidado, pensado al detalle para favorecer el bienestar emocional.

El espacio ha sido diseñado con una intención clara: invitar a la calma y al diálogo

Dispone de varias zonas que responden a distintas necesidades del alumnado. Una de ellas es la zona de recursos visuales, donde las paredes se convierten en superficies de expresión emocional gracias a murales, pizarras grandes y mensajes motivadores. En otro extremo, los sofás y el *coffee corner*, un rincón que ofrece infusiones, luz cálida y algunos dulces, que permiten al estudiante relajarse, conversar y sentirse en un entorno que no juzga, que acompaña. Además, se han incorporado elementos naturales, como plantas y materiales orgánicos, tratando de que el ambiente sea vivo y alegre.

Emotion Miró también cuenta con un registro confidencial que permite hacer seguimiento y coordinar intervenciones con el departamento de Orientación cuando es necesario. Este registro ayuda a construir una respuesta estructurada a las necesidades detectadas, fomentando un trabajo en red dentro del propio centro.

Para muchas personas del centro, *Emotion Miró* representa algo más que un aula renovada: es un gesto que dice “**te veo, te escucho, te acompaño**”. Su existencia transmite un mensaje potente: que las emociones importan, que el sufrimiento no debe vivirse en soledad y que el sistema educativo puede y debe cuidar. El profesorado tenemos la obligación de cuidar y entender a nuestros adolescentes, y ello solo se consigue escuchándolos y poniéndolos en valor.

Objetivos y contenidos

El Espacio de Apoyo Emocional “*Emotion Miró*” nace con un objetivo principal: **acompañar emocionalmente a todo el alumnado del centro**, ofreciéndoles un lugar seguro donde expresar sus emociones, comprender lo que sienten y encontrar estrategias para afrontar situaciones difíciles. Desde este objetivo general se derivan otros más específicos.

Entre los **objetivos** específicos se encuentran:

- Fomentar la expresión emocional en un entorno de confianza, donde cada persona se sienta libre para compartir sin temor al juicio ni a la invalidez de su experiencia.
- Favorecer la comprensión emocional y la autorreflexión, ayudando al alumnado a identificar qué sienten, por qué lo siente y cómo puede relacionarse de forma más sana con sus emociones.
- Desarrollar habilidades de afrontamiento ante situaciones de estrés, ansiedad, conflictos interpersonales o crisis personales.
- Brindar ayuda en momentos críticos, ofreciendo contención, orientación y acceso a recursos internos o externos según la situación de cada persona.
- Sensibilizar sobre la importancia del bienestar emocional, contribuyendo a eliminar estigmas y promoviendo una mirada empática y respetuosa hacia la salud mental.
- Crear un espacio emocionalmente adaptado, que no solo resulte funcional, sino también simbólico y reparador.
- Ofrecer talleres, actividades y recursos informativos sobre el cuidado de la salud mental para toda la comunidad educativa.

En coherencia con estos objetivos, el proyecto trabaja una serie de **contenidos**. Entre ellos destacan:

- Autoconocimiento emocional, ayudando a identificar, nombrar y comprender emociones.
- Regulación emocional, a través de estrategias como la respiración consciente, la relajación, la atención plena (mindfulness) o técnicas de parada del pensamiento.
- Afrontamiento del estrés y la ansiedad, enseñando herramientas prácticas para enfrentarse a situaciones que generan bloqueo o malestar.
- Desarrollo de la empatía, promoviendo la capacidad de comprender y conectar con las emociones de otras personas.
- Habilidades de comunicación y resolución de conflictos, facilitando la expresión asertiva y la escucha activa.
- Prevención del acoso escolar, trabajando el respeto mutuo, la gestión emocional en situaciones de conflicto y la construcción de relaciones sanas.
- Resiliencia, entendida como la capacidad para adaptarse positivamente a la adversidad y salir fortalecidas y fortalecidos de las dificultades.
- Manejo de relaciones interpersonales, estableciendo límites saludables y fomentando vínculos seguros.
- Acceso a recursos de ayuda, proporcionando información y orientación sobre servicios comunitarios, profesionales de salud mental o líneas de atención.

Estos contenidos se abordan en distintos formatos: a través de conversaciones individuales, de pequeños materiales gráficos que están disponibles en el espacio y talleres grupales organizados a lo largo del curso. Algunos de estos talleres han sido diseñados e impartidos por el propio alumnado de Bachillerato, especialmente por quienes cursan la asignatura de Psicología, lo que potencia el aprendizaje entre iguales y da protagonismo a quienes desean implicarse de manera activa en el bienestar común.

Otros talleres han contado con la colaboración de entidades externas, que han trabajado temas como el manejo de la ansiedad, la prevención del acoso, la inteligencia emocional, la identidad, el respeto a la diversidad o la salud mental.

Además, en el espacio se realizan actividades participativas como la creación de murales colaborativos, árboles emocionales, paneles de expresión libre, juegos que favorecen la empatía y retos para entrenar la amabilidad.

Lejos de ofrecer soluciones cerradas, *Emotion Miró* abre caminos. Permite al alumnado detenerse, reflexionar, escucharse y nombrar lo que a veces duele. En ese acto, aparentemente sencillo, reside gran parte de su poder transformador. Poner palabras a aquello que genera malestar es el camino para transformar lo negativo en positivo.

Integración del proyecto en el currículo

El espacio *Emotion Miró* no es un proyecto aislado, sino que se articula con los principios y competencias establecidos por la legislación educativa actual. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), incorpora de manera explícita el desarrollo de la competencia emocional como parte esencial de la formación integral del alumnado, junto con las dimensiones cognitiva, social y cívica y es que “la educación emocional es un proceso esencial para el desarrollo integral de la persona y debería formar parte del currículo escolar” (Bisquerra, 2003).

Artículos clave como el 19, el 20, el 23 y el 27 de la LOMLOE subrayan la importancia de:

- **Incluir** en el currículo la educación emocional y social como eje vertebrador de una formación que prepare para la vida.
- **Garantizar** una orientación educativa integral, que atienda tanto el desarrollo académico como el personal y emocional del alumnado.
- **Asegurar** una educación inclusiva que responda a la diversidad del alumnado en todas sus dimensiones, también la emocional.
- **Reconocer** el rol del profesorado como agente activo en la promoción del bienestar emocional y la prevención de la violencia.

La creación de este espacio contribuye directamente al desarrollo de la competencia personal y social del alumnado, fortaleciendo su capacidad de autoconocimiento, regulación emocional, empatía y habilidades relacionales.

Asimismo, este proyecto da soporte transversal al trabajo que ya se realiza desde distintas asignaturas, reforzando los contenidos que se abordan desde materias como:

- **Educación Física**, que incluye bloques de expresión emocional y autorregulación como parte del bienestar integral.
- **Economía y Emprendimiento**, donde se trabaja la gestión eficaz de emociones y habilidades personales.
- **Biología y Geología**, a través de la promoción de hábitos saludables vinculados a la salud emocional.
- **Formación y Orientación Personal y Profesional**, que contempla herramientas de mejora personal y emocional aplicadas a la vida adulta.

- **Expresión Artística o Visual**, que permite canalizar emociones a través del arte y la creatividad.
- **Lengua extranjera**, que ofrece oportunidades para explorar y nombrar emociones en contextos comunicativos diversos.

Además, desde la tutoría y la acción tutorial se refuerza el sentido del proyecto. El profesorado tutor utiliza el espacio como apoyo para dinamizar sesiones centradas en el bienestar emocional y la convivencia, trabajando de forma coordinada con el equipo *Emotion Miró*.

Aspectos metodológicos

La metodología del proyecto *Emotion Miró* se sustenta en una perspectiva activa, inclusiva y transformadora. No se trata solo de generar un espacio físico agradable, sino de construir una cultura escolar que priorice el cuidado emocional, la escucha activa y la participación de toda la comunidad educativa. La propuesta metodológica se ha desarrollado en varias fases claramente diferenciadas, todas ellas con un **enfoque colaborativo**.

En una **primera etapa**, se realizó un diagnóstico participativo para identificar las necesidades emocionales del alumnado. Esta fase incluyó la recogida de impresiones del profesorado, la coordinación con el departamento de Orientación y el análisis de la realidad emocional a partir de la experiencia cotidiana en las aulas. A partir de este análisis se definieron los objetivos del proyecto y se diseñó la estructura del espacio y los recursos necesarios.

La **segunda etapa** consistió en la transformación del aula tradicional en un entorno emocionalmente seguro y estéticamente reparador. Esta transformación consiste en una reforma total, cambiando el suelo, pintando las paredes y dotando al espacio de mobiliario (figura 2).

El alumnado colaboró activamente en tareas como la elección del nombre del espacio, el diseño del logotipo, la cartelería motivacional, la elaboración de materiales gráficos y la difusión del proyecto. Su implicación favoreció el sentido de pertenencia.



Figura 2 Reforma total del aula

A nivel metodológico, el espacio se rige por los principios de **la escucha activa, la acogida incondicional y la no directividad**. La persona adulta responsable en cada turno (ya sea la coordinadora, una orientadora o un docente voluntario) no interviene como figura de autoridad, sino como facilitadora del diálogo y el acompañamiento. Se trata de generar un clima de confianza donde cada estudiante pueda sentirse escuchado sin presión, sin prisas y sin juicio.



Figura 3 Difusión del proyecto a toda la comunidad educativa

La comunidad educativa participa de forma activa en distintas dimensiones. El equipo directivo ha respaldado el proyecto desde el inicio, garantizando recursos materiales, tiempos y visibilidad institucional. El profesorado puede reservar el espacio para realizar tutorías con familias, reuniones de mediación o encuentros formativos. Las familias, a su vez, han recibido información clara sobre el objetivo del *Emotion Miró* y son invitadas a utilizar el espacio como un lugar de diálogo y orientación.

Esta participación transversal es uno de los elementos más valiosos del proyecto, porque el cuidado emocional no es responsabilidad exclusiva de un departamento o de unas pocas personas sensibilizadas; es una tarea compartida que sólo puede sostenerse si se vive como un objetivo común. El gran éxito del espacio radica en su total difusión a toda la comunidad educativa (figura 3). Todo el alumnado conoce el espacio, todo el profesorado conoce el espacio y todas las familias conocen el espacio.

Evaluación

Evaluar un proyecto como *Emotion Miró* implica ir más allá de los datos cuantitativos. Si bien se registran cifras que permiten objetivar la participación y el impacto, la verdadera evaluación del proyecto se mide en las emociones compartidas y los vínculos generados. Para ello, se ha diseñado una evaluación estructurada que combina indicadores numéricos con herramientas cualitativas.

Desde el punto de vista **cuantitativo**, se realiza un seguimiento trimestral mediante indicadores como:

- Número total de estudiantes que han acudido al espacio.
- Número de visitas repetidas por parte del mismo alumnado (indicador de confianza y vinculación).
- Derivaciones desde y hacia el departamento de Orientación.
- Casos derivados desde tutorías u otras figuras del centro.
- Recursos externos activados a partir de situaciones detectadas.
- Número de talleres realizados y agentes implicados en los mismos.
- Número de reuniones de coordinación internas.

Estos datos permiten trazar un mapa general del uso del espacio y su progresiva consolidación en el centro.

La **evaluación cualitativa**, por su parte, aporta mayor profundidad al análisis. Para ello, se utilizan herramientas como:

- Hoja de registro individualizada de cada caso atendido, con carácter confidencial.
- Cuestionarios de satisfacción y propuestas de mejora al finalizar el curso.
- Reuniones de feedback con profesorado, orientación y alumnado participante.
- Observación directa del uso y del clima emocional del espacio.
- Recogida de testimonios anónimos voluntarios del alumnado que ha acudido al espacio.

Los resultados cualitativos que se recogieron al finalizar el curso 2023-2024 fueron muy reveladores: muchos alumnos y alumnas manifestaron encontrar en *Emotion Miró* un lugar de seguridad, desahogo, acompañamiento y respiro. El alumnado expresa que no se siente juzgado, que puede hablar de lo que le preocupa y que empieza a reconocer sus emociones con mayor claridad. El profesorado, por su parte, valora la existencia del espacio como una herramienta real de prevención y mejora de la convivencia escolar.

Además, la coordinación con orientación ha permitido detectar precozmente situaciones complejas que, de no haber contado con este recurso, podrían haber pasado desapercibidas o haberse cronificado. En algunos casos, el espacio ha servido como puente para activar recursos externos, como servicios de salud mental, líneas de ayuda o acompañamiento especializado.

El criterio que mejor resume la filosofía de evaluación del proyecto es el siguiente: **si una sola persona ha sentido alivio, comprensión o esperanza al atravesar la puerta de Emotion Miró, el proyecto ya ha merecido la pena.** Mientras haya alguien que acuda al espacio, este siempre permanecerá abierto en el IES Joan Miró.

Conclusiones

En un momento en el que la salud mental de adolescentes y jóvenes ocupa un lugar prioritario en los debates educativos, el espacio *Emotion Miró* demuestra que es posible dar una respuesta real, cercana y eficaz desde dentro de los centros educativos. No se trata de grandes inversiones ni de intervenciones clínicas complejas, sino de reconocer la urgencia de acompañar emocionalmente al alumnado, ofrecerles un espacio seguro y, sobre todo, transmitirles un mensaje claro y contundente: **no están solas, no están solos**.

La adolescencia es una etapa crítica en la construcción de la identidad, en el descubrimiento de la autonomía y en el aprendizaje de las relaciones. Es también un momento especialmente vulnerable, en el que los cambios emocionales, sociales y académicos se entrecruzan generando incertidumbres, inseguridades e incluso sufrimiento, por lo que escuchar no para corregir, diagnosticar o resolver, sino para sostener, validar y acompañar, es fundamental.

El éxito de esta iniciativa reside precisamente en su sencillez y en su humanidad, en haber escuchado lo que muchas veces no se dice por miedo, en haber transformado un aula olvidada en un refugio emocional y en haber dado lugar a la expresión libre de emociones sin filtros ni juicios.

El espacio de apoyo emocional *Emotion Miró* no es un proyecto cerrado, ni una experiencia puntual. Es un modelo vivo, adaptable, que puede y debe inspirar a otros centros a repensar su papel como espacios de cuidado, presencia y acompañamiento. Porque si la educación no se compromete con el bienestar emocional, deja de ser integral. Porque si la escuela no es un lugar donde una persona pueda llorar, reír, dudar o expresarse sin miedo, entonces no es un lugar seguro. Y porque no basta con hablar de salud mental en abstracto; hay que generar las condiciones reales para que el alumnado pueda sentirse visto, escuchado y sostenido.

Desde que arrancó el proyecto, mucho alumnado ha ido pasando por el espacio. Miedos contados, preocupaciones, dudas y complejos, peleas internas, cuadros de estrés y ansiedad, pero sobre todo aprendizaje y muchas ganas de luchar contra el desequilibrio emocional.

Emotion Miró ha venido para quedarse. Y su existencia plantea una pregunta necesaria: **¿Y si este tipo de espacios existiera en todos los institutos?**

Artículo dedicado a todas aquellas personas que pasaron y pasarán por el espacio buscando y luchando por encontrar salud emocional

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- El País. (2025, 14 de febrero). Un informe de siete universidades cifra en un millón y medio el número de adolescentes con problemas emocionales en España. <https://elpais.com/sociedad/2025-02-14/un-informe-de-siete-universidades-cifra-en-un-millon-y-medio-el-numero-de-adolescentes-con-problemas-emocionales-en-espana.html>
- Fundación Manantial. (2021). *Informe Rayadas: Percepciones, vivencias y demandas sobre salud mental en jóvenes de la Comunidad de Madrid*. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/juventud/sara_toledano_fundacion_manantial_informe_rayadas.pdf
- Fundación Mutua Madrileña. (2021). *Barómetro Juventud y Salud Mental*. <https://www.fundacionmutua.es/documents/barometro-juventud.pdf>
- Instituto de la Juventud (INJUVE). (2019a). *El bienestar emocional de las personas jóvenes en España*. https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2019/06/injuve_121_web.pdf
- Instituto de la Juventud (INJUVE). (2019b). *La salud mental de las personas jóvenes en España. Revista de Estudios de Juventud*, (84). <https://www.injuve.es/observatorio/salud-y-sexualidad/no-84-la-salud-mental-de-las-personas-jovenes-en-espana>
- Instituto de la Juventud (INJUVE). (2019c). *Una mirada hacia las personas jóvenes con trastornos de ansiedad*. https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2019/06/1_una_mirada_hacia_los_jovenes_con_trastornos_de_ansiedad.pdf
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Observatorio de la Infancia. (2021). *Estudio sobre educación emocional en los colegios en España*. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7470_d_I-Estudio-Educacion-Emocional-en-los-Colegios-en-Espana-2021.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2021 a). *La salud mental de los adolescentes*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Organización Mundial de la Salud. (2022, 2 de marzo). La pandemia de COVID-19 desencadenó un aumento del 25 % en la prevalencia de la ansiedad y la depresión en todo el mundo. <https://www.who.int/es/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Trastornos de ansiedad*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders>

UNICEF. (s.f.). *4 consejos para apoyar el bienestar emocional y la salud mental adolescente*. <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/4-consejos-para-apoyar-el-bienestar-emocional-y-la-salud-mental-adolescente>

World Health Organization. (2021b). *Adolescent mental health*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>



Selica Fernández Rodríguez Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora de Secundaria en la especialidad de Procesos de Gestión Administrativa desde 2010. Forma parte del equipo docente del IES Joan Miró desde 2016, donde ha ejercido como Jefa de Estudios Adjunta a Formación Profesional y, desde 2022, como Secretaria del centro. Es impulsora y coordinadora del proyecto “Emotion Miró”.



capítulo 15

El proyecto Ayudantes TIC/TRIC y la educación en ciberconvivencia: la experiencia del IES Parque de Lisboa



Introducción

El proyecto Ayudantes TIC nació en el curso 2012–2013 como una iniciativa de la Mesa de Salud Local del Ayuntamiento de Alcorcón y la Unidad de Programas Educativos de la Dirección de Área Territorial Madrid–Sur. Su objetivo inicial era formar a estudiantes en el uso responsable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para que transmitieran ese aprendizaje a alumnos más pequeños. Con el tiempo, la misión se amplió, incorporando la reflexión sobre redes sociales, identidad digital y ciberconvivencia.

Hoy, más de una década después, sigue siendo un proyecto vigente. Ya no hablamos solo de TIC, sino de TRIC (Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación), pues estas herramientas digitales no solo informan, sino que también transforman la forma en que nos comunicamos y nos relacionamos. En este contexto, el proyecto permite que estudiantes de 3.º y 4.º de ESO acompañen a escolares de Primaria, compartiendo experiencias y consejos en un lenguaje cercano.

Un poco de historia sobre el proyecto ayudantes TIC

El Proyecto Ayudantes TIC surgió en el curso 2012–2013 a iniciativa de la Mesa de Salud Local del Ayuntamiento y de los representantes de la Unidad de Programas de la Dirección de Área Territorial Madrid Sur, bajo el liderazgo de José Antonio Luengo Latorre. Su objetivo era formar en el correcto uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

El proyecto se enmarcaba dentro estos parámetros¹:

- Promover la convivencia escolar mediante buenas prácticas digitales.
- Formar alumnos ayudantes en TIC bajo un modelo de ayuda entre iguales.
- Sensibilizar a estudiantes de Primaria sobre los riesgos de Internet.
- Fomentar valores como respeto, empatía y cuidado de la intimidad.
- Alfabetizar digitalmente desde edades tempranas para prevenir abusos.

1. J.A. Luengo Latorre, 2016 “El proyecto de alumnos ayudantes: educar en el buen uso de las TIC con el protagonismo del alumnado y los centros educativos” Revista Debates. Nº 15. ISSN 2445-3706

En el curso 2013–2014 se incorporó el IES Parque de Lisboa² junto con el CEIP del mismo nombre, y desde entonces el proyecto se ha desarrollado ininterrumpidamente durante doce cursos. Su crecimiento lo ha llevado a extenderse a centros públicos, concertados y privados de la zona Sur de Madrid, a otras Direcciones Territoriales e incluso a comunidades autónomas fuera de Madrid.

El objetivo inicial —formar a los mayores para que enseñen a los más pequeños— sigue vigente, pero la experiencia se ha enriquecido con la aparición de nuevas plataformas y el uso cada vez más precoz de las redes sociales.

Menores y espacios digitales: situación actual

Los datos del Instituto Nacional de Estadística y del Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad³ muestran una incorporación cada vez más temprana de los menores al mundo digital:

- A los 10 años, un 91% de los niños usa internet de manera habitual, y un 95% a los 12 años.
- El 72% de los adolescentes tiene móvil propio, cifra que sube al 95% a partir de los 13 años.
- Un 31% de los adolescentes usa internet más de cinco horas diarias, y un 21% se conecta habitualmente pasada la medianoche.
- El 57% lleva el móvil al aula pese a estar prohibido, y un 6,7% admite utilizarlo durante las clases para fines distintos del aprendizaje.

2. Julieta Soria García-Pomareda. “El proyecto Alumnos_Ayudantes TIC. CEIP e IES Parque de Lisboa, Alcorcón y Escuela Municipal Arzobispo Morcillo, Valdemoro” Revista Debates. Num. 1. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. ISSN 2445-3706

3. “El uso de las tecnologías por los menores en España” 2024. Datos 2023. Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. Red.es. Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial. Ministerio para la Transformación Digital y de la Función Pública.

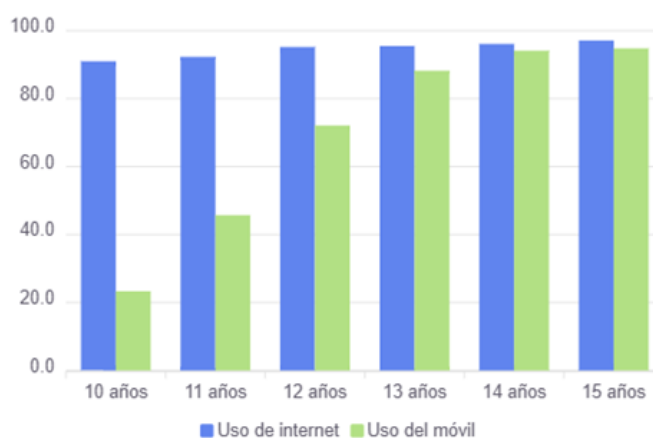


Figura 1 Uso de Internet y del móvil en menores (España)

Fuente: María Jesús Campos Fernández sobre datos del informe Red.es; Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. (2024). *El uso de las tecnologías por los menores en España: datos 2023*. Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial

Respecto a redes sociales:

- El 99% de los menores está registrado en alguna.
- Dos de cada tres tienen más de un perfil, en ocasiones falsos para evitar control parental.
- WhatsApp es la más utilizada (82%), seguida de Instagram (70%) y TikTok (52%).

Aunque estas plataformas ofrecen oportunidades de aprendizaje y socialización, también plantean riesgos serios. Por ejemplo, un consumo temprano de pornografía (25% antes de los 12 años), escaso control en la descarga de aplicaciones (solo un 19% solicita permiso a sus padres habitualmente) y problemas de hiperconectividad.

Las redes sociales se han convertido en espacios habituales de aprendizaje, relación y comunicación para nuestros adolescentes. Estos integran las plataformas en su vida cotidiana con la misma intensidad que sus relaciones presenciales, lo que obliga a educadores y familias a acompañar y guiar este proceso.

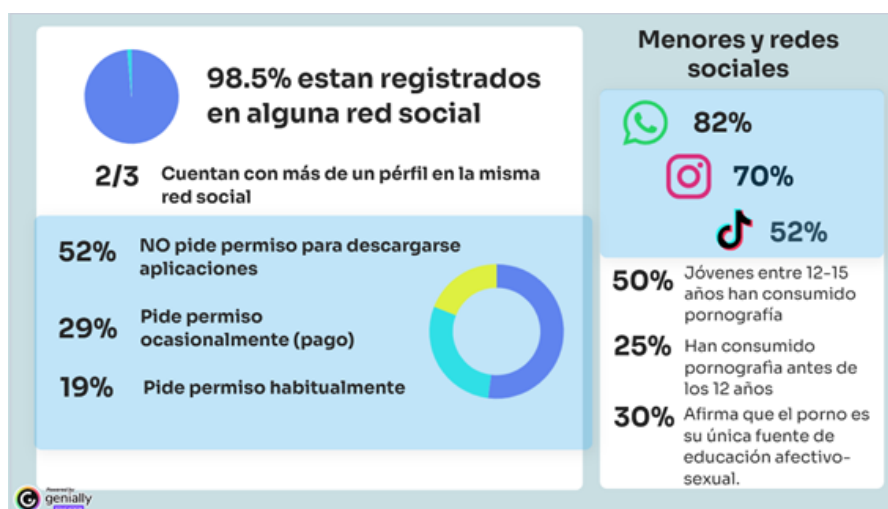


Figura 2 Menores y redes sociales

Fuente: María Jesús Campos Fernández sobre datos del informe Red.es; Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. (2024). *El uso de las tecnologías por los menores en España: datos 2023*. Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial.

Familias, mundo digital y menores

Según el Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI)⁴, el 76% de las familias ha hablado alguna vez con sus hijos sobre los riesgos de Internet, pero solo un 29% establece normas claras de uso, apenas un 24% limita las horas de conexión y un 13% controla los contenidos.

Esta situación refleja una falsa sensación de seguridad. Los datos parecen indicar que muchos padres creen que una conversación puntual basta para que sus hijos autorregulen su conducta en entornos digitales. Sin embargo, la adolescencia se caracteriza por la inmadurez emocional y la falta de pensamiento crítico.

Además, aunque las familias supervisen perfiles autorizados, dos de cada tres adolescentes crean cuentas adicionales que escapan a su control. Esto hace que la supervisión parental sea insuficiente si no se combina con acompañamiento constante, establecimiento de normas y educación en valores.

4. "El uso de las tecnologías por los menores en España" 2024. Datos 2023. Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. Red.es. Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial. Ministerio para la Transformación Digital y de la Función Pública.

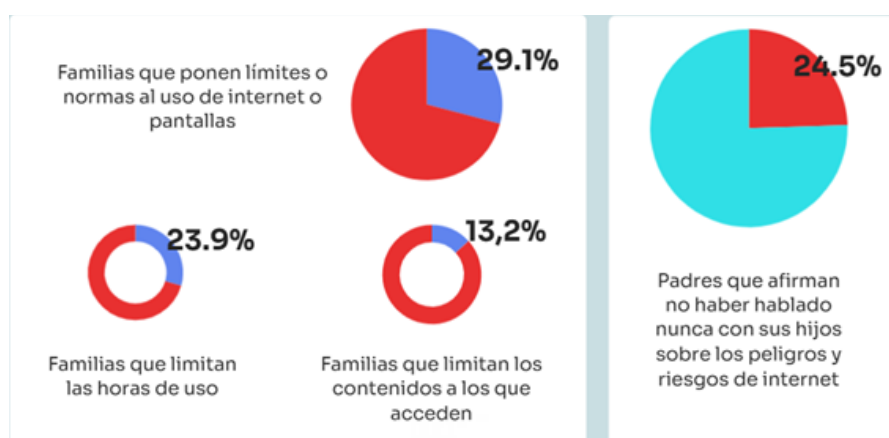


Figura 3 Familias, mundo digital y menores

Fuente: María Jesús Campos Fernández sobre datos del informe Red.es; Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. (2024). *El uso de las tecnologías por los menores en España: datos 2023*. Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial.

Menores y espacios digitales: situación legal

Actualmente no existe una norma jurídica específica que regule el límite de acceso de los menores a las redes sociales, cuyo referente principal es la legislación sobre protección de datos. El Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) otorga a cada país la potestad de establecer la edad mínima de acceso entre los trece y los dieciséis años.

En el caso de España, la **Ley Orgánica de Protección de Datos y Garantía de los Derechos Digitales (LOPDGDD)**⁵ en su título II, artículo 7, establece que:

1. *El tratamiento de los datos personales de un menor de edad únicamente podrá fundarse en su consentimiento cuando sea mayor de catorce años.*
2. *El tratamiento de los datos de los menores de catorce años, fundado en el consentimiento, solo será lícito si consta el del titular de la patria potestad o tutela, con el alcance que determinen los titulares de la patria potestad o tutela.*

Por tanto, en España, la edad mínima para prestar consentimiento en el tratamiento de datos personales es de 14 años, lo que permite a los menores crear perfiles en redes sociales sin autorización parental. Aplicaciones como WhatsApp fijan la edad mínima en 16 años. Sin embargo, el gran problema sigue siendo la facilidad con la que los menores falsean datos para acceder a plataformas antes de la edad legal.

5. Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Jefatura del Estado. BOE num. 294, de 06 de diciembre de 2018. Referencia: BOE-A-2018_16673.

Respecto al uso de teléfonos móviles en centros educativos, el Consejo Escolar del Estado⁶ aprobó en 2024 una propuesta para prohibir su uso en los centros educativos de Infantil y Primaria, así como regularlo en Educación Secundaria únicamente con fines educativos y bajo supervisión docente. Desde entonces, la mayoría de comunidades autónomas han optado por prohibirlos en Infantil y Primaria y restringirlos en Secundaria a fines pedagógicos y bajo supervisión docente⁷. Aunque estas medidas han reducido conflictos, no han eliminado los riesgos derivados del uso fuera del ámbito escolar.

El 11 de abril de 2025 el Gobierno presentó un Proyecto de Ley Orgánica⁸ para la protección de menores en entornos digitales, aún en tramitación. Sus medidas más relevantes son:

- Elevar la edad mínima de acceso a redes sociales a los 16 años.
- Exigir autorización parental para menores de esa edad.
- Establecer un sistema de verificación de edad mediante documento oficial verificado por la Fábrica Nacional de Moneda y Timbre.
- Obligar a los fabricantes de móviles a ofrecer controles parentales gratuitos y efectivos.
- Permitir la intervención judicial para suspender servicios digitales con contenidos peligrosos.
- Tipificar como delito el suministro de pornografía a menores y la creación de *deepfakes* vejatorios o sexuales.
- Agravar la responsabilidad penal de adultos que se hagan pasar por menores para contactar con víctimas.

De manera paralela a la tramitación de esta ley, se está desarrollando la Estrategia Nacional para la protección de la infancia y la adolescencia en el entorno digital que facilitará la implantación de la nueva regulación.

6. “El uso de dispositivos móviles en la educación del siglo XXI” Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes: 18-06-2024.

7. “La prohibición del móvil en los colegios llega a toda España: así se regula en cada comunidad autónoma”. A.M. Agencia EFE. MADRID. 24-02-2025. Página web Onda Cero.

8. 121/000052 Proyecto de Ley Orgánica para la protección de las personas menores de edad en los entornos digitales. Congreso de los Diputados. Boletín Oficial de las Cortes Generales. Num. 52-1.

La solución: ¿Prohibir los espacios digitales? ¿Prohibir los dispositivos digitales? ¿Prohibir el acceso a redes sociales?

Establecer un marco legislativo que limite el acceso de los menores a redes sociales e identifique delitos asociados a los espacios digitales es imprescindible. Sin embargo, la protección de la infancia no puede depender únicamente de la norma jurídica.

Con frecuencia se proponen medidas basadas en la prohibición de dispositivos, aplicaciones o redes. En el ámbito escolar, la restricción del uso del móvil ayuda a los docentes a intervenir en casos de uso inadecuado, pero no resuelve el problema de fondo: los menores siguen expuestos fuera del centro. Por tanto, legislar y prohibir, aunque son medidas necesarias, no bastan por sí solas.

El ser humano es social, visual y narrativo: aprende contando y escuchando historias, construye su identidad a través de ellas y comparte emociones mediante la interacción. Somos seres sociales que necesitamos interactuar, intercambiar y colaborar a través de la elaboración de mensajes y de compartir emociones. El mundo digital amplía esas posibilidades, ofreciendo espacios permanentes de comunicación que conectan a personas sin necesidad de coincidencia física.

No obstante, estos entornos evolucionan con tal rapidez que carecemos de códigos claros de relación y convivencia. Primero aparece la aplicación digital y, solo después, surge la norma que pretende regularla. Esta falta de referencias provoca que adolescentes y adultos naveguemos por ellas sin un marco consolidado de privacidad y respeto.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen hoy un escenario cotidiano de socialización, ocio y aprendizaje, tanto para jóvenes como para adultos. Pasamos horas trabajando, relacionándonos o entreteniéndonos en espacios digitales, aunque con frecuencia carecemos de una capacidad plena de autorregulación. Por ello, resulta contradictorio exigir a los adolescentes un autocontrol que los propios adultos no siempre ejercemos.

Aun así, no debemos olvidar los múltiples beneficios que aportan las TIC bien utilizadas:

- Amplían el acceso a información y recursos.
- Favorecen la colaboración y el trabajo en equipo.
- Estimulan la creatividad, la lógica y la agudeza visual.
- Ofrecen experiencias interactivas y motivadoras.
- Permiten socializar en entornos donde el encuentro físico no siempre es posible.

En definitiva, las tecnologías son poderosas herramientas de aprendizaje y comunicación, pero también fuentes de riesgo si no se usan con acompañamiento y criterio. La respuesta no puede limitarse a prohibir o restringir: se trata de educar, generar códigos de convivencia digital y ofrecer alternativas que ayuden a los menores a desarrollarse de forma segura y enriquecedora en un mundo que, nos guste o no, es ya inseparable de lo digital.

Nueva realidad: la ciberconvivencia

Los espacios digitales han generado un nuevo entorno de relación, aprendizaje, ocio y comunicación. La convivencia ya no se limita al ámbito físico; surge así la ciberconvivencia, entendida como las interacciones y relaciones que se dan en entornos digitales.

Si educamos para la convivencia presencial, ¿por qué no hacerlo también para la digital?

En los centros educativos se observa que el espacio digital es hoy el entorno más habitual de relación entre los adolescentes, especialmente en contextos urbanos. En él construyen su autoimagen, autoestima e integración con sus iguales. Esta realidad supone un reto para familias y educadores, que no pueden permanecer al margen.

Aunque los entornos digitales ofrecen beneficios indudables, también entrañan riesgos frecuentes entre los menores:

- *Phubbing*: ignorar a los presentes por mirar el móvil.
- *Vamping*: uso de dispositivos durante la noche, reduciendo el descanso.
- FOMO (*fear of missing out*): ansiedad por revisar redes para no “perderse nada”.
- Exposición de la privacidad, con robo de datos o uso indebido de la imagen.
- *Sexting*: envío de contenidos sexuales.
- Ciberacoso, con un impacto devastador por la difusión masiva en etapas sensibles.
- Hiperconectividad, que favorece impaciencia y falta de control emocional.
- Adicciones al móvil, juegos o pornografía.
- Acceso a contenidos violentos, extremistas o dañinos, incluidas autolesiones o ideas suicidas.
- *Happy slapping*: grabación y difusión de agresiones.
- *Grooming*: adultos que manipulan a menores con fines sexuales.

Según el estudio *Violencia Viral* de Save the Children⁹, el 75,1% de los encuestados sufrió algún tipo de violencia online en su infancia y el 47% más de un tipo de violencia.

Frente a ello, además de legislar y restringir, es imprescindible educar en *ciberconducta* y *ciberconvivencia*. Familias y centros deben promover normas y hábitos digitales saludables, minimizar los riesgos y fomentar una ciudadanía digital respetuosa, segura y empática.

En definitiva, educar a niños y adolescentes en el uso correcto de redes y entornos digitales les permitirá protegerse, proteger a otros y aprovechar los beneficios de estas herramientas manteniendo relaciones sanas.

Educar es la respuesta

9. “Violencia viral. Análisis de la violencia contra la infancia y la adolescencia en el entorno digital”. Save the Children. Cristina Sanjuán. Julio 2019



Figura 4 Lema del Instituto Parque de Lisboa
Fuente: María Jesús Campos Fernández

El proyecto ayudantes TIC no pasa de moda: la experiencia en el IES Parque de Lisboa

En los apartados anteriores se analizó la situación de los menores respecto a las redes sociales y los espacios digitales, así como la necesidad de educar en ciberconvivencia y ciberconducta. Actualmente, casi todos los planes de convivencia y de acción tutorial de los centros educativos incluyen dinámicas, actividades y acciones dirigidas en este sentido. Además, diferentes organismos, instituciones y asociaciones colaboran con los centros educativos. Por ejemplo, el Plan Director de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado y de los Agentes de Policía Local, en el que agentes acuden a los centros educativos para impartir charlas a nuestros alumnos sobre los riesgos y delitos en los espacios digitales.

Este contexto constituye el marco en el que se inscribe el Proyecto de Ayudantes TIC, un proyecto que, doce años después de su inicio, sigue siendo necesario.

El proyecto tiene como objetivo fundamental formar a alumnos de 3.º y 4.º de ESO, denominados Alumnos Ayudantes, en el uso de las TIC para que, a su vez, instruyan al alumnado de Educación Primaria.

En el Instituto de Educación Secundaria Parque de Lisboa, el Proyecto Ayudantes TIC se desarrolla anualmente desde el curso 2012-2013, enriqueciéndolo y adaptándolo a medida que los entornos digitales y las redes sociales se hacían más accesibles a nuestro alumnado.

Se trata de un proyecto de aprendizaje y servicio que combina el aprendizaje en cascada, dividido en varias fases que se construyen una sobre otra, con el aprendizaje horizontal. En este último, los alumnos de 3.º y 4.º de ESO, tras su formación en alfabetización digital y ciberconvivencia, adaptan los materiales y trasladan la información al alumnado más joven fomentando al mismo tiempo la colaboración intercentros.

Objetivos del proyecto Ayudantes TIC

1. Favorecer el debate en los centros educativos sobre el uso saludable de las TIC, sus riesgos e inconvenientes.
2. Analizar diferentes situaciones en las que el uso de las TIC presenta un riesgo para el comportamiento individual, las relaciones y la convivencia.
3. Favorecer el desarrollo de actitudes de respeto, empatía y comportamiento pro-social entre el alumnado.

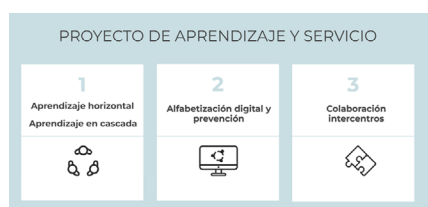


Figura 5 Características de la metodología del Proyecto de Aprendizajes TIC
Fuente: María Jesús Campos Fernández

4. Potenciar en la comunidad educativa la capacidad de entender, controlar y autogestionar los propios comportamientos en los contextos de interacción virtual.
5. Desarrollar procesos de información y sensibilización en grupos de diferente edad.
6. Desarrollar acciones educativas para la selección y formación de alumnos ayudantes en TIC de ESO, así como para la formación en contenidos y valores relacionados con el uso y abuso de las TIC por parte de menores.
7. Implementar sesiones de información y sensibilización con el alumnado de Educación Primaria, con la participación expresa de alumnado ayudante de ESO como protagonistas activos del proceso.
8. Elaborar materiales para la información, formación y sensibilización sobre los contenidos abordados para el desarrollo de posteriores propuestas formativas con alumnado de menor edad, familias y profesorado.
9. Definir y elaborar el proyecto de intervención en el marco del desarrollo de buenas prácticas para su divulgación y extensión en red.

Fases del proyecto

1. El proyecto se articula en varias fases, que se construyen unas sobre otras y que implican a diferentes agentes de la comunidad educativa:
2. Selección de los centros participantes.
3. Presentación del proyecto a los centros educativos participantes.
4. Sensibilización de los docentes y de las familias de los alumnos participantes.
5. Sensibilización de los alumnos de 3.º y 4.º de ESO.
6. Selección de los alumnos ayudantes.
7. Formación de los alumnos ayudantes.
8. Sensibilización y formación del alumnado de Educación Primaria.
9. Evaluación del proyecto.
10. Difusión y sostenibilidad.

1. Proceso de selección de los centros

El desarrollo del proyecto se tramita a través de la Mesa de Salud Escolar del Municipio. El Instituto de Educación Secundaria Parque de Lisboa se encuentra en Alcorcón, por lo que el proyecto se implementa en colaboración con el Ayuntamiento de Alcorcón, concretamente mediante el área de Prevención de Adicciones de la Concejalía de Salud Pública, Consumo y Bienestar Animal, con la participación de las técnicas de este área, Esther Bergaz y Cristina Gastelut. Asimismo, el proyecto cuenta con el apoyo y la supervisión de los asesores de la Unidad de Programas Educativos de la Dirección de Área Territorial Madrid-Sur.

En esta primera fase se solicita la participación voluntaria de los centros educativos. En primer lugar, se invita a participar a los institutos de Educación Secundaria interesados. El Instituto de Educación Secundaria Parque de Lisboa ha renovado su participación anual desde el curso 2012-2013, aunque cada año se ofrece el proyecto a institutos que no han participado previamente o que dejaron de hacerlo.

Una vez identificados los institutos de Educación Secundaria interesados, se traslada la propuesta a los colegios de Educación Infantil y Primaria de la zona. En nuestro caso, colaboramos con dos colegios de Alcorcón: el CEIP Parque de Lisboa y el CEIP Daniel Martín.

2. Presentación del proyecto al equipo directivo de los centros

La implicación de los equipos directivos es fundamental en la implementación y, sobre todo, en la sostenibilidad del proyecto en cada centro. Los equipos directivos deben incluirlo en su programación general y realizar las acciones necesarias en materia organizativa, de espacios, horarios, procesos de coordinación, comunicación con las familias y apoyo con el equipo externo.

Las responsables del Ayuntamiento presentan el proyecto a los equipos directivos de los centros recién incorporados y acuerdan con ellos, así como con los centros que participan habitualmente, el calendario de desarrollo de las fases.

3. Información y sensibilización del profesorado y del colectivo de familias implicadas en los grupos de edad seleccionados

Esta fase puede realizarse con antelación al inicio del proyecto o durante el proceso de ejecución. En ella se informa al claustro de profesores sobre el proyecto, su metodología y contenidos, así como sobre su vinculación con el proyecto educativo y curricular del centro. El objetivo es lograr el apoyo y la colaboración del profesorado para que participe de manera directa en su desarrollo o lo respalde de forma indirecta, facilitando la ausencia de los alumnos ayudantes en determinadas clases o momentos

para asistir a formación. Asimismo, permite que puedan desarrollar y adaptar materiales, así como otras actividades relacionadas con la implementación del proyecto.

En el caso de las familias, esta fase busca que autoricen la participación de sus hijos e hijas desde la comprensión de los objetivos del proyecto y de la importancia de las acciones desarrolladas en él.

4. Información y sensibilización del alumnado de 3.º y 4.º de ESO sobre la necesidad de abordar planes de formación para el alumnado de Educación Primaria

Se presenta el proyecto a los grupos de 3.º y 4.º de ESO desde la perspectiva de la metodología de aprendizaje y servicio. Se hace especial hincapié en la necesidad de formar al alumnado de Educación Primaria en el uso de las TIC y de las redes sociales desde la experiencia vivida por los alumnos de Secundaria.

Esta fase persigue concienciar a los alumnos sobre la necesidad de formación en ciberconducta y ciberconvivencia, y fomentar su implicación en el proyecto.

5. Selección de los alumnos ayudantes TIC

El núcleo del proyecto Ayudantes TIC lo constituye el alumnado, tanto los alumnos ayudantes como los que reciben la formación. El proceso de selección de alumnos TIC resulta, por tanto, fundamental.

Los mecanismos de selección varían según los centros educativos. En algunos institutos se centra en el alumnado de un grupo clase concreto o se vincula a alguna asignatura o proyecto de convivencia ya existente en el centro.

En el IES Parque de Lisboa, el proyecto se abre a todo el alumnado de 3.º y 4.º de ESO. Para ello, se presenta en alguna sesión de tutoría en todos los grupos de estos niveles, generalmente de la mano de la orientadora del instituto y de los tutores. En dicha sesión se explica el proyecto, los compromisos que implica y la importancia de contar con alumnos “mayores” dispuestos a formar a alumnos más pequeños.

Tras la presentación, se establece una fecha límite para presentar la candidatura voluntaria de participación. El alumnado interesado debe comunicarlo a su tutor o tutora o a la orientadora del centro.

Las acciones de formación se desarrollan con todos los alumnos voluntarios. Es decir, se admite como “alumnos ayudantes” a todos aquellos que desean participar, puesto que, independientemente de sus características académicas, nivel de madurez, situación emocional o experiencia de convivencia, se considera que toda persona puede beneficiarse de la formación y de la reflexión que en ella se genera.

6. Formación de los alumnos ayudantes TIC

El proyecto establece un mínimo de cuatro sesiones de formación que deben desarrollarse en los institutos.

Cada centro decide en qué espacios y tiempos se realizan estas formaciones. En el IES Parque de Lisboa, las sesiones se llevan a cabo en horario de tutoría.

Las responsables del Ayuntamiento desarrollan las acciones iniciales de presentación del proyecto y de formación del alumnado seleccionado en los institutos.

La formación se articula en 3 módulos:

- **Habilidades esenciales de comunicación a grupos pequeños y técnicas básicas para la comunicación eficaz.** Este módulo facilita que los alumnos reflexionen sobre los procesos de comunicación en grupos reducidos y les proporciona técnicas y herramientas básicas para mejorar sus habilidades: organización de la presentación, mensajes orales, gestualidad, manejo del espacio físico, estrategias de comunicación eficaz, estímulo de la participación y técnicas para lograr la obtención de conclusiones.

En esta sesión, los alumnos ayudantes:

- Comprenden la necesidad de preparar bien el contenido sobre el que trabajará, cómo distribuir el orden de intervenciones y ensayar previamente.
- Aprenden a utilizar el espacio y la distribución del aula.
- Practican la exposición mirando a todos los alumnos del grupo y a preguntar el nombre a quienes quieren intervenir o a quienes se pregunta para estimular la participación.
- Trabajan la elaboración de explicaciones sencillas y claras.
- Ensayan el lenguaje gestual, el tono de voz y el uso de las manos.
- Reflexionan sobre su propia experiencia para fundamentar sus explicaciones en ejemplos propios o de amigos que ellos conocen, aportando realismo a la información que transmitirán.
- Aprenden a fomentar la participación y estimular la obtención de conclusiones en el grupo de Primaria.

- **Intimidad y privacidad en la red.** En este módulo, los alumnos ayudantes reflexionan sobre lo propio, lo privado, aquello que forma parte de su esencia, de sus sueños, de sus ideas más personales y de su imagen. También reflexionan sobre cómo se expone en los espacios digitales: lo que dicen, lo que muestran y cómo se muestran. El objetivo es que el alumnado piense quienes es y quién quiere ser en red.

En esta sesión, se analiza y se debate en grupo sobre las acciones que se desarrollan en red y que exponen nuestras ideas, pensamientos y sentimientos.

- **El respeto y la ética en las relaciones en la comunicación en red.** Los alumnos reflexionan sobre la dignidad en el trato, el respeto hacia los demás y hacia sí mismos, así como sobre los sentimientos de los demás. Se analiza el modo en que nos comunicamos a través de las redes, tanto con personas que forman parte de nuestro círculo como en público. Además, se debate sobre el concepto de respeto en las relaciones digitales y sobre el ciberbullying.

El proyecto establece un mínimo de cuatro sesiones de formación: una para cada bloque y otra destinada a adaptar los materiales a la realidad del centro y reforzar los contenidos que no hayan quedado suficientemente claros en las sesiones previas.

En nuestro caso se desarrollan, además, algunas sesiones adicionales a través de la orientadora y los tutores de 3.º y 4.º de ESO. El número varía cada año, ya que el objetivo es que los alumnos ayudantes se sientan seguros para abordar la siguiente fase en los colegios. Normalmente, se desarrollan las sesiones en tutoría, aunque en ocasiones se organizan en los recreos o fuera del horario lectivo, habitualmente los miércoles.

Una vez realizada la formación inicial, se solicita a los alumnos que se organicen en grupos de tres a cinco personas para adaptar los materiales y decidir quienes serán los encargados de impartir las sesiones en los colegios.

7. Desarrollo de las sesiones de formación y sensibilización del alumnado en Educación Primaria

El siguiente momento clave del proyecto, es la realización de las sesiones por parte de los alumnos ayudantes TIC en los colegios de Educación Primaria.

Cuando el proyecto se inició, se planteaba la actividad para el alumnado de 6.º de Primaria. Sin embargo, el crecimiento y desarrollo de las TIC, de los espacios digitales y las redes sociales ha hecho necesario ampliar la formación también a 5.º de Primaria.

La orientadora de nuestro instituto coordina con los colegios colaboradores las fechas de las sesiones.

Las sesiones se desarrollan en horario lectivo para el alumnado de Primaria y fuera del horario lectivo para el alumnado de Secundaria. Los alumnos ayudantes TIC imparten dos sesiones de información y trabajo con cada grupo de Primaria. Cada grupo de Educación Primaria se asigna a un grupo de ayudantes TIC.

En el IES Parque de Lisboa, los alumnos ayudantes TIC visitan dos colegios de Alcorcón: el CEIP Parque de Lisboa y el CEIP Daniel Martín. Allí imparten, al menos, dos sesiones por cada grupo de Primaria participante.



Figura 6 Sesiones de sensibilización de los Ayudantes TIC en los colegios

Fuente: Creación propia IES Parque de Lisboa

En estas sesiones se produce la magia y el éxito del proyecto. No es la primera vez que el alumnado de Primaria recibe formación sobre uso de las TIC, pero sí la primera vez que recibe de compañeros cercanos en edad. Los alumnos ayudantes TIC son un poco mayores que ellos, pero muchos son antiguos alumnos del colegio, hermanos de amigos o compañeros, o bien tienen la edad adecuada para transmitir mensajes desde su propia realidad y experiencia. Lo hacen sin juzgar ni regañar, y eso provoca el alumnado de Primaria se abra a la experiencia, se muestre más receptivo y dispuesto a escuchar y dialogar.

Los alumnos del instituto transmiten los contenidos preparados con los materiales de apoyo, pero, sobre todo, les hablan de su propia experiencia: los errores cometidos en los espacios digitales, los riesgos que corrieron y las consecuencias que tuvieron. Hablan con un lenguaje cercano, que el alumnado de Primaria comprende y reconoce como propio, sin demonizar las redes sociales ni juzgar el interés de los niños y niñas por ellas. Les hablan desde su propia realidad y, por eso, los más pequeños escuchan: no se sienten ni juzgados ni reprendidos, sino comprendidos.

En estas sesiones se genera un proceso de **escucha activa** del alumnado de Primaria hacia el de Secundaria. Y, en un momento mágico que nunca se sabe cuándo ocurrirá durante la sesión, se inicia la verdadera comunicación. En algunos grupos surge la participación oral de manera espontánea; en otros, se da una participación dirigida y estimulada por los alumnos ayudantes TIC; y, en los grupos más tímidos, se recurre a la participación por escrito para favorecer el debate.

El resultado es siempre positivo, como reflejan las evaluaciones. Los alumnos de los colegios escuchan, aprenden, comparten, aclaran dudas y reflexionan sobre los temas tratados, así como sobre su presencia y su postura en las redes y en los espacios digitales. Además, este proyecto ha permitido, en ocasiones, detectar situaciones complicadas o de riesgo en el alumnado de Primaria que pasaban desapercibidas para las familias y el profesorado, ya que no eran compartidas o se ocultaban. La confianza generada con los Ayudantes TIC ha animado a revelar lo que estaban viviendo, lo que ha facilitado que los ayudantes lo trasladen al profesorado y, a su vez, a la institución educativa para intervenir, proteger o ayudar al alumnado en riesgo.

Aunque se realizan habitualmente dos sesiones por grupo de Educación Primaria, en algunas ocasiones puede llevarse a cabo alguna más para tratar cuestiones no atendidas o surgidas en sesiones anteriores.

8. Evaluación

La fase de evaluación persigue valorar el trabajo realizado y detectar dificultades y necesidades con el fin de introducir las modificaciones necesarias y adoptar acciones que aseguren la sostenibilidad del proyecto. Por ello, todos los agentes participantes deben realizar su evaluación.

Los alumnos de los colegios rellenan un cuestionario sobre su experiencia, mientras que los Ayudantes TIC responden a otro, en el que se valora el desarrollo, la formación y las sesiones en los colegios, además de proponer mejoras. La orientadora y los tutores del instituto, junto con el profesorado de los colegios, realizan también una evaluación señalando logros y aspectos susceptibles de mejora. Del mismo modo, los equipos directivos de los institutos y colegios participantes valoran las experiencias, dificultades y resultados obtenidos.

Las evaluaciones se realizan para programar, contextualizar y perfeccionar el proyecto en el curso siguiente, tanto en el instituto como en los colegios implicados. Año tras año, las valoraciones resultan muy positivas.

El alumnado de los colegios destaca la utilidad de las sesiones, la cercanía de los alumnos mayores y la importancia de haber tomado conciencia de cuestiones que antes no consideraban relevantes.

Los alumnos ayudantes TIC de Secundaria comunican también una experiencia muy positiva. Destacan lo que les ha gustado ver que los pequeños los escuchaban y reflexionar sobre lo que han aprendido sobre sí mismos y su propia experiencia en espacios digitales. Además, frecuentemente advierten sobre riesgos y problemas que el alumnado de Primaria puede enfrentar debido al uso y acceso a redes sociales y espacios digitales, riesgos que ellos mismos experimentaron sin ser plenamente conscientes en su momento.

En el caso del profesorado y equipos directivos, las evaluaciones se centran principalmente en cuestiones de organización y gestión del proyecto, con el fin de atender a las dificultades surgidas durante el curso.

9. Información y sensibilización a familias

Aunque no es un requisito imprescindible del proyecto, habitualmente se incluye alguna sesión de difusión y sensibilización dirigida a las familias. Se invita tanto a las familias del instituto como a las de los colegios a asistir a una sesión fuera del horario lectivo, en la que los alumnos ayudantes TIC presentan el proyecto y comparten sus conclusiones. Estas sesiones suelen coincidir con jornadas de puertas abiertas, lo que permite que otras familias de la localidad que visitan el instituto también puedan conocer la iniciativa.

Los alumnos ayudantes TIC se encargan de la dinamización y el desarrollo de estas sesiones, en las que transmiten a las familias del alumnado más joven sus propias reflexiones sobre la necesidad de acompañar y supervisar el acceso de dispositivos, redes sociales y entornos digitales.

10. Difusión y sostenibilidad

El proyecto, las actividades y sus resultados se hacen públicos a través de las redes sociales del instituto, de la página web y de las jornadas de buenas prácticas en las que participa el profesorado.

En nuestro caso, el Ayuntamiento de Alcorcón celebra también un evento de cierre de proyecto, convocando a todos los alumnos ayudantes TIC. En este encuentro los participantes tienen la oportunidad de conocerse, compartir experiencias y recibir un diploma de reconocimiento.



Figura 7 Alumnos ayudantes TIC IES Parque de Lisboa en el evento del Ayuntamiento de Alcorcón 2025. Créditos: Ayuntamiento de Alcorcón

Tras este evento se inicia un nuevo ciclo de alumnos ayudantes TIC en el curso siguiente. Para planificar la nueva edición se tienen en cuenta las evaluaciones realizadas y la propuesta de las asesoras del Ayuntamiento. De este modo se asegura la sostenibilidad del proyecto: en el curso siguiente continúa gran parte del alumnado de 3.º de ESO que ya ha sido Ayudante TIC y desea repetir, se incorporan nuevos alumnos de 3.º y se suman alumnos de 4.º de ESO que no participaron anteriormente, pero que ahora quieren implicarse.

Otros impactos: los alumnos ayudantes y su actividad en el asesoramiento ante situaciones de conflicto en el centro

El impacto del proyecto de alumnos ayudantes TIC no se limita al proyecto en sí mismo. En nuestro centro estos alumnos se integran en el equipo de mediación de convivencia colaborando en la ayuda, apoyo y el asesoramiento ante situaciones relacionadas con un uso inadecuado de las TIC.

La experiencia adquirida en el proyecto convierte a estos estudiantes en figuras de referencia para sus compañeros, configurándose como mediadores y agentes de apoyo.

Además, muchos de los alumnos de los colegios colaboradores se incorporan posteriormente al instituto como estudiantes de 1.º de ESO. Haber tenido contacto previo con los Ayudantes TIC les genera confianza y seguridad, facilita el proceso de transición del colegio al instituto y les ofrece referentes cercanos a quienes acudir en caso de dudas o dificultades.

El traslado de información por parte de los Ayudantes TIC a la orientadora y al equipo directivo resulta esencial para detectar necesidades de otros alumnos del centro y para mediar o intervenir en cuestiones de convivencia vinculadas a los entornos digitales.

Conclusiones

El desarrollo de los entornos digitales y la continua aparición de nuevas redes sociales y aplicaciones han transformado la forma en el que vivimos y nos relacionamos, creando contextos de comunicación y convivencia inéditos. Estos espacios exigen aprendizajes renovados: no basta con adquirir competencia digital, también es imprescindible fomentar hábitos y conductas que permitan aprovechar sus beneficios y prevenir los riesgos asociados.

Las familias y los centros educativos, como principales espacios de socialización y relación, debemos afrontar este reto. Por ello, es necesario educar en ciberconvivencia y ciberconducta. El proyecto Ayudantes TIC se enmarca en este ámbito y, trece años después de su inicio, sigue siendo necesario para atender las necesidades y retos de un mundo cada vez más digital e hiperconectado.

Se trata de un proyecto necesario, pero también vivo y flexible que se adapta a las necesidades del alumnado de los centros participantes, y que crece, cambia y evoluciona a medida que lo hace el mundo digital. Con objetivos claros, metodología definida y fases estructuradas, cada centro participante puede concretarlo en función de su realidad. Su finalidad última es conectar con alumnado de diferentes edades y centros, siempre con la colaboración y supervisión del Ayuntamiento y de la Unidad de Programas Educativos de la Dirección de Área Territorial correspondiente.

Aunque el proyecto se inicia en los nuevos centros participantes como experiencia puntual, lo habitual es que se consolide con el tiempo, integrándose en los planes de convivencia y de acción tutorial.

Aquellos centros educativos que aún no hayan tenido la experiencia y deseen implantarlo deben dirigirse a la Unidad de Programas Educativos de su Dirección de Área Territorial, que les podrá en contacto con la unidad municipal responsable de su desarrollo en la localidad correspondiente.

Referencias

- Agencia Española de Protección de Datos & UNICEF España. (2022, 10 de noviembre). *Más que un móvil: la guía que no viene con el móvil* [Guía]. AEPD. <https://www.aepd.es/es/mas-que-un-movil>
- Agencia Española de Protección de Datos. (s. f.). *Un móvil es más que un móvil*. <https://www.aepd.es/es/mas-que-un-movil>
- Agencia EFE. (2025, 24 de febrero). *La prohibición del móvil en los colegios llega a toda España: así se regula en cada comunidad autónoma*. Onda Cero. https://www.ondacero.es/noticias/sociedad/prohibicion-movil-colegios-llega-toda-espana-asi-regula-cada-comunidad-autonoma_2025022467bc1b398b-377d0001961fde.html
- Comisión Europea. (2020). *Comunicación de la Comisión sobre el Plan de Acción Digital 2021-2027: adaptar la educación y la formación a la era digital*. Bruselas. [En línea].
- Comisión Europea. (2022). *Comunicación de la Comisión sobre «Una década digital para los niños y los jóvenes»: la nueva estrategia europea para una Internet mejor para los menores (BIK+)*. Bruselas. [En línea].
- Consejo Escolar del Estado & Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024, 18 de junio). *El uso de dispositivos móviles en la educación del siglo XXI*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c-be590c1-8d77-4cab-bd2f-1cb54d4fc2e7/uso-moviles-sxxi-cee.pdf>
- Fundación Aprender a Mirar. (s. f.). [Documento informativo sobre alfabetización visual]. <http://www.fundacionaprendermirar.org>
- INCIBE. (s. f.). *Los servicios INCIBE para el sector educativo*. <https://www.incibe.es/educacion>
- INFOCOP & Consejo General de la Psicología de España. (2024). *Uso de nuevas tecnologías, Internet y redes sociales en menores*. <https://www.infocop.es/uso-de-nuevas-tecnologias-internet-y-redes-sociales-en-menores/?cn-reloaded=1>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (BOE n.º 294, 6 de diciembre de 2018). BOE-A-2018-16673. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-16673-consolidado.pdf>
- Luengo Latorre, J. A. (2016). *El proyecto de alumnos ayudantes: educar en el buen uso de las TIC con el protagonismo del alumnado y los centros educativos*. *Revista Debates*, (15). https://www.educa2.madrid.org/web/revistadebates/buenas_practicas/-/visor/la-puesta-en-practica-del-proyecto-alumnos-ayudantes-tic?p_p_col_pos=5

- Luengo Latorre, J. A. (2019). *El acoso escolar y la convivencia en los centros educativos: guía para el profesorado y las familias*. Comunidad de Madrid. <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016443.pdf>
- Luengo Latorre, J. A. (s. f.). *Cyberbullying. Prevenir y actuar: guía de recursos didácticos para centros educativos*. Fundación Atresmedia & Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. <https://www.copmadrid.org/webcopm/recursos/CiberbullyingB.pdf>
- Pantallas Amigas. (2004). *Quiénes somos*. <https://www.pantallasamigas.net/quienes-somos/>
- Proyecto de Ley Orgánica 121/000052. (2025, 11 de abril). *Para la protección de las personas menores de edad en los entornos digitales*. *Boletín Oficial de las Cortes Generales*, 52-1. Congreso de los Diputados. https://www.congreso.es/public_oficiales/L15/CONG/BOCG/A/BOCG-15-A-52-1.PDF
- Red.es; Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. (2024). *El uso de las tecnologías por los menores en España: datos 2023*. Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial. <https://www.ontsi.es/sites/ontsi/files/2024-07/El%20uso%20de%20menores%20en%20Espa%C3%B1a%202023.pdf>
- Save the Children. (2019). *Violencia Viral: análisis de la violencia contra la infancia y la adolescencia en el entorno digital*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/informe_violencia_viral.pdf
- Soria García-Pomareda, Julieta. *El proyecto Alumnos_Ayudantes TIC. CEIP e IES Parque de Lisboa, Alcorcón y Escuela Municipal Arzobispo Morcillo, Valdemoro*. Revista Debates. Num. 1. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. ISSN 2445-3706
- UNESCO. (2023a). *Smartphones in school? Only when they clearly support learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380516>
- UNESCO. (2023b). *Technology in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379943>
- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A. y Suárez, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. Madrid: UNICEF España. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Informe_estatal_impacto-tecnologia-adolescencia.pdf
- Berrios Aguayo, B., Colmenero Ruiz, M. J. Y., Peña Hita, M. de los Ángeles, & González Castellano, N. (2025). Programa de intervención para el buen uso de las TIC: participación de adolescentes y sus familias. REOP - *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 36(1), 78–95. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.36.num.1.2025.45142>

- Consortio EDER (2023). *Guía: Actividades para la prevención en el uso de las TIC (teléfono móvil, redes sociales y videojuegos) en la adolescencia. Actividades para jóvenes*. Gobierno de Navarra. <https://www.consortioeder.es/wp-content/uploads/2024/04/Material-didactico-actividades-poblacion-joven.pdf>
- Espinel, G., Hernández, C., & Rojas, J. (2020). Las TIC como medio socio-relacional: Un análisis descriptivo en el contexto escolar con adolescentes de educación media. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(1), 99-112. <https://tinyurl.com/pwkbvvhc>
- García-Martín, J., & García-Sánchez, J.N. (2013). Patterns of Web 2.0 tool use among young Spanish people. *Computers & Education*, 67, 105-120. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.003> DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.003>
- García-Martín, S. & Cantón-Mayo, I. (2019b). Use of technologies and academic performance in adolescent students. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 59, 73-81. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07> DOI: <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>
- Romero, E. M., Hidalgo, A. M., Muñoz, G. J., & Ariza, C. C. (2024). La realidad virtual y el Diseño Universal de Aprendizaje una manera inclusiva y actual de entender la educación. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.564881>



María Jesús Campos Fernández Directora del IES Parque de Lisboa (Alcorcón). Especialista en innovación e internacionalización educativa. Premio Europeo de Innovación Educativa (EITA 2023), embajadora eTwinning y coordinadora Erasmus+, cuenta con amplia experiencia en programas europeos y formación del profesorado.

capítulo 16

Convivencia más allá del aula: responsabilidad de toda la comunidad educativa



Resumen

La convivencia suele abordarse principalmente con los alumnos; en este artículo, se propone un enfoque sobre cómo trabajar la convivencia desde otros ámbitos de la comunidad educativa: familias, profesorado y, no nos olvidemos del personal de administración y servicios.

Se destaca la importancia de llevar a cabo un trabajo planificado, consensuado y coordinado en el que se haga partícipes a todos los miembros de la comunidad educativa para que podamos avanzar y proteger al alumnado y a la propia comunidad educativa. Todo ello tiene como objetivo mejorar el bienestar afectivo y emocional del alumnado, promoviendo su equilibrio personal. Nuestra finalidad es hacer realidad un proyecto educativo fundamentado en los valores de igualdad, tolerancia, respeto, inclusión e individualización.

El colegio

El Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Miguel Blasco Vilatela se encuentra en el distrito municipal de Ciudad Lineal, Madrid. Cuenta con tres unidades de primer ciclo de Educación Infantil (0 a 3 años), seis unidades de segundo ciclo de Educación Infantil (3 a 6 años) y once unidades de Educación Primaria. No es un centro bilingüe, aunque se desarrolla un proyecto propio en francés.

Los compañeros (El equipo docente)

El equipo docente lo formamos 26 profesores. Casi la mitad tienen destino definitivo en el centro, mientras que otros no son definitivos o interinos. Esta diversidad favorece un clima de trabajo enriquecedor y cooperativo, ya que los profesores que se incorporan aportan ideas novedosas, con enfoques y metodologías que contribuyen a la mejora continua y hacen evolucionar nuestro proyecto educativo.

Además de los tutores y de los especialistas, el centro cuenta con un Técnico Superior en Integración Social (TSIS), una Orientadora Educativa (OE) que asiste dos días a la semana, y un Profesor de Servicios a la Comunidad (PSC) que viene un día a la semana. La OE y el PSC son recursos personales externos que pertenecen al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógico (EOEP) general del sector y contribuyen a la mejora del clima social del colegio.

El ambiente de trabajo es bueno, con relaciones personales basadas en el respeto mutuo, la colaboración, la implicación y la coordinación de los docentes. Se promueve el intercambio de ideas, iniciativas, actividades y recursos, tanto a nivel individual como en grupos, para garantizar las necesidades del alumnado y fomentar sus capacidades.

Coordinador de bienestar y protección

El centro cuenta con una Coordinadora de Bienestar y Protección Infantil, cuyas funciones están definidas en Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia (art. 5), e incluidas en las Instrucciones de 5 julio de 2024 de la Viceconsejería de Política y Organización Educativa sobre comienzo del curso escolar 2024-2025 en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid.

Estas actuaciones se desarrollan en el marco del Plan de Convivencia del centro (PCnv) y están recogidas en el Proyecto Educativo del Centro (PEC). La coordinadora trabaja estrechamente con el equipo directivo, el servicio de inspección educativa, los servicios de orientación y los tutores.

Los alumnos

El centro cuenta con aproximadamente 440 alumnos, con edades comprendidas entre 0 y 12 años. El 8,2% presenta necesidades educativas especiales, el 4% participa en programas de compensación educativa y otro 4% corresponde a alumnado que se incorpora de manera tardía. Además, cerca del 35% del alumnado proviene de distintas nacionalidades, lo que enriquece las actividades y contribuye a mejorar el clima social del centro.

Las familias

Trabajamos para potenciar la idea y el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa, además de fomentar la implicación de las familias en la vida del centro. La Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) colabora con el colegio, ofreciendo su ayuda y organizando actividades para los alumnos después de la jornada escolar.

Nuestros proyectos

En el centro llevamos a cabo distintos proyectos en los que están implicados todos los miembros de la comunidad educativa. Estos proyectos son transversales al Plan de Convivencia y contribuyen a la mejora del clima social del centro. Todas las actuaciones se enmarcan en un enfoque competencial, desarrollando competencias clave y específicas. Destacamos nuestro *Proyecto de huerto*, en el que colaboran todos los miembros de la comunidad educativa, otorgando una importancia especial a los padres y madres que voluntariamente contribuyen y llevan a cabo las actividades planteadas, colaborando y llevando el peso de lo que se realiza.

El clima social de los centros docentes

Una vez realizada la reseña de nuestro centro, queremos empezar con una breve reflexión sobre lo que es convivencia, entendida como todo lo que ocurre desde la entrada al centro hasta la finalización de la jornada escolar.

Se busca dar a conocer el trabajo que se realiza diariamente para mejorar el clima social de los centros docentes, no solo con el alumnado, sino también con el profesorado y personal del centro, quienes constituyen un pilar fundamental. Este trabajo incide directamente en el bienestar emocional, en la convivencia y en las coordinaciones, que en este contexto tienen un papel relevante.

Dimensiones de la convivencia

La convivencia presenta dos dimensiones principales sobre las que nos gustaría reflexionar y centrarnos:

- **Dimensión educativa:** constituye la base de todas las relaciones sociales establecidas dentro de un centro educativo para educar, aprender y enseñar.
- **Dimensión de la vida en común:** incluye la comunicación, la elaboración de normas compartidas y la interacción entre todos los miembros del centro, incluidos alumnado, profesorado y familias. Es fundamental no descuidar esta dimensión, ya que la falta de coordinación puede generar desequilibrios en la convivencia.

El objetivo que perseguimos es fomentar que todos tengamos el sentimiento de equipo, de unidad y de pertenencia a la comunidad educativa. Cuanto más convivamos juntos y más unidos estemos, mejor será nuestra convivencia y bienestar, lo cual constituye la base de nuestro trabajo y de este artículo.

Dimensión psicológica

Desde el punto de vista psicológico, es la acción de vivir, comunicarse y desplegar actividades comunes, bajo convenciones y normas auto elegidas y que producen el placer ético y emocional de compartir escenarios tiempo y valores.

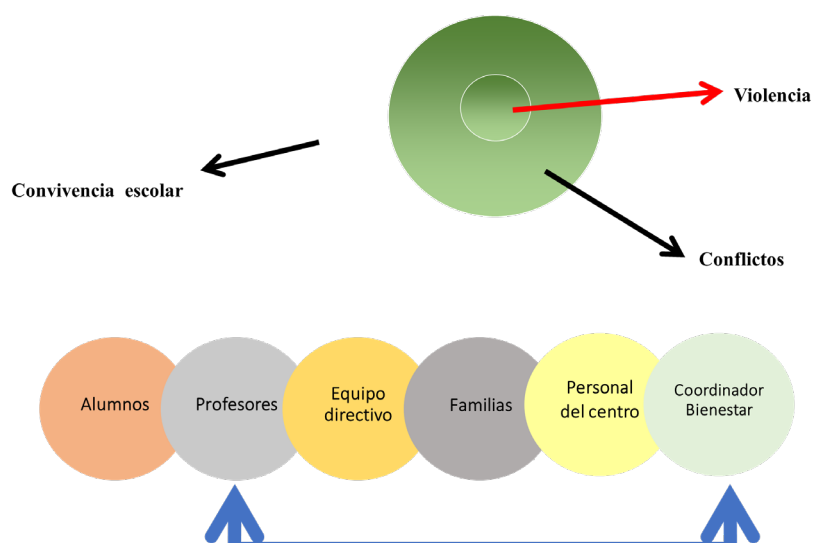
Dimensión educativa

La convivencia es el basamento de relaciones interpersonales sobre el cual se puede acometer la compleja e interesante actividad de aprender y enseñar de forma satisfactoria" (Ortega, 2010).

Las dimensiones de la convivencia

Ámbitos de la convivencia

En todos los ámbitos de la convivencia pueden surgir conflictos que, cuando son gestionados adecuadamente, enriquecen las relaciones. El problema aparece cuando esos conflictos derivan en actuaciones inadecuadas, como conductas de rechazo o falta de cooperación entre adultos y alumnado, lo que genera tensión y deteriora las relaciones entre compañeros. Por ello, es fundamental prevenir y resolver los conflictos antes de que se conviertan en situaciones problemáticas, tanto con el alumnado como con las familias.



Ámbitos de la convivencia

Desde mi punto de vista, a veces se producen en los centros actitudes inadecuadas debido a la falta de confianza, comunicación y coordinación entre compañeros y familias. Esto es precisamente lo queremos reflexionar hoy. La convivencia se sustenta en cuatro pilares fundamentales, indispensables para mantenerla de manera efectiva. Cada miembro de la comunidad educativa contribuye a su construcción y desarrollo, siendo responsable de fomentar un clima positivo y colaborativo.

¿Cuáles son estos pilares?

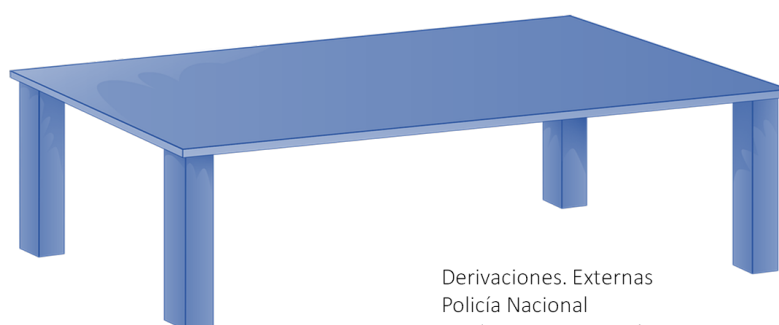
La convivencia en los centros educativos se sustenta en cuatro pilares fundamentales:

- En primer lugar, la **sociedad en general**, que incluye a todas las personas, asociaciones y servicios externos que colaboran y ayudan al centro educativo.
- En segundo lugar, el propio **centro educativo**, considerando al profesorado en todas sus funciones y responsabilidades, así como los documentos, programas y actuaciones que facilitan la organización diaria y la prevención de conflictos. Este pilar abarca también la labor de Bienestar, Jefatura de Estudios, Tutoría y Dirección.
- El tercer pilar importantísimo son **los alumnos**, cuya atención y bienestar constituyen el objetivo central de la actividad educativa diaria.
- Finalmente, **la familia**, no menos importante, constituye un pilar esencia, ya que participa activamente en la vida escolar y en la educación de sus hijos a través de tutorías y otras actividades.

El cuidado coordinado de estos pilares, a través de una adecuada coordinación vertical y horizontal y de la coherencia entre ellos, es la base para generar un clima social saludable y fomentar una convivencia positiva en el centro educativo.

Entrevistas/Tutorías
S. Sanitarios/Sociales
Ocio y Tiempo libre
Control parental M.T
Cursos MOOC
Escuelas de padres
Charlas

LAS FAMILIAS



Acosador
Víctima
Observadores

LOS ALUMNOS

Derivaciones. Externas
Policía Nacional
Medios. Comunicación

SOCIEDAD

EL CENTRO EDUCATIVA

Documentos: PC, PAT, PI
Protocolo
EAT/EOEP/DO: E.P.
Derivaciones externas
Plan director
SociEscuela
Seguimiento familiar
Formación: Cursos MOOC
Seminarios/G. de trabajo

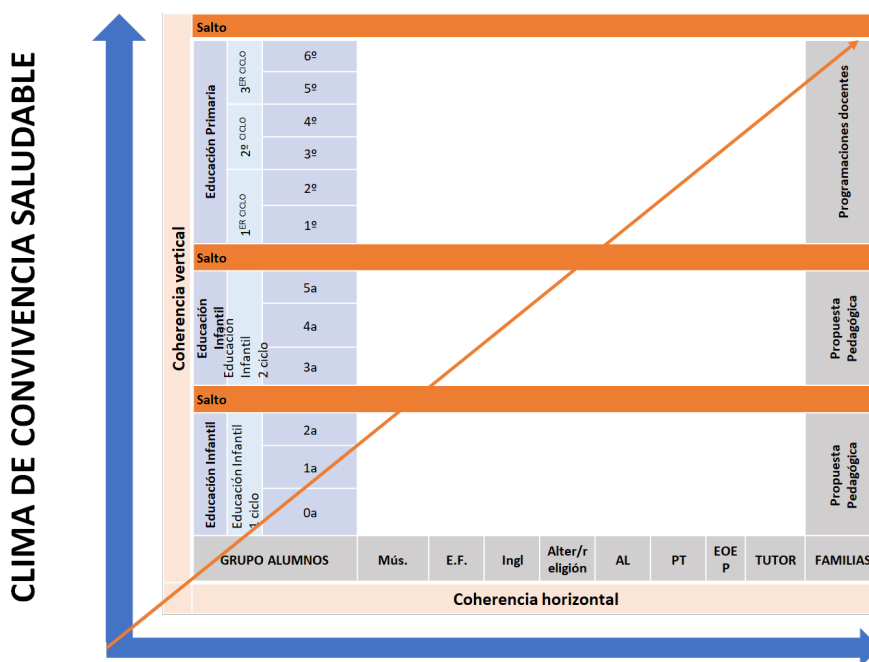
Los 4 pilares básicos de la convivencia

Clima de convivencia saludable

Coordinación vertical

Cómo hemos señalado anteriormente, para que la convivencia funcione, es necesaria una **coordinación vertical** en la que implicamos a las estructuras del centro relacionadas con la convivencia: CCP, Coordinadores de Ciclo de Infantil y Primaria, Orientador (servicio externo), TIC, Coordinador de Bienestar, Jefatura de Estudios y Dirección.

La coordinación vertical se desarrolla de manera bidireccional: de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba. El Equipo Directivo planifica las líneas generales de acción para que los distintos proyectos del centro confluyan en la mejora de la convivencia. Estas líneas se comunican a través de la CCP a los docentes, quienes pueden aportar sus propuestas, que posteriormente se trasladan a la Dirección. Este procedimiento permite prevenir conflictos y asegurar un funcionamiento organizado y coherente.



Las coordinaciones

Para que la coordinación vertical sea efectiva, todos los miembros del centro deben estar implicados y tener claro lo que se va a hacer y quién lo tiene que hacer.

Los proyectos del centro relacionados con la convivencia que se gestionan a través de la coordinación vertical incluyen:

- Proyecto Educativo de Centro (PEC)
- Plan de Acción Tutorial (PAT)
- Plan Inluyo
- Proyecto de Convivencia
- Programaciones didácticas

Hacemos referencia al PAT que está aquí enmarcado, ya que, entre otros objetivos, nos planteamos favorecer y mejorar el compañerismo, fortalecer la responsabilidad ante ciertas tareas o actuaciones, así como promover la autoestima, la autonomía y el desarrollo de la personalidad.

En cuanto al Plan de Convivencia, se destacan diversas actuaciones:

- Sensibilizar a la comunidad educativa
- Implantar estrategias para la mejora de la convivencia y prevención del acoso escolar
- Desarrollar estrategias para la prevención y resolución pacífica de conflictos
- Fomentar el sentimiento de pertenencia al colegio
- Educar para la paz
- Celebrar fiestas y actividades señaladas en el centro

Además, se promueve el compañerismo, la empatía, la solidaridad y el buen hacer con los niños y niñas del colegio y miembros de la comunidad educativa. Por su parte, el *Plan lector* también fomenta la participación de todo el centro en una actividad común: la lectura.

Para garantizar la implicación de todos, se respetan las funciones de cada miembro y se establecen espacios de trabajo organizados, como horas de exclusiva, claustros, reuniones de ciclo y reuniones de nivel.

Del Plan de Convivencia se derivan otros planes y normas:

- Plan de Patios
- Plan de Comedor
- Normas de Organización y Funcionamiento (NOF)
- Procedimientos de entradas y salidas

Coordinación horizontal

A continuación, vamos a referirnos a la **coordinación horizontal**. Implica que el tutor se coordine con los especialistas que entran en su clase. A modo de ejemplo, se presenta la experiencia con un grupo de 2.º curso:

- El tutor es el referente principal.
- Los profesores de Educación Física, Inglés, Francés, Música, auxiliares de conversación, Pedagogía Terapéutica (PT), Audición y Lenguaje (AL) y refuerzo colaboran bajo la dirección del tutor.
- La función es conocer a fondo a cada alumno: familia, intereses, preocupaciones, necesidades, mascotas y actividades extracurriculares.
- La información se recoge en el PAT y se pone en común para trabajar habilidades sociales, afectividad y coordinación en coherencia con el Plan de Convivencia.

Con las familias se planifican reuniones de inicio de curso, trimestrales, individuales y del AMPA. Es fundamental transmitirles los canales y el orden de comunicación respecto a la convivencia: primero, tutor, PT y AL; segundo, especialistas junto al tutor; tercero, orientador y psicopedagogo (PSC). La comunicación directa con especialistas debe contar con el conocimiento del tutor, quien se mantiene informado de todos los asuntos relacionados con la convivencia, incluidos los ocurridos durante los recreos.

En caso de incumplimiento de estos pasos, se recurre al coordinador de bienestar o al jefe de estudios, siempre con conocimiento del tutor. Si persisten los problemas, se eleva la información al director y, finalmente, a la Inspección.

Conclusiones

El objetivo es que todos cooperen, muestren solidaridad, desarrollando habilidades sociales, respeten las funciones que tiene cada uno y adquieran hábitos de escucha, con el fin de mejorar la convivencia.

Fomentar el sentido de pertenencia al grupo (al centro educativo), permite actuar con responsabilidad, tomando conciencia de que los problemas no son individuales, sino que son de todos, y nos afectan a todos. Una adecuada coordinación entre los miembros del centro genera mejoras significativas en la convivencia.

Y por supuesto, la importancia de cómo debemos trabajar con las familias y con el equipo docente para comunicarnos. Dar confianza e ir juntos y unidos asegurará que la convivencia sea un éxito.

¡A trabajar!

Referencias

- Consejo Escolar del Estado. (2025). *Trabajando por el bienestar: nuestro día a día. Participación Educativa*, 14. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:97fab692-2368-41ac-9306-d9f203987dec/pe-n14-art12-ceip-miguel-blasco-vilatela.pdf>
- Facultad de Geografía e Historia. (2016). *Procedimientos para la coordinación docente horizontal y vertical del plan de estudios del Grado en Geografía y Gestión del Territorio* (P09.GGGT.SGC). Universidad de Sevilla. <https://alojawebapps.us.es/fichape/Doc/COOR/Coordinacion164.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Universidad Pontificia Comillas. (2018). *Coordinación docente: dónde estamos y a dónde queríamos llegar* [Artículo en revista]. *Miscelánea Comillas*. <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/6555>
- Comunidad de Madrid. (s.f.). *Mejora de la convivencia y clima social de los centros docentes*. <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/convivencia>
- CEIP Miguel Blasco Vilatela. (s.f.). *Página web oficial del CEIP Miguel Blasco Vilatela*. <https://site.educa.madrid.org/cp.blascovilatela.madrid>

María Jesús Borrego Santiago Jefa de Estudios y profesora de lengua del CEIP Miguel Blasco Vilatela.



capítulo 17

Lugares de convivencia en los centros escolares:
cuando TODO educa, paredes, espacios y alma



Resumen

Se puede afirmar que, en un centro escolar, TODO educa; TODO incluye: personal, tiempos, espacios, conductas, actitudes, conexiones, emociones, disposiciones, sucesos y procesos... Todo educa, hasta las paredes educan. Esto queda evidenciado cuando uno entra en un colegio y observa lo que se encuentra y siente o lo que no se encuentra, pero se palpa. El alma del colegio, lo llamaría yo.

También se puede afirmar que, en un centro, de igual manera, TODO es convivencia. Y aquí volveríamos a hablar de todos esos aspectos mencionados que educan y de que todos ellos, por educar, son convivencia: las paredes, lo visible y lo invisible pero percibido. Por tanto, hablar de constituir convivencia es hablar de construirla más allá del aula. En los espacios físicos, en todos, pero también en los espacios mentales, en los espacios emocionales. Y visibilizar todo esto es importante. ¡Vaya que si lo es!

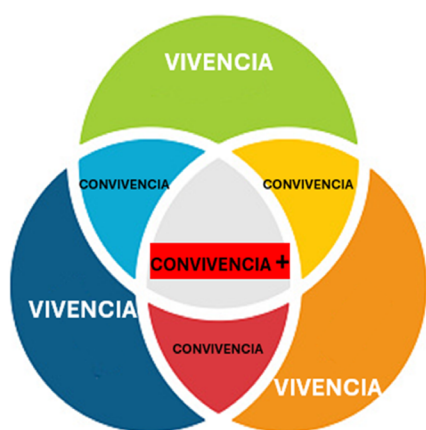
En el presente artículo, describimos brevemente las iniciativas que a día de hoy se trabajan en el Colegio Montpellier de Madrid, para mejorar la convivencia en todos los espacios del centro. Estas no son necesariamente las mejores ni las únicas, sino aquellas que resultan eficaces para el centro, considerando al alumnado, las familias, el personal docente y el entorno.

Introducción

Hablar de convivencia es importante, y hablar de espacios de convivencia también lo es, porque la con-vivencia, supone vivir con. ¿Con quién? Con uno mismo, fundamental; con el entorno cercano (iguales y no iguales); y con la sociedad, lo cual es necesario.

La convivencia es una intersección constante de vivencias, las mías con las tuyas, las tuyas con las del otro, las del otro con las mías, de nuevo, y con las del de más allá. La suma de todas esas vivencias en un entorno como es el escolar, en un espacio conceptual o físico, como es un colegio, en suma, supone convivencia positiva, ya que conecta una parte de mí con una parte de ti, que me permite seguir siendo y te permite seguir siendo, pero que también nos permite ser a los dos y ser juntos.

Si entendemos que todo educa y todo es convivencia, hablemos entonces de los lugares de convivencia. Porque no todo ocurre en el aula. En el aula suceden muchas, muchas cosas, la mayoría de las veces guiadas por el adulto. Pero, ¿qué pasa en el patio, en el comedor, en las escaleras o en los baños?



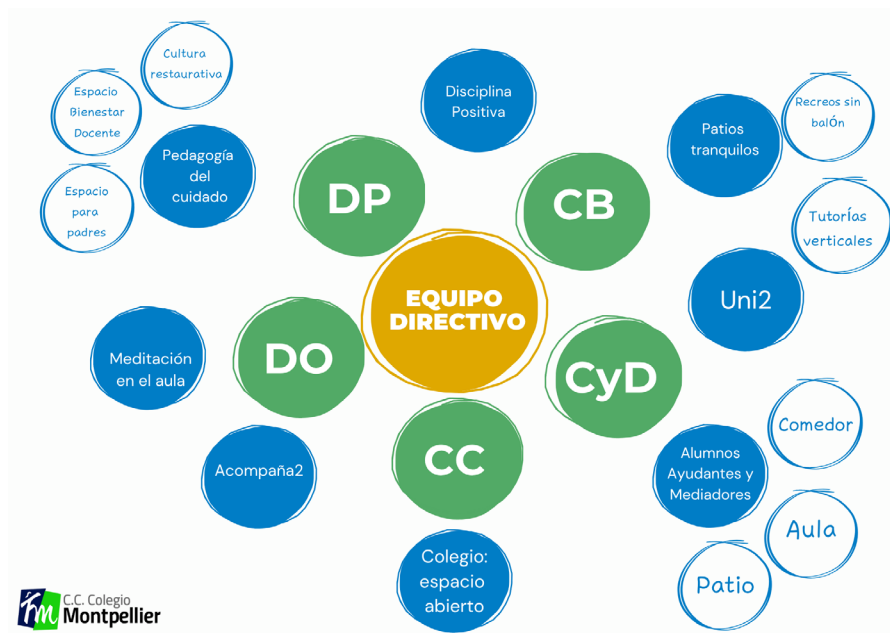
La Con-Vivencia es la suma de muchas vivencias que interactúan

Resulta muy interesante el estudio realizado por Honorata Grzesikowska y Ewelina Jaskulska (2023), arquitectas polacas del grupo Architektoniczki, quienes llevaron a cabo un proceso observacional durante un año en dos escuelas de Cataluña.

- **Metodología.** El titular resumen de este estudio podría ser: *Los patios también educan*. El estudio se realizó a través de observaciones durante un año en los patios de dos escuelas catalanas de primaria, haciendo un seguimiento de los desplazamientos de todos los niños durante las horas de descanso.
- **Resultados.** El estudio subraya disparidades sustanciales en la relación de los niños con el espacio. Según Grzesikowska, el patio de la escuela es mucho más que un patio; desempeña un papel fundamental a la hora de configurar las percepciones de los niños sobre sí mismos y sus posiciones dentro del tejido social más amplio. Los patios de los centros escolares sirven como principal espacio público al aire libre, son espacios *sin reglas*, en el que navegan de forma autónoma por las jerarquías sociales. Las autoras llegaron a conclusiones muy interesantes. Los niños físicamente activos y fuertes ocupan la parte central de los patios de la escuela, dejando espacio para las trayectorias de los niños *involuntariamente* menos activos en las periferias y que se hace aún más evidente en los espacios exteriores con diseños centrados en el fútbol.
- **Implicaciones.** El resultado no es sorprendente y es ampliamente conocido que las pistas en las escuelas están ocupadas por niños que juegan deportes con balones. Ha sido así durante varias generaciones. Este estudio aporta evidencia empírica y sistematizada que demuestra cómo el diseño de los espacios influye de manera significativa en las trayectorias vitales. ¿Cómo se configura el cerebro y el carácter de una persona que sólo puede ocupar espacios periféricos a la hora del recreo de toda su infancia? Podríamos decir que los niños crecen asumiendo que esta configuración y ocupación de espacios es *la correcta, es la que se merecen* porque la que aprueban los adultos a cargo, y por eso, durante la adolescencia en los institutos los espacios mantienen un diseño similar. La diferente ocupación del espacio público empieza en el patio del colegio y tiene un papel fundamental en la formación de las percepciones que los niños y niñas tienen sobre sí mismos. ¿Por qué permitimos que un alto porcentaje de niños queden relegados? ¿Es tan difícil redistribuir los espacios de forma más equitativa?

Fruto de reflexiones en torno a los resultados de estudios como este, en el Colegio Montpellier de Madrid planteamos una serie de medidas preventivas y de promoción de la convivencia frente a procesos punitivos. Aunque no los hemos eliminado, buscamos que sean cada vez menos frecuentes y menos relevantes.

De un vistazo, se puede apreciar en la siguiente imagen:



Lo importante en un centro educativo no son los sucesos, sino los procesos

Observa la infografía presentada, porque la iremos desgranando proyecto por proyecto.

- **Equipo humano.** Base de toda la organización, con el propósito claro de velar por la convivencia positiva en el centro escolar como marca de identidad de la escuela.
- **Equipo directivo (ED).** Lidera las iniciativas, asegurando:
 - Unidad y continuidad en todas las propuestas, para que se conviertan en procesos transversales y no en hechos aislados.
 - Permanencia en el tiempo de los proyectos, evitando que dependan de personas concretas o de acciones individuales.
- **Equipos y órganos de soporte.** En torno al ED se organizan los siguientes equipos y departamentos, con enfoque transversal y centrados en la persona y sus procesos, más allá de lo estrictamente curricular:
 - Coordinación de Bienestar y Protección (CB)
 - Coordinación de Convivencia (CyD)
 - Comisión de Convivencia (CC)
 - Departamento de Orientación (DO)
 - Departamento de Pastoral (DP)

- **Claves de la buena educación.** Poner siempre a la persona en el centro de las acciones educativas.

Los **alumnos ayudantes y mediadores** están presentes en todas las etapas educativas: Infantil, Primaria y Secundaria, con diferente nivel de despliegue y desarrollo del programa. Además, amplían su labor más allá del aula, teniendo funciones en otros espacios *delicados*, como son el comedor y el patio.

Los más pequeños atienden conflictos entre iguales y cuentan con una rueda de problemas y soluciones para encajar la situación que se le plantea, muy guiados siempre por el adulto. A medida que los alumnos crecen y maduran son capacidades de detectar e intervenir en situaciones más complejas y de alertar a los adultos de situaciones que suceden cuando no están presentes.

La formación de los alumnos ayudantes y mediadores también es un espacio de mejora y crecimiento en torno a la convivencia, ya que se realiza con profesores encargados del programa, pero también con alumnos mayores y con más experiencia a alumnos más jóvenes y noveles.

Con los mayores, las asambleas de aula — donde están representados los delegados de aula, los alumnos ayudantes, los delegados de medio ambiente y los delegados de pastoral— son también un buen espacio para compartir con la Dirección información sobre lo que pasa, cómo pasa y qué se puede hacer para mejorar la vida en el centro escolar.

El colegio ya no es un espacio cerrado en el que docentes y alumnos trabajan de manera aislada; ahora se concibe como un **espacio abierto** para toda la comunidad educativa. Según Manu Velasco, maestro, quien describe su labor como “con los pies en la tierra y la cabeza en las estrellas”, los estudiantes comparten con nosotros (los docentes) los mejores años de su vida, en el mejor horario del día. ¿Qué hacemos con ellos? ¿Y qué hacemos con los padres que nos dejan lo más preciado que tienen?
¡Compartamos juntos esta aventura!

El colegio se abre para que las familias puedan trabajar junto a sus hijos en torno a los contenidos curriculares, en espacios donde los padres sean agente activos y no pasivos. Está bien que vengan a ver un festival, que es lo extraordinario, pero también es importante que participen del día a día del aula, que es lo ordinario.

¡Eso también es convivencia! Y abre mucho los ojos, especialmente a los padres. Y genera conexión y sinergias entre unos y otros, así como comprensión y reconocimiento hacia la labor del profesorado.

Proyectos y propuestas educativas

ACOMPAÑA2

Es un proyecto destinado a cuidar a los más débiles, a los que se sienten más perdidos que, muchas veces se convierten en los más molestos.

Centrado en Secundaria, atiende a los alumnos que “han tirado la toalla” y que, por tanto, se convierten en los más disruptivos y en los más susceptibles de tener problemas de convivencia.

Cuando un adolescente pierde su propósito respecto a los estudios, cuando siente que el esfuerzo entre lo que tiene que hacer y el resultado es inmenso, cuando se desconecta de lo que quiere hacer o ser o no sabe por dónde tirar o bien, cuando se siente invisible para el entorno escolar desde lo académico, se enfrenta a grandes dificultades para autogestionarse y para mantener conductas adecuadas y en pro de una convivencia positiva. A estos alumnos y alumnas les atendemos en grupo reducido para trabajar todo esto que les sucede por dentro, para ver caminos, posibilidades, salidas, no sólo académicas, sino también personales y motivacionales. Se trata de volver a encontrar el faro que guía y el foco que centra.

Meditación en el aula

Proyecto al que llamamos *un regalo sin fecha de caducidad*. Constituye un trabajo centrado en todas las dimensiones de la persona: corporal, emocional, intelectual, social y espiritual. Entendiendo esta última en sentido amplio, como una dimensión que todos los seres humanos tenemos, que da sentido a la vida y que solo algunos la dotan de contenido religioso. Metodológicamente hacemos distinciones, pero siendo conscientes de que el ser humano, en su esencia, es una unidad interdependiente. Todas las sesiones de meditación, de 3 a 18 años, se trabajan con el alumnado, teniendo en cuenta todas las dimensiones.

En los cimientos de todo planteamiento educativo hay una antropología y una cosmovisión subyacentes. Los proyectos de educación de la interioridad no son una excepción. Partimos de un concepto integral e integrador: el ser humano es una unidad multidimensional. Todas sus dimensiones están interrelacionadas, interconectadas y son coexistentes.

¿Por qué es tan importante el cuidado de nuestra dimensión intelectual? Porque lo que sucede en nuestro centro de operaciones afecta directamente a la felicidad. La mente puede ser nuestra mayor aliada o nuestra más terrible enemiga, y viviremos



más y mejor si ponemos el cerebro a nuestro favor. Con nuestros estilos de pensamiento nos jugamos gran parte del bienestar personal, ya que este no depende de los acontecimientos externos, sino de cómo interpretamos lo que nos sucede. Nuestros pensamientos influyen en nuestros sentimientos y ambos en nuestras conductas. Éstas, a su vez, influyen en nuestros pensamientos y sentimientos. Por tanto, es importante no crear círculos viciosos, sino generar círculos virtuosos, y eso está en nuestra mano.

La emoción nos impulsa a la acción, y en el manejo de nuestro mundo emocional nos jugamos mucho. Las emociones son respuestas adaptativas a los acontecimientos que vivimos. No existen emociones positivas o negativas; todas ellas son adaptativas. Una posible distinción más ajustada a la realidad nos permite hablar de emociones agradables y desagradables, dependiendo del impacto que tengan en nosotros. Toda emoción consta de un componente fisiológico (qué siento en mi cuerpo), un componente cognitivo (qué pienso) y un componente conductual (qué hago).

Necesitamos regular nuestras emociones de forma constructiva.

Para triunfar en la vida, lo que inclina la balanza no es competir, sino compartir. El éxito en la intimidad y en las relaciones tiene que ver con el entrenamiento en la aceptación propia y la de los demás, en un marco respetuoso. Aprender a convivir, en primer lugar, con uno mismo, con mis limitaciones, imperfecciones, debilidades y, en definitiva, con mi vulnerabilidad. Este reconocimiento y autoaceptación es el paso previo para la aceptación de los demás. La victoria externa, para ser auténtica y duradera, debe ir precedida de la victoria interna. Cuanto más nos relacionamos en profundidad, más humanos nos hacemos, al darnos cuenta de que somos uno y que bebemos de la misma dignidad e igualdad.

A lo largo de la historia, la relación del ser humano con el cuerpo ha pasado por muchas fases. Estas posturas tienen una gran carga cultural. En primer lugar, nuestro cuerpo es el gran posibilitador. No tenemos cuerpo, somos cuerpo y, por tanto, sin el cuerpo no somos. Esta realidad corpórea nos ancla a la vida. No tenemos cuerpo alternativo, ni podemos aplicar el principio de usar y tirar. Solo disponemos de un cuerpo que nos tiene que durar todo el trayecto, toda la vida. Además, no es estático, sino dinámico, vivo y mutable.

Howard Gardner, al abordar la dimensión espiritual, definió esta novena inteligencia como la capacidad de situarse a uno mismo en relación con el cosmos, con su propio ser y con los aspectos existenciales de la condición humana, tales como el significado de la vida y de la muerte, así como el destino final del mundo físico y del mundo psicológico.

Por todo esto y mucho más, la educación de la interioridad a través de la meditación es el mejor regalo que podemos ofrecer a nuestros alumnos. La escuela y sus cono-

cimientos harán de nuestros chicos y chicas personas capaces de ganarse la vida, pero el cultivo de lo que hay dentro de cada uno, aporta sabiduría y esto ayuda a dar un sentido a la existencia. Lo dicho, un regalo sin fecha de caducidad.

Pedagogía del cuidado

Nadie da lo que no tiene. El educador como acompañante en este camino, da lo que es, lo que tiene y lo que vive. Por tanto, partimos siempre de la autoobservación, el autoconocimiento y la autogestión. Nadie da lo que no tiene, por lo que, si hablamos de bienestar docente, antes debemos hablar del autocuidado del docente: cuidarse para cuidar, autocuidarse para enseñar a hacerlo.

La escuela debe estar inmersa y envuelta en una cultura de cuidado y de autocuidado que todo lo impregne.

Partiendo de estas premisas, se crea un *Espacio de bienestar docente* para que el personal del centro pueda recuperar ahí la calma y el sosiego necesario para seguir. Asimismo, se crea un *Espacio para familias* con la misma finalidad, pero separado del anterior. Dentro de esta pedagogía del cuidado también entramos en el concepto de cultura restaurativa cuando hay un conflicto. Sentirse perteneciente y reconocer que uno aporta es una gran fuente de bienestar.

Muy relacionado con esto se creó la figura de los *Coordinadores de Bienestar y Protección*, que luego han derivado en *rellenadores* de protocolos y más protocolos. Si hubiese tiempo y recursos para hacer honor a su nombre, más allá de la valoración positiva o no de esta figura por parte de las autoridades competentes, su labor resultaría apasionante y el desempeño del cargo constituiría un auténtico honor. Sin embargo, podríamos hablar más que de coordinadores de **BIEN-ESTAR** y, haciendo un juego con las letras que componen la palabra, de coordinadores de **BIEN-SER**, ya que el ser es más estable, más profundo y más inherente a la persona. En ese juego de letras nos quedarían sin colocar la **T** y la **A**. ¿Nos sobran? No, ni mucho menos, son la clave. Los coordinadores de **BIEN-SER** en nuestro centro educativo cuidan la esencia de las personas. Y lo hacen en calve de **TI**, es decir, reconociendo al ser humano que tenemos delante, especialmente a los más vulnerables. Y también lo hacen en clave de **AMOR**, porque sin amor no hay educación. ¿Amor a qué o a quién? Amor a nuestra tarea, a nuestra vocación, a nuestros alumnos y a nuestras familias. Vinieron a inventar esta figura y nosotros ya sabíamos que nos jugábamos nuestra esencia en el **BIENSER** de nuestras comunidades educativas, con la persona en el centro y con la pasión (el amor) como buque insignia.

BIENESTAR

BIENSER en clave de TI y con AMOR

Visto así, no se trata de una función que suponga una carga, es más bien un cargo que se ostenta con pasión, no libre de cargas, que es muy distinto.

Todos nuestros docentes han sido formados en **disciplina positiva**. Algunas de las iniciativas que se han implementado a partir de ello han sido: **cerrar siempre la sesión de clase en positivo** —haya pasado lo que haya pasado—, rescatando siempre algo positivo; y **comenzar la sesión de clase con un círculo de conexión** entre los alumnos y el profesor que entra en el aula, para predisponer la sesión de forma positiva, teniendo en cuenta también cómo venimos cada uno.

La disciplina positiva es un enfoque educativo que busca guiar el comportamiento del alumnado a través del respeto, la empatía y el fomento de habilidades para la vida, en lugar de utilizar castigos o métodos autoritarios. Se centra en enseñar a los niños y jóvenes a ser responsables, a resolver problemas y a tomar decisiones, promoviendo un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo. Algunos principios que definen este paradigma educativo son:

- **Respeto mutuo:** tanto familias y educadores como hijos y alumnos deben ser tratados con respeto y dignidad.
- **Firmeza y amabilidad:** se establecen límites claros y se fomenta la responsabilidad, pero siempre con cariño y comprensión.
- **Conexión:** se busca una conexión emocional fuerte con el alumno para que se sienta seguro y amado.
- **Soluciones en lugar de castigos:** se enfoca en encontrar soluciones a los problemas en lugar de recurrir a castigos o recompensas artificiales.
- **Enseñanza de habilidades para la vida:** se pretende busca equipar a los alumnos con herramientas para la resolución de problemas, la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades.
- **Enfoque en el aprendizaje:** se considera que los errores son oportunidades para aprender y crecer.

Los **recreos sin balón** y los **patios tranquilos** buscan generar espacios específicos para alumnos de Educación Primaria y ESO, respetivamente, que requieren momentos de calma o la posibilidad de realizar actividades diferentes a las habituales en el patio. Estos espacios están pensados para todo tipo de alumnos. En Primaria, se organizan días concretos en los que no se permite el uso del balón, y todos los

alumnos tienen acceso a una oferta de actividades alternativas. Por su parte, los patios tranquilos son espacios menos estructurados en los que el alumno puede disfrutar de la calma, el silencio, la música sosegada y actividades que favorecen la tranquilidad o el *dulce no hacer nada*.

UNI2

Es un proyecto que aglutina muchas iniciativas que tiene que ver con el hermanamiento de alumnos con objetivos muy concretos específicos en momentos muy determinados. Creemos que favorecer el hecho de que mayores y pequeños se relacionen con una tarea u objetivo común, genera un tipo de relación más centrado en el cuidado y la protección que en la competitividad y el enfrentamiento. “Te veo, te conozco, te cuido” sería el eslogan. Los alumnos se hermanan de forma organizada y también comparten temáticas conjuntas en tutorías verticales, donde se mezclan estudiantes de diferentes edades en torno a un tema común. Generar espacios y tiempo de interrelación que benefician a corto y largo plazo el clima de bienestar y convivencia del centro, es el objetivo general al que aspiran las iniciativas que aglutina este proyecto.



UNIDOS, del latín “unus” que significa “uno”

Conclusiones

Hasta aquí las iniciativas que a día de hoy se trabajan en el Colegio Montpellier para mejorar la convivencia en todos los espacios del centro. ¿Son las mejores? Seguro que no. ¿Son las únicas? Por supuesto que no. Son, sin embargo, las que al centro le funcionan a día de hoy, observando al alumno, a las familias, a los educadores y al entorno.

Referencias

Velasco, M. (2024). *Educación con las otras TIC: tiempo, interés y cariño*. Grijalbo.

Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, S. (2022). *Disciplina positiva en el aula*. Medici.

Sánchez Ramos, L. (2016). *Meditaciones para el aula: 38 meditaciones guiadas para uso educativo y 48 propuestas para el desarrollo personal*. PPC.

<https://architektoniczki.com/>



Dori Díaz Montejo Jefa del Departamento de Orientación Colegio Montpellier de Madrid.

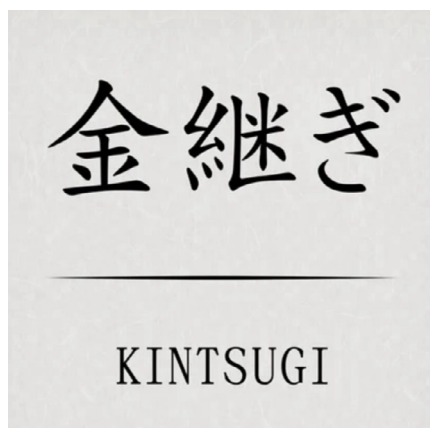
capítulo 18

De cicatrices y aprendizajes: el error, la enseñanza y el camino entre ambos mundos



Resumen

Cuando pensamos en lugares de convivencia, tenemos la inercia de buscar espacios tridimensionales, recintos como aulas, pasillos, patio... o incluso algunos más íntimos, como puede ser un aseo escolar. Es lógico pensar así, ya que las personas convivimos innegablemente en espacios concretos. Hoy quisiera invitaros a contemplar esta convivencia desde algunas perspectivas diferentes, en las que pondré en valor elementos como son **el tiempo, las normas, el recuerdo y las emociones**. Propongo como eje vertebrador y herramienta de mejora de esa convivencia que reflexionemos juntos sobre las normas que la rigen y su desarrollo. Ello incluye a los responsables, las medidas disciplinarias, las sanciones, así como los actores principales y secundarios, entre otros.



Kintsugi, cuando el reponer no es una opción

El antiguo arte decorativo y espiritual del *kintsugi* repara objetos (y espíritus) uniéndolos con polvo de oro. Esta técnica pretende resaltar las grietas embelleciéndolas en lugar de intentar disimularlas.

El *kintsugi* es símbolo de renovación y tiene su origen en el *wabi-sabi*, un concepto que se centra en ver la belleza en la simplicidad y la imperfección. Se aplica a varias artes japonesas. Más que una práctica artesanal, el *kintsugi* es una metáfora de la fortaleza que podemos tener en nuestro interior. Este proceso de restauración tradicional requiere tiempo, como la cicatrización de las heridas.

Esta forma de pensar del budismo zen contempla la belleza a través del paso del tiempo y las pruebas de la vida. Según esta filosofía, el ciclo vital es una obra extraordinaria desde el nacimiento hasta la muerte. Los pequeños defectos y el desgaste natural revelan el esplendor de las cosas.

Al igual que la cerámica que se rompe, cada persona posee cicatrices únicas, sucesos de vida que solo quien los ha vivido puede conocer con precisión. Si esas roturas o fallas se aprovechan, pueden convertirse en un valor único y en un elemento clave para mejorar la convivencia colectiva a partir de la transformación del individuo.

Esta metáfora permite abordar un punto de vista restaurativo y conciliador entre todos los participantes en una herida convivencial.

Pero realmente ¿qué es la convivencia?

Vivir con uno mismo: una perspectiva reflexiva y coherente con nuestra práctica docente.

En julio de 2023, Pepe Mujica, en un discurso ante el Congreso de la Unión Nacional de Estudiantes de Brasil, afirmó:

«Van a envejecer y van a tener arrugas, y un día se van a mirar en el espejo y tendrán que preguntarse, ese día, si traicionaron al niño que tenían adentro».

La convivencia hace referencia a *vivir con* y, en esa fusión de palabras, nos encontramos con personas. Estas personas son pequeños mundos, cosmos con características similares, pero también genuinas y diferentes. En esta interacción suceden hechos que dejan distintas improntas en cada uno de los que participan. Estas huellas no desaparecen, sino que forman parte de quienes seremos y de quienes serán. Por ello, el estudio y la comprensión profunda y sistémica de esta interrelación resultan fundamentales de cara a poder intervenir y mejorar la convivencia escolar.

Pienso que la convivencia empieza en cada persona y se expande de dentro hacia afuera. Si lo vemos de este modo, y de manera diacrónica, entenderemos que las normas de convivencia, la ética y, en definitiva, todo lo que supone guiarse a uno mismo en el camino de la vida son herramientas que, si no sirven para nosotros mismos, no pueden servir para los demás. *Coherencia pedagógica* podríamos llamarlo desde un punto de vista educativo. Esta coherencia debe partir, fundamentalmente, de dos bastones: la moral y la ley.

Tanto la moral como las leyes son normas que regulan la conducta humana, pero difieren en su origen y aplicación. La moral se basa en principios internos y convicciones personales, mientras que las leyes son impuestas por una autoridad externa y suelen conllevar consecuencias legales si no se cumplen. Sin embargo, ambas buscan establecer un orden social y promover comportamientos considerados deseables.

El derecho y la moral se diferencian por la materia que regulan: mientras la moral orienta las conductas internas, las normas jurídicas se circunscriben a la regulación de las conductas externas de las personas. La ley, ante todo, es una orientación externa. Para Santo Tomás, cumple una función educadora de la voluntad. El derecho regula conductas externas y la moral, las internas.

Pues con estos mimbres haremos este cesto. Todas y todos hemos sido sancionados en algún momento de nuestras vidas. Esas situaciones no nos han dejado indiferentes —multas, diagnósticos, juicios de valor, morales o relativos a nuestras capacidades—; esto es un hecho.



Además, somos de ese pequeño grupo de personas que ha cometido errores que han provocado alguna consecuencia en otros. Esto es que somos humanos. En todos esos procesos, hemos podido experimentar, con las emociones a flor de piel, todas y cada una de las señales que nos han llegado desde el otro lado del río del bien. Ese *niño* que hemos sido y seguimos siendo es al que me refiero cuando hablo de normas y corrección escolar. Somos nuestros propios pacientes, a tratar con estos «medicamentos» llamados medidas disciplinarias.

¿La escuela es racional o emocional?

António Damásio, afamado neurocientífico, sostiene que la separación entre mente y cuerpo propuesta por René Descartes es un error. Afirma que las emociones y sentimientos, lejos de ser obstáculos para la razón, son esenciales para la toma de decisiones y la conducta ética.

Damásio inicia la introducción de *El error de Descartes* relatando que, de pequeño, había oído que tomar una decisión debería ser el resultado de un análisis objetivo, frío y racional. De hecho, se promovía una educación que favorecía la ausencia de emociones en la toma de decisiones. Sin embargo, después de tratar casos de deficiencias emocionales y alteraciones del comportamiento, concluye que se da una correlación directa entre las lesiones de la región prefrontal y el deterioro del comportamiento social y personal. Su conclusión es clara: **las emociones forman parte importante del aparato racional**; son la forma de pensar con inteligencia antes de reaccionar de forma inteligente. Si, por cualquier circunstancia, se eliminan o se deterioran las bases neurofisiológicas asociadas con las emociones, la razón resulta afectada.

En definitiva, sostener que las emociones forman parte del aparato racional, o que ambas constituyen esferas de la subjetividad humana, son propuesta filosóficas muy añejas, defendidas, entre otros, por filósofos tan importantes como Spinoza y Hume. Ambos pensadores fueron reconocidos por los naturalistas y coinciden con el punto de partida de Damásio. La novedad de este último no consiste en proponer dichas ideas, sino en demostrarlas experimentalmente, ya que cuando se dañan zonas cerebrales relacionadas con las emociones, se ve afectada a la toma de decisiones.

Si António Damásio le preguntase a su hijo o hija por cómo le fue en un día cualquiera de colegio, es probable que su respuesta tuviese más que ver con juegos, enfados, aburrimiento e incluso peleas, que con la excelsa presentación de las raíces cuadradas por parte del profesor de Matemáticas.

La escuela es un contexto preeminentemente emocional.

Los Nasa: el futuro está detrás y el pasado delante

Los indígenas Nasa expresan que «el futuro queda hacia atrás», con lo que desean transmitir que la vida, tanto individual como colectiva, transcurre de manera cíclica. Cada día se cosecha lo sembrado en el pasado, y el futuro es, simplemente, el resultado de ese ayer. Además, complementan esta idea con otra afirmación enigmática: «el pasado está delante».

Esta visión contrasta con la concepción occidental, en la que el tiempo se interpreta de manera lineal: el pasado queda atrás, el presente es el punto que habitamos y el futuro se proyecta hacia el horizonte. Para los Nasa, en cambio, el pasado, el presente y el futuro se entrelazan de forma continua, ofreciendo una perspectiva que resalta la interconexión y la recurrencia de los acontecimientos a lo largo del tiempo.

Para una persona occidental, esta aseveración puede resultar sorprendente, ya que desafía la concepción popular sobre la linealidad temporal. Si aplicamos esta concepción a nuestros espacios de convivencia, cada alumno, sin pretenderlo, **convivirá con sus acciones y sus consecuencias, con sus errores y sus lecciones**. De este modo, su futuro quedará profundamente influido por cómo le enseñemos a convivir con esas situaciones.

Esta manera de entender el paso del tiempo pone en valor el aprendizaje, las moralejas y la esencia de lo aprendido, y rehúye de la idea de no mirar atrás, de escapar del pasado, de evadirnos de lo sucedido o de sentir que ya pagamos el precio de algo que no volverá a nosotros. Nada más lejos de lo que sucederá.

Boris Cyrulnik, afamado neurólogo, psiquiatra y psicoanalista, es una de las figuras más relevantes en el estudio de la resiliencia y la importancia del entorno para garantizar —o no— la seguridad de los menores en desarrollo. En sus obras subraya la relevancia del contexto en el despliegue de las potencialidades que cada persona atesora en su interior. Desde la psiquiatría se han realizado múltiples estudios sobre la presencia del recuerdo, ya sea latente o consciente, en los aprendizajes y en el desarrollo de la personalidad del ser humano.

¿Pero qué es lo más importante? ¿Familias, profesorado o alumnado?

Si tuviésemos que valorar la importancia de la tríada formada por docentes, familias y alumnado, encontraríamos argumentos de peso para otorgar valor a cada una de esas partes. Incluso podríamos llegar a ponderar ese peso específico en cuestiones como el rendimiento académico, la mejora de la convivencia o la integración de el alumnado diverso.

De todos esos argumentos, hoy quisiera destacar uno que siempre me ha parecido muy importante y transversal: **las relaciones**. Este ámbito, tan presente como difuso y etéreo, impregna permanentemente nuestra labor y sus resultados. Si hablamos de convivencia escolar y de espacios de convivencia, este sería semejante a la luminosidad de un espacio arquitectónico o a la acústica de un salón de música.

El conocimiento y manejo de este campo se vuelven necesarios, casi imprescindibles, para avanzar de forma consciente e intencionada en el proceso de sanción y de corrección de nuestro alumnado. Un momento tan trascendente como es el reconocimiento de un error, la asunción de una responsabilidad o el dolor causado por un comportamiento hacia los demás no puede obviar este marco relacional en el que, queramos o no, se desarrolla.

Si tuviese que ofrecer un breve listado de elementos indispensables en este proyecto arquitectónico, incluiría, sin duda, los siguientes:

- **Respeto**: nuestros roles dentro de esos encuentros son muy claros y debemos ejercerlos desde una posición de consideración hacia los que participan de ellos.
- **Escucha activa**: esta escucha siempre será sanadora y restauradora para el que está obligado a expresarse, a contar y contarse lo que ha sucedido.
- **Devolución restaurativa**: debemos mostrar la salida a un comportamiento que levante moralmente a la persona que ha errado. Es un deber pedagógico que no puede ser discutible desde nuestra institución.
- **Encaje de la conducta y la norma**: no podemos obviar que contamos con un marco regulador que establece el camino punitivo y al que debemos ceñirnos. Este escenario normativo prioriza el carácter educativo de las medidas.
- **Encuentros y diálogos entre infractor y damnificado**: mirar a los ojos, decir y escuchar, tras un proceso de proceso guiado de reflexión con ambas partes, sienta las bases para afianzar la consistencia del arrepentimiento y la reconciliación.

- **Papel restaurativo de las familias:** el error no debe definir la relación intrafamiliar, salvo desde el relato de un suceso que afectó sincera y claramente a todas las partes. Este camino debe ser impulsado desde el centro educativo para que la familia pueda ejercer un trabajo de autorregulación en un futuro.

Datos sobre los últimos seis años de trabajo

Tabla 18.1. Curso académico 2018-2019 (último curso del anterior equipo directivo).

Curso	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º FPB	2º FPB	1º BACH	2º BACH	CICLO	TOTAL
GRAVES.	60	153	63	14	29	1	2	0	0	322
MUY GRAVES .	3	16	1	8	1	3	0	0	0	34
EXPEDIENTES		4	1	1	2	1	0	-	-	7
EXPUL DEF Y CAMBIOS CENTRO					1	1				2

CURSO ACADÉMICO 2019-2020 (1º CURSO DEL ACTUAL EQUIPO DIRECTIVO). Sin datos significativos a causa del COVID.

Tabla 18.2. Curso académico 2020-2021.

Curso	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º FPB	2º FPB	1º BACH	2º BACH	CICLOS	TOTAL
LEVES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GRAVES.	20	50	15	40	20	0	0	0	0	145
MUY GRAVES .	2	7	3	10	3	2	0	0	0	27
EXPEDIENTES	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EXPUL DEF Y CAMBIOS CENTRO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabla 18.3. Curso académico 2021-2022.

Curso	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	2º FPB	1º BACH	2º BACH	CICLOS	TOTAL
LEVES	122	47	29	22	0	3	0	0	201
GRAVES.	127	58	58	37	2	6	3	0	291
MUY GRAVES .	25	7	15	2	0	0	0	1	50
EXPEDIENTES	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EXPUL DEF Y CAMBIOS CENTRO	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabla 18.4. Curso académico 2022-2023.

Curso	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	FPB	1º BACH	2º BACH	CICLOS	TOTAL
LEVES	52	89	15	9	-	1	1	0	302
GRAVES.	103	88	37	23	-	0	1	1	253
MUY GRAVES .	23	10	5	6	-	0	0	0	44
EXPEDIENTES	0	0	0	0	-	0	0	0	0
EXPUL DEF Y CAMBIOS CENTRO	0	0	0	0	-	0	0	0	0

Tabla 18.5. Curso académico 2023-2024.

Curso	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	FPB	1º BACH	2º BACH	CICLOS	TOTAL
LEVES	62	30	45	7	-	0	0	0	144
GRAVES.	222	28	29	17	-	2	0	0	298
MUY GRAVES .	21	6	5	1	-	0	0	0	33
EXPEDIENTES	0	0	0	0	-	0	0	0	0
EXPUL DEF Y CAMBIOS CENTRO	0	0	0	0	-	0	0	0	0

Tabla 18.6. Curso académico 2024-2025.

Curso	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	FPB	1º BACH	2º BACH	CICLOS	TOTAL
LEVES	52	23	10	15	-	0	0	0	100
GRAVES.	85	65	48	23	-	3	0	2	226
MUY GRAVES .	18	13	3	6	-	0	0	0	40
EXPEDIENTES	0	0	0	0	-	0	0	0	0
EXPUL DEF Y CAMBIOS CENTRO	0	0	0	0	-	0	0	0	0

Conclusión

Durante mi experiencia profesional he podido constatar que, cuando se trabaja la convivencia y, especialmente, el proceso sancionador desde esta perspectiva, el comportamiento del alumnado mejora de manera significativa. Asimismo, el grado de reincidencia y la gravedad de las sanciones se reducen considerablemente.

Desde el punto de vista de las familias y del profesorado, se aprecia una implicación y colaboración notables, pues ambos colectivos se sienten parte de un proceso que promueve la reflexión, la empatía y la responsabilidad de todas las partes.

Referencias

- Berns, G. (2015). *Cómo nos aman los perros*. Dogalia.
- Castellanos, N. (2025). *El puente donde habitan las mariposas*. Siruela.
- Cyrulnik, B. (2025). *Cuarenta ladrones con carencias afectivas*. Gedisa.
- Damásio, A. (2013). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Booket.
- Navarro, T. (2017). *Kintsukuroi: El arte de curar heridas emocionales*. Zeenit Libros.
- Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Graó.
- Zimbardo, P. (2008). *El efecto Lucifer*. Paidós.

Enrique Gómez Avilés Licenciado en Pedagogía Social y Laboral, con amplia experiencia en gestión educativa, orientación y programas de compensación. Actualmente, director del IES Alto Jarama en Torrelaguna.



capítulo 19

Propuestas de futuro



Introducción

La sociedad contemporánea, marcada por una transformación constante y avances científicos y tecnológicos vertiginosos, ha redefinido profundamente el propósito de la educación. Ya no se concibe únicamente como un vehículo para la transmisión de conocimientos académicos, sino como un instrumento esencial para el desarrollo integral del individuo. Esta perspectiva global busca cultivar habilidades cognitivas, además de otras como la inteligencia emocional, las competencias sociales y un sólido sistema de valores. Esta evolución fundamental en la comprensión de la educación exige una reevaluación crítica de los entornos donde el aprendizaje y el crecimiento personal tienen lugar. La calidad de estos espacios se convierte, por tanto, en un pilar central para alcanzar los objetivos educativos modernos, haciendo que las intervenciones destinadas a mejorar la convivencia sean un componente indispensable de la estrategia pedagógica.

En este contexto, el concepto de lugares de convivencia trasciende la mera definición de un espacio físico. Se refiere a entornos dinámicos donde las interacciones cotidianas forjan la seguridad emocional, los lazos sociales y un profundo sentido de pertenencia. En resumidas cuentas, todo aquello que va construyendo el propio desarrollo de la persona.

Estos lugares abarcan las aulas y el conjunto del centro educativo, en muchos casos, lugares informales de encuentro como los pasillos, patios, comedores, baños y, cada vez con mayor relevancia, las plataformas digitales. La calidad de estas interacciones y la percepción de seguridad en estos entornos influyen directamente en el clima escolar general y en el bienestar de los alumnos. La omisión de la dimensión emocional y digital de estos espacios conduce a vulnerabilidades significativas dentro del entorno escolar. De hecho, la mayoría de los problemas de convivencia, como el acoso o la violencia, no suelen ocurrir en el aula o en lugares bajo supervisión directa de un adulto, sino en estos lugares menos vigilados. Esta realidad subraya la necesidad de un cambio de paradigma: de la mera vigilancia a la concienciación, la construcción de una cultura escolar sólida y fomentar las capacidades de los alumnos.

Construir una convivencia positiva en los centros educativos es una tarea compleja, plagada de desafíos internos y amenazas externas. Sin embargo, el análisis exhaustivo de estas dinámicas revela también fortalezas inherentes y oportunidades externas que pueden catalizar una transformación significativa.

Con el propósito de abordar esta realidad multifacética, el pasado 18 de febrero de 2025, el pleno del Observatorio para la Convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid acordó poner en marcha un grupo de trabajo que, desde un ambicioso programa de debates, abordase las distintas cuestiones que encontramos en esos lugares de convivencia.

El programa ha estado estructurado en cinco sesiones telemáticas y una última presencial, entre el 28 de abril y el 23 de junio de 2025. Reunió a 19 expertos y miembros de la comunidad educativa madrileña para analizar en profundidad el papel de los entornos escolares en la promoción de la convivencia escolar. Además, a propuesta de una de las ponentes, Margarita García, el 4 de junio se realizó una visita al Colegio Luz Casanova Embajadores, que permitió conocer uno de los proyectos expuestos y compartir con alumnos el trabajo diario que realizan en el centro, su preocupaciones y la implicación que tienen por la convivencia de su colegio.

El grupo estuvo formado por 23 personas, entre vocales del Observatorio y representantes de algunos de los grupos que forman parte de éste. Según se acordó en el pleno del Observatorio, estuvo presidido por la presidenta del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y vocal nata del Observatorio, y dinamizado por el equipo técnico del Consejo Escolar, a quien agradecemos su implicación.

La metodología empleada incluyó un diagnóstico DAFO en cada una de las sesiones, que también recogemos en este documento. La organización y desarrollo de las sesiones subraya un compromiso con un enfoque multidisciplinar, basado en la evidencia, que busca comprender y mejorar la convivencia escolar. El presente documento surge como una síntesis de estas discusiones, ofreciendo una visión integral de los desafíos y las oportunidades.

Durante las distintas sesiones, además del análisis DAFO, se pidió a los participantes que plasmaran sus propuestas de futuro para mejorar la convivencia escolar desde las reflexiones y experiencias de cada sesión. La última sesión del programa se celebró el 23 de junio, de forma presencial en la sede del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. A lo largo de la misma, se analizaron todas las propuestas de futuro que se habían volcado a lo largo de las sesiones y se continuó con un proceso de debate, revisión y consenso, hasta llegar al documento final de propuestas de futuro que encontrarán a continuación.

Estas propuestas fueron aprobadas por la Comisión Permanente del Observatorio de Convivencia celebrada el 9 de octubre de 2025, contando así con el respaldo de este órgano y buscando, como dictan los fines del observatorio, seguir mejorando la convivencia escolar de los centros educativos madrileños y el bienestar de la comunidad educativa de nuestra región.

Debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades: análisis DAFO realizado en las sesiones de trabajo.

Utilizando la metodología de análisis DAFO (debilidades -internas-, amenazas -externas-, fortalezas -internas- y oportunidades -externas-), al finalizar cada una de las sesiones y una vez escuchados los distintos ponentes y habiendo debatido con ellos, los miembros del grupo de trabajo rellenaron un análisis DAFO con las cuestiones que cada uno había percibido o concluido que eran importantes en cada apartado del DAFO.

En este apartado hemos recogido y sistematizado esas aportaciones para tener un primer diagnóstico desde las contribuciones de los participantes en el grupo de trabajo.

Debilidades internas

Cultura escolar y convivencia

A pesar de existir un marco normativo que recoge el desarrollo integral de los alumnos -atendiendo no solo a la parte académica, sino también a la emocional y social-, el valor que se otorga a la educación emocional sigue siendo insuficiente. Esto limita las condiciones para ofrecer a los alumnos entornos seguros que garanticen el bienestar y la protección en las actividades y relaciones de la vida escolar.

Se mantienen modelos de regulación de la convivencia escolar que potencian aspectos punitivos, centrados en la identificación de faltas y la aplicación de sanciones, descuidando los enfoques restaurativos que buscan modificar las conductas contrarias a la convivencia mediante el diálogo, la asunción de responsabilidades y el compromiso. Contener la violencia escolar es importante, pero, para lograr una regulación eficaz de la convivencia, resulta imprescindible poner el foco en la prevención y la concienciación.

Una de las consecuencias que esto llega a tener es la revictimización del alumno agredido o acosado. El sistema actual lleva a que un alumno que ha denunciado un caso de acoso deba explicarlo varias veces (volviendo a vivirlo y a sentirse víctima) y que, en muchos casos, acabe teniendo que abandonar el centro educativa, sufriendo las consecuencias de un acoso del que es víctima. De nuevo, la revictimización. Nuestros centros plantean graves carencias para evitar esa revictimización, reconstruir la convivencia en el centro y dar un ejemplo de auténtica reparación y convivencia al resto de alumnos y a toda la comunidad educativa.

Persiste cierto rechazo entre algunos profesores a reconocer e impulsar la participación de los alumnos, tanto en su propio aprendizaje como en la regulación de la convivencia escolar. Del mismo modo, se observa resistencia por parte de algunos docentes a abrir el centro a la participación de las familias. La falta de participación debilita el sentido de pertenencia y deteriora el clima de convivencia escolar, teniendo, todo esto, un probado impacto negativo en el rendimiento académico.

Existe también una escasa concienciación de los alumnos para asumir un papel activo en la detección y denuncia de situaciones contrarias a la convivencia, como el acoso escolar, tanto dentro como fuera del centro.

Planificación y evaluación

Los planes de convivencia de algunos centros no tienen como origen una evaluación diagnóstica que identifique la situación de partida, las necesidades, capacidades y compromisos de la comunidad educativa. Con frecuencia, no diferencian con claridad los distintos tipos de acoso y violencia, y no incluyen actuaciones mediadoras y reparadoras. Es necesaria una evaluación más detallada y eficaz del Plan de Convivencia, que promueva actuaciones concretas, realistas y sostenibles para mejorar la convivencia escolar.

En algunos centros, los Planes de Acción Tutorial (PAT) son excesivamente teóricos y no contemplan actividades que, desde las tutorías, desarrollen medidas preventivas para favorecer la autorregulación de la convivencia, como la cohesión del grupo, la elaboración de normas de aula o el trabajo en educación emocional.

Organización y recursos

El trabajo por la convivencia requiere una organización vertical y horizontal que implique a todos los sectores de la comunidad educativa. Esto implica disponer de tiempos y espacios compartidos para reflexionar y acordar de forma conjunta, algo difícil de encajar en la rutina diaria debido a la rigidez de los horarios docentes, y que exige un liderazgo activo de los equipos directivos.

Los espacios escolares no siempre están adaptados para generar vínculos seguros entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Se necesitan entornos que faciliten la participación, el descanso emocional, la meditación, el diálogo, la interacción y la reflexión. Muchos problemas de convivencia ocurren en espacios no supervisados por un adulto —pasillos, baños, comedor y patio—, lo que dificulta su gestión.

Existe una necesidad de formación en convivencia escolar para los profesores, especialmente en gestión del aula y desarrollo de actividades de tutoría.

La figura del coordinador de bienestar y protección puede resultar esencial para la gestión de la convivencia escolar; sin embargo, se encuentran dificultades de distinta índole relacionadas con la formación o el refuerzo institucional para que realice un desempeño adecuado.

Faltan espacios y mecanismos que fomenten la colaboración e implicación de las familias en los aspectos relacionados con la convivencia escolar. Esta colaboración es esencial para fortalecer la convivencia. El papel del AMPA puede contribuir positivamente a reforzar los vínculos entre familias y escuela.

Amenazas externas

La complejidad de la convivencia escolar

La convivencia en un centro escolar está condicionada por el contexto en el que desarrolla su actividad: la sociedad, el barrio y las familias. En este sentido, afecta negativamente la pérdida de la importancia de educar en valores como base para formar futuros ciudadanos capaces de convivir en tolerancia y respeto a los derechos humanos, construyendo así sociedades adultas responsables.

En los últimos años, los problemas que afectan a la convivencia escolar se han vuelto más complejos. Existen múltiples tipos de acoso y violencia, lo que obliga a un abordaje multifactorial y multidisciplinar, difícil de afrontar. La convivencia no se limita al espacio físico, sino también al digital, que es tan real como el aula o el patio. En este entorno se producen gran parte de las interacciones entre alumnos, con múltiples riesgos. El uso inadecuado de redes sociales y TIC favorece situaciones de violencia, acoso y maltrato hacia menores que, por su edad, carecen de herramientas críticas, de selección y denuncia.

El número de jóvenes diagnosticados con problemas de salud mental ha aumentado en los últimos años, especialmente tras la pandemia.

La desconexión de algunas familias con la educación de sus hijos traslada una carga excesiva a la escuela, lo que resulta especialmente grave en contextos sociales o familiares complejos que generan situaciones de desprotección en menores.

La colaboración y la coordinación

La ausencia de redes de apoyo —psicólogos externos, centros de salud mental, integradores sociales, entidades especializadas— o el desconocimiento de cómo acceder a los recursos existentes, limita la capacidad de prevenir o tratar problemas de convivencia escolar que pudieran estar vinculados a cuestiones de salud mental.

La insuficiente coordinación entre agentes externos y los centros educativos, en situaciones que comprometen la convivencia (absentismo escolar, problemas de salud mental, situaciones de riesgo), reduce la eficacia de la intervención. Es fundamental la colaboración entre administraciones estatales, autonómicas y municipales con competencias en salud, protección social y seguridad.

Asimismo, se detecta falta de visión compartida y coordinación entre centros educativos del mismo entorno para abordar la convivencia escolar.

El tratamiento de los espacios en la convivencia escolar

El tratamiento de los espacios como factor de convivencia no está suficientemente contemplado ni en el marco normativo actual ni en el diseño de las construcciones escolares. La ambigüedad sobre las competencias de conservación y mantenimiento de infraestructuras entre administraciones provoca lentitud y, en ocasiones, dejadez en las mejoras necesarias. En otras ocasiones, deja mejoras sencillas en un terreno de nadie que provoca que nunca se lleven a cabo y que los centros, al final, renuncien a pensar en ellas.

También se observa falta de espacios atractivos y seguros para la convivencia en el entorno de los centros, que fomenten la interacción positiva entre niños y jóvenes.

Fortalezas internas

La inclusión, la atención individualizada y la educación emocional

La necesidad de relacionarse es inherente al ser humano, y los centros educativos son espacios idóneos para establecer relaciones seguras, amables, tolerantes y respetuosas. Todos los centros pueden generar sentido de pertenencia a un grupo, elemento esencial para la cultura de la convivencia. La normativa educativa de la Comunidad de Madrid respalda la inclusión, la atención individualizada y la educación emocional como ejes fundamentales para la convivencia escolar.

Los modelos de regulación de la convivencia y la participación de los alumnos

Los centros educativos de la Comunidad de Madrid presentan una gran riqueza de buenas prácticas. Son fortalezas que pueden servir de modelo a otros centros y que están probados y son exitosos. Así sucede con los modelos basados en el diálogo y la justicia restaurativa, que promueven la modificación de conductas a través de la asunción de responsabilidades y el compromiso, así como la participación de los alumnos en actividades de mediación, ayuda entre iguales o círculos restaurativos, constituyen una fortaleza para mejorar la convivencia.

La planificación de la convivencia

La autonomía de los centros para analizar necesidades y proponer mejoras se plasma en el Plan de Convivencia y el Plan de Acción Tutorial, herramientas clave para coordinar estrategias basadas en participación, respeto y tolerancia. Estos planes son más efectivos cuando parten de una evaluación diagnóstica clara y promueven acciones concretas, realistas y sostenibles. Entre los aspectos a incluir están la acogida y acompañamiento a nuevos miembros, las normas básicas de convivencia, la resolución pacífica de conflictos y la organización de espacios inclusivos.

La tutoría

Una tutoría bien planificada es un catalizador de la convivencia escolar. A través del trabajo del tutor, se pueden desarrollar valores cívicos, emocionales y democráticos que fortalecen la cohesión del grupo y el respeto mutuo. También es clave para coordinar al equipo docente y establecer normas de aula consensuadas.

Algunas experiencias innovadoras incluyen tutorías verticales, que fomentan relaciones entre alumnos de distintos niveles, y tutorías personalizadas, que acompañan de forma especial a estudiantes en riesgo.

La participación de la comunidad educativa y el liderazgo en convivencia

La implicación de profesores, alumnos, personal de administración y servicios (PAS) y familias es esencial. Los profesores gestionan la convivencia desde el currículo y la tutoría; los alumnos participan en programas de mediación y ayuda entre iguales; el PAS desempeña un papel clave en espacios de alta interacción, sobre todo en los no formales; y las familias fortalecen la convivencia respaldando las normas y trasladando el respeto y los valores de convivencia necesarios desde los hogares a la escuela.

El liderazgo de los equipos directivos, junto al coordinador de bienestar y protección, es fundamental para motivar, formar, planificar y coordinar acciones de mejora.

La coordinación con agentes externos

Muchos centros han identificado y aprovechado recursos ofrecidos por administraciones y organizaciones para prevenir y tratar problemas de convivencia, estableciendo redes de apoyo y compartiendo buenas prácticas.

Los espacios de convivencia

Existe una creciente conciencia sobre la necesidad de proyectos que utilicen los espacios como motor de convivencia. Patios, rincones y zonas comunes pueden favorecer la integración, detectar problemas tempranos (ansiedad, depresión, acoso) y facilitar intervenciones preventivas. Crear entornos seguros no requiere grandes inversiones, sino una cultura escolar comprometida.

Oportunidades externas

Los cambios sociales, nuevos modelos de regulación y desarrollo de nuevas disciplinas

La sociedad cambia constantemente debido a la tecnología, los movimientos migratorios y los nuevos sistemas de comunicación, lo que exige a la escuela adaptarse para afrontar retos que fortalezcan la convivencia escolar.

La mediación ha ganado peso en distintos ámbitos —judicial, comercial, político y familiar— y su aplicación en la escuela, junto con la participación activa de los alumnos, abre nuevas oportunidades.

Además, disciplinas como la neurociencia y la neuroarquitectura ofrecen enfoques innovadores para mejorar la convivencia mediante el diseño de espacios más habitables, seguros e inclusivos.

La importancia de agentes externos, programas institucionales y colaboración entre centros

La coordinación efectiva entre centros educativos y administraciones con competencias en salud, protección social y seguridad es una oportunidad clave. Algunos centros han desarrollado proyectos creativos y exitosos que sirven de referencia.

La colaboración con asociaciones, universidades y otras instituciones proporciona recursos y apoyos muy valiosos.

También representan una oportunidad los programas institucionales y las buenas prácticas de centros que trabajan *mindfulness*, inteligencia emocional, meditación o artes escénicas (música, teatro, poesía) como herramientas para mejorar la convivencia. Entre ellos destacan los programas: En tus zapatos, Patios Interactivos, Rincones de Paz, Cuaderno de Bitácora, Crecer con Arte y diversos programas de mediación y alumnos ayudantes.

PROPUESTAS DE FUTURO

El enfoque participativo, preventivo y restaurativo de la convivencia escolar

1. Promover la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en la identificación de las necesidades de convivencia, de bienestar y de seguridad y en la concreción de sus valores y de sus compromisos para mejorarla.
2. Trabajar de forma transversal el sentimiento de pertenencia al centro de toda la comunidad educativa para generar vínculos de confianza y compromiso ente sus miembros.
3. Fomentar el sentimiento de comunidad educativa a través de lemas o de personajes de referencia que ejemplifiquen los valores representativos del centro.
4. Desarrollar actividades para la convivencia desde la concienciación y la prevención, estimulando la participación de toda la comunidad educativa.
5. Potenciar el uso de medidas restaurativas en la resolución de los conflictos y la corrección de faltas, evitando la desafección escolar y potenciando que se retome con normalidad un buen clima de convivencia.

La planificación y evaluación de la convivencia

6. Promover la planificación de la mejora de la convivencia escolar de un modo participativo, sistemático y coherente, que parta de la realidad del centro y que integre de un modo realista, sistemático y coherente, a lo largo de las diferentes etapas educativas, aquellos aspectos de la actividad del centro que condicionan la convivencia escolar.
7. Dotar de una visión global a la convivencia en los centros mejorando la coordinación e integración de los distintos documentos relacionados con estas cuestiones: Plan de Convivencia, Normas de Convivencia, Plan de Acción Tutorial, Plan de Atención a la Diversidad o Plan de Actividades Complementarias y Extraescolares, entre otros.
8. Facilitar una guía práctica para el diseño y desarrollo del plan de convivencia de centro que ayude a facilitar el proceso de elaboración y evaluación.

9. Impulsar la evaluación de los planes de convivencia con procedimientos e instrumentos adecuados y eficaces que generen reflexión sobre los aspectos conseguidos y sobre las pautas que permitan orientar el curso siguiente, fortaleciendo así las bases de una mejora permanente.
10. Ofrecer cuestionarios de evaluación de la convivencia escolar dirigidos a todos los sectores de la comunidad educativa.

La participación de la comunidad educativa

11. Fomentar cauces de participación de toda la comunidad educativa creando espacios de escucha, debate y diálogo en los que las propuestas para mejorar la convivencia escolar se puedan materializar tras un debate y consenso previos.
12. Impulsar la constitución de Comisiones de Convivencia y velar por su adecuado funcionamiento como órganos de participación en la gestión de la convivencia escolar, implicando así a la comunidad educativa y fomentando su corresponsabilidad en la convivencia del centro.
13. Reforzar la figura del coordinador de bienestar y protección: asignación de tiempos para el desarrollo de sus funciones de coordinación interna y externa y facilitar su integración en las estructuras del centro que trabajan la convivencia escolar.
14. Establecer planes de acogida a los nuevos profesores, alumnos y familias para favorecer su participación en la convivencia escolar.
15. Hacer partícipe a toda la comunidad educativa en la resolución de conflictos de manera restaurativa y preventiva.
16. Promover la participación de los alumnos en las estructuras de resolución pacífica de conflictos como la mediación escolar, los círculos restaurativos o los alumnos ayudantes
17. Implicar a los alumnos en la creación y seguimiento de las normas de convivencia y, de manera especial, de las normas de aula, para favorecer su autonomía y su responsabilidad en la creación de condiciones que satisfagan sus necesidades de relaciones positivas y su aprendizaje.

La formación para la mejora de la convivencia

- 18.** Promover la formación de equipos directivos y orientadores en contenidos, habilidades y estrategias para la mejora de la convivencia escolar
- 19.** Impulsar la formación de los Coordinadores de Bienestar y Protección.
- 20.** Formar en competencias emocionales a todo el personal de los centros educativos: profesores, monitores de comedor, auxiliar de servicios, administrativo, etc.
- 21.** Desarrollar formaciones para profesores pensadas en el autoconocimiento, el bienestar emocional propio y el cuidado de la salud mental. Observar también la figura del docente como la del “cuidador” que debe ser cuidado.
- 22.** Impulsar la formación de los alumnos en competencias socio-emocionales y en resolución pacífica de conflictos.
- 23.** Impulsar las escuelas de padres y madres para fomentar la formación de las familias en relación con aquellos aspectos que condicionan la convivencia escolar, el bienestar y la protección de sus hijos.
- 24.** Promover la formación en los grados de magisterio y en el máster de secundaria en contenidos, habilidades y estrategias para la mejora de la convivencia escolar, el bienestar y la protección de los alumnos.

La acción tutorial

- 25.** Impulsar los planes de acción tutorial como elementos vertebradores de una buena convivencia, estableciendo objetivos y actuaciones a desarrollar, con líneas transversales que refuercen la coherencia del centro en la educación emocional de los alumnos y en la atención a su bienestar, seguridad y protección.
- 26.** Facilitar una guía de la acción tutorial para el fomento de la convivencia positiva (la acogida, la creación de grupo, la educación socioemocional, la elaboración y seguimiento de las normas de aula, la coordinación del equipo docente, la relación con las familias, etc.).
- 27.** Reforzar la plantilla de la orientación en los centros para facilitar la coordinación de la acción tutorial.
- 28.** Trabajar con los equipos directivos la importancia de la acción tutorial de todos los docentes y cómo afrontar las mayores dificultades que se encuentran los tutores para facilitar su tarea como tutores.

La coordinación de los profesores y el currículo de la convivencia

- 29. Poner la atención directa a los alumnos (académica y emocional) en el centro de la acción docente.
- 30. Promover el establecimiento de acuerdos en los equipos docentes en relación con la gestión del aula para favorecer la convivencia escolar, favoreciendo la utilización de metodologías que fomentan las relaciones de los alumnos en su proceso de aprendizaje (trabajo en grupo, aprendizaje por proyectos, aprendizaje servicio, etc.)
- 31. Aprovechar diferentes reuniones de coordinación docente como espacios formativos para trabajar con los profesores la competencia emocional y la convivencia escolar.
- 32. Promover que todo el equipo docente del centro conozca los programas de convivencia, que participe en ellos y que integre en su tarea diaria los principios de los planes de convivencia.

Los lugares de convivencia (espacios físicos)

- 33. Promover en el diseño de los centros de nueva construcción los elementos constructivos que pueden favorecer la convivencia escolar (iluminación, acústica, flexibilidad, participación, etc.) de conformidad con la neuroarquitectura.
- 34. Ofrecer orientaciones a los centros en relación con la adaptación de espacios para la calma, el descanso emocional, el encuentro, el diálogo y la reflexión, destacando sus beneficios para el bienestar de los alumnos.
- 35. Atender, de forma especial, a los patios y otros espacios informales que pueden ser auténticos generadores de encuentros y que también pueden convertirse, desafortunadamente, en el epicentro de los problemas de convivencia.
- 36. Divulgar buenas prácticas de centros que han incorporado el diseño de espacios para favorecer la convivencia escolar.
- 37. Proponer la creación o adaptación de espacios que favorezcan el conocimiento y la integración de las diferentes culturas que conviven en el centro educativo.
- 38. Fomentar la participación de toda la comunidad educativa, en especial de los alumnos, en el diseño, planificación y adaptación y conservación de espacios reflexivos, amables y educativos que promuevan un adecuado clima de convivencia.

La detección de problemas de convivencia escolar y el seguimiento y acompañamiento de los alumnos en situación de riesgo

- 39. Promover la detección de situaciones o hechos contrarios a la convivencia escolar que puedan afectar a los alumnos, especialmente de los que se puedan encontrar en situación de riesgo, y analizar también su situación sociofamiliar.
- 40. Realizar el seguimiento de los alumnos en situación de riesgo para la convivencia, bienestar o protección estableciendo protocolos claros y efectivos de actuación y asignando personas responsables de los mismos y el apoyo de recursos externos, si fuera necesario. En este sentido, se propone extremar el seguimiento de los alumnos con riesgo de sufrir acoso, con problemas de salud mental, en riesgo de abandono o con necesidades educativas especiales.
- 41. Promover aulas de convivencia en las que los alumnos expulsados de clase puedan encontrar una oportunidad para reflexionar sobre su conducta y para comprometerse en su mejora, evitando un camino de no retorno.
- 42. Revisar el sistema de absentismo y seguimiento de los alumnos absentistas para dar un mayor protagonismo a los centros educativos. Prestar especial atención a los alumnos absentistas que proceden de situaciones de acoso.

El fomento de redes y difusión de buenas prácticas y colaboración con el entorno

- 43. Difundir entre los miembros de la comunidad educativa los recursos existentes de organizaciones, administraciones, asociaciones, etc., para atender a los alumnos o familias en el caso de necesitar ayuda en temas relacionados con la convivencia escolar, la seguridad o el bienestar personal.
- 44. Premiar y difundir experiencias exitosas de centros que hayan mejorado la convivencia de forma ejemplar.
- 45. Crear redes de centros escolares que permitan compartir las buenas prácticas en el ámbito de la convivencia.
- 46. Promover la conexión del centro educativo con el entorno para facilitar la participación de los miembros de la comunidad educativa, fuera del horario lectivo, en actividades que permitan establecer relaciones sanas y seguras que fomenten la convivencia positiva.

47. Fomentar la colaboración con asociaciones, colegios profesionales y universidades para crear comunidades virtuales y otros recursos de apoyo que faciliten información y orientaciones a los miembros de las comunidades educativas de los centros en temas relacionados con la convivencia escolar.
48. Fortalecer la colaboración y coordinación con los agentes de las distintas administraciones que intervienen en la mejora de la convivencia escolar relacionados con la asistencia social, sanitaria o con la seguridad.
49. Potenciar las unidades contra el Acoso Escolar, el equipo de Atención Socioemocional y la Unidad de Convivencia, dependientes de la Subdirección General de la Inspección Educativa.
50. Revisar los protocolos de absentismo y la coordinación de las intervenciones de los centros y de los ayuntamientos para mejorar la efectividad de las mismas.

capítulo 20

Enlaces de interés



- La web “[Mejora de la convivencia y clima social de los centros docentes](#)” de la Comunidad de Madrid ofrece un apartado específico con prevención, detección, intervención del acoso escolar.
- [Orientaciones](#) para el equipo directivo y docentes sobre cómo elaborar el plan de convivencia del centro.
- [Recursos para la elaboración de programas contra el acoso escolar](#) en los centros educativos.
- [Normativa](#) de convivencia y acoso escolar.
- Artículos y Buenas Prácticas de la revista Debates del CECM:
- [La convivencia escolar](#)
- [La convivencia democrática en las escuelas](#)
- [El Plan de convivencia escolar](#)
- [Prevenir delitos en redes y detectar el ciberbullying](#)
- [Prejuicio, aislamiento y conflicto: la necesidad de fomentar ámbitos de relación y encuentro con objeto de mejorar la convivencia intercultural](#)
- [Organización, convivencia e innovación en el IES Miguel Catalán de Coslada](#)
- [Foro por la Convivencia](#) espacio del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid que impulsa la mejora de la convivencia en los centros educativos.
- [Informe sobre protección y bienestar en las escuelas](#): análisis cualitativo del profesorado y alumnado.
- [Recursos](#) para fomentar la empatía y prevenir el bullying en la convivencia escolar.
- [Banco de recursos](#) de la Comunidad de Madrid para la mejora de la convivencia escolar.
- [Materiales](#) para la mejora de la convivencia escolar en Andalucía: guías, mediación y normativa.
- [Convivencia escolar](#): marco nacional, programas e instrumentos de intervención.
- [Ciberconvivencia](#): guía y recursos para educadores frente al acoso en entornos digitales.

- [Blog de la asociación 'CONVIVES'](#): reflexión, noticias y buenas prácticas para la convivencia educativa.
- [Recursos y publicaciones de la Unidad de Formación e Investigación en Salud Mental](#) para la comunidad educativa.
- [Análisis de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad de Madrid](#)
- [Un colegio madrileño convierte su patio en un oasis climático al derribar el muro que lo separaba del parque](#)



Lugares de Convivencia es una obra coral que explora cómo los entornos escolares, tanto físicos como emocionales, pueden transformarse en espacios de bienestar, inclusión y crecimiento. A través de experiencias reales, reflexiones pedagógicas y propuestas innovadoras, el libro muestra que la convivencia positiva no se limita al aula, sino que impregna pasillos, patios, comedores y también el mundo digital. Con voces diversas de docentes, directivos y especialistas, la obra ofrece un mapa de buenas prácticas y retos futuros para construir escuelas más humanas, donde cada persona se sienta escuchada, segura y parte de una comunidad. Un testimonio inspirador que invita a repensar la educación desde la empatía, la responsabilidad y la cultura de paz.