reALA Nueva Época

REALA, nº 1 enero-junio 20124 ISSN: 1989-8975

La convivencia escolar y su reflejo en el Derecho. Propuestas jurídicas para mejorar el clima en las aulas y la calidad de la enseñanza

Alejandro González-Varas Ibáñez
Profesor Titular de Universidad
Facultad de Derecho. Universidad de Zaragoza
agvaras@unizar.es

Recibido: 17 de mayo de 2013
Aceptado: 2 de diciembre de 2013

Resumen

Este artículo aborda los diferentes aspectos en que la convivencia escolar y el Derecho aparecen relacionados. Se fija en la definición que ofrecen las normas jurídicas a la violencia en las aulas y al acoso escolar. Expone las consecuencias que tiene sobre los miembros de la comunidad educativa, así como la responsabilidad civil de los padres y de los centros. Identifica también la relación que existe entre el clima de clase y la calidad educativa. Esto permite analizar las distintas políticas educativas que han desarrollado las administraciones educativas –principalmente las autonómicas– con el fin de mejorar la convivencia escolar y la calidad de la enseñanza. Se centra principalmente en las recientes leyes de autoridad del profesorado, y en la necesidad de que las familias se esfuercen por educar debidamente a sus hijos y colaboren con los centros y profesores.

Palabras clave
Derecho, convivencia escolar, responsabilidad, colaboración de las familias.

The Coexistence in the Schools and its Relationship to the Law. Juridical Offers to improve the Climate in the Classrooms and the Quality of the Education

Abstract

This article argues the main features of the peaceful coexistence in the schools and its relationship to the Law. It pays attention to the definition of violence and bullying which is given by the rules. This work exposes their consequences for the members of the school, as well as the civil responsibility of parents and schools. It also identifies the relationship between the classroom atmosphere and the education quality. It let us examine the educational politics developed by the Public Administrations –mainly the Spanish Autonomous Communities or Regions– in order to get a better coexistence in the schools and the education quality. It focuses on the recent rules about teachers' authority, and on the need of the families making an effort to give a good education to their children, and their cooperation with schools and teachers.

Keywords
Law, Coexistence in schools, Responsibility, Families cooperation.

SUMARIO

1. ***Introducción.***
2. ***La convivencia escolar: situación general y repercusión en los resultados educativos.***
3. ***Manifestaciones más graves de indisciplina en las aulas: violencia ocasional y acoso escolar.***
    - *3.1. Elementos definidores de estos comportamientos.*
    - *3.2. Responsabilidad civil de padres y centros educativos.*
4. ***Causas generales de las disfunciones en la convivencia escolar.***
5. ***Instrumentos de actuación para mejorar el clima de las aulas.***
    - *5.1. La función de las familias.*
        - 5.1.1. El derecho y la responsabilidad de los padres a educar a sus hijos.
        - 5.1.2. La relación de las familias con los centros educativos.
        - 5.1.3. Los "compromisos educativos".
    - *5.2. La resolución de conflictos.*
        - 5.2.1. Las sanciones de carácter corrector.
        - 5.2.2. El procedimiento conciliado o acordado.
        - 5.2.3. La resolución de conflictos a través de la mediación escolar.
    - *5.3. El apoyo al profesorado.*
        - 5.3.1. La situación del profesor en las aulas y medidas generales de apoyo.
        - 5.3.2. El reconocimiento de la autoridad del profesor.
    - *5.4. Evaluación y autonomía de los centros.*
    - *5.5. Medios de comunicación y programación de TV.*
    - *5.6. Nuevas tecnologías.*
6. ***Conclusiones.***
7. ***Bibliografía.***

ABREVIATURAS

BOC: Boletín Oficial de Canarias./ BOCan: Boletín Oficial de Cantabria./ BOCyL: Boletín Oficial de Castilla y León./ BOCAM: Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid./ BOA: Boletín Oficial de Aragón./ BOE: Boletín Oficial del Estado./ BOJA: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía./ BON: Boletín Oficial de Navarra./ CEE: Consejo Escolar del Estado./ DA: Disposición Adicional./ DOCV: Diario Oficial de la Comunidad Valenciana./ DOGC: Diario Oficial de la Generalidad de Cataluña./ ESO: Educación Secundaria Obligatoria./ FGE: Fiscalía General del Estado./ FJ: Fundamento jurídico./ LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, en BOE n. 159, de 4 de julio./ LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en BOE n. 106, de 4 de mayo./ LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 9 de diciembre, en BOE n. 295, de 10 de diciembre./ LORPM: Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor, en BOE n. 11, de 13 de enero de 2000./ OCDE: Organización de Cooperación y Desarrollo Económico./ OCE: Observatorio de la Convivencia Escolar./ RD: Real Decreto. SAP: Sentencia de la Audiencia Provincial./ STC: Sentencia del Tribunal constitucional./ STEDH: Sentencia del Tribunal Europeo de derechos Humanos. STS: Sentencia del Tribunal Supremo. / STSJ: Sentencia del Tribunal Superior de Justicia. TIC: Tecnologías de la información y la comunicación./

Este trabajo se enmarca dentro de las actividades del Grupo de Investigación *Derechos Culturales y Diversidad* (SGR2009) financiado por la Secretaría de Universidades e Investigación del Departamento de Economía y Conocimiento de la Generalidad de Cataluña.

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar y el clima de nuestras aulas en los niveles preuniversitarios se han convertido en un objeto generalizado de debate en nuestra sociedad. No puede ser de otro modo si tenemos en cuenta que uno de los indicadores del grado de desarrollo y bienestar de una sociedad es la calidad de la enseñanza. El aumento de los episodios de violencia en los centros educativos ha dado lugar a distintos y valiosos estudios de carácter sociológico, psicológico y propios de las Ciencias de la Educación.

Sin embargo, aún no es fácil identificar estudios jurídicos que se hayan centrado en analizar de un modo completo las diferentes y ricas perspectivas que ofrece esta materia y su incidencia en la calidad de nuestro sistema educativo y en el ejercicio de los derechos fundamentales, especialmente la libertad de enseñanza y el derecho a la educación consagrados en el artículo 27 de nuestra Constitución. Todo ello a pesar de que esta temática ha trascendido al ámbito jurídico. En efecto, casos de violencia escolar que antes quedaban silenciados, ahora han dado lugar a pronunciamientos de órganos jurisdiccionales. Por otra parte, son numerosas las normas jurídicas que, en tiempos recientes, han tenido como objeto asegurar una pacífica convivencia en nuestras aulas. Cabe mencionar, entre otras, el amplio número de leyes que se han dictado en los últimos tres años con el fin de robustecer la autoridad de los profesores. Teniendo en cuenta el reparto competencial entre el Estado y las Comunidades Autónomas que realizan los artículos 148 y 149 de la Constitución, no puede extrañarnos que la

mayor parte de las normas que se analizarán sean autonómicas. Aparte de los principios y bases que sientan las leyes nacionales en esta materia, son las disposiciones emanadas por las Asambleas autonómicas las que regulan con mayor detalle los aspectos referentes a la convivencia escolar. Por otra parte, tampoco podemos olvidar la reciente reforma de la LOE[1] –y en parte también de la LODE[2]– que ha llevado a cabo la LOMCE[3], a la que prestaremos la atención debida. De hecho, las referencias que se hagan a las dos primeras normas mencionadas se realizan sobre el texto ya modificado por la mencionada Ley de 2013, salvo que se indique lo contrario.

Este trabajo pretende afrontar esta cuestión y, a partir del estudio de la situación jurídica presente, ofrecer propuestas que contribuyan a la mejora del clima de nuestras aulas y, en consecuencia, a la calidad de la enseñanza. Se comenzará estudiando los datos que nos indican cuál es la situación real de la convivencia en nuestros centros educativos (apartado 2), analizando las principales manifestaciones de indisciplina en las aulas –incluido el acoso escolar–, la responsabilidad derivada para padres y centros escolares (apartado 3). Se examinarán a continuación las causas que han originado esta situación (apartado 4). Todo ello permitirá identificar los instrumentos legales idóneos para mejorar el clima de las aulas (apartado 5).

Junto a la normativa y jurisprudencia españolas, se han tenido presentes en todo momento las orientaciones que ofrece el Derecho comparado y la posibilidad de adaptarlas a nuestro sistema educativo. También han sido objeto de atención las recomendaciones emanadas de las instituciones internacionales y de órganos de la Unión Europea con el fin de garantizar un ambiente de estudio que favorezca en mayor grado la convivencia y el aprendizaje.

LA CONVIVENCIA ESCOLAR: SITUACIÓN GENERAL Y REPERCUSIÓN EN LOS RESULTADOS EDUCATIVOS

Uno de los principios que guían el sistema educativo español es alcanzar un nivel de educación que asegure la prevención de conflictos y su resolución pacífica, así como erradicar la violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, en especial el acoso escolar[4]. Se trata de uno de los aspectos donde más ha incidido la normativa autonómica. No podemos olvidar que, del modo en que se desprende del artículo 149.1.30 de la Constitución, el Estado ha de aprobar la legislación básica en desarrollo del artículo 27 del mismo texto. Asimismo, se encarga de establecer las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos, así como las cuestiones referentes a los derechos fundamentales relacionados con la materia (artículo 81 de la Constitución), y la comprobación de que los poderes públicos cumplen sus obligaciones en este ámbito. Entre éstas se encuentra la alta inspección del sistema educativo, según indica la disposición adicional primera de la LODE y el nuevo artículo 6 bis de la LOE –introducido por la LOMCE–. Este último precepto indicado pretende identificar con mayor precisión las competencias del Gobierno en general, así como otras más específicas. En este sentido, le corresponde determinar los contenidos comunes a las asignaturas troncales, así como estándares de aprendizaje y criterios de evaluación de determinadas asignaturas, y cuestiones referentes a horarios lectivos máximos.

Las Comunidades Autónomas, por su parte, disfrutan de un amplio margen de actuación. Ostentan competencias compartidas o de ejecución de las estatales que les permiten legislar sobre esta materia. La práctica totalidad de las Autonomías han incorporado a sus Estatutos las correspondientes competencias en educación, aunque no todas al mismo tiempo. Algunas de ellas las han detallado de tal modo que se han arrogado todas las que no son exclusivas del Estado, hasta el punto de haber aprobado unas leyes de educación con pretensión de ser auténticos *códigos educativos*[5]. De este modo, adquieren un ámbito de actuación lo suficientemente relevante como para que España esté dividida en varios sistemas educativos que dificultan la cohesión del país y la movilidad de los españoles o, simplemente, que se pueda emplear con libertad la lengua española –oficial en todo el Estado,

1 Ley Orgánica 2/2006, de Educación, en BOE n. 106, de 4 de mayo.

2 Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, en BOE n. 159, de 4 de julio.

3 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en BOE n. 295, de 10 de diciembre de 2013

4 Artículo 1.k) de la LOE. También lo configura como uno de los fines del sistema educativo en el artículo 2.1.c). En este sentido, artículo 2.g de la LODE.

5 Muñoz Arnau (2010): 147, cursiva en el original. El Tribunal constitucional ha tenido ocasión de examinar con profundidad el reparto de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas en múltiples aspectos de la materia de educación en varias sentencias dictadas desde los comienzos de estas controversias. Entre ellas, las número 6/1982; 334/1997; 88/1983, sobre horarios escolares; 59/1985, sobre transporte escolar; 93/1985, en relación con la expedición de títulos oficiales; 154/1985; 137/1986. También guarda relación la STC 173/1998, en materia de asociaciones educativas; SSTC 188/2001 y 95/2002 sobre concesión de becas y ayudas al estudio. STC 212/2005, sobre becas para la educación especial. Son también abundantes los pronunciamientos relativos al uso de las lenguas en las escuelas. Entre ellas, las SSTC 82, 83, y 84 de 1986, y 123/1988. No puede faltar la mención a la STC 31/2010, que se pronuncia sobre la constitucionalidad de la Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, en BOE n. 172, de 20 de julio, que reforma el Estatuto de Autonomía de Cataluña. Allí realiza un amplio recorrido por diferentes aspectos que conciernen al reparto competencial entre el Estado y esta Comunidad Autónoma (extrapolable a cualquier otra región), afectando también a la política educativa. En relación con estas cuestiones, vid. asimismo Cotino Hueso (2012): 41–51, y 306–316. Embid Irujo (2009): 155–186. López Guerra Luis (1983): 293–334.

según el artículo 3 de la Constitución– en cualquier punto del territorio nacional[6]. Todos estos factores permitirían replantearse si el sistema competencial vigente es el más adecuado y no convendría aumentar el protagonismo del Estado frente a la disgregación autonómica.

A partir de aquí, conviene tener presente que las distintas normas[7] aseguran a todo alumno su integridad física y moral, además de su dignidad personal, así como disfrutar de un ambiente de convivencia que permita el normal desarrollo de las actividades académicas y el respeto mutuo[8]. También garantiza que en ningún caso sea objeto de tratos vejatorios o degradantes[9].

Correlativamente, la legislación[10] establece el deber de todos los alumnos de participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un clima de estudio adecuado. Este objetivo se logra no sólo a través del respeto a la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, sino que se extiende a otros aspectos como son, entre otros, el deber de cuidar convenientemente del mobiliario y reparar los daños que causen[11], participar en la vida del centro, seguir las directrices del profesorado, actividades y, por supuesto, cumpliendo el deber –no siempre debidamente atendido– de estudiar[12]. Este derecho y deber de mantener este clima de aula no sólo tiene como protagonista a los alumnos sino, como recuerdan otras normas, es extensivo a todos los miembros de la comunidad educativa[13]. No cabe duda de que el logro de este respeto y de

6 Sobre esta cuestión me remito al estudio realizado en González-Varas Ibáñez (2011): 291–316.

7 Artículo 6.2.f) de la LODE, según la redacción ofrecida por la disposición final 1.3 de la LOE.

8 Así lo indica expresamente el artículo 6.2.d) del Decreto de Castilla y León 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los centros educativos de esta Comunidad Autónoma, en BOCyL n. 99, de 23 de mayo. Asimismo, artículo 4.c.5 del Decreto foral navarro 47/2010, de 23 de agosto, sobre derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra, en BON n. 116, de 24 de septiembre, que se refiere exactamente al derecho a una convivencia positiva. Artículo 3 y 18 del Decreto valenciano 39/2008, de 4 de abril, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos, y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios, en DOCV n. 5738, de 9 de abril.

9 Artículo 7.1 de la Ley gallega 4/2011, de convivencia y participación educativa, en BOE n. 182, de 30 de julio. Artículo 17 del RD 732/1995, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros, en BOE n. 131, de 5 de mayo. Véanse también, en relación con el derecho al respeto –interpretado en términos amplios–, el artículo 7 del Decreto canario 114/2011, de 11 de mayo, regulador de la convivencia en el ámbito educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias, en BOC n. 108, de 2 de junio. Artículo 11 del Decreto catalán 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña, en DOGC 4670, de 6 de julio. Artículo 4.c.4 del Decreto foral navarro 47/2010. En relación con el contenido del RD 732/1995, véase el análisis pormenorizado que realiza Montero Alcaide (2000): 101–120.

10 Artículo 6.4 de la LODE, según la redacción ofrecida por la disposición final 1.3 de la LOE. Ver el artículo 7.2 de la Ley gallega 4/2011, y el 9.c) de la Ley riojana 2/2011, de 1 de marzo, de autoridad del profesor y de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de La Rioja, en BOE n. 66, de 18 de marzo. Artículos 41 y ss. del RD 732/1995. Artículos 11.2.c) y 13 del Decreto de Castilla y León 51/2007. Artículo 26 del Decreto valenciano 39/2008. Artículos 15, 16 y 17.a) del decreto canario 114/2011. Artículos 20 y 22 del Decreto 279/2006 de Cataluña. Artículo 5 del Decreto foral 47/2010 de Navarra.

11 Así lo establece el artículo 6.4.h) de la LODE, así como en el artículo 39 del RD 732/1995. Las obligaciones que arrostrará el alumno como consecuencia de no observar esta responsabilidad aparecen definidas en el artículo 44 del RD 732/1995. Se refieren también a esta cuestión el artículo 12.1 de la Ley de la Comunidad de Madrid 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor, en BOE n. 238, de 1 de octubre. Artículo 8.1 de la Ley valenciana 15/2010, de 3 de diciembre, de Autoridad del Profesorado, en BOE n. 316, de 29 de diciembre. Artículo 7.2.e) y 13 de la Ley gallega 4/2011, y el 9.2 de la Ley 2/2011 de La Rioja; 19.1 del Decreto autonómico de Madrid 15/2007, que establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de esta Comunidad Autónoma, en BOCAM n. 97, de 25 de abril; 26 y 31 del Decreto valenciano 39/2008; 17.b) del Decreto 114/2011 de Canarias. 5.f) del Decreto foral navarro 47/2010. Artículo 54 del Decreto aragonés 73/2011, en BOA n. 68, de 5 de abril. Artículo 7.1 de la Ley 3/2012, de 10 de mayo, de autoridad del profesorado, de Castilla La Mancha, en BOE n. 193, de 13 de agosto. Artículo 9.1 de la Ley 1/2013, de 15 de febrero, de Autoridad Docente de la Región de Murcia, en BOE n. 61, de 12 de marzo. Artículo 10.1 de la Ley 8/2012, de 13 de diciembre, de autoridad del profesorado en la Comunidad Autónoma de Aragón, en BOA n. 253, de 31 de diciembre.

12 Se refiere a estas cuestiones el artículo 6.4 de la LODE. En relación con el concreto deber de estudiar, vid. el artículo 14 del Decreto canario 114/2011; artículo 21 del Decreto catalán 279/2006; artículo 24 del Decreto valenciano 39/2008; artículo 5.a del Decreto foral navarro 47/2010. Artículo 15 del Decreto cántabro 53/2009, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria, en BOCan n. 127, de 3 de julio. Artículo 10 Decreto castellano–leonés 51/2007; su artículo 12 se refiere al deber del alumno de participar en la vida del centro. Artículo 17 del Decreto aragonés 73/2011.

13 En efecto, el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un clima de respeto mutuo es uno de los principios que inspiran la política educativa gallega, según el artículo 3 de la Ley gallega 4/2011. Lo es también del sistema valenciano en virtud del artículo 3.2 y 6 del Decreto 39/2008, así como del cántabro, según el artículo 2.a) del Decreto 53/2009, así como de la canaria, según el artículo 3.1.d) del Decreto autonómico 114/2011, y para lograrlo son corresponsables todos los miembros de la comunidad educativa, como indica el artículo 3.1.h). Los artículos 35–39 del Decreto canario, el artículo 9 de la Ley gallega 4/2011, y el 35 del Decreto aragonés 73/2011, incluyen expresamente al personal de administración y servicios dentro del conjunto de personas que han de contribuir a la obtención de este clima idóneo, lo que no es frecuente que se haga en este tipo de normas. Los incluye igualmente el artículo 55 del Decreto valenciano 39/2008. También es un principio del sistema educativo navarro, para lo cual se encuentra necesaria la actuación de toda la comunidad educativa y el fomento del concepto de educación en la responsabilidad, como explica el artículo 2.1.a) del Decreto foral 47/2010. Se refiere también a ello el artículo 23.1 del Decreto catalán 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de centros educativos, en DOGC n. 5686, de 5 de agosto. Artículo 2.b) y c) del Decreto de Andalucía 19/2007, de 23 de enero, que adopta medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos, en BOJA n. 25, de 2 de febrero.

un clima de clase pacífico redundará en una mejor educación de los alumnos y, en último término, en la elevación de la calidad de nuestro sistema educativo[14].

Antes de analizar con más profundidad los mecanismos jurídicos establecidos para garantizar esta convivencia, conviene aproximarse, aunque sea brevemente, a la situación que viven nuestras aulas, según los datos que presentan los organismos oficiales.

Tal vez resulte sorprendente que las cifras globales sobre la convivencia escolar, aun siendo mejorables, no son tan oscuras como inicialmente podría pensarse, al menos si se tiene en cuenta la imagen que difunden los medios de comunicación[15]. Por cuanto se refiere al nivel de integración escolar, es también alto[16]. En cuanto a los acosos –asunto al que se concederá una atención particular[17]– según las estadísticas, se estima que el porcentaje de víctimas es cercano al cuatro por ciento, producido normalmente entre alumnos[18]. Se trata habitualmente de violencia de tipo psicológico[19]. Entre profesores es más difícil que ocurra. No llega al uno por ciento el número de ellos que se han sentido acosados de manera intensa por otros compañeros, si bien la cifra asciende ligeramente cuando se pregunta si ha sucedido en ocasiones aisladas[20].

Es interesante observar, en cambio, la distinta apreciación de alumnos y profesores en relación con los insultos. El 1,5 % de los docentes reconoce que los han recibido con frecuencia por parte del alumnado. Sin embargo, el 4 % de los alumnos reconoce haber ocasionado maltratos a los profesores[21].

Hemos de tener en cuenta que estas cifras son generales, por lo que habrá lugares donde el clima de clase provocará que la media ascienda, mientras que encontraremos otros más desfavorables donde se puedan concentrar una mayor parte de las carencias que produzcan que la imagen generalmente compartida en la sociedad no sea tan positiva. Por otra parte, hemos de tener en cuenta que siempre puede haber reticencias a reconocer los fracasos y por eso los testimonios que reflejan las encuestas no tienen por qué ser del todo exactos. Es también posible que los distintos colectivos interpreten de un modo diferente unos mismos hechos. Acabamos de comprobarlo en relación con la valoración de los insultos a los profesores. Otro caso significativo es el relativo a determinados comportamientos negativos que no se muestran en las encuestas porque el propio encuestado no lo entiende como una situación nociva. Es lo que puede suceder, por ejemplo, en el caso de los comportamientos disruptivos[22]. En estas situaciones es llamativo comprobar que, mientras que casi una cuarta parte de los profesores[23] aprecian comportamientos de este tipo en las aulas, apenas un cuatro por ciento de

14 La relación entre convivencia y calidad de enseñanza es obvia y es frecuente que lo recuerden las normas encargadas de regular estas cuestiones. Mencionamos, como ejemplo significativo, el preámbulo del Decreto de Castilla y León 51/2007, donde se afirma que "la convivencia escolar adecuada es un requisito para un proceso educativo de calidad, siendo igualmente su resultado. Convivencia y aprendizaje son dos aspectos estrechamente ligados entre sí, que se condicionan mutuamente y que requieren que el respeto de derechos ajenos y el cumplimiento de obligaciones propias se constituyan en finalidad y en un verdadero reto de la educación actual en su compromiso para conseguir una sociedad mejor".

15 Sobre la influencia de los medios de comunicación, vid. el § 5.5.

16 También en torno al 80%, según ibíd. Los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas también arrojan datos sobre esta cuestión. Por lo que se refiere al caso concreto aragonés, cabe advertir que el Consejo Escolar autonómico ha reconocido que el clima en nuestras aulas muestra unos niveles más bajos que varias de las demás Comunidades Autónomas, por lo que aconseja adoptar las medidas de mejora oportunas, según el Consejo Escolar de Aragón (2011): 468.

17 § 3.1.

18 Exactamente, el 3,8% según el Observatorio de Convivencia Escolar (2010): § 12, p. 101. Sobre estas cuestiones, cfr. Aguilar Belda (2009): 23–37, partiendo de una investigación de campo realizada por el autor, y cotejándola con datos ofrecidos por el Defensor del Pueblo.

19 Observatorio de Convivencia Escolar (2010): § 13, p. 101.

20 Sólo el 0,8% declara haberse sentido acosado por sus compañeros, y el 6% algunas veces, datos tomados del Observatorio de Convivencia Escolar (2010): 98. Los datos concretos sobre la violencia que padecen los profesores por parte de los alumnos la ofrece, dentro de la misma obra colectiva anteriormente citada, Jiménez Guijarro (2009): 107–117.

21 Observatorio de Convivencia Escolar (2010): § 20, p. 103 y s. Las diferencias entre las cifras reflejan que la agresión tiene carácter grupal, o bien que existen diferencias de percepción de unos mismos hechos entre profesores y alumnos, en *ibíd*. Según el mismo informe, § 21, p. 104, el perfil del agresor es el siguiente: prevalecen los varones sobre las mujeres; en el caso de la ESO, pertenecen a los primeros cursos; suelen ser alumnos con problemas académicos y dificultades para obtener protagonismo positivo en el aprendizaje; han recibido con más frecuencia medidas disciplinarias; la relación de su familia con el centro es menos frecuente y más difícil; dicen que participan habitualmente en agresiones entre estudiantes, como agresores y como víctimas; tienen una acentuada orientación al riesgo, reflejada por su mayor consumo de distinto tipo de drogas; perciben con más frecuencia que los profesores les amenazan para intimidarles y que les han agredido físicamente. Es probable, además, que sean estos mismos casos los que originan las mayores dificultades para la necesaria colaboración de las familias.

22 Algunas normas en materia de convivencia escolar han definido este tipo de comportamientos como los que "conducta del alumnado que altera la disciplina o convivencia escolar imposibilitando o entorpeciendo el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje", según el artículo 2.f) del Decreto canario 114/2011. Algunos autores lo definen como "situaciones en las que los comportamientos de los alumnos y alumnas tienden a realizarse en grupo, principalmente, con la finalidad de romper el proceso de enseñanza–aprendizaje o incluso impedir que éste se establezca", en Ortega y Del Rey (2006). En relación con este tipo de comportamientos y las formas de afrontarlos, cfr. AA. VV. (2010): 33–58. Fernández García (2006): 173–208.

23 Exactamente, el 21,6% de ellos, según el Observatorio de Convivencia Escolar (2010): § 19, p. 103.

los alumnos lo percibe de este modo[24]. Esta diferente percepción de los hechos testimonia que al menos parte de los alumnos no llega a distinguir un comportamiento molesto del que no lo es, por lo que se ve una falta de apreciación o de sensibilidad de base que es importante.

Esta situación ha ocasionado, entre los demás factores que en su caso puedan concurrir, unos resultados educativos mejorables, al menos en el contexto de la enseñanza obligatoria. Aunque las cifras han mejorado en los últimos años, no cabe duda de que sigue siendo significativo que las tasas de idoneidad –es decir, alumnado que cursa el año académico que le corresponde por su edad– son altas a los ocho años de edad, con un porcentaje que supera el noventa por ciento[25]. Sin embargo, van reduciéndose hasta no alcanzar el sesenta por ciento a los quince años de edad.[26] Ello evidencia el alto porcentaje de alumnado que repite algún curso académico[27] a lo largo de la enseñanza obligatoria.

Por último, cabe indicar que el Estado, consciente de la importancia que tiene asegurar un buen clima de clase, ha creado el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar[28]. Se trata de un órgano consultivo del Ministerio de Educación que tiene por misión, en síntesis, asesorar sobre situaciones referidas al aprendizaje de la convivencia escolar, elaborar informes y estudios, hacer un diagnóstico en esta materia, y proponer medidas que ayuden a elaborar las distintas políticas estatales, fomentando las actuaciones que faciliten la mejora del clima escolar y la convivencia en los centros educativos[29].

Su creación se ubica dentro de un contexto de progresiva producción normativa que pretenden lograr un clima de clase más cálido a través de los diferentes mecanismos a los se irá haciendo referencia en el lugar oportuno. Algunos aspectos relacionados con el comportamiento particularmente reprobables de los alumnos han despertado la atención de la Fiscalía General del Estado, e incluso han generado la suficiente jurisprudencia como para que pueda realizar una interpretación jurídica de los mismos. Este es, pues, el cometido que nos ocupa en este momento.

MANIFESTACIONES MÁS GRAVES DE INDISCIPLINA EN LAS AULAS: VIOLENCIA OCASIONAL Y ACOSO ESCOLAR

Elementos definidores de estos comportamientos

Los episodios de violencia en las aulas, con su mayor o menor intensidad, están siendo objeto de preocupación por parte de las autoridades públicas, quizá no tanto por su frecuencia –tal como se comprobó en el epígrafe anterior– como por su gravedad y efectos. La relevancia que ha adquirido este tipo de comportamientos o, al menos, la mayor atención que están recibiendo respecto a tiempos anteriores en que se había minimizado su importancia, ha dado lugar a que se aprueben textos normativos nacionales e internacionales que pretenden erradicarlo. Algunos países, como es el caso del Reino Unido, han promulgado leyes destinadas a erradicar los comportamientos antisociales en las escuelas[30]. Dentro de nuestro Derecho interno, la Fiscalía General del Estado incluso ha llegado a emitir una instrucción específica sobre uno de los casos más extremos como es el acoso escolar[31].

Dentro del ámbito internacional encontramos que la Convención sobre los Derechos del Niño advierte[32] que los Estados parte adoptarán las medidas que sean necesarias para proteger al niño –entre otras acciones– contra cualquier forma de perjuicio o abuso físico o mental o de cualquier descuido o trato negligente, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo. Entre éstos últimos podemos entender también englobados a los centros educativos.

Conviene tener presente que el concepto de violencia[33] que se utiliza en este contexto es amplio, tanto por el número de lugares o situaciones en que puede producirse, como también por lo que se refiere a las conductas que lo originan. Según el Comité de los Derechos del Niño no se trata sólo de conductas activas, sino que también incluye

24 Entre los alumnos, así lo consideran el 4,1%, según *ibíd*. Según el propio OCE, esta discrepancia en la valoración de las conductas podría deberse a "la concentración de dicho problema en muy pocos alumnos o a que el alumnado tienda a minimizar las consecuencias que determinados comportamientos (como hablar mientras está explicando el profesor) pueden tener sobre quienes lo sufren", ibíd.

25 Nos referimos al 93,4%, según el CEE (2011): 22.

26 El 59,6%, en CEE (2011): 22.

27 OCDE (2011): 44–58.

28 RD 275/2007, de 23 de febrero, en BOE n. 64, de 15 de marzo.

29 Artículo 1.2 del RD 275/2007.

30 Nos referimos a la *Anti–Social Behaviour Act* de 2003, seguido posteriormente del Libro Blanco del Gobierno titulado *Higher Standards, Better Schools For All*, de 2005. Sobre esta ley, *vid*. RILEY (2007): **221–236.**

31 Instrucción de la FGE n. 10/2005, de 6 de octubre.

32 Artículo 19.1.

33 Encontramos una definición más clara y amplia de violencia en el documento del COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (NACIONES UNIDAS, 2011): § 4, donde interpreta el término "violencia" como "toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual". Sobre su extensión, véanse también los §§ 17 y 19. En relación con la violencia entre niños, *vid.* el § 27.

las negligencias[34]. Dentro del sistema legal español comprobaremos[35] que los daños físicos o psíquicos causados a un menor como consecuencia de conductas negligentes también ocasionarán situaciones de responsabilidad para los padres o los centros.

Antes de adentrarnos con mayor profundidad en el tratamiento que el ordenamiento jurídico español ofrece a estas cuestiones conviene centrar el objeto de nuestra atención. Para ello se identificarán, en este momento, las diferencias entre violencia y acoso escolar. Es cierto que una de las más graves manifestaciones de violencia, que distorsionan la convivencia escolar y causan perjuicio a los demás alumnos[36], son los acosos o "*bullying*", tal como es costumbre denominarlo actualmente. Con ello nos referimos a un amplio catálogo de conductas[37] de carácter físico o moral, permanentes o continuadas en el tiempo, y desarrolladas por uno o más alumnos sobre otro. La continuidad es el elemento que nos permite deslindar el acoso de los incidentes violentos aislados u ocasionales[38]. El acoso también se caracteriza por el deseo consciente de herir, amenazar o asustar por parte de un alumno frente a otro. Adquiere una mayor intensidad cuando se practica en grupo, pues el sentimiento de culpa de los acosadores se diluye más fácilmente. Esto provoca que, habitualmente, consideren que no sobrepasan el límite de una mera diversión. En cambio, el efecto sobre el alumno que lo padece puede ser aún más serio[39].

A su vez, estos términos son en sí mismos diferentes de los denominados "antisociales". Este último concepto presenta unos límites más difusos, de modo que su identificación responde a una mayor discrecionalidad y subjetividad[40]. No obstante, puede entenderse que lo conforman comportamientos como las molestias, el vandalismo, pintadas, o el consumo de drogas o alcohol. En algunos países –como el Reino Unido[41]– se ha entendido que no se trata sólo de acciones ya realizadas, sino que se incluye la sospecha fundada de que ocurran en un futuro comportamientos que perturben el disfrute del espacio e instalaciones comunes.

No cabe duda de que se trata de comportamientos dignos de preocupación por los efectos negativos que causan tanto en el agresor como en el agredido, especialmente si tenemos en cuenta su menor edad y que se encuentran en un momento de formación y adquisición de hábitos y carácter propios.

Por parte del sujeto que los provoca[42], existen posibilidades de que continúe desarrollando comportamientos del mismo tipo en su vida adulta, proyectando sus abusos en el ámbito del trabajo (el conocido *mobbing* laboral), en la familia, o en otro tipo de acciones incluso delictivas. Esta tendencia se agravará si, en lugar de atajarse en sus primeras manifestaciones en la infancia, se hace caso omiso de ellas o incluso les sirven para alcanzar popularidad y sumisión de los demás compañeros.

Por parte de la víctima, la experiencia de la violencia genera un impacto profundamente perturbador en el proceso de socialización de los menores que pueden concretarse en múltiples manifestaciones[43]. La presión

34 En relación con las negligencias, vid., con más detalle, el § 20 de Comité de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 2011).

35 § 3.2.

36 Ha podido comprobarse con anterioridad en este mismo apartado que se trata de un fenómeno ejercido normalmente entre alumnos, siendo menos frecuentes los casos de acosos a profesores.

37 La FGE identifica estas acciones principales: agresiones físicas, amenazas, vejaciones, coacciones, insultos o en el aislamiento deliberado de la víctima, siendo frecuente que el mismo sea la resultante del empleo conjunto de todas o de varias de estas modalidades, en el Informe 10/2005, de 6 de octubre, § 1.1. Véanse también los elementos característicos señalados por COTINO HUESO (2012): 361–364. FURNISS (2000): 10 y ss.

38 Informe de la FGE 10/2005, de 6 de octubre, § 1.1. Afirman también la necesidad de una conducta calificada como agresión física o psicológica, que sea intencionada, y reiterada o repetida por algún tiempo para que podamos estar ante una situación de acoso o "*bullying*" las SSAP de Álava n. 120/2005, de 27 de mayo, FJ cuarto; de Madrid n. 737/2008, de 18 de diciembre, FJ tercero, citando expresamente al informe de la FGE; de Madrid n. 611/2010, de 15 de noviembre, FFJJ cuarto, quinto y séptimo; de Castellón n. 46/2011, de 8 de marzo, FJ primero. En relación con la legitimidad de expulsar a alumnos como consecuencia de las injurias u ofensas graves contra otros miembros –valorando las circunstancias atenuantes como su arrepentimiento, y también las agravantes–, vid. la sentencia del Juzgado de lo Contencioso–Administrativo n. 1 de Huesca, de 21 de abril de 2008, recurso 249/07, y la confirmación de esta sentencia por medio de la STSJ de Aragón, Sala de lo Contencioso–Administrativo, n. 707/2011, de 3 de noviembre. En algunos casos el acoso se ha considerado una circunstancia agravante de la responsabilidad de quienes han llevado a cabo una conducta perturbadora de la convivencia, como es el caso del artículo 32.2.d) del Decreto 51/2007 de Castilla y León, y cfr. el artículo 48. En un sentido semejante, artículo 9.g) y h) de la Ley riojana 2/2011. Artículo 14.1.b) del Decreto autonómico madrileño 15/2007. Artículo 42.d) del Decreto valenciano 39/2008. Artículo 17.1.a) del Decreto foral navarro 47/2010. También la doctrina ha identificado en la temporalidad el elemento diferenciador entre la violencia y el acoso escolar, si bien añaden otros elementos como la desigualdad de poder entre el agresor y la víctima, que permanece indefensa sin hacer frente al ataque. Por otra parte, en el acoso suelen existir observadores que presencian la agresión, pero no intervienen, según Sánchez Aneas (2009): 43 y ss.

39 Informe de la FGE 10/2005, de 6 de octubre, § 1.1.Artículo 60.a) del Decreto cántabro 53/2009. Artículo 59.3.i) y 64.1.d) del Decreto canario 114/2011. Artículo 64.4 del Decreto de Aragón 73/2011.

40 RILEY (2007): 223 y ss.

41 Ibíd.

42 Extraemos nuevamente esta información del Informe 10/2005 de la FGE, 1.1. En cuanto a las consecuencias del acoso escolar para el agresor, cfr. Roldán Franco (2009): 49. Una descripción más amplia sobre la personalidad, aspecto y modalidades de acosadores la encontramos en Sánchez Aneas (2009): 47–56, y 130–132 por cuanto se refiere a las consecuencias que padecen.

43 La FGE enumera, en concreto, los siguientes: "angustia, ansiedad, temor, terror a veces al propio centro, absentismo escolar por el miedo que se genera al acudir a las clases y reencontrarse con los acosadores, fracaso escolar y aparición de procesos depresivos que pueden llegar a ser tan prolongados e intensos que desemboquen en ideas suicidas, llevadas en casos extremos a la práctica", § 1.1 del Informe 10/2005.

ejercida sobre el menor objeto de estas conductas produce otro efecto que dificulta la detección y corrección de estas situaciones. Nos referimos a que el temor que padecen le suele impedir que comuniquen estos hechos a sus padres o a los profesores. Esta inclinación se acrecienta como consecuencia de la habitual falta de autoestima, el temor de que la situación empeore por desvelarla, o incluso a que llegue a autoconvencerse de que merece el tratamiento que recibe[44].

La Fiscalía General del Estado[45] ha observado que el primer nivel de lucha contra el acoso escolar se halla en los niveles básicos de intervención, es decir, en los profesores del centro educativo, los padres, y demás miembros de la comunidad escolar. Recomienda actuar con medidas de carácter preventivo, antes que represivo, tales como la reflexión con el propio alumno o grupo, cambio en la organización del aula, y reuniones con la familia[46]. Por tanto, se aprecia nuevamente la importante función de las familias como agentes educadores.

Es evidente que los comportamientos que significan agresiones físicas o psíquicas contra un compañero, aunque no merezcan la calificación de acoso escolar, serán asimismo reprobables y, en su caso, objeto de sanción[47]. Si se pueden subsumir dentro de las conductas sancionadas en la normativa vigente sobre derechos y deberes de los alumnos podrán ser objeto de la sanción correspondiente por parte del centro educativo o, si llegaran a presentar gravedad suficiente, podrían justificar la actuación de los órganos jurisdiccionales. A su vez, los casos de violencia ocasional o de acoso escolar serán susceptibles de producir responsabilidad civil extracontractual de padres y centros educativos, como se procede a estudiar a continuación.

Responsabilidad civil de padres y centros educativos

Las consecuencias de los episodios de violencia o acoso escolar no finalizan en los perniciosos efectos que causan en la víctima y el agresor y en la sanción que a éste le puede corresponder. En efecto, estas situaciones han dado lugar a la imposición de sanciones económicas a los centros educativos y a los padres de los menores que cometen estas acciones como consecuencia de la responsabilidad extracontractual en que han incurrido, tal como se deriva del artículo 1903 del Código civil. Ambos casos aparecen expresamente contemplados en este precepto pues indica, por una parte, que "los padres son responsables de los daños causados por los hijos que se encuentren bajo su guarda". Este mismo artículo afirma a continuación que "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 períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias". No se realiza ninguna diferencia entre centros públicos[48] y privados, por lo que se entiende que se refiere a ambos supuestos.

Hemos de tener en cuenta que la valoración del elemento subjetivo no es siempre la misma. Se puede decir, en términos generales, que la clásica responsabilidad civil subjetiva tiende a objetivarse. Este planteamiento es consecuencia de los avances y complejidad que adquiere progresivamente la vida, lo que provoca que aumente el número de situaciones susceptibles de ocasionar daños. Ante ello, se tiende a pensar que quien crea una situación de riesgo debe asumir las consecuencias de su actividad, de tal manera que debería admitirse la necesidad de reparar el daño ante la mera causalidad material que liga un hecho a la persona que lo produjo[49]. En consecuencia,

A ello se refiere también la SAP de Álava n. 120/2005, de 27 de mayo, FFJJ segundo y tercero, y la sentencia de la misma Audiencia n. 292/2010, de 10 de junio, FJ tercero. En relación con los efectos de la violencia ejercida sobre niños, cfr. Comité de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 2011): § 16. En relación con las consecuencias para la víctima véase también Roldán Franco (2009): 47–49, ofreciendo una descripción del perfil que habitualmente presentan las víctimas en la p. 43 y ss. Asimismo, Sánchez Aneas (2009): 56–60, y 129 y ss.

44 Informe de la FGE 10/2005, de 6 de octubre, §§ 2 y 6. Vid. también sobre esta cuestión y el daño moral relacionado, la SAP de Madrid n. 737/2008, de 18 de diciembre, FJ quinto.

45 Informe de la FGE 10/2005, de 6 de octubre, § 2.

46 Informe de la FGE 10/2005, de 6 de octubre, § 2. La SAP de Álava n. 120/2005, de 27 de mayo, FJ segundo, confirma la necesidad de aplicar medidas preventivas para erradicar estos abusos. Advierte que es fundamental que los centros educativos tengan conocimientos actualizados sobre las investigaciones que llevan a cabo los especialistas en esta materia, y concluye también advirtiendo la importancia de aumentar la formación de los propios padres. En relación con la resolución de conflictos, los mecanismos preventivos, la labor de mediación y el carácter de las sanciones, vid. también el § 5.3.

47 Encontramos casos en que los hostigamientos o agresiones, aun siendo tales, no llegan a alcanzar la calificación de acoso escolar. Es lo que sucede, por ejemplo, en los hechos enjuiciados por la SAP de Madrid n. 611/2010, de 15 de noviembre. La sentencia no niega que haya habido agresiones, pero no las califica de acoso por carecer de pruebas suficientes que demuestren su continuidad en el tiempo, la clara voluntad de causar un mal y de situar a la víctima en un plano de inferioridad, ni que se demuestre una relación de causa–efecto entre las conductas hostiles y las crisis ansiosas de la alumna que padeció esos actos.

48 En el caso de los centros públicos debe tenerse en consideración el contenido del artículo 145 de la **L**ey 30/1992, de 26 de noviembre de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, en BOE n. 285, de 27 de noviembre. A partir de este momento, si los daños son consecuencia del funcionamiento del centro público, entra en juego la responsabilidad patrimonial de la Administración.

49 Existe una amplia jurisprudencia sobre esta materia. Centrándonos en el ámbito educativo pueden mencionarse las SSTS, Sala de lo Civil, de 10 de junio de 1983; n. 524/1993, de 20 de mayo, recurso de casación n. 2998/1990; n. 234/2000, de 11 de marzo, recurso de casación n. 1922/1995; n. 660/2000, de 29 de junio, Recurso de Casación núm. 2554/1995; n. 1266/2001, de 28 de diciembre, recurso de casación n. 2757/1996;

la interpretación conjunta de los artículos 1902[50] y 1903 del Código civil desemboca en "una responsabilidad prácticamente objetiva" que incluso "soslaya [casi por completo] el elemento de culpabilidad"[51]. Esta situación, y el especial interés del menor y su particular protección, provocan que, una vez que ha resultado probado el hecho lesivo, son los padres o el centro educativo –según los casos– quienes han de acreditar que ha empleado toda la diligencia en su prevención y control[52].

Sin embargo, esta tendencia a la objetivación no llega a "erigir el riesgo en fundamento único de la obligación de resarcir y sin excluir, en todo caso y de modo absoluto, el clásico principio de la responsabilidad culposa"[53]. Por ello, junto a los hechos que resulten probados, seguirá siendo necesario observar la conducta de los padres o tutores, y del centro educativo para evaluar la concurrencia o no de responsabilidad.

De acuerdo con este planteamiento, en el concreto caso de los padres de un menor que produce un daño a otro compañero en la escuela, tiende a afirmarse que aquéllos responden por esos hechos, pues es su hijo quien creó el riesgo de la conducta nociva[54]. No obstante, estarán exentos de responsabilidad si prueban haber utilizado la diligencia necesaria[55]. En consecuencia, los padres no han de considerarse responsables de todos los casos en que sus hijos menores produzcan algún tipo de daños a otro. La responsabilidad que establece el artículo 1903 del Código civil en estas situaciones se refiere, como indica el Tribunal Supremo[56], a los causados por el incumplimiento de las obligaciones que impone el artículo 1902. Por ello, para que surja la responsabilidad por el hecho de tercero, es imprescindible, que ésta se sustente en una actuación o en una omisión culposa[57]. No se deriva, por tanto, del artículo 1903, la aceptación de una sola responsabilidad objetiva o por riesgo.

Cabe indicar que, como se ha podido comprobar, cuanto se ha explicado es fruto de la jurisprudencia sentada en torno a la aplicación de los artículos mencionados del Código civil al supuesto concreto de los daños causados por un alumno al otro. La normativa que regula la convivencia escolar no ha mencionado este tipo de responsabilidad civil[58], seguramente porque no ha sido necesario desde el momento en que estas situaciones se

n. 509/2008, de 10 de junio, recurso de casación n. 1785/2001. STS, Sala de lo Civil, n. 686/2001, de 27 de septiembre de 2001, recurso de casación n. 1610/1996. STS, Sala de lo Civil, n. 510/2009, de 30 de junio, Recurso de Casación núm. 365/2005.

50 Artículo 1902 del Código civil: "el que por acción u omisión causa daño a otro, interviniendo culpa o negligencia, está obligado a reparar el daño causado".

51 STS, Sala de lo Civil, 210/1997, de 10 de marzo, recurso de casación n. 1248/1993, FJ segundo.

52 Esta inversión de la carga de la prueba, que se traslada a quien sostiene no haber causado el daño, la encontramos en varias sentencias, como la STS, Sala de lo Civil, n. 524/1993, de 20 de mayo, recurso de casación n. 2998/1990, FJ segundo. STS, Sala de lo Civil, 210/1997, de 10 de marzo, recurso de casación n. 1248/1993, FJ tercero. También en la SAP de Madrid n. 737/2008, de 18 de diciembre, FJ cuarto.

53 STS, Sala de lo Civil, 210/1997, de 10 de marzo, recurso de casación n. 1248/1993, FJ tercero, citando una amplia jurisprudencia. A pesar de la tendencia a la objetivización de la responsabilidad en los términos explicados, es preciso seguir comprobando la concurrencia de culpa para que se pueda atribuir responsabilidad, como indica la STS, Sala de lo Civil, n. 524/1993, de 20 de mayo, recurso de casación n. 2998/1990, FJ sexto. En este sentido, STS, Sala de lo Civil, n. 178/1999, de 8 de marzo, recurso de casación n. 2585/1994, FJ cuarto. Asimismo STS, Sala de lo Civil, de 16 de octubre de 1989, FJ segundo, que identifica los orígenes de esta corriente jurisprudencial en la STS, Sala de lo Civil, de 10 de julio de 1943, indicando un amplio elenco de sentencias que han seguido esta línea jurisprudencial.

54 STS, Sala de lo Civil, n. 524/1993, de 20 de mayo, recurso de casación n. 2998/1990, FJ segundo. También la STS, Sala de lo Civil, de 10 de junio de 1983, FJ quinto, declara que el padre ha de resarcir por los daños causados por su hijo, en virtud de la responsabilidad civil en que incurre al no haber empleado toda la diligencia de un buen padre de familia para prevenir el daño. En este sentido, SSTS, Sala de lo Civil, de 17 de junio de 1980, FJ primero; de 10 de marzo de 1983, FJ primero; n. 234/2000, de 11 de marzo, recurso de casación n. 1922/1995, FJ segundo, y jurisprudencia que cita; 226/2006, de 8 de marzo, recurso de casación n. 2006/1076. Asimismo, SAP de Castellón n. 46/2011, de 8 de marzo, donde el en FJ primero se indica la desatención de los padres del agresor en su deber de educar adecuadamente a su hijo.

55 STS, Sala de lo Civil, n. 524/1993, de 20 de mayo, recurso de casación n. 2998/1990, FFJJ segundo y quinto. Confirman esta idea las SSTS, Sala de lo Civil, de 4 de mayo de 1984, FJ cuarto. En el este supuesto de la STS, Sala de lo Civil, n. 1266/2001, de 28 de diciembre, recurso de casación n. 2757/1996, FJ segundo, los padres de una menor reclamaron responsabilidad extracontractual a los padres de otra niña porque causó lesiones a su hija jugando a la comba. En este caso, ni el tribunal de instancia ni el Supremo apreciaron este tipo de responsabilidad porque el hecho respondió a un accidente, sin ningún tipo de intención por la alumna que soltó la cuerda que impactó en el ojo de la lesionada. Se trataba de un juego infantil, en sí inofensivo, desarrollado en horario escolar y bajo la vigilancia de profesores, por lo que en modo alguno se pudo imputar una actitud omisiva o culposa a los padres demandados. Un caso semejante lo ofrece la STS, Sala de lo Civil, n. 686/2001, de 27 de septiembre de 2001, recurso de casación n. 1610/1996. No obstante ello, como consecuencia de la tendencia a convertir la responsabilidad de los padres en objetiva, algunos autores han concluido que estos supuestos de exoneración de la responsabilidad no se han derivado tanto de la prueba de la diligencia debida, como de otras razones. Las principales han sido la consideración de que el hijo no había obrado culposamente, o que el daño no le era objetivamente imputable, según Gómez Calle (2013): 336, que critica esta posición del Tribunal Supremo porque ofrece la impresión de que la misma existencia del daño revela que los padres no han obrado con la diligencia precisa lo que, en realidad, debería probarse, en *ibíd*., p. 337. Por cuanto se refiere a la responsabilidad de los padres en el Derecho comparado, en concreto en Gran Bretaña, cfr. RILEY (2007): 229–232.

56 STS, Sala de lo Civil, n. 1266/2001, de 28 de diciembre, recurso de casación n. 2757/1996, FJ segundo.

57 Como indica parte de la doctrina, "los padres responden cuando con su propio comportamiento culposo contribuyen indirectamente a la causación directa del daño por el hijo". Es decir, en el comportamiento dañoso del hijo ha de haber una falta de cuidado (culpa objetiva) imputable a aquéllos (además de la que se pueda referir al propio hijo) desde el momento en que lo hicieron posible con su actuar negligente. En consecuencia, los padres deberían quedar exonerados de responsabilidad tanto si prueban que observaron la diligencia exigible, como si demuestran la falta de nexo causal entre su conducta y el resultado dañoso, según Gómez Calle (2013): 334.

58 El artículo 58.2 del Decreto canario 114/2011 advierte que "cuando como consecuencia de las conductas contrarias a la convivencia, tipificadas en este Decreto, se produzca un daño físico o moral, este se reparará de acuerdo con lo apreciado en el expediente", añadiendo su tercer apartado que los padres son responsables civiles subsidiarios de los daños indicados en este artículo. Sin embargo, el apartado de mayor

pueden resolver con la sola aplicación del Código civil. Esto no ha impedido, no obstante, que otros casos que podrían solucionarse igualmente haciendo uso del mismo Código sí hayan encontrado reflejo en la normativa sectorial de educación. Así ha sucedido con la responsabilidad civil de los padres derivada de los daños cometidos por sus hijos en las instalaciones escolares[59]. Sin embargo, esta expresa previsión, por oportuna que pueda ser, poco añade al modo de resolver estos casos, pues se remite a la normativa vigente en materia de responsabilidad civil. Entendemos que su aparición en estos textos se debe no sólo al interés por este tipo de responsabilidad, sino también por asegurar que el infractor repare el daño causado o que esta reparación se sustituya por la realización de tareas que contribuyan al mejor desarrollo de las actividades del centro.

Por cuanto se refiere a los centros educativos, además de lo prescrito en el artículo 1903 del Código civil ya citado, se parte también del presupuesto de que "los padres delegan las funciones de control y vigilancia de los alumnos en el centro de enseñanza desde el momento en que los menores acceden al mismo hasta que se produce su salida ordenada"[60]. Por tanto, se entenderá[61] que incurren en responsabilidad civil extracontractual en aquellos casos en que, una vez demostrada la perpetración de la conducta lesiva y el centro ha tenido conocimiento de ello –bien sea a través del propio agredido o de sus padres–, queda demostrado que no inició las acciones adecuadas para atajar estos males o para castigar a los culpables[62]. En cambio, si no se prueba que estos hechos acaecieron, o que el centro no tuvo noticia de ellos, o que sí intentó erradicarlos, es cuando no incurre en responsabilidad. Sin embargo, en la práctica esta situación es difícil que se produzca como consecuencia de la progresiva objetivación de la responsabilidad a la que venimos aludiendo, que afecta de un modo especial a los titulares de los centros docentes. En principio, podrían exonerarse de responsabilidad si probaran que obraron con la diligencia de un buen padre de familia. Sin embargo, la jurisprudencia ha entendido[63] que siempre se les podía haber exigido un mayor grado de diligencia, por lo que normalmente bastará con probar el daño para concluir que existe responsabilidad de los titulares del centro.

Resta indicar, en último lugar, que en el caso de que los menores hayan perpetrado acciones consideradas como delitos o faltas, la Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores[64] asegura la responsabilidad civil solidaria de los menores y de sus padres, tutores, acogedores y guardadores legales o de hecho, por este mismo orden[65].

Asimismo, por la remisión que esta ley misma realiza[66] al artículo 145 de la Ley 30/1992[67], se entiende que puede exigirse responsabilidad civil a los centros educativos públicos o a la Administración educativa. El artículo

---

extensión es el primero, relativo a los daños sobre instalaciones o materiales del centro.

59 Artículo 12.1 de la Ley de la Comunidad de Madrid 2/2010, y artículo 19.1 del Decreto 15/2007 de la misma Comunidad Autónoma. Artículo 8.1 de la Ley valenciana 15/2010. Artículo 11.2 de la Ley de La Rioja 2/2011. Artículo 33 del Decreto castellano–leonés 51/2007. Artículo 58 del Decreto canario 114/2011. DA sexta del Decreto foral navarro 47/2010. Artículo 7.2 de la Ley 3/2012 de Castilla La Mancha. Artículo 9.3 de la Ley 1/2013 de Murcia.

60 STS, Sala de lo Civil, 660/2000, de 29 de junio, recurso de casación núm. 2554/1995, FJ tercero.

61 En casos de daños producidos fuera del acoso escolar u otro tipo de agresiones ejercidas sobre el alumno, la responsabilidad derivará de que los profesores hubieran o no realizado las tareas de vigilancia oportunas o los deberes de atención necesaria al alumno lesionado. Más en concreto, "la culpa extracontractual no consiste en la omisión de normas inexcusables, sino en el actuar no ajustado a la diligencia exigible según las circunstancias del caso concreto, de las personas, tiempo, lugar [que] exigen una máxima diligencia en evitación de los daños que éstos puedan sufrir incluso a consecuencia de conductas propias de la infancia y, por lo mismo, quizá imprudentes", según la STS, Sala de lo Civil, n. 883/1995, de 10 de octubre, recurso de casación 1549/1992, FJ segundo, tomando la doctrina explicada en la STS de la misma Sala n. 409/1995, de 8 de mayo, recurso de casación 724/1992, FJ segundo. Casos de condena por esta negligencia en la actuación –aparte de la STS n. 883/1995 que se acaba de citar– la encontramos en la STS, Sala de lo Civil, n. 845/1999 de 18 octubre, recurso de casación n. 444/1995, FJ tercero y amplia jurisprudencia que cita; STS, Sala de lo Civil, 349/2000, de 10 de abril, recurso de casación n. 1819/1995, especialmente FJ segundo. STS, Sala de lo Civil, 660/2000, de 29 de junio, recurso de casación núm. 2554/1995, FFJJ tercero y quinto. STS, Sala de lo Civil, n. 510/2009, de 30 de junio, recurso de casación núm. 365/2005, FJ segundo. Son también condenatorias las SSAP de Álava n. 120/2005, de 27 de mayo, y n. 292/2010, de 10 de junio. En cambio, no se aprecia responsabilidad, aun habiéndose producido daños, cuando la vigilancia fue correcta. Así lo apreció la STS, Sala de lo Civil, de 21 de noviembre de 1990, FJ tercero; STS de la misma Sala, n. 686/2001, de 27 de septiembre de 2001, recurso de casación n. 1610/1996; STS, Sala de lo Civil, n. 1266/2001, de 28 de diciembre, recurso de casación n. 2757/1996, FJ tercero. STS, Sala de lo Civil, n. 509/2008, de 10 de junio, recurso de casación n. 1785/2001, FFJJ tercero y cuarto. Siempre hay hechos que son imprevisibles y escapan al control del profesor, por atento que esté, por lo que no puede apreciarse negligencia o culpa, como indica la STS, Sala de lo Civil, 210/1997, de 10 de marzo, recurso de casación n. 1248/1993, FFJJ segundo y quinto. En el mismo sentido, STS, Sala de lo Civil, n. 178/1999, de 8 de marzo, recurso de casación n. 2585/1994, FJ cuarto. La SAP de Valencia, n. 418/2011, de 11 de julio, desestima la demanda por motivos procesales.

62 En efecto, los presupuestos para que atribuya responsabilidad al centro es necesario que concurran estos presupuestos: acto dañoso y objetivamente negligente de un alumno en el centro; causación del daño mientras el alumno se halla, o hubiera debido hallarse, sometido al control del centro; contribución culposa del titular del centro a la causación del daño por el alumno. Vid. Gómez Calle (2013): 346–349.

63 Vid. Navarro Mendizábal (2009): 62 y s. Vid. asimismo Nieto García (2011): 125–129. Cotino Hueso (2012): 365–367.

64 Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor, 5/2000, de 12 de enero. Por cuanto se refiere al tratamiento penal del acoso escolar en el ámbito anglosajón, cfr. Harris (2002): 57–76. FURNISS (2000): 16–26. RILEY (2007): 221–236.

65 Artículo 61.3 de la LORPM.

66 Artículo 61.4 de la LORPM.

67 Ley 30/1992, de 26 de noviembre de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, en BOE n. 285, de 27 de noviembre. Conviene añadir que el artículo 63 de la LORPM regula la responsabilidad civil por los hechos que analizamos a los aseguradores. En relación con este último caso, véase también el artículo 117 del Código penal.

121 del Código penal[68] confirmaría esta tesis. A su vez, en virtud de la previsión establecida en el artículo 120.3 de este mismo Código[69], cabría la posibilidad de plantear casos de responsabilidad civil a cualquier centro educativo por los delitos o faltas cometidos en ellos y concurran los demás requisitos allí expuestos.

La responsabilidad civil derivada de estos ilícitos criminales puede reclamarse[70] bien ante la jurisdicción civil, o bien por el cauce especial previsto en la misma LORPM. En este caso, el artículo 2.2 de esta Ley, el órgano jurisdiccional competente para resolver las responsabilidades civiles derivadas de la comisión de delitos y faltas son los Jueces de Menores, que habrán de tramitarla[71] en una pieza separada por cada uno de los hechos imputados.

CAUSAS GENERALES DE LAS DISFUNCIONES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Una vez examinada la salud de la convivencia en las aulas y de observar las principales disfunciones del sistema en este ámbito, es preciso preguntarse por las principales causas que lo generan y las posibles soluciones. En términos generales, para el Observatorio para la Convivencia Escolar, las dos principales razones que dificultan la convivencia escolar –al menos en el ámbito de la ESO y entendemos que es un argumento trasladable a otros niveles educativos– estriban en la falta de disciplina y en la insuficiente implicación de las familias[72].

La conclusión de esta observación se traduce, según sus propias palabras, en que parece "generalizada la percepción de que los problemas de convivencia que plantean los adolescentes se originan, en buena parte, más allá de la escuela, y pueden estar relacionados con dificultades en la enseñanza de los límites y con la insuficiente supervisión que encuentran en su casa, y éstos a su vez con los rápidos cambios que se están produciendo en nuestra sociedad, y lo complejo que resulta adaptar la educación a dichos cambios"[73].

Estas palabras no agotan la identificación de las causas de la situación que tratamos, pues se trata de un problema más complejo en el que concurren múltiples factores como los que se irán examinando, pero sí podemos concluir en que se trata de una síntesis certera. Por otra parte, refleja que no sólo nos hallamos ante un problema interno de la estructura educativa, sino de una situación de alcance social que trasciende el ámbito de las escuelas. Prueba de ello es la falta de respeto a los profesores que, como es estudiará en su momento, es una manifestación de la crisis del concepto de autoridad propia de nuestra sociedad. Asimismo, como ya hemos tenido ocasión de adelantar –y se retomará en su momento–, la imagen que ofrecen los medios de comunicación influye en la difusión de una imagen negativa de la realidad escolar o, incluso, contribuye a la extensión de ejemplos de conductas inaceptables entre los jóvenes. Junto con ello, el uso inapropiado de las nuevas tecnologías puede mostrar una cara amarga no siempre suficientemente conocida por padres y profesores, por lo que es preciso que reciban una formación adecuada sobre su manejo. Por ello, la solución a los conflictos escolares no se agota en resolver las controversias concretas que se puedan plantear en cada caso, sino que exige una planificación a largo plazo y un cambio de actitud y mentalidad más amplio ante estas cuestiones[74].

En los siguientes párrafos se fijará la atención en estas y otras causas que, en ocasiones, dificultan una convivencia sana en las aulas, así como las vías de actuación que se pueden seguir para mejorarla que, en cualquier caso, sólo podrán conseguirse[75] si existe el debido respeto. Veamos a continuación los cauces más concretos.

68 Artículo 121 del Código penal: "el Estado, la Comunidad Autónoma, la provincia, la isla, el municipio y demás entes públicos, según los casos, responden subsidiariamente de los daños causados por los penalmente responsables de los delitos dolosos o culposos, cuando éstos sean autoridad, agentes y contratados de la misma o funcionarios públicos en el ejercicio de sus cargos o funciones siempre que la lesión sea consecuencia directa del funcionamiento de los servicios públicos que les estuvieren confiados, sin perjuicio de la responsabilidad patrimonial derivada del funcionamiento normal o anormal de dichos servicios exigible conforme a las normas de procedimiento administrativo, y sin que, en ningún caso, pueda darse una duplicidad indemnizatoria [...]".

69 Artículo 120.3 del Código penal: "las personas naturales o jurídicas, en los casos de delitos o faltas cometidos en los establecimientos de los que sean titulares, cuando por parte de los que los dirijan o administren, o de sus dependientes o empleados, se hayan infringido los reglamentos de policía o las disposiciones de la autoridad que estén relacionados con el hecho punible cometido, de modo que éste no se hubiera producido sin dicha infracción".

70 Artículo 61.1 de la LORPM.

71 Artículo 61.2 de la LORPM. Con el fin de verificar adecuadamente la extensión de la responsabilidad civil, el artículo 62 de la LORPM se remite a lo establecido en los artículos 109 a 115 del Código penal.

72 Observatorio de Convivencia Escolar (2010): § 9, p. 100.

73 Ibíd.

74 Furniss (2000): 11.

75 CEE (2011): 31.

INSTRUMENTOS DE ACTUACIÓN PARA MEJORAR EL CLIMA DE LAS AULAS

La función de las familias

El derecho y la responsabilidad de los padres a educar a sus hijos

Del artículo 27.3 de la Constitución se desprende que los titulares los padres son los titulares del derecho a la educación de los hijos[76]. Esto constata que el principal núcleo educador de la sociedad es la familia, como no puede esperarse otra cosa de la célula básica del tejido social. Si centramos la atención en el ámbito de la convivencia escolar, es nuevamente la familia quien mejor puede –e incluso debe– infundir a sus miembros en edad de formación las reglas mínimas de convivencia y respeto. Es un hecho que, no obstante su obviedad, la recuerdan frecuentemente instituciones como las Naciones Unidas en el momento de reconocer la insustituible función de las familias en la preservación de la violencia[77].

A partir de aquí se entiende que una de las mejores muestras de interés de las familias por la educación de sus hijos es, precisamente, la decisión firme de asumir ellas mismas las tareas correspondientes en lugar de trasladarla –de forma intencionada o por simple despreocupación– a otras instituciones como los centros educativos o a los propios profesores, a los que luego se exigen responsabilidades por el ejercicio de funciones que en realidad le corresponden, en primer término, a las propias familias[78]. La preocupación por que las familias ejerzan de forma comprometida su función educativa, sin la cual poco podrán hacer los centros o los profesores en su garantía en esta tarea, impulsa a la LODE a concretar ciertas funciones que les compete desarrollar a los padres. Se detiene en recordarles[79], en primer lugar, que son los primeros responsables en la educación de sus hijos o pupilos. A partir de esta premisa, les encomienda –entre otras funciones– que estimulen a sus hijos para que lleven a cabo sus actividades de estudio; que conozcan, participen y apoyen la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros; que respeten y hagan respetar las normas establecidas por el centro, la autoridad y las indicaciones u orientaciones educativas del profesorado; y, finalmente, que fomenten el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa.

La influencia de la familia en el clima de las aulas no deja de ponerlo en evidencia la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Como no puede ser de otro modo, parte de que "las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones". Es consciente, al mismo tiempo, de que "la realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios". Por eso "son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos, familias y escuelas". A pesar de estas loables intenciones que muestra en su preámbulo, no resulta fácil encontrar en el articulado mayores referencias a esta cuestión, lo que debería motivar la reflexión del legislador.

La amplia normativa autonómica en materia de convivencia escolar realiza un llamamiento similar a las familias. No es extraño que recuerden, para ello, que los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos[80]. A partir de aquí subrayan la necesidad de su implicación y compromiso en el proceso educativo y de su colaboración con los centros y los profesores, además de detallar otro conjunto de derechos y deberes[81].

---

76 Sobre esta cuestión cfr., entre la amplia bibliografía, Aláez Corral (2008): 13–29. Embid Irujo (1983a): 375–397, e IDEM (1983b): 206–210, y 225 y ss. Fernández Segado (1992): 340–366. Fernández–Miranda Y Campoamor (1988): especialmente pp. 93–98. Martínez López–Muñiz (2006): 793–816. Muñoz Arnau (2010): 303–316. Roca Fernández (2008): 1–37. De Vergottini (2001): 325–339. Cfr. Asimismo Martínez de Pisón (2003): 147–156. Este derecho se ha encontrado ampliamente garantizado por los tribunales. Véanse, en este sentido, la STC 5/1981, así como las SSTEDH de los casos Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen contra Dinamarca, de 7 de diciembre de 1976; Campbell and Cossans contra el Reino Unido, de 25 de febrero de 1982; Folgero y otros contra Noruega, de 29 de junio de 2007; Zengin contra Turquía, de 9 de octubre de 2007; Lautsi contra Italia (Gran Cámara) de 18 de marzo de 2011.

77 Comité de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 2011): § 3.h). Por su parte, el Comité de Derechos Humanos también recuerda la responsabilidad que tienen las familias en la protección de sus hijos y en la creación de las condiciones que permitan un desarrollo harmonioso de su personalidad, y del disfrute de los derechos que contiene la Convención. Así lo encontramos en Comité de Derechos Humanos (1989): § 6.

78 Es significativo el preámbulo de la Ley de la Comunidad de Madrid 2/2010, de Autoridad del Profesor. En ese lugar identifica las causas que han originado el actual enrarecimiento del ambiente de las aulas. Aparte de mencionar la crisis del papel del profesor y el retroceso de la cultura del esfuerzo, añade que "por otro lado, se han ido trasladando a los docentes responsabilidades que han de corresponder a la familia antes que a la propia institución escolar".

79 Artículo 4.2 de la LODE.

80 Así lo indica expresamente el artículo 17.1 del Decreto 51/2007 de Castilla y León; 21.1 del Decreto cántabro 53/2009; artículos 2.2.f), 25 y 27 del Decreto foral navarro 47/2010. Artículo 13.1 del Decreto andaluz 327/2010, de 13 de julio, que aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, en BOJA n. 139, de 16 de julio Artículo 22.1 del Decreto canario 114/2011. Artículo 3.9 de la Ley 8/2012 de Aragón.

81 Artículo 6 de la Ley gallega 4/2011. Artículo 15 del Decreto de Castilla y León 51/2007, especificando los derechos de las familias en el artículo 16, y sus deberes en el 17. Es significativo que los apartados a) y c) del último precepto indicado indique, como uno de los deberes de los padres o tutores, el conocimiento de la "evolución del proceso educativo de sus hijos o pupilos, estimularles hacia el estudio e implicarse de manera activa en la mejora de su rendimiento y, en su caso, de su conducta", además de hacerles respetar las normas que rigen el centro escolar y respetar al profesorado. En términos similares, artículos 12 y 13 del Decreto andaluz 327/2010; artículos 19 a 21 del Decreto canario

Entre ellos se encuentra el estímulo de sus hijos para que aprendan y realicen correctamente las actividades escolares, infundirles el sentimiento de responsabilidad, y de respeto hacia los profesores y demás miembros de la comunidad educativa, así como de las normas de organización y convivencia del centro[82]. En algunos casos la participación de las familias en el proceso educativo se convierte en un "eje fundamental" de actuación, como ha sucedido en Castilla y León[83].

La transmisión que hagan de valores, del respeto hacia el profesor y valoración de su actividad, propiciar un ambiente cultural en los hogares, hacer que el niño o adolescente aprecie el estudio y el esfuerzo de la sociedad por facilitárselo, son elementos esenciales de educación y, en último término, de la convivencia escolar. El simple hecho de que el menor crezca en un contexto de "cultura–ambiente" es un terreno ganado para la sociedad y un ahorro de recursos para infundirle unas inquietudes que ya tendría adquiridas e interiorizadas desde su casa. Si en el hogar no se transmiten estos principios, por mucho que se esfuercen las distintas instituciones educativas en lograrlo de un modo absolutamente loable, difícilmente dará lugar más que a sobreponer estos valores como un elemento postizo sobre una superficie insuficientemente preparada.

Sin duda será más eficaz la tarea familiar que la persuasión del centro educativo a los efectos de que podamos superar que más de la mitad del alumnado no tenga el suficiente interés por el seguimiento de las clases, lo que sin duda influye en el comportamiento disruptivo[84].

Es posible preguntarse, a la vista de los resultados que ofrecen las estadísticas analizadas sobre convivencia y rendimiento escolar, si las familias están asumiendo eficazmente esta tarea y, en su caso, cuáles son los puntos débiles que lo dificultan. Una primera respuesta puede traducirse, simplemente, en que no es fácil lograr estos objetivos. La sociedad actual es compleja, los dos padres han de trabajar, y la atención directa a los hijos queda reservada a escasos momentos al día presididos, por otra parte, por el cansancio de la jornada. Por ello, una primera medida para lograr que las familias ejerzan su derecho–deber a educar consistiría en llevar a cabo las medidas de conciliación entre la vida familiar y profesional que sean precisas, tal como también prevé la LOE[85] siguiendo el criterio antes sentado por la Convención de los Derechos del Niño[86] y el Comité de Derechos Humanos[87]. De la importancia de esta cuestión se hacía eco el Consejo Escolar del Estado con estas palabras[88]:

> "La participación de las familias en la educación está condicionada de manera importante por sus obligaciones laborales y profesionales, en muchas ocasiones incompatibles con su presencia en la escuela, no sólo para desarrollar actividades de participación sino incluso para un correcto y adecuado seguimiento de la educación de sus propios hijos. Es necesario reflexionar acerca de que las responsabilidades que las familias deben asumir en materia educativa exigen cambios radicales en las formas de vida, en los proyectos políticos de ciudad, en la configuración de los tiempos familiares y laborales. Por tanto, el Consejo Escolar del Estado insta a las Administraciones educativas a impulsar la adopción de medidas de conciliación de la vida laboral de los padres con la escolar de sus hijos".

Son palabras ciertamente significativas que muestran la urgencia de adoptar este tipo de medidas. En realidad, no resulta forzado pensar que el robustecimiento en general de la institución familiar constituye una firme garantía no sólo para asegurar la educación de los hijos –y facilitar de este modo el trabajo a las escuelas–, sino también para lograr otros resultados de claro beneficio para la sociedad.

La relación de las familias con los centros educativos

No es difícil comprender que cuanto mayor sea el interés y la participación de los padres en la actividad escolar, mejor será el clima reinante en las aulas y la calidad de la enseñanza. A este propósito, recuerda la OCDE[89] que un modo de fortalecer el funcionamiento de las escuelas y mejorar los resultados de los alumnos pasa por

114/2011, en relación con los derechos de las familias, y artículos 22–24 acerca de sus deberes. Artículos 25 a 27 del Decreto foral navarro 47/2010. Artículo 4.1.d) de la Ley asturiana 3/2013, en BOE n. 260, de 30 de octubre.

82 Vid. normativa citada en la nota anterior.

83 Preámbulo del Decreto autonómico 51/2007, y vid. artículo 2.d).

84 Observatorio de Convivencia Escolar (2010): § 29, p. 107. Las respuestas del alumnado reflejan que un porcentaje considerable de estudiantes no entiende la mayoría de las clases (34,4%), ni despiertan su interés (el 67,7%). Problema que depende, en parte, de la capacidad y disposición de los estudiantes para trabajar, puesto que la mayoría reconoce que escuchan y se esfuerzan sólo en algunas clases.

85 Su artículo 118.4 establece que "a fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela".

86 El artículo 18.3 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1989, cit., indica que "los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños para los que reúnan las condiciones requeridas".

87 Comité de Derechos Humanos(1989): § 6.

88 CEE (2011): § 5.4, p. 33.

89 OCDE (2012): 142–145.

establecer vínculos con los padres y los colectivos sociales presentes en el lugar en que se halla la escuela. Por ello sugiere que, en aquellos casos en que encontremos padres que por motivos sociales o económicos no lleguen a participar en la vida del centro como sería debido, se proyecten políticas que permitan intensificar los vínculos entre éstos y las escuelas, y se mejore la comunicación con ellos.

En el caso de tratarse de familias inmigrantes y presentarse dificultades lingüísticas, la red de trabajo europea Eurydice[90] ha propuesto una serie de iniciativas que faciliten la comunicación entre los centros y las familias, como es el uso de intérpretes entre ellos, la publicación de información en su lengua materna, o acudir a personal específico que sirva de vínculo entre los centros y las familias y orienten al alumnado inmigrante.

Por cuanto se refiere a la situación española, según el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, en el ámbito de la ESO se entiende por lo general que la calidad de la relación entre las familias y la escuela es buena o incluso muy buena. Interesa constatar[91] que la amplia mayoría[92] de los alumnos afirma que su familia asiste con frecuencia a las reuniones que convoca el tutor, si bien parece que sólo a poco más de la mitad[93] de las familias le agrada acudir y, lo que resulta más preocupante, la cifra de alumnos a los que les gusta que sus familias frecuenten estas reuniones desciende un porcentaje menor[94]. Lo que las encuestas no aclaran son los motivos que motivan este tipo de actitud entre los alumnos.

Por otra parte, la información y participación de los padres sería mayor si se innovara el modo de entablar comunicación con ellos[95]. Según el Observatorio antes citado[96], el tipo de participación de las familias más extendido –al menos en el ámbito de la ESO– consiste en que el profesorado las informa sobre los proyectos y actividades educativas. La frecuencia de niveles más ambiciosos y complejos de participación es sensiblemente menor, probablemente debido a que exigen poner en marcha contextos, habilidades e innovaciones de un nivel de dificultad que supera los recursos disponibles actualmente en la escuela para afrontarlos con éxito.

Estas medidas se insertan en un contexto que ha venido exigiendo desde los últimos años un aumento de la participación de la comunidad educativa tanto en la programación general de la enseñanza –artículo 27.5 de la Constitución– como en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos –artículo 27.7 del mismo texto–. Aunque en algunos países de nuestro entorno la participación educativa estaba ya implantada desde los años setenta[97], España comienza a centrar la atención en estas cuestiones con la aprobación de la LODE en 1985, en unos años aún cercanos a la promulgación de la Constitución en que era habitual el reclamo de una mayor participación de los ciudadanos en el desarrollo del nuevo Estado constitucional[98].

A partir de aquí el Tribunal Constitucional[99] ha tenido ocasión de interpretar desde mediados de los años ochenta el derecho de participación consagrado en los artículos de la Constitución antes mencionados de un modo amplio. Se refiere a diferentes modalidades, como la informativa y consultiva, de iniciativa, e incluso facultades decisorias, dentro del ámbito propio del control y gestión. El límite[100] de este derecho lo constituye el respeto al contenido esencial de los demás miembros de la comunidad escolar, incluido –en el caso de los centros privados concertados– el derecho del titular a la creación y dirección del centro, tal como garantiza el artículo 27.6 de la Carta Magna. En efecto, la intervención de la comunidad educativa no puede llegar a menoscabar el carácter propio que el titular del centro privado –o el proyecto educativo de que gocen los públicos–. Si la participación consistiera en diseñar un pluralismo interno que llegara a incapacitar al titular para impulsar y preservar el carácter propio, éste quedaría abandonado en la práctica a los criterios dominantes en cada momento en el consejo escolar

90 Eurydice (2009a): 7–18.

91 Observatorio de Convivencia Escolar (2010): § 8, p. 99. Por lo que se refiere a la relación con entre profesores y familias, no más del 0,7 % de los profesores reconoce haber sufrido con frecuencia trato ofensivo de alguna familia, y el 0,2 % haberlo dado, en *ibíd*., § 23, p. 105.

92 El 82,5%, según el Observatorio de Convivencia Escolar (2010): § 8, p. 99.

93 Nos referimos, según *ibíd*., al 61,3% de las familias. Conviene recordar que las familias tienen reconocido el derecho a estar informadas sobre el proceso educativo de sus hijos y de su integración en la escuela. Pero esto mismo también es un deber, como también lo es asistir a las reuniones convocadas por el centro o, al menos, buscar otros medios que faciliten la comunicación. Así lo indican los artículos 1.h) y 12 del Decreto andaluz 327/2010; 19, 22.3 y 23 del Decreto canario 114/2011. En este sentido, artículo 6.1.b) y e), y 6.2.a) de la Ley gallega 4/2011. Artículo 15 del Decreto 51/2007 de Castilla y León. Artículo 26.2.a) y d), y 27.2.b) del Decreto foral navarro 47/2010. Artículo 20.2.b) y 21.2.b) del Decreto cántabro 53/2009. Artículo 8 de la Ley de Murcia.

94 En efecto, sólo al 53,5% de los alumnos les gusta que sus familias acudan a estas reuniones, según ibíd.

95 Cfr. Vega Gutiérrez (Coord., 2012): *passim*.

96 Observatorio de Convivencia Escolar (2010): § 8, p. 99.

97 Vid. Eurydice (1997): § 2, p. 10, ofreciendo un cuadro cronológico con las normas elaboradas en cada país.

98 Díaz Lema (2002): 328, citando la doctrina administrativista más relevante del momento que reclamaba esa participación de los ciudadanos en el funcionamiento de la Administración.

99 STC 77/1985, FJ vigésimo primero.

100 STC 77/1985, FJ vigésimo primero. Véase también sobre esta cuestión la STS, Sala de lo Contencioso–Administrativo, de 24 de marzo de 1997, recurso de apelación n. 1268/1989, FJ cuarto.

y demás órganos de participación[101]. En este sentido, hemos de tener en cuenta, además, que una buena parte de los privados –concertados o no– tienen naturaleza fundacional y, por eso mismo, están afectos a unos fines que están llamados a cumplir con independencia de la consideración que ofrezcan a la comunidad escolar[102].

Por otra parte, se ha de tener en cuenta que el concepto de participación creció en un principio a la sombra de la autonomía escolar. Sin embargo, con el paso del tiempo, la relación entre ambos conceptos ha ido convirtiéndose en dialéctica. Su resultado ha sido que –como se examinará en el apartado 5.4 (*Evaluación y autonomía de los centros*)– se tienda a considerar que la autonomía tiene su centro de gravedad en el aumento de las facultades del equipo de dirección del centro, la posibilidad real de que desarrollen sus proyectos, y la rendición de cuentas, sin que los demás miembros de la comunidad educativa puedan suponer un obstáculo para ello. Esto no evita, obviamente, que tengan asegurado su derecho a participar –garantizado, por otra parte, en la propia Constitución–, sólo que será preciso encontrar unas nuevas vías para ejercitarlo. Tampoco obsta, como estamos analizando, que la colaboración de las familias en el fortalecimiento de la posición del profesor y en evitar o resolver los conflictos sea realmente crucial.

A estos efectos, algunas Comunidades Autónomas han ideado distintos medios para asegurar la participación familiar destinada, entre otros fines, al logro de una sana convivencia. De este modo, se prevé en determinados casos la creación de las "escuelas de madres y padres"[103], si bien no se detalla qué fines concretos están llamados a alcanzar. También recuerda[104] la utilidad de su participación indirecta a través de los representantes de diferentes colectivos y de los consejos escolares del centro. Otra iniciativa se halla en la Orden que regula el Plan de Orientación y Acción tutorial de Andalucía[105]. Recoge que los profesores de la ESO, dentro de su tiempo de tutorías, dediquen al menos una hora a la atención personal de los alumnos y sus familias. Estas entrevistas, que habrán de ser previamente preparadas y organizadas de tal modo que, al acabar el curso, se haya entrevistado al menos una vez con ellos.

En caso de que nos encontremos ante alumnos que presenten una particular problemática de convivencia, la relación entre el centro educativo y las familias la llevarán a cabo equipos de orientación educativa[106]. Son éstos quienes deberán asumir las funciones de intermediación entre los alumnos y demás comunidad educativa, además de auxiliar al profesorado en su relación con estos alumnos.

Otras Comunidades Autónomas han previsto la realización de actividades semejantes, como ha sucedido con el "Plan de acción tutorial" de Canarias[107] destinado a potenciar el papel de las familias y de las personas que ejercen la tutoría académica en la prevención y tratamiento de los conflictos. También en Cantabria[108] y Cataluña[109] se han desarrollado iniciativas similares.

Los "compromisos educativos"

Tras lo expuesto, aún pueden indicarse algunas otras cuestiones en relación con la contribución de las familias. Una de ellas es la participación en los denominados "compromisos educativos" realizados con los centros de enseñanza donde tanto unos como otros estipulan cláusulas destinadas a mejorar el rendimiento del alumnado[110]. La participación activa de los padres en las actividades indicadas en estos compromisos aparece configurada como una muestra de su responsabilidad en la educación de los hijos, tal como reconoce en este caso la LODE[111].

---

101 Fernández–Miranda y Campoamor (1988): 160.

102 En este sentido, Martínez López-Muñiz (2004a): 482–487.

103 DA séptima de la Ley 4/2011 de Galicia.

104 § 7 del preámbulo de la Ley 4/2011 de Galicia.

105 Artículo 10 de la Orden de fecha 27 de julio de 2006 de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía publicada en BOJA de 8 de septiembre de 2006 por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria. Según el artículo 10.5, "las entrevistas con las familias del alumnado tendrán por finalidad: a) Garantizar la información sobre aquellos aspectos que puedan tener importancia para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo personal y la orientación profesional del alumnado, garantizando especialmente la relativa a los criterios de evaluación. b) El asesoramiento educativo a las familias. c) La promoción y facilitación de su cooperación en la tarea educativa del profesorado, tanto en lo concerniente a los aspectos académicos como en lo relativo a la mejora de la convivencia del centro". Estos contenidos han sido confirmados por la STSJ de Andalucía, Sección de Sevilla, Sala de lo Contencioso–Administrativo de 9 de julio de 2009, recurso contencioso–administrativo n. 763/2006, FJ quinto.

106 Artículo 36 del Decreto de Andalucía 19/2007.

107 Artículo 46 del Decreto 114/2011.

108 Artículo 39 del Decreto cántabro 53/2009.

109 Artículo 15 del Decreto catalán 102/2010. También se refieren al "Plan de Acción tutorial" los artículos 40.3 y 52.1 del Decreto aragonés 73/2011, así como el artículo 6.3.d) de la Orden de 11 de noviembre de 2008, del Gobierno de la misma Comunidad Autónoma, sobre el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia escolar en los centros educativos públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Aragón, en BOA n. 207, de 10 de diciembre. La normativa gallega no se refiere específicamente a este tipo de planes, si bien el artículo 33 de la Ley 4/2011 garantiza el acceso de los padres al profesorado –incluidas, como mecanismo idóneo, las tutorías– y a los equipos directivos de los centros docentes. Lo mismo sucede con la castellano–leonesa, según se indica en el artículo 24 del Decreto 51/2007.

110 Artículo 121.5 de la LOE.

111 Artículo 4.2.d) de la LODE en la redacción que le ofrece la modificación realizada por la disposición final primera de la LOE.

Como en otras ocasiones, la normativa autonómica concreta estos aspectos, mostrando distintas características entre los compromisos educativos esparcidos por el territorio español. Las principales diferencias entre unos y otros estriban en su inclusión en el plan de convivencia del centro o su carácter autónomo[112] y, por otra parte, en que su suscripción sea voluntaria u obligatoria para familias y centros[113]. Por cuanto se refiere a los demás aspectos, la tónica general es la siguiente[114]. Se trata de acuerdos formales firmados en cualquier momento del curso entre el centro de enseñanza, el alumno que ha perpetrado conductas reprobables, y sus padres o tutores. Todos ellos especifican a través de estos documentos los mecanismos concretos de actuación que tienen como principal objetivo cambiar las conductas del alumno que perturben la convivencia. Se llevarán a cabo a iniciativa del centro o de sus profesores y están dirigidos al alumno, si bien, como acabamos de indicar, es esencial la participación de su familia.

Suele suceder que la firma de un compromiso educativo provoque la suspensión de la aplicación de las medidas correctoras ya adoptadas[115]. En su caso, si se hubiera dado cumplimiento al compromiso, se archivaría el expediente sancionador[116].

Dentro de los compromisos podemos hallar diferentes variantes, algunas destinadas no tanto al logro de un mejor comportamiento como a facilitar el estudio del alumno y su progreso académico. Es lo que sucede con los "compromisos pedagógicos"[117] destinados a mejorar el rendimiento de quienes presenten dificultades para el aprendizaje y problemas de conducta y de aceptación de las normas escolares. Los tutores del centro pueden proponer este documento a los padres del estudiante con el fin de que tanto ellos como el centro asuman las obligaciones que se especifiquen con el fin de velar por que adquiera una actitud y hábitos de estudio que le permitan alcanzar ese objetivo a través de un seguimiento individual. También supone el compromiso de sostener una comunicación fluida entre la familia y el equipo educativo que atiende a sus hijos[118].

La resolución de los conflictos

Los conflictos que surjan en las escuelas están llamados, como en cualquier otro ámbito, a resolverse. Los mecanismos previstos para su resolución son varios. En aquellas situaciones en que la infracción sea leve no será necesario su inicio, sino que bastará con una corrección sencilla que puede ser establecida incluso por un profesor. Aparte de esta previsión generalmente difundida existe la posibilidad de iniciar un expediente sancionador que finalice con la imposición de la correspondiente medida correctora. En cualquier caso, la tendencia aceptada en todas las normas es que esas sanciones han de tener una finalidad educativa. Nos detendremos en su establecimiento y características en el apartado 5.2.1 (*Las sanciones de carácter corrector*).

Junto a ello, cobra cada vez más vigor el intento de solucionar estas situaciones a través de mecanismos más pacíficos y flexibles. Se muestran particularmente útiles en contextos como el educativo tanto por ser más compatibles con los propios fines de la educación, como por la edad de los afectados. Se trata, por una parte, de los procedimientos acordados basados, como su nombre indica, en un pacto entre los afectados (apartado 5.2.2). Por otro lado, encontramos otro medio estrechamente conectado con el anterior como es la mediación. Se muestra como una concreción en el terreno de la enseñanza de la importancia que se quiere otorgar a la mediación –considerada en términos generales– como medio de resolución de conflictos, como también lo encontramos en otros campos como el civil o el familiar, aspectos tratados en el apartado 5.2.3 (*La resolución de conflictos a través de la mediación escolar*).

112 Cataluña integra la "carta de compromiso educativo" dentro del plan de convivencia del centro, según refleja el artículo 7 del Decreto 102/2010. En los demás casos aparece como un instrumento autónomo de actuación para garantizar la convivencia escolar.

113 El Decreto catalán 102/2010 lo configura como obligatorio para las etapas de educación infantil y primaria, y aconsejable que lo sea en las demás etapas, como indica el artículo 7.1 y 7.7. Por ello se prevé que estos documentos tengan unos contenidos comunes y, si es necesario, se pueden añadir los específicos adicionales que se revisarán periódicamente. La actualización de la carta que contiene el compromiso deberá realizarse, al menos, al inicio de cada etapa educativa, según el artículo 7.5. En el caso canario, ante un conflicto grave, el centro puede solicitar a las familias la firma del compromiso educativo. Aunque no sea obligatorio suscribirlo, lo cierto es que parece aconsejable pues, en caso de no hacerlo, la dirección del centro pondrá en conocimiento de las autoridades educativas tal circunstancia para que se adopten las medidas adecuadas que permitan garantizar los derechos y deberes del alumnado, según el artículo 22.2 del Decreto 114/2011. En los demás textos que lo regulan se muestra como una opción voluntaria.

114 Artículo 41 y 45–47 del Decreto 51/2007 de Castilla y León. Artículo 9 y 27.4 del Decreto foral navarro 47/2010. Artículo 7 del Decreto catalán 102/2010. Artículo 22.2 del Decreto de Canarias 114/2011. Artículo 78 del Decreto 73/2011 de Aragón.

115 Artículo 78.1 del Decreto 73/2011 de Aragón.

116 Artículo 47.3 del Decreto castellano–leonés 51/2007. De no alcanzarse los objetivos del compromiso continuará sustanciándose el procedimiento sancionador, según el artículo 47.4 del mismo texto. En el mismo sentido, artículo 78.4 del Decreto aragonés 73/2011.

117 En efecto, el compromiso pedagógico se entiende englobado dentro del compromiso educativo. Nos referimos en esta ocasión al regulado en el artículo 14 de la Orden de fecha 27 de julio de 2006 de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía publicada en el BOJA de 8 de septiembre de 2006 por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria. Su legitimidad ha sido confirmada por la STSJ de Andalucía, Sección de Sevilla, Sala de lo Contencioso–Administrativo de 9 de julio de 2009, recurso contencioso–administrativo n. 763/2006, FJ cuarto.

118 STSJ de Andalucía, Sección de Sevilla, Sala de lo Contencioso–Administrativo de 9 de julio de 2009, recurso contencioso–administrativo n. 763/2006, FJ cuarto.

Las sanciones de carácter corrector

Ni las normas jurídicas ni la jurisprudencia han discutido que se puedan –o, incluso, deban– imponerse sanciones ante las infracciones u otras conductas reprobables que cometan los alumnos. Lo que también se suele subrayar es que tales sanciones tengan una finalidad esencialmente educativa. El Tribunal Supremo[119] ha explicado este objetivo indicando que constituye "uno más de los instrumentos encaminados a la formación integral del alumno, imprescindible, en todo caso, para la correcta concienciación de la responsabilidad de sus actos cuando incumple los deberes –correlato inexcusable de todo derecho–". Son, asimismo, una muestra del respeto hacia uno mismo y hacia las demás personas, como corresponde en toda sociedad[120]. En cualquier caso, se entiende[121] que cualquiera que sea la medida que se aplique, ha de tener una orientación educativa que ayude al alumno a interiorizar la valoración de su comportamiento y comprender los efectos que el mismo ha provocado en la víctima. Esta orientación ha dado lugar a que algunas de las normas sobre convivencia escolar prefieran no hablar de sanciones, sino de medidas educativas correctoras y de medidas educativas disciplinarias[122] o, simplemente, de medidas de corrección[123]. En cualquier caso, como añade la LOMCE[124], deberán procurar la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

Según afirma el artículo 27.2 de la Constitución, el objetivo de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana. Esto se traduce[125], dentro del ámbito disciplinario, en la prohibición de imponer sanciones humillantes ni que menoscaben la integridad física o la dignidad del alumno[126]. Asimismo, será preciso que se identifiquen adecuadamente las conductas que se consideran contrarias a la convivencia escolar, así como su gravedad, y en el establecimiento de las debidas garantías procedimentales[127] en caso de tener que imponerlas –aspecto sobre el que nos detendremos más adelante–. A este respecto, conviene tener presente que la Convención sobre los Derechos del Niño[128] de las Naciones Unidas advertía con anterioridad que las medidas que apliquen los Estados para asegurar la convivencia escolar han de administrarse de un modo compatible con la dignidad humana y los preceptos contenidos en ese documento.

En coherencia con este planteamiento, en su aplicación habrán de ponderarse la edad y las demás condiciones personales, familiares y sociales del alumno[129], su proporcionalidad con la conducta llevada a cabo[130], y las

119 STS, Sala de lo Contencioso–Administrativo, de 16 de diciembre de 2009, recurso de casación n. 1198/2008, FJ cuarto. En este sentido también la STSJ de Madrid, Sala de lo Contencioso–Administrativo, n. 74/2005, de 2 de febrero, FJ cuarto. El necesario carácter educativo de las sanciones impuestas a los alumnos aparece recogido en la normativa sobre convivencia escolar. Así lo comprobamos en el artículo 18.1 de la Ley 4/2011 de Galicia. Artículo 30.4 del Decreto 51/2007 de Castilla y León. Artículo 17.a) del Decreto autonómico de Madrid 15/2007. Artículo 2.g) del Decreto 53/2009 de Cantabria. Artículo 3.3 y 57 del Decreto canario 114/2011. Artículo 52.4 del decreto aragonés 73/2011. Preámbulo del Decreto 279/2006 de Cataluña, y artículo 24.1 del Decreto de la misma Región 102/2010, que indica expresamente que las sanciones deben inscribirse en el marco de la acción educativa y ha de tener por finalidad la contribución a la mejora del proceso educativo. A ser posible, deberá incluir alguna medida de utilidad social para el centro. Es interesante observar que el Decreto foral 47/2010 enfatiza en el artículo 12.2 la responsabilidad del alumno, como causa del comportamiento que origina la sanción como, probablemente, valor que también deba interiorizar. Por otra parte, en el artículo 19 presenta un elenco de medidas educativas que han de aplicarse ante conductas gravemente perjudiciales para la convivencia. Para aquellas Comunidades Autónomas que no tengan nada previsto a este respecto, será de aplicación el artículo 43 del RD 732/1995.

120 Ibíd.

121 Informe de la FGE 10/2005, de 6 de octubre, § 7.2.1. Las Naciones Unidas incluso recomiendan que el niño participe en los procedimientos disciplinarios de la escuela como parte de su proceso de aprendizaje y experiencia del ejercicio de los derechos, en Comité de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 2001): § 8. Es interesante observar la evolución del concepto de sanción dentro del ámbito educativo, pasando por fases iniciales en que el profesor actuaba en lugar de los padres, a la situación actual en que predomina este carácter corrector. Así lo expone HARRIS (2002): 57–63, centrándose especialmente en la situación de Inglaterra y Gales.

122 Es el caso de la LOMCE, en la nueva redacción que ofrece al artículo 124.2 de la LOE, y el Decreto valenciano 39/2008, o el navarro 47/2011.

123 Es el caso, entre otras, de la normativa castellano–leonesa, Decreto 51/2007, o de Aragón en el Decreto 73/2011, y en el artículo 8 de la Ley 8/2012.

124 LOMCE, apartado setenta y ocho, en modificación del artículo 124.2 de la LOE.

125 Artículo 43.2.b) del RD 732/1995. Artículo Sobre estas cuestiones, cfr. EMBID IRUJO (1981): 666.

126 Establecido, en concreto, en el artículo 18.2.b) de la Ley gallega 4/2011. Artículo 30.2 del Decreto 279/2006 de Cataluña. Artículo 30.3 del Decreto castellano–leonés 51/2007. Artículo 17.d) del Decreto autonómico de Madrid 15/2007. Artículo 54 del Decreto cántabro 53/2009. Artículo 12.2 y 12.4.b) del Decreto foral navarro 47/2010. Artículo 52.9 del Decreto 73/2011 de Aragón. Esta prescripción la encontramos también en el ámbito internacional. Así lo propone el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999): § 41.

127 Las distintas normas citadas en materia de convivencia escolar recogen expresamente estas conductas, la calificación de su gravedad y el procedimiento a seguir en caso de que sea necesario sancionar a un alumno, estableciendo para ello las debidas garantías de defensa y de prueba, por lo que resultaría prolijo enumerarlas todas.

128 Artículo 28.2 de dicha Convención. Se refiere, más en concreto, a que se garantice el respeto a la dignidad intrínseca del niño, y a evitar castigos corporales, pues las Naciones Unidas siempre los han considerado contrarios a esta dignidad. Así lo indica el Comité de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 2001): § 8. Igualmente, PARRY –PARRY (2000): 284.

129 LOMCE, en la modificación del artículo 124.2 de la LOE. Artículo 42 y 43.2.e) del RD 732/1995. Artículo 18.2.d) de la Ley gallega 4/2011. Artículo 30.6 y 34.1 del Decreto 51/2007 de Castilla y León. Artículo 17.e) del Decreto autonómico de Madrid 15/2007. Artículo 54.a) del Decreto cántabro 53/2009. Artículo 24.3.a) del Decreto 102/2010 de Cataluña. Artículo 1.4.d) del Decreto foral navarro 47/2010. Artículo 57.2 y 57.5 del Decreto canario 114/2011.

130 Nuevo artículo 124.2 de la LOE, según la modificación de la LOMCE. Artículo 43.1.c) del RD 732/1995. Artículo 10.2 de la Ley de la Comunidad de Madrid 2/2010. Artículo 18.2.c) de la Ley de Galicia 4/2011. Artículo 11.1 de la Ley riojana 2/2011. Artículo 30.5 del Decreto castellano leonés 51/2007. Artículo 17.g) del Decreto autonómico de Madrid 15/2007. Artículo 55.1 del Decreto cántabro 53/2009. Artículo 24.3.b) del Decreto catalán 102/2010. Artículo 12.4.c) del Decreto foral navarro 47/2010. Artículo 52.7 del Decreto aragonés 73/2011. Artículo 3.2 del Decreto

circunstancias agravantes o atenuantes que concurran en la comisión de sus actos[131]. Estos factores permitirán valorar si nos encontramos realmente ante un hecho sancionable y cuál ha de ser la calificación de su gravedad y la correspondiente sanción[132]. En caso de que la conducta del alumno haya tenido una repercusión grave en la convivencia escolar, algunas normas habilitan a la dirección del centro para establecer medidas correctoras provisionales[133].

Cabe indicar que no sólo podrán ser objeto de corrección las acciones desarrolladas dentro del centro educativo o durante la realización de actividades complementarias o extraescolares, sino también las actuaciones que –aun desarrolladas fuera del perímetro del centro– estén motivadas o relacionadas con la vida escolar y afecten directamente a sus compañeros u otros miembros de la comunidad educativa[134]. Se trata de una previsión adecuada, pues muestra que la vida escolar trasciende del espacio físico del centro y que la educación de las personas forma parte de un proyecto integral que se extiende a todos aquellos lugares y actividades relacionados con el desarrollo de la personalidad del alumno. Evitará, por otra parte, que aprovechen su ubicación fuera del centro para perpetrar acciones que causen daño a otras personas.

En el caso de que se considere necesario imponer una sanción, será preciso que exista un expediente para dilucidar la realidad de las conductas que se pretenden castigar, especialmente si tenemos en cuenta la presunción de inocencia de que gozan todos los administrados, aun cuando se halla en una relación especial de sujeción[135]. Indicaba al respecto la STC 5/1981 que entre el derecho a la educación y las garantías disciplinarias media una íntima relación. En efecto, "de nada serviría reconocer [el derecho a la educación] en el texto constitucional si luego fuese posible sancionar arbitrariamente a los alumnos dentro de los centros por supuestas faltas disciplinarias cuya consecuencia última pudiera ser la expulsión del centro; con ello se imposibilitaría o, al menos se dificultaría el ejercicio real de ese derecho fundamental". Correlativamente, del mismo modo que se puede sancionar al alumno por las infracciones cometidas, también es un deber de los profesores evitar cualquier abuso de autoridad. Según la gravedad, pueden ocasionar causa de separación del cuerpo o de despido[136].

El procedimiento conciliado o acordado

El propósito de compaginar la debida corrección del alumno que ha infringido el respeto a otra persona o alguna otra norma de convivencia y de resarcir el daño causado, con causarle el menor perjuicio e ayudarle a corregirse pretende alcanzarse con el procedimiento conciliador. Como el propio nombre indica, se pretende dar la oportunidad de recibir una medida correctora de menor intensidad y a través de un procedimiento menos rígido a aquellos infractores que muestran una actitud positiva. Este procedimiento recibe habitualmente el nombre de acordado[137] o conciliado[138].

Este tipo de procedimiento consiste[139] en la solución de un conflicto de convivencia que se puede aplicar en cualquier momento, una vez iniciado el procedimiento disciplinario ordinario, y en el que la persona instructora propone un acuerdo para solucionar el conflicto a las partes. Para ello será necesario que se formule antes de la propuesta de resolución del procedimiento ordinario, que queda suspendido desde el momento en que se inicia el conciliado. En caso de que no se llegara a acuerdo, éste se reanudaría.

En ocasiones se requiere que concurran algunas circunstancias para poder iniciarlo. Suele tratarse del reconocimiento de la conducta lesiva, y la petición de disculpas a los perjudicados, si los hubiera[140]. Es, sin embargo, más frecuente que se excluya la posibilidad de llevarlo a cabo en determinados casos[141]. Así sucede cuando el

114/2011 de Canarias. Artículo 8 de la Ley 8/2012 de Aragón. En este sentido, STSJ de Andalucía, Málaga, Sala de lo Contencioso–Administrativo, de 16 de junio de 2001, recurso contencioso–administrativo n. 1587/1997, FJ quinto.

131 Artículo 45 del RD 732/1995. Artículo 10.4 de la Ley de la Comunidad de Madrid 2/2010. Artículo 23 de la Ley de Galicia 4/2011. Artículo 11.1 de la Ley riojana 2/2011. Artículo 32 del Decreto castellano leonés 51/2007. Artículo 55 del Decreto cántabro 53/2009. Artículo 18 del Decreto foral navarro 47/2010. Artículo 53 del Decreto aragonés 73/2011. Artículo 59 del Decreto 114/2011 de Canarias.

132 La descripción de las conductas contrarias a la convivencia del centro y las sanciones correspondientes la realiza el RD 732/1995, artículos 48–53.

133 Así lo indica el artículo 9 de la Ley 8/2012 de Aragón.

134 Artículo 46 del RD 732/1995. Así lo indican también el artículo 10.1 y 10.3 de la Ley de la Comunidad de Madrid 2/2010. Artículo 2.2 de la Ley 2/2011 de La Rioja. Artículo 12 de la Ley 4/2011 de Galicia. Artículo 31 del Decreto 51/2007 de Castilla y León. Artículo 10 del Decreto 15/2007 de Madrid. Artículo 11 del Decreto foral 47/2010 de Navarra. Artículo 60 del Decreto canario 114/2011. Artículo 55 del Decreto aragonés 73/2011, y 8.1 de la Ley 8/2012 de la misma región. Artículo 2.3 de la Ley 3/2013 del Principado de Asturias.

135 EMBID IRUJO (1981): 668 y s. El procedimiento para la tramitación de expedientes disciplinarios lo regulan los artículos 54 a 56 del RD 732/1995.

136 Así se aprecia en la STSJ de Asturias, Sección de lo Social, n. 1237/1009, de 17 de abril, en que se considera procedente el despido de una profesora que, abusando de esta característica y de su condición de persona adulta, intimidó a una alumna suya, causándole agresiones verbales y físicas.

137 Así lo denomina el Decreto foral navarro 47/2010, artículo 23.

138 Artículo 20 de la Ley gallega 4/2011. Artículos 70 a 72 del decreto aragonés 73/2011. Artículo 74 del Decreto canario 114/2011.

139 Vid. la normativa citada en las notas anteriores.

140 Artículo 23.1 del Decreto foral navarro 47/2010. Artículo 70 del decreto aragonés 73/2011.

141 *Vid.* la normativa citada en las notas 134 y 135.

alumno hubiera tramitado ya ese mismo curso otros procedimientos conciliados, o se tratara de la reiteración de una conducta lesiva, o bien hubiera cometido unos hechos de particular gravedad.

Para que se inicie es preciso que así lo acepten el alumno o sus representantes legales, así como aquellas otras personas afectadas por su conducta, si las hubiere. El instructor expondrá y valorará la conducta que es objeto de corrección, y propondrá las medidas correctoras que estime oportunas. Dará a continuación la palabra a las personas convocadas para que expongan su opinión. Finalmente, los participantes en el proceso deberán acordar la medida correctora adecuada, que habrá de ser aceptada por el infractor. En caso de que no la asuma o la incumpla, se reinicia el procedimiento sancionador común, tal como se indicó con anterioridad.

Junto a estas reglas generales, determinadas normas autonómicas incluyen algunas especificidades. Por lo que se refiere a Navarra[142], indica que la tramitación del procedimiento acordado requerirá la redacción, por parte de la dirección, del correspondiente compromiso de convivencia que deberá contener, al menos, su aceptación por parte del alumno o sus padres, la medida correctora aplicada, y los medios para su realización. No deja de ser un modo de concretar el pacto al que necesariamente ha de llegarse, y que ofrece una mayor garantía para su ejecución.

Por otra parte, la normativa aragonesa prevé la necesaria participación de un mediador[143] en el procedimiento conciliador, que en modo alguno sustituye al instructor. Su función será precisamente la de colaborar con aquél para lograr el acercamiento entre los afectados y consensuar la sanción. La mención de esta situación nos permite adentrarnos en el análisis de la mediación. La práctica más habitual consiste en permitir el acceso voluntario a la misma, como un mecanismo amistoso de resolución de conflictos. Se trata de un modo de actuar ciertamente parecido al procedimiento acordado que hemos examinado, si bien presenta algunas diferencias que se estudian a continuación.

La resolución de conflictos a través de la mediación escolar

La mediación escolar ha recibido impulso en los últimos tiempos a través de las normas que regulan la convivencia escolar, tanto en España como en los países de nuestro entorno[144], organizándose incluso programas específicos de actuación[145]. El ámbito escolar se incorpora, de este modo, a una tendencia de favorecer la resolución de conflictos por medios amistosos, basados en el acuerdo de las partes, más flexibles y cercanos que, al mismo tiempo, contribuya a aligerar de trabajo a los tribunales. Así lo vemos en otros contextos como es la mediación civil o la familiar[146], recientemente objeto de regulación.

En el ámbito educativo no cabe duda de que permite el diálogo con el infractor de las normas y, en su caso, las personas afectadas. De este modo, aquél podrá darse cuenta más fácilmente de los resultados de su acción y su responsabilidad, lo que favorece su desarrollo personal, la interiorización de su conducta y la medida educativa o correctora resultante. En último término, permite que se logre uno de los objetivos del ordenamiento jurídico en este ámbito como es que el alumno sea responsable de sus actos y que las medidas sancionadoras alcancen su deseado carácter educativo. Las expectativas que se han vertido sobre este sistema han desembocado en que, en algún territorio español[147], se le haya considerado una estrategia habitual y preferente en la resolución de conflictos del ámbito escolar.

De un modo más concreto, podemos definir la mediación escolar como una forma de abordar los conflictos surgidos entre dos o más personas, contando para ello con la ayuda de una tercera persona denominada mediador[148]. Su principal objetivo es analizar las necesidades de las partes en conflicto, facilitando la comunicación

142 Artículo 23.7 del Decreto foral 47/2010.

143 Artículo 20.3 de la Ley gallega 4/2011. Artículo 72 del Decreto 73/2011 de Aragón.

144 Ofrece una interesante perspectiva desde el Derecho comparado Ortuño Muñoz (2005): 56–61. Asimismo, las descripciones del concreto marco legal que desarrollan otros autores en la misma obra en las pp. 62–75, y 130–210.

145 Sobre esta cuestión, cfr. Alzate Saez de Heredia (2005): 232–244.

146 Así lo apreciamos en el Decreto–Ley 5/2012, de 5 de marzo, de mediación en asuntos civiles y mercantiles, en BOE n. 56, de 6 de marzo. Asimismo, Ley de Aragón 9/2011, de 24 de marzo, de mediación familiar, en BOA n. 70, de 7 de abril. Ley de Galicia 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia, en BOE n. 182, de 30 de julio. Se extiende también al ámbito de la violencia de género, como se aprecia en el servicio de mediación que establece el artículo 31 de la Ley de La Rioja 3/2011, de 1 de marzo, de prevención, protección y coordinación institucional en materia de violencia, en BOE n. 66, de 18 de marzo. En relación con la mediación en sentido amplio, en estos contextos indicados, véase, entre la amplia bibliografía García Villaluenga (2010): 717–756. Gutiérrez Sanz (2012a y b). Magro Servet (2012). Rodríguez Llamas (2010). Tena Piazuelo (2012).

147 Artículo 52.5 del decreto 73/2011 de Aragón.

148 Aunque los mediadores pueden ser docentes, lo cierto es que comienza a requerirse una cierta cualificación en esta función. De este modo, se comienzan a asignar estas funciones a personas concretas con una mayor especialización. Sobre ello, cfr. Villoslada Hernán/ Palmeiro de la Iglesia (2006): 69–108.

entre ellos, y alcanzar una solución satisfactoria para todos[149]. Se trata, pues de solucionar el problema una vez creado. No cabe duda de que el interés principal se encuentra en prevenirlos, para lo cual sería necesario impulsar las políticas de prevención que estamos examinando en este estudio o incorporar, como ha propuesto parte de la doctrina, una comisión de convivencia[150]. No obstante, en caso de que llegue a producirse el conflicto, no cabe duda de que medios de resolución pacíficos y razonados como la mediación pueden ofrecer buenos resultados.

Las principales semejanzas que presenta con el procedimiento conciliado es la libertad de las partes para adherirse a este medio de resolución de un conflicto. Asimismo, en caso de haberse iniciado la mediación, también se suspenderá el procedimiento ordinario si éste hubiera dado comienzo. En caso de que se hubieran ejecutado los acuerdos alcanzados, ese procedimiento se archivaría. Si no se hubiera alcanzado pacto alguno o no se hubiera llevado a cabo lo pactado, el mediador –como sucedía con el acuerdo amistoso– dará cuenta de ello al centro educativo para que se reanude el procedimiento sancionador.

Sin embargo, aunque en ocasiones se hable de procedimiento de mediación, su desarrollo es más flexible que el procedimiento sancionador ordinario o incluso el conciliador. Aquí no aparece la figura del instructor, sino sólo la de un mediador, designado por las partes o el director del centro según la Comunidad Autónoma en que nos encontremos. Podrá ser cualquier miembro de la comunidad educativa provisto de formación específica en este campo, y habrá de ser aceptado por las partes[151]. La mediación se basa en el diálogo, la imparcialidad, y la búsqueda de reconciliación entre las personas.

Por otra parte, la mediación podrá iniciarse incluso una vez finalizado un procedimiento sancionador y ya ejecutada la medida correctora oportuna[152]. En estos casos, el objeto que se propone alcanzar es restablecer la confianza entre las personas y proporcionar nuevos elementos de respuesta en situaciones parecidas que se puedan producir.

El apoyo al profesorado

La situación del profesor en las aulas y medidas generales de apoyo

Uno de los colectivos más expuestos a las variaciones del clima de clase es el profesorado. Los casos de comportamientos reprobables de los alumnos, sean situaciones extremas de indisciplina o simplemente comportamientos disruptivos que impiden gozar de la tranquilidad necesaria en el aula, afectan directamente a los docentes.

Antes de examinar los mecanismos jurídicos previstos para atajar esas situaciones, conviene aproximarse de un modo más cercano al contexto en que el profesor lleva a cabo su función. De las estadísticas se desprende que, por regla general, desarrollan su activad por vocación y se sienten orgullosos de su tarea, pero a veces se sienten frustrados, incomprendidos e incluso desprotegidos. En la concreta situación de la ESO –si bien podría extenderse a otros niveles educativos–, la práctica totalidad[153] de los profesores considera que su trabajo es importante, una amplia mayoría[154] siente orgullo de trabajar en su centro, y también predomina el número de profesores[155] que se encuentra en disposición de esforzarse por la mejora de la convivencia escolar.

Sin embargo, el profesor ha de perder una buena parte de su tiempo en actividades que no son propiamente docentes, sino de vigilancia o de mantenimiento del orden, lo que redunda en un perjuicio del conjunto de los

149 Se ha seguido la dicción del artículo 42 del Decreto 51/2007 de Castilla y León, si bien las distintas normas que regulan esta cuestión se expresan en términos similares. Así lo encontramos en el artículo 23 del Decreto catalán 279/2006, continuando su regulación hasta el artículo 28. Artículo 7 del Decreto valenciano 39/2008. Artículos 41 y ss. del Decreto cántabro 53/2009. Artículo 8 del Decreto foral navarro 47/2010. Artículo 47 del Decreto canario 114/2011. Artículo 49 del Decreto 73/2011 de Aragón. Cfr., en relación con las funciones del mediador, sus modelos de actuación y límites, SÁNCHEZ ANEAS (2009): 351–375. Asimismo, con mayor amplitud, TORREGO (2000): 47–63 y 93–133. Se centra en los distintos modelos de mediación que se están practicando tanto en España como en otros países de nuestro entorno VIANA ORTA (2013): 32–38. Se trata, en concreto, del modelo lineal–tradicional, que persigue alcanzar un acuerdo; el modelo circular–narrativo que, además de buscar el acuerdo enfatiza la perspectiva comunicativa; finalmente, el sistema transformativo, más centrado en los aspectos relacionales entre las partes que en el acuerdo. Por cuanto se refiere al concreto caso del Reino Unido, vid. STILITZ– SHELDON (2007): 165 ss.

150 En este sentido, BERNAL AGUDO (2006): 315 y s. Aunque ni la LOE ni la LOMCE se refieren a este órgano, podría valorarse su creación. No presentaría tanto un carácter meramente disciplinario y sancionador, sino más bien integrador, destinada a dinamizar, realizar propuestas, evaluar y coordinar las actividades y programas que desde distintos ámbitos del centro se puedan llevar a cabo, dándoles coherencia y un sentido global.

151 Algunas normas, como el artículo 47 del Decreto canario 144/2011, prevén el establecimiento de equipos de mediación. También lo hace así el Decreto valenciano 39/2008, artículo 7.2, indicando que estos equipos sólo podrán estar formados por profesores.

152 Artículo 43.e) del Decreto 51/2007 de Castilla y León. Prevé también que se lleve a cabo con posterioridad el artículo 8.4 del Decreto foral navarro 47/2010.

153 El porcentaje se eleva al 95,1%, tal como informa el OBSERVATORIO DE CONVIVENCIA ESCOLAR (2010): 97.

154 Nos referimos exactamente al el 82,1%, según ibíd.

155 El 77,9%, en ibíd.

alumnos y deteriora la calidad de enseñanza[156]. Tampoco deja de ser significativo que –continuando en el contexto de la ESO–, casi al quince por ciento le gustaría cambiarse de centro. El mismo porcentaje también indica que, si le resultara posible, dejaría de trabajar como profesor. A ello se une que un grupo algo menor[157] siente frecuentemente decepción por su trabajo y le preocupa que esta situación le esté endureciendo emocionalmente[158]. Estos datos nos permiten explicar que, dentro del contexto de la Unión Europea, los profesores de enseñanza primaria y media opten por jubilarse en cuanto les resulta posible. En efecto, el último informe de Eurydice sobre datos educativos en Europa muestra que en la mayor parte de los países europeos, los profesores se jubilan apenas se les ofrece esta oportunidad[159].

Ante esta situación, la mayoría de los países europeos han incrementado el apoyo hacia ellos. Según el último informe de la red europea Eurydice[160], ha aumentado el número de países que han desarrollado políticas de tendentes a fortalecer la situación de los profesores. Si durante el curso 2002/2003 eran catorce los países que habían tenido esta iniciativa, durante el curso 2010–2011 su número había ascendido a veintiuno. Las medidas adoptadas han consistido principalmente en la tutorización, el asesoramiento para la evaluación y observación en el aula. Se ha incentivado asimismo la formación permanente, y el sueldo[161] había aumentado incluso en un cuarenta por ciento en algunos países con el fin de estimular el esfuerzo y hacer de la docencia una actividad profesional más atractiva, si bien esto no ha significado en todos los casos un incremento de su poder adquisitivo[162] ni que se haya podido evitar rebajarlos como consecuencia de la crisis económica.

Otro mecanismo que se ha aplicado ha sido la progresiva reducción de la ratio alumnos–profesor con el fin de favorecer la gobernabilidad de la clase. Es esperanzador observar que la tendencia de casi todos los países europeos coincida con esta disminución. En el momento presente la proporción media[163] es de catorce alumnos por profesor en la enseñanza primaria –en España desciende a trece–, y de doce en la secundaria, situándose España en una media de diez alumnos. Se trata, en definitiva, de un conjunto de medidas adecuadas a la situación actual y que se muestran concordes con las propuestas por otras organizaciones internacionales como la OCDE[164].

Dentro de España la legislación educativa ha intentado[165] animar su actividad mediante otros incentivos profesionales o económicos, como son el reconocimiento de la función tutorial, de su especial dedicación al centro y a la implantación de planes que supongan innovación educativa, el reconocimiento del trabajo de profesores que impartan clases en una lengua extranjera en centro bilingües, o el desarrollo de licencias retribuidas con el fin de impulsar la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas que reviertan en beneficio directo del sistema educativo. Con ello se facilitará que el seguimiento de las directrices del profesorado y mostrarle el debido respeto y consideración no sean sólo un precepto normativo[166], sino una actitud espontánea y natural del alumno.

156 Así lo indica expresamente el preámbulo de la Ley de la Comunidad de Madrid 2/2010.

157 El 10%, en ibíd.

158 Cifras extraídas de Ibíd. Interesa observar que la falta de estímulo de algunos profesores se convierte en una situación generalizada en el momento de optar por un puesto de dirección. Lo observamos, como ejemplo significativo, en el caso de Aragón. El Consejo Escolar de esta Comunidad Autónoma ha advertido que el 75% de los centros en los que correspondía elegir director no se había presentado ningún candidato, de modo que tuvieron que ser designados directamente por el Departamento de Educación, según indica el Consejo Escolar de Aragón (2011): 465. Ante esta generalizada situación la OCDE ha propuesto que los países miembros desarrollen programas de preparación para los directores, así como asesoría y la creación de redes de apoyo complementario, junto con buenas condiciones de trabajo e incentivos, en OCDE (2012): 112–119.

159 Eurydice (2012a): 126. En España está prevista la reducción de la jornada lectiva de aquellos profesores mayores de cincuenta y cinco años que lo soliciten, según el artículo 105.2.e) de la LOE.

160 Eurydice (2012a): 129. Vid. su resumen en español en Eurydice (2012b): 5.

161 Eurydice ofrece una visión comparada de los sueldos entre los países de los países integrantes, tanto en las cantidades percibidas, como la identificación de la entidad que realiza los pagos y otros datos en EURYDICE (2012c). En España, según estas fuentes, se ha producido un incremento del 20% en el salario de los profesores de enseñanza secundaria. En 2010 estaba previsto incrementarlo en un 0.3%, pero la crisis económica tuvo como resultado final la disminución en un 5% para los profesores de la enseñanza pública y privada concertada. En relación con esta cuestión, el Consejo Escolar del Estado estima conveniente que se proceda a una equiparación real entre los salarios de los profesionales de la enseñanza concertada con sus homólogos de la función pública, en CEE (2011): 18.

162 Eurydice (2012a): p. 129.

163 Ibíd., pp. 155–157.

164 Se refiere a medidas tales como proporcionar educación docente dirigida que garantice que los maestros reciban los conocimientos que necesitan para trabajar en escuelas con estudiantes en desventaja; ofrecer programas de tutoría para los maestros noveles; procurar condiciones de trabajo favorables para mejorar la eficiencia docente y la retención de maestros; y establecer incentivos económicos y de carrera adecuados para atraer y retener a los maestros de buena calidad en las escuelas, en OCDE (2012): 128–136. Este informe está orientado a las escuelas en situaciones desfavorables, pero entendemos que estas recomendaciones pueden trasladarse a otros tipos de centros.

165 Artículo 105 de la LOE. Enumera también un conjunto de incentivos para los profesores el artículo 10.2.m) del Decreto andaluz 327/2010. También, con el fin de facilitar su formación permanente, está previsto que los profesores puedan acceder gratis a los museos y bibliotecas públicos, según el artículo 104.3 de la LOE. Aun así, el Consejo Escolar del Estado continúa reclamando que se dote a los profesores de un mayor apoyo de profesionales que les orienten en materia de resolución de conflictos y en el trato con los alumnos y sus familias, en CEE (2011): § 5, p. 31 y ss. Reconocen también de derecho a la formación permanente el artículo 27 del Decreto canario 114/2011, de 11 de mayo, regulador de la convivencia en el ámbito educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias.

166 Artículo 6.4.c) de la LODE, según la redacción ofrecida por la disposición final 1.3 de la LOE, y artículo 35.c) del RD 732/1995.

Sin embargo, una de las necesidades más apremiantes –al menos atendiendo a que ha sido objeto de regulación a través de normas específicas– ha sido la de reforzar la autoridad del profesor. Habida cuenta de la especificidad que ha adquirido, se le dedicará a continuación una atención particular.

El reconocimiento de la autoridad del profesor

A la vista de la situación expuesta en los párrafos anteriores se muestra justificada la pretensión de reforzar la autoridad de los profesores. Resultaría desde luego paradójico que un profesor al que no se le guarda el respeto debido llevara a cabo con éxito una de las funciones que la LOE[167] le tiene encomendadas, como es la "contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática". Aunque más adelante nos centraremos con atención en los mecanismos previstos para el logro de este objetivo, puede indicarse que será preciso otorgarle una capacidad de adoptar decisiones directas, proporcionadas y rápidas ante los comportamientos negativos de un alumno con el fin de atajarlos cuanto antes y restablecer el ambiente de estudio y aprendizaje alterado[168].

Hemos visto que en el ámbito de la Unión Europea está viva la preocupación por establecer mecanismos de apoyo al profesor y reforzar su autoridad. También lo ha entendido así, dentro de nuestras fronteras, el Consejo Escolar del Estado[169] en el momento de mostrar su apoyo decidido al refuerzo de la autoridad moral y profesional de los profesores, y de su consideración social como, por lo demás, ya afirmaba la LOE[170]. En este sentido resulta interesante una previsión que establecen las recientes leyes de autoridad de profesorado de Aragón, Castilla La Mancha, de la Región de Murcia y Asturias[171]. Aprecian que una agresión física o psíquica a un docente trae consigo un daño moral que habrá de reparar quien lo ha cometido. Para ello, el alumno deberá pedir excusas y reconocer su responsabilidad.

La relevancia de la autoridad del profesor es evidente, pues es uno de los factores esenciales de la calidad de la educación[172]. De ahí que se reconozca[173] su importancia en el proceso educativo y la necesidad de garantizar el respeto y consideración hacia su persona y su esfuerzo, objetivos que se muestran como principios de la política educativa. Asimismo, se pretende asegurar que pueda desarrollar su función docente en un ambiente educativo adecuado[174].

Este refuerzo podría lograrse a través de diferentes mecanismos. De entre ellos, no cabe duda que uno de los más directos ha sido la aprobación de normas jurídicas específicas que han concedido al profesor la categoría de autoridad, lo que incluso había reclamado por parte de la doctrina especializada[175]. Hasta ahora, dentro del territorio nacional, han dictado normas específicas sobre esta cuestión las Comunidades Autónomas de Madrid[176], Valencia[177], La Rioja[178], Aragón[179], Castilla La Mancha[180], Murcia[181], y Asturias[182]. Junto a ellas, es preciso recordar que la normativa general sobre convivencia escolar que analizamos en este capítulo ya solía contener artículos

167 Artículo 91.1.g) de la LOE. En este sentido, artículo 8.2.c) de la Ley gallega 4/2011, y artículo 31 del Decreto canario 114/2011. Artículo 24.5 del Decreto aragonés 73/2011.

168 En este sentido, artículo 4.c) de la Ley de la Comunidad de Madrid 2/2010; artículo 4.1.d) de la Ley valenciana 15/2010; artículo 4.b) de la Ley riojana 2/2011, que extiende la capacidad de actuación hasta aquellas conductas llevadas a cabo por el alumno durante las clases o las actividades complementarias o extraescolares, tanto dentro como fuera del recinto escolar. Artículos 25 y 35 del Decreto castellano–leonés 51/2007. Artículo 54.l) del Decreto valenciano 39/2008. Artículo 3.10 de la Ley 8/2012 de Aragón. Preámbulo del Decreto foral navarro 47/2011, y su artículo 12.1. Artículo 4.d) de la Ley 1/2013 de Murcia. En algunos casos, esta rapidez de actuación se erige incluso en un deber, como muestra el artículo 8.2.b) de la Ley gallega 4/2011. Con menor intensidad, artículo 22 del Decreto 53/2009 de Cantabria, y 26 del Decreto canario 114/2011. Artículo 4.1.c) de la Ley asturiana 3/2013.

169 CEE (2011): 12.

170 Artículos 1.m) y 104.1 y 2 de la LOE.

171 Artículo 7.3 de la Ley 3/2012 de Castilla La Mancha. Artículo 9.1 de la Ley 1/2013 de Murcia. Artículo 20.2 de la Ley 8/2012 de Aragón. Artículo 9 de la Ley 3/2013 de Asturias.

172 Artículos 1.m) y 104.1 y 2 de la LOE.

173 Artículo 3.e) y 4 de la Ley de la Comunidad de Madrid 2/2010. Artículo 3.5 y 4.1 de la Ley valenciana 15/2010. Artículo 3.e) y 4.a) de la Ley 2/2011 de La Rioja. Artículo 8 de la Ley 4/2011 de Galicia. Artículo 2.d) y 22 del Decreto cántabro 53/2009; 3.1.i) y 25 del Decreto canario 114/2011. Artículo 10.2 del Decreto andaluz 327/2010. Preámbulo del Decreto castellano–leonés 51/2007. Artículo 25 y 26.6 del Decreto aragonés 73/2011. Artículo 3 de la Ley 8/2012 de Aragón. Artículo 2.h) y 3 de la Ley 3/2012 de Castilla La Mancha. Artículo 3.e) de la Ley 1/2013 de Murcia. Artículo 4.1.a) de la Ley asturiana 3/2013.

174 Vid. nota a pie de página anterior.

175 En este sentido, Sánchez Aneas (2009): 154. Otros autores han observado que las leyes en materia de educación sí han efectuado normalmente referencias a la disciplina y el gobierno de los centros. Sin embargo, apenas se referían a la autoridad del profesor, como indica ESPOT (2006): 117.

176 Ley madrileña 2/2010, cit.

177 Ley valenciana 15/2010, cit.

178 Ley 2/2011, cit.

179 Ley 8/2012, cit.

180 Ley 3/2012, cit.

181 Ley 1/2013, cit.

182 Ley 3/2013, cit.

referentes a esta cuestión[183]. Este elenco de normas no impide que tanto la legislación nacional como autonómica se hayan centrado en esta misma cuestión, como se tendrá ocasión de comprobar.

Como se ha indicado, se han aprobado normas específicas en materia sobre la situación del profesorado que, en líneas generales, pretenden satisfacer sus demandas en lo que se refiere a la recuperación de su consideración social, disfrute de una mayor protección jurídica en el ejercicio de sus funciones, y disposición de unas facultades bien determinadas que les permitan mantener la disciplina en las aulas. Estos derechos van acompañados también de la identificación de los correspondientes deberes. Todo ello redundará, como no puede ser de otro modo, en una mejora de la calidad del sistema educativo y en facilitar el ejercicio de los derechos educativos, lo que es también objeto[184] de estas normas.

Para alcanzar estos objetivos se establecen varios mecanismos. Entre ellos, probablemente el más novedoso sea el reconocimiento al profesorado de la condición de autoridad pública, tal como ha sucedido en otros países[185]. Esto significa que es objeto, en el ejercicio de sus funciones docentes, disciplinarias o de gobierno, de la protección que el ordenamiento jurídico otorga a estas autoridades[186]. Asimismo, se traduce en la atribución de valor probatorio –o presunción de veracidad–[187] a los hechos que el profesorado constatase en el ejercicio de sus funciones de corrección disciplinaria y que se formalicen por escrito en documento que cuente con los requisitos establecidos en las correspondientes normas. Podrán también requerir[188] al alumnado la entrega de cualquier objeto o sustancia que porte y esté expresamente prohibido por las normas del centro, y que resulte peligroso para la salud o integridad personal propia o de los demás miembros de la comunidad educativa, o pueda perturbar el desarrollo de las actividades docentes, complementarias o extraescolares.

En ocasiones, el refuerzo de la situación del profesorado se completa[189] con el deber de la Administración educativa de adoptar las medidas necesarias para garantizar su protección y asistencia jurídica, así como la cobertura de su responsabilidad civil en relación con los hechos que resulten del ejercicio de sus funciones profesionales dentro o fuera del recinto escolar.

Junto a estos derechos se recogen también algunas responsabilidades de los profesores. Además del ya aludido deber general de contribuir al logro de una mejor convivencia escolar, se añade el específico de formarse en cuestiones referentes a este tema[190], con el fin de prevenir o resolver mejor los conflictos que se planteen. A estos efectos, algunas Comunidades Autónomas se comprometen a innovar e investigar en el ámbito pedagógico y de convivencia escolar. Aquí se incluye también la elaboración de planes de formación en esta materia destinados a los distintos miembros de la comunidad educativa y, en particular, a los profesores[191].

Todas estas medidas que hemos comentado serán, en efecto, positivas. Sin embargo, no sustituirán a lo que probablemente sea la pieza clave que asegure la convivencia escolar y el respeto a los profesores. Me refiero a la

183 Por ejemplo, se detiene en las cuestiones referentes a la autoridad del profesor el artículo 11 de la Ley gallega 4/2011. También lo hace la normativa andaluza en el momento de regular el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria, como se aprecia en el artículo 11 del Decreto 327/2010.

184 La relación directa entre refuerzo de la autoridad del profesor, la mejora de la calidad de la enseñanza y la garantía del derecho a la educación la indica de un modo explícito la Ley de la Comunidad de Madrid 2/2010, en su preámbulo, y en el artículo 1.

185 Así ha sucedido en el Reino Unido, donde se considera que es autoridad, pues "the factors that need to be considered include whether the body is publicly funded, exercises statutory powers, performs a function in place of central or local government, or provides a public service". La doctrina entiende que este criterio puede extenderse a los profesores de centros privados, pues con su función contribuyen a desarrollar el derecho de todos a la educación, como entiende HARRIS (2007): 153.

186 Artículo 124.3 de la LOE, tras la modificación de la LOMCE. Artículo 5 de la Ley de la Comunidad de Madrid 2/2010. Artículo 5 de la Ley valenciana 15/2010, y 53.j) del Decreto 39/2008. Artículo 5 de la Ley 2/2011 de La Rioja, que extiende la condición de autoridad pública a los inspectores de educación en el ejercicio de sus funciones. Artículo 11.1 de la Ley gallega 4/2011. Artículo 28 del Decreto canario 114/2011. Artículo 4 de la Ley 3/2012 de Castilla La Mancha. Artículo 5.1 de la Ley 1/2013 de Murcia. Con menor detalle, artículo 10.2.a) del Decreto andaluz 327/2010. Artículo 5 de la Ley 8/2012 de Aragón. Artículo 4.1.f) y g) de la Ley asturiana 3/2013.

187 Artículo 6 de la Ley de la Comunidad de Madrid 2/2010. Artículo 6 de la Ley valenciana 15/2010. Artículo 6 de la Ley 2/2011 de La Rioja. Artículo 11.2 de la Ley gallega 4/2011. Artículo 11.2 del Decreto andaluz 327/2010. Artículo 6 de la Ley 8/2012 de Aragón. Artículo 5 de la Ley 3/2012 de Castilla La Mancha. Artículo 6 de la Ley 1/2013 de Murcia. Artículo 6 de la Ley asturiana 3/2013. Esta previsión no evita, obviamente, que el alumno o sus representantes legales puedan aportar las pruebas que consideren necesarias en su defensa, como indica expresamente el mismo precepto.

188 Artículo 11.3 de la Ley gallega 4/2011.

189 En este sentido, artículo 7 de la Ley de la Comunidad de Madrid 2/2010. Artículo 7 de la Ley valenciana 15/2010, y 53 g) y k) del Decreto autonómico 39/2008. Artículo 29 del Decreto canario 114/2011. Artículo 11.5 del Decreto andaluz 327/2010. Artículos 6 y 7 de la Ley 3/2012 de Castilla La Mancha. Artículo 4.e) y 7 de la Ley 1/2013 de Murcia.

190 Artículo 8.1.g) de la Ley de Galicia 4/2011. Artículo 14.2.a) del Decreto valenciano 39/2008. Artículos 27 y 33 del Decreto canario 114/2011. Artículo 48 y 54.n) del Decreto de Aragón 73/2011.

191 Así lo indican los artículos 16, 17 y la DA 23 del Decreto 102/1010 de Cataluña, que prevé también la posibilidad de que sean los propios centros los que elaboren y oferten estos proyectos de innovación pedagógica. Artículos 5.f) y 50 del Decreto de Canarias 114/2011. Artículos 37 y 43 del Decreto andaluz 19/2007. Esta norma incluso configura algunos proyectos concretos, como es el denominado "Escuela: Espacio de Paz", en los artículos 38 y ss.

responsabilidad y preocupación de las familias por esta cuestión[192]. Sin una debida atención de las familias a los hijos, la transmisión de unos valores que se aprehenden en el ámbito familiar, con la corrección positiva de los padres y su ejemplo, poco resultado ofrecerán –muy probablemente– las diferentes políticas públicas por loables que sean. Dirijamos, pues, la mirada hacia la familia, célula básica de la sociedad.

Evaluación y autonomía de los centros

Aunque no sea éste el momento de analizar en profundidad todos los perfiles que adquiere la autonomía de los centros educativos y las correspondientes evaluaciones[193], sí conviene al menos indicar que se ha tratado de una cuestión de creciente interés para el legislador en aras de mejorar, en último término, la calidad de la enseñanza. Se anunció en el apartado 5.1.2 que, inicialmente, se concibe la autonomía como un modo de hacer más efectiva la participación. Desde este punto de vista, se entiende que mejor se puede intervenir en una institución cuanto más capacidad de autoorganización dispone, sin que haya sujetos externos –como los poderes públicos– que diseñen desde fuera su modo de gestionarse y de actuar.

Sin embargo, con el cambio de siglo se comienza a valorar la autonomía por sí sola. La importancia de esta cuestión puede comprobarse si tenemos en cuenta que la LODE dedicaba a la autonomía de los centros tan sólo dos artículos –el 15 y el 25–, frente a un capítulo entero que le dedica la LOE[194], más la reforma que le propicia la LOMCE que exhorta a las Administraciones educativas a potenciar y promover la autonomía de los centros[195]. Se generaliza la idea de que una mayor flexibilidad y capacidad de adaptación a los elementos socio–culturales del contexto de la escuela puede contribuir a elevar la calidad de la enseñanza, y ello con independencia de las consecuencias que tenga para la participación. Es más, se detecta en la legislación española más reciente que una verdadera autonomía pasa inevitablemente por la adecuada vertebración del centro, y por permitir a la dirección desarrollar con mayor libertad sus aumentadas responsabilidades. Esto requiere inevitablemente reforzar la posición del titular y del director. Algunas normas incluso se refieren al desarrollo de la autonomía de los centros en un contexto de "liderazgo fuerte", con protagonismo de la dirección del centro, y dentro de un proceso de fortalecimiento institucional de cada uno de ellos[196]. También se aprecia en el ámbito de las facultades del director del centro, más reducidas en una LODE[197] que se inclinaba más por favorecer la participación, que en la vigente LOE. A su vez, la LOMCE le ha añadido varias funciones más[198]. Igualmente es susceptible de constatarse esta tendencia si atendemos a los niveles de exigencia en la selección de este órgano[199]. Según la LODE, la selección le correspondía en un primer momento al consejo escolar y era posteriormente la Administración educativa quien lo nombraba, mientras que la LOE ha preferido seleccionarlos mediante concurso de méritos entre los profesores en conformidad con los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad, y de acuerdo con los criterios establecidos por las Administraciones educativas. Esta última ley añade, además una serie de requisitos de antigüedad, la necesidad de presentar un proyecto de dirección[200], así como la obligación de superar un programa de formación inicial[201] organizados por la Administración, cuya superación condiciona el nombramiento. La LOMCE en relación con la valoración de su experiencia docente o en cargos anteriores, sobre las características del programa de formación, y el procedimiento de elección.

En realidad, la autonomía de un centro supone una estructuración y vertebración sólida, pues sólo así se pueden adoptar decisiones serias y responsables, propias de un sujeto que disfruta de una amplia capacidad de actuación. Y es sobre la dirección del centro sobre quien recae mayormente el peso de esta responsabilidad derivada de la autonomía. Esto no evita que el director deba hacer partícipes de sus decisiones a los demás miembros de

192 La misma LOE indica en distintas ocasiones la necesaria colaboración entre las familias y los profesores para el adecuado desarrollo de sus funciones. Así encontramos que uno de los principales cometidos de los docentes es la tutoría de los alumnos, la dirección y orientación del aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, todo ello en colaboración con las familias –artículo 91.1.c–. Asimismo, deberá informar periódicamente a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos, así como la orientación para su cooperación en el mismo –artículo 91.1.h)–. Por su parte, el Consejo Escolar del Estado reclama para los profesores el apoyo de las Administraciones, los centros y las familias, en CEE (2011): § 5, p. 31 y ss.

193 Sobre esta cuestión, cfr. Sancho Gargallo y de Esteban Villar: (Dir., 2009). Agoués Mendizábal (2000): 127–214. Gámez Mejías (2010). Martínez López–Muñiz (2004a): 447–504. Uno de los países que más ha desarrollado la autonomía de los centros de enseñanza preuniversitarios ha sido Italia, especialmente desde la promulgación de la Ley de 15 de marzo de 1997, n. 29, desarrollado por el Decreto del Presidente de la República n. 275, de 8 de marzo de 1999. Sobre ello puede consultarse Marolla (1999): 399–409. Micheletti (2001): 1068–1073. POGGI (2000): 179–189.

194 Capítulo II del título V de la LOE, es decir, artículos 120–125.

195 Esta precisión aparece en concreto en el apartado setenta y tres de la LOMCE, que reforma el artículo 120.3 de la LOE.

196 Así lo entiende el preámbulo del decreto catalán 102/2010, de 3 de agosto, de régimen de autonomía de los centros educativos en Cataluña, en DOGC n. 5686, de 5 de agosto.

197 Cotéjense el artículo 38 de la versión original de la LODE con el 132 de la LOE.

198 Véase su apartado ochenta y uno, que reforma el artículo 132 de la LOE.

199 Artículo 37 de la LODE, frente a los artículos 133, 135 de la LOE.

200 Artículo 134 de la LOE.

201 Artículo 136 de la LOE.

la comunidad educativa[202], y que continúen participando a través de las correspondientes asociaciones[203] o de los órganos colegiados previstos al efecto –en concreto, el claustro de profesores y el consejo escolar[204]. Sin embargo, ello no debe llegar a limitar las facultades del titular o director del centro o convertirse casi en una "cogestión" con el titular del centro, de modo que pueden limitarle los derechos dimanantes de la creación y dirección del centro (artículo 27.6 del mismo texto)[205].

Resta únicamente indicar que la autonomía supone, como es obvio, responsabilidad, y así lo ponen expresamente de manifiesto algunas normas[206]. Esto significa, a su vez, la necesidad de rendir de cuentas y la correspondiente publicación de resultados que permita su comparación. La LOMCE ha recogido estos principios. Señala expresamente que "las Administraciones educativas publicarán los resultados obtenidos por los centros docentes [y] podrán establecer planes específicos de mejora en aquellos centros públicos que no alcancen los niveles adecuados"[207].

La evaluación y la correspondiente información será también precisa para facilitar que las familias realicen las correspondientes elecciones en el legítimo ejercicio de su derecho fundamental a la libertad de enseñanza, máxime en un contexto en que parece que también se va a afirmando el criterio de ampliar la capacidad de elegir centro por parte de las familias incluso a través de la modificación del sistema de puntuación –especialmente el territorial– para obtener el centro elegido. Al menos ése parece ser el espíritu que ha animado la aprobación del Decreto 29/2013 madrileño, sobre elección de centro en la Comunidad de Madrid[208]. Esta también ha sido la orientación de la Comunidad valenciana, que ha reformado en 2013[209] su decreto por el que se regula el acceso a los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de régimen general[210].

Sentadas estas premisas, conviene resaltar la relación que existe entre estos factores y la convivencia escolar. Al menos desde el año 1995 el Derecho español lo había entendido de esta manera, pues el Real Decreto sobre derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia[211] señalaba que un mejor clima de aula requería necesariamente que se potenciara la autonomía de los centros.

Por su parte, el Consejo Escolar del Estado[212] también ha relacionado más recientemente la autonomía de los centros y la cultura de la evaluación con la convivencia escolar y la calidad de la enseñanza. Propone el fomento de su autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, pues ampliará la oferta educativa, la posibilidad de elección de modelo educativo, y adaptarse a la demanda social del lugar. Como es fácil de apreciar, esta propuesta entronca perfectamente con la tendencia a dotar a los centros educativos de una mayor autonomía y evaluarlos, tal como hemos visto. Esta estrategia otorgará más capacidad de acción para que haya sana competencia entre los centros y que adquieran un mayor dinamismo. Esto permitirá que los padres puedan elegir la escolarización de sus hijos entre instituciones que presentan propuestas diversas, de manera que mejor clima de clase resultará cuanto más identificados estén los miembros de la comunidad educativa con el proyecto que sostienen en común. Una

202 E. Martín Ortega: "Autonomía escolar y evaluación…", cit., p. 160. En relación con el protagonismo que adquiere en el momento presente la función del director de un centro de enseñanza y su importancia para el logro de un clima adecuado para que las escuelas funcionen bien, los profesores enseñen competentemente y los alumnos aprendan, cfr. Pont (2009): 53–66. La necesidad de fortalecer la posición de los directores ya la había propuesto Martínez López-Muñiz (2004b): 45, como un modo de actuación necesario para asegurar la toma de decisiones necesaria en un contexto de autonomía, así como de elaborar y ejecutar el proyecto educativo, y de adaptar el centro a las necesidades específicas de los alumnos teniendo en cuenta el criterio de sus padres.

203 Artículos 5 y 7 de la LODE.

204 Artículo 119.5 de la LOE, tras la reforma llevada a cabo por la LOMCE.

205 Nuevamente, Martínez López–Muñiz (2004a): 465 y s., 486, y 489–492.

206 Así se muestra en la exposición de motivos del Decreto andaluz 327/2010, que aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, donde pone en evidencia la estrecha relación que media entre autonomía, responsabilidad, evaluación, rendición de cuentas y calidad de la enseñanza. También reiteraba en varias ocasiones la relación entre autonomía y responsabilidad la antigua LOCE en su exposición de motivos. Su artículo 67.3 indicaba que el ejercicio de la autonomía iría acompañada del desarrollo de mecanismos de responsabilidad y, en particular, de instrumentos de evaluación, tanto externa como interna. Regulaba estos mecanismos de evaluación en el título VI.

207 Apartado setenta y tres de la LOMCE, que modifica el artículo 120.3 de la LOE.

208 En especial, el preámbulo del Decreto 29/2013, de 11 de abril, del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid, en BOCM n. 86, de 12 de abril. Su desarrollo lo efectúa la Orden 1240/2013, de 17 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la se establece el procedimiento para la admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad de Madrid, en BOCM n. 92, de 19 de abril. Su artículo 7, por lo demás, relaciona expresamente los conceptos de evaluación, publicación de sus resultados, y derecho a elegir centro

209 Decreto 42/2013, de 22 de marzo, en DOCV n. 6991, de 30 de marzo.

210 Decreto 33/2007, de 30 de marzo, en DOCV n. 5483, de 3 de abril de 2007. En desarrollo de estas normas la Consejería de Educación de la Generalidad Valenciana ha aprobado la Orden 14/2013, de 4 de abril, por la que se regula el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Comunidad, en DOCV n. 7001, de 11 de abril.

211 RD 732/1995, exposición de motivos.

212 CEE (2011): § 5, p. 31 y ss.

situación semejante la encontramos con la evaluación de los centros, pues facilitará conocer sus resultados y, por tanto, otorgará más criterios para efectuar la elección a las familias.

Medios de comunicación y programación de TV

No resultaría difícil comprobar que, en ocasiones, la imagen que tenemos de la convivencia escolar sea de un modo quizá no siempre ajustado a la realidad como consecuencia de la imagen que ofrecen determinadas series y programas de televisión y los medios de comunicación. En ocasiones presentan como situaciones comunes lo que realmente es más bien excepcional o, al menos, no tan extendido. Ello sin olvidar que el niño o el adolescente, como persona en fase de desarrollo y formación, necesitan modelos y ejemplos a seguir, y no siempre encuentra los más recomendables en las pantallas. A partir de ese momento sí es posible que lo que inicialmente era excepcional vaya haciéndose progresivamente común, pero no de modo natural, sino como consecuencia de la adaptación de los comportamientos a los paradigmas propuestos. Podríamos plantearnos la posibilidad de presentar una programación que muestre un carácter más educativo, que coadyuve al cultivo de los valores que hasta este momento hemos ido mencionando, y proponga asimismo comportamientos más virtuosos en sus personajes.

En este sentido, el Consejo Escolar del Estado ha propuesto, como mecanismo de mejora de la convivencia escolar, que los medios de comunicación difundan una imagen de los centros educativos como entornos culturales y formativos[213]. Dentro del ámbito internacional, el Comité de los Derechos del Niño ha constatado que los medios de comunicación tienden a destacar sucesos escandalosos, con lo que crean una imagen tendenciosa y estereotipada de los jóvenes[214].

También las Naciones Unidas[215] pronuncian un llamamiento a estos medios para que promuevan valores coherentes con una mejor educación, y velen por que sus actividades no debiliten el esfuerzo de otros en el logro de esos objetivos.

Nuevas tecnologías

Junto a los evidentes avances que han supuesto las nuevas tecnologías en los distintos ámbitos de la vida, incluido el educativo, también aparecen sus riesgos. Las Naciones Unidas[216] han dado testimonio de esta preocupación al advertir de la violencia que se puede ejercer a través de ellas. Más en concreto, y en relación con la materia que estamos estudiando, su empleo expone a los menores –en cuanto receptores– a correos electrónicos no deseados, contenidos agresivos, violentos, incitación al odio, tendenciosos, racistas, pornográficos y desagradables que les pueden resultar perjudiciales. Advierte[217] también que los que mantienen contactos con otros jóvenes a través de las TIC pueden ser objeto de intimidación, acoso, o coacciones. En cuanto sujetos agentes[218], los niños pueden intimidar u hostigar a otros, practicar juegos que afecten negativamente a su desarrollo psicológico, crear y publicar materiales inadecuados, o dar informaciones o consejos equivocados.

Las conclusiones que arrojan hasta ahora las investigaciones del Observatorio para la Convivencia Escolar para el nivel educativo de la ESO advierten[219] que "se refleja como un problema importante la inadecuada respuesta dada hasta el momento ante los riesgos de las nuevas tecnologías, a los que parecen estar demasiado expuestos, frecuentemente sin supervisión adulta". El daño moral originado por estas conductas sobre la víctima es aún mayor. Esto, a su vez, suele suponer un incentivo para quien lo ejerce[220].

Estas recomendaciones han encontrado reflejo tanto en la legislación extranjera como española. Por cuanto se refiere al primer caso, Eurydice[221] indica que en la mayoría de los países de la Unión Europea se han implantado

213 Ibíd.

214 Se refiere a conductas generales, no referidas específicamente al ámbito educativo, aunque éste también puede estar incluido. A partir de aquí, se entiende mejor que el Comité se refiera a que los medios proyectan una imagen sesgada sobre todo de los jóvenes desfavorecidos que allanan el camino para la adopción de políticas públicas basadas en un enfoque punitivo que puede incluir la violencia como respuesta a faltas supuestas o reales cometidas por niños y jóvenes, según el § 30 del Comité de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 2011).

215 Comité de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 2001): § 21. Recuerda también, en el mismo apartado, que los Gobiernos tienen el deber de adoptar las medidas necesarias para alentar a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño.

216 Comité de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 2011): § 31.

217 Ibíd.

218 Ibíd.

219 Observatorio de Convivencia Escolar (2010): § 9, p. 100. Especifica este estudio que, en relación con el acceso a la televisión sin control adulto, el 45% tiene televisión en su cuarto y el 39,8% la ve en solitario con bastante o mucha frecuencia. En cuanto a Internet, el 51,8 % la utilizan con poco o nulo control adulto. El 37,7% dispone, además, de acceso en su cuarto. Y el 49% utiliza Internet para comunicarse con otras personas una hora al día o más. Por otra parte (§ 14, p. 101), entre el 1,1 % y el 2 % del alumnado informa haber sido a menudo o muchas veces víctima de grabaciones u otras formas de acoso con nuevas tecnologías.

220 Observatorio de Convivencia Escolar (2010): § 14, p. 101.

221 De los treinta países que han participado en el estudio *Online Safety*, 24 tienen incorporados este tipo de planes en el currículum escolar. En relación con los programas formativos enunciados, vid., con mayor extensión, Eurydice (2009b): 8–10. En cuando al número de horas de aprendizaje de las TIC dedicadas en cada país, vid. el informe la misma organización Eurydice (2011): 36 y ss.

diferentes proyectos en el sistema educativo orientados a formar a los jóvenes acerca del correcto uso de las nuevas tecnologías. Se trata de programas destinados a prevenir, entre otras situaciones, sobre los riesgos de contactar por Internet con personas desconocidas y, más aún de encontrarse con ellos personalmente, así como el "*cyberbullying*" y el correcto uso de los teléfonos móviles. Sin embargo, a pesar de estos datos, el informe de Eurydice no ofrece datos sobre el éxito de estos programas y los resultados alcanzados. Esta observación es relevante si atendemos a lo que indican algunos organismos nacionales, como sucede en España. Baste recordar la afirmación antes citada del Observatorio de la Convivencia Escolar. Por tanto, aunque sean loables los intentos hasta ahora realizados por mejorar el uso de las TIC y evitar que se conviertan en instrumentos que perturben la convivencia, podemos afirmar que aún quedan importantes pasos que dar.

En relación con nuestra legislación, especialmente en la más reciente. Encontramos normas[222] que califican como infracciones de la convivencia escolar la grabación, publicidad o difusión a través de cualquier medio o soporte las agresiones o conductas inapropiadas que tengan como objeto a cualquier miembros de la comunidad educativa. En interesante observar que algunas de las disposiciones más recientes se refieren expresamente a las redes sociales como medio de difusión de estos hechos[223]. En algunos casos estos comportamientos se identifican como circunstancias agravantes de la lesión producida[224].

Los casos que han llegado a los órganos jurisdiccionales han tenido en cuenta asimismo estos comportamientos y la intención que abrigaba quien los llevaba a cabo. Más en concreto, el uso de instrumentos de este tipo ha sido considera por los tribunales como una prueba de la determinación de los alumnos que lo usaban de ocasionar un daño al menor agredido. Denota, como indica expresamente una sentencia[225], "una estrategia que deja poco margen a la espontaneidad de un mero y aislado enfrentamiento infantil", con lo que los requisitos de intencionalidad y continuidad de las acciones que definen el acoso escolar[226] resultan más fácilmente probados[227].

Por otra parte, se producen en ocasiones evidentes colisiones entre derechos que hay que ponderar para ofrecer la solución adecuada. El uso de las tecnologías puede llegar a lesionar el derecho al secreto de las comunicaciones y a la intimidad y, por otra parte, los derechos como la integridad moral de otros alumnos. Su balance requiere una cuidadosa interpretación cuando entran en relación dentro del ámbito escolar. Es lo que sucedió en un colegio de Madrid en el que un alumno –menor de edad– expuso unos vídeos de contenido pornográfico grabados en su teléfono móvil a una compañera suya que, como consecuencia, sintió lesionada su integridad moral. Ante esta situación, el director del colegio, en compañía del informático, solicitó al menor que conectara el aparato y le comunicara la clave para acceder a las páginas web consultadas y fotos archivadas. Los padres entendieron que este comportamiento lesionaba el derecho al secreto de las comunicaciones que garantiza la Ley Orgánica de Protección de Datos.

La Audiencia Nacional[228], como resultado de la ponderación entre los derechos afectados, entiende que se puede llevar a cabo un tratamiento de datos personales aun sin el consentimiento de su titular cuando el interés público lo justifique. Añade que, en el caso de autos, la función educativa muestra un evidente interés con ese carácter, pues afecta al desarrollo de una actividad de interés general como es la educación. Además, el director también requería conocer los datos del teléfono persiguiendo la finalidad de proteger los derechos de otros menores cuya guardia también se le confía, como sucede con la ya mencionada intimidad de la compañera a quien expuso tales imágenes. En efecto, encontró lesionados sus derechos fundamentales a la integridad moral –artículo 15 de la Constitución– y el libre desarrollo de la personalidad –artículo 10 del mismo texto y, al tratarse del ámbito educativo, también podría mencionarse el artículo 27.2–. Se aprecia, pues, que los derechos fundamentales deberán ponderarse adecuadamente cuando nos encontramos en el ámbito escolar, y ello moraliza sin duda el uso

222 Artículo 9.k) de la Ley 2/2011, de 1 de marzo, de autoridad del profesor y de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de La Rioja, en BOE n. 66, de 18 de marzo. Por su parte, los artículos 12.2 y 28 de la Ley gallega 4/2011, incluye las conductas realizadas a través de medios electrónicos, telemáticos o tecnológicos como susceptibles de ocasionar acoso escolar. Artículos 58.5 y 64.7 del Decreto aragonés 73/2011.

223 Artículos 32.2.f) y 37.1.g) del Decreto 51/2007 de Castilla y León. Artículo 59.3 h) del Decreto canario 114/2011, de 11 de mayo, regulador de la convivencia en el ámbito educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias.

224 Artículo 59.3 g) y h), y artículo 17.g) del Decreto canario 114/2011, de 11 de mayo, regulador de la convivencia en el ámbito educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. Navarra las ubica dentro de las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, en el artículo 17.1.b) y c) del Decreto Foral 47/2010. Artículo 64.7 del Decreto aragonés 73/2011.

225 SAP de Madrid n. 737/2008, de 18 de diciembre, FJ tercero. El Comité de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 2011): § 31.b), ya advertía de la posibilidad de que se utilizaran las nuevas tecnologías para "tomar, retocar, permitir que se tomen, distribuir, mostrar, poseer o publicitar fotografías o pseudo fotografías (*morphing*) y vídeos indecentes de niños, o en los que se haga burla de un niño o una clase de niños".

226 Vid. § 3.1 de este trabajo.

227 SAP de Madrid n. 737/2008, de 18 de diciembre, FJ tercero.

228 Sentencia de la Audiencia Nacional, Sala de lo Contencioso–Administrativo de 26 de septiembre de 2013, recurso contencioso–administrativo n. 481/12, FJ cuarto.

de las nuevas tecnologías.

De todo esto se deduce[229] la necesidad de llevar a cabo medidas que reduzcan los riesgos originados por una inadecuada exposición a las nuevas tecnologías, promoviendo una mayor implicación de las familias sobre su responsabilidad en este tema, mejorar desde la escuela las habilidades para una utilización adecuada y crítica, y promover redes de colaboración entre ambos contextos educativos y el resto de la sociedad.

Nuevamente, la responsabilidad de las familias es esencial para garantizar un correcto uso de estas tecnologías y, en términos más generales, para asegurar la buena educación de los hijos. La formación del profesorado[230] o de las personas competentes de estas cuestiones en cada centro también debería ser un punto esencial para garantizar los comportamientos correctos.

Por otra parte, la revolución tecnológica está influyendo en la falta de atención del alumnado hacia las explicaciones del profesor, y en una mayor carencia de concentración en el estudio, pues son frecuentes las interrupciones por la consulta de Internet –no siempre para acceder a materiales de estudio, sino de tipo lúdico– o instrumentos electrónicos[231]. De aquí que determinadas normas –en concreto, la valenciana– hayan previsto que los equipamientos informáticos y de comunicaciones del centro –incluido Internet– se utilicen "para fines estrictamente educativos"[232]. Incluye, además, como una de las medidas educativas correctoras, la posibilidad de retirar teléfonos móviles, aparatos de sonido u otros aparatos electrónicos ajenos al proceso educativo que se hayan utilizados de forma reiterada durante las actividades que se realizan en el centro. Incluso se introduce la posibilidad, como norma de alcance general, de prohibir el uso de este tipo de aparatos cuando no sean precisos para llevar a cabo tareas docentes, siempre que así lo contemple el reglamento de régimen interior del centro[233].

En efecto, debería estimularse la concentración de los alumnos, y una mayor disciplina y distribución ordenada y eficiente del tiempo. Sería también una medida útil para que estas personas, en edad de formación, aprendieran a distinguir lo necesario y urgente de lo que realmente no lo es, evitando de ese modo que se creen a sí mismos falsas necesidades o incluso tendencias consumistas.

CONCLUSIONES

I. No es difícil constatar que han aumentado los casos de indisciplina en las aulas, oscilando entre casos de comportamientos disruptivos, a los más graves de acoso o faltas de respeto, o incluso violencia, causados a los profesores. El resultado ha sido que esta materia se ha convertido en objeto de litigio, con el correspondiente aumento de jurisprudencia, y ha pasado a ser en objeto de atención de una amplia normativa dictada en los últimos años.

II. Se aprecia que una de las principales causas de indisciplina en las aulas tiene su origen en un momento anterior a la llegada del alumno al centro. Me refiero a la falta de implicación de las familias en la educación de sus hijos, tal como indican los órganos españoles e internacionales especializados en esta materia. Se constata que, por diferentes motivos, aumenta paulatinamente la dejación del ejercicio de sus funciones educativas y de transmisión de valores como el respeto, el esfuerzo, el estudio, o el interés por aprender y formarse. No resulta extraño que deleguen ese derecho y deber en las instituciones de enseñanza. También se aprecia una carencia de participación de los padres en la vida escolar.

Todo ello significa que la convivencia en las aulas no es una cuestión restringida únicamente al ámbito de los centros de enseñanza, sino también (o, incluso, principalmente) familiar. Y suponen también que no estamos sólo ante un problema legal, sino eminentemente social. En consecuencia, son dignas de aprecio las normas jurídicas que han intentado garantizar nobles propósitos como reforzar la autonomía de las escuelas, asegurar el correcto uso de las nuevas tecnologías o el respeto entre los miembros de la comunidad educativa, o fortalecer la autoridad de los profesores. Sin embargo, es preciso recordar que las normas jurídicas requieren de la comprensión y respaldo de la sociedad si quieren ser realmente eficaces. De poco serviría aprobarlas si las preocupaciones de la sociedad se sitúan en unas coordenadas diferentes.

III. Finalmente, es preciso indicar que el impulso del procedimiento conciliado y de la mediación como mecanismos pare resolver los conflictos puede ofrecer buenos resultados. Será así sobre todo si contribuye –tal como se espera– a conseguir un aumento de la responsabilidad del alumno y que aprenda a comprender que no

229 Ibíd.

230 A ellos se refiere expresamente el artículo 33 del Decreto canario 114/2011. Encontramos datos sobre los programas de formación del profesorado en esta materia dentro del contexto de la Unión Europea en EURYDICE (2009b): 11 y s. La importancia en la prevención de usos incorrectos de los medios tecnológicos y audiovisuales de las familias, profesores y otras personas encargadas de la educación la subraya SÁNCHEZ ANEAS (2009): 339–349, indicando mecanismos de actuación adecuados.

231 OBSERVATORIO DE CONVIVENCIA ESCOLAR (2010): § 29, p. 108.

232 Artículo 26.2.k) del Decreto valenciano 39/2008.

233 Artículo 36.d) del Decreto valenciano 39/2008.

todas las conductas tienen el mismo valor, pues algunas son negativas y por ello es preciso corregirlas.

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV. (201): "Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* vol. 8, n. 20, pp. 33–58.

AGOUÉS MENDIZÁBAL, Carmen (2000): *El régimen jurídico de los centros docentes de educación no universitaria*, Granada, Comares.

AGUILAR BELDA, Manuel (2009): "La violencia entre iguales en la educación secundaria obligatoria". En: LÁZARO GONZÁLEZ, Isabel y MOLINERO MORENO, Eduardo (Coords.): *Adolescencia, violencia escolar, y bandas juveniles*, Madrid, Tecnos, pp. 23–37.

ALÁEZ CORRAL, Benito (2008): "El caso Folgero y respeto a las convicciones morales de los padres en materia educativa", *Repertorio Aranzadi del Tribunal Constitucional* nº 3, pp. 13–29.

ALZATE Sáenz DE HEREDIA, Ramón (2005): "Programas de convivencia en el ámbito educativo. Enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar". En: ROMERO NAVARRO, Fermín (Coord., 2005): *La mediación, una visión plural: diversos campos de aplicación*, Santa Cruz de Tenerife, Gobierno de Canarias, pp. 232–244.

BERNAL AGUDO, José Luis (2006): *Comprender nuestros centros educativos*. Zaragoza. Mira Editores.

COMITÉ DE DERECHOS HUMANOS (1989): Comentario General n.17, sobre el artículo n. 17 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, aprobado en la 35ª sesión.

COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

- (Naciones Unidas, 2001): *Observación general a la Convención sobre los Derechos del Niño* nº 1 (2001), documento CRC/GC/2001/1, de 17 de abril de 2001.
- (Naciones Unidas, 2011): *Observación general* nº 13, documento CRC/C/GC/13, de 18 de abril de 2011.

COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES: *Observación general* nº 13, sobre el derecho a la educación (artículo 13 del Pacto). 21º período de sesiones, 1999, documento E/C.12/1999/10 (1999).

CONSEJO ESCOLAR DE ARAGÓN (2011): *Informe sobre la situación del Sistema Educativo en Aragón. Curso 2009–2010*, Zaragoza, Gobierno de Aragón.

CEE (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO) (2011): *Propuestas de mejora. Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009–2010*, Madrid, Ministerio de Educación.

COTINO HUESO, LORENZO (2012): *El derecho a la educación como derecho fundamental*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

DE VERGOTTINI, Giuseppe (2001): *Diritto Costituzionale*, 3ª ed. Padua, CEDAM.

DÍAZ LEMA, José Manuel (2002): "La participación de la comunidad en la gestión de los centros concertados". En: AA. VV.: *Panorama jurídico de las Administraciones Públicas en el siglo XXI. Homenaje al Profesor Eduardo Roca*, Madrid, INAP–BOE, pp. 327–337.

EMBID IRUJO, Antonio

- (1981): "El contenido del derecho a la educación", *Revista Española de Derecho Administrativo* nº 31, pp. 653–682.
- (1983a): "Derecho a la educación y derecho educativo paterno", *Revista Española de Derecho Constitucional* nº 7, pp. 375–397.
- (1983b): *Las libertades en la enseñanza*, Madrid, Tecnos.
- (2009): "Derecho a la educación y Comunidades Autónomas", IDEM (Dir.): *Derechos económicos y sociales*, Madrid, Iustel, pp. 155–186.

ESPOT, María Rosa (2006): *La autoridad del profesor*, Madrid. Wolters Kluwer.

EURYDICE

- (1997): *La place des parents dans les systèmes* éducatifs *de l'Union Européenne*, Bruselas, Comisión Europea.
- (2009a): *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*, Bruselas, Comisión Europea.

- (2009b): *Education on Online Safety in Schools in Europe*, Bruselas, Comisión Europea.
- (2011): *Recommended annual taught time in full–time compulsory education in Europe, 2009/10*, Bruselas, Comisión Europea.
- (2012a): *Key data on Education in Europe. 2012*, Bruselas, Comisión Europea.
- (2012b): *Cifras clave de la Educación 2012. Evolución de los sistemas educativos europeos durante la última década*, Bruselas, Comisión Europea.
- (2012c): *Teachers' and Schools' Heads salaries and allowances in Europe 2009/2010*, Bruselas, Comisión Europea.

FERNÁNDEZ–MIRANDA y CAMPOAMOR, Alfonso (1988): *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.

FERNÁNDEZ GARCÍA, Isabel (2006): "Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula". En: TORREGO SEIJO, Juan Carlos (Coord.): *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*, Barcelona, Graó, pp. 173–208.

FERNÁNDEZ SEGADO (1992): *El Sistema constitucional español*. Madrid, Dykinson.

FURNISS, Clare (2000): "Bullying in schools, it's not a crime–is it?" *Education and the Law* vol. 12, nº 1, pp. 9–29.

GÁMEZ MEJÍAS, Manuel Miguel (2010): *La administración educativa: control y autonomía*. Madrid, Iustel.

GARCÍA VILLALUENGA, Leticia (2010): "La mediación a través de sus principios. Reflexiones a la luz del anteproyecto de ley de mediación en asuntos civiles y mercantiles", *Revista General de Legislación y Jurisprudencia nº 4,* pp. 717–756.

GÓMEZ CALLE, Esther (2013): "Responsabilidad civil de padres y centros docentes", en BUSTO LAGO, José Manuel y REGLERO CAMPOS, Luis Fernando: *Lecciones de responsabilidad civil*, 2ª ed. Pamplona, Aranzadi, pp. 329–354.

GONZÁLEZ-VARAS IBÁÑEZ, Alejandro (2011): "El régimen jurídico de las lenguas en las escuelas españolas", *Revista Jurídica de Castilla y León* nº 25, pp. 291–316.

GUTIÉRREZ SANZ, María Rosa

- (2012a): *La mediación familiar y su reflejo en la Ley 9/2011, de 24 de marzo, de mediación familiar de Aragón*, Zaragoza, Justicia de Aragón. Zaragoza.
- (2012b): "La cuestión declinatoria en el Real Decreto–Ley 5/2012 de 5 de marzo, de mediación en asuntos civiles y mercantiles", *Diario La Ley nº 7871,* pp. 1307–1312.

HARRIS, Neville

- (2002): "The legislative response to indiscipline in schools in England and Wales", *Education and the Law*, vol. 14, nº 1–2, pp. 57–76.
- (2007): "The School as a public Authority", *Education Law Journal* nº 3, pp. 149 ss.

JIMÉNEZ GUIJARRO, Fernando (2009): "El profesorado y los menores vinculados al sistema educativo". En: LÁZARO GONZÁLEZ, Isabel, y MOLINERO MORENO, Eduardo (Coords.): *Adolescencia, violencia escolar, y bandas juveniles*. Madrid, Tecnos, pp. 107–117.

LÓPEZ GUERRA, Luis (1983): "La distribución de competencias entre Estado y Comunidades Autónomas en materia de educación", *Revista Española de Derecho Constitucional* nº 7, pp. 293–334.

MAGRO SERVET, Vicente (2012): "La incorporación al Derecho español de la Directiva 2008/52/CE por el Real Decreto–Ley 5/20102, de 5 de marzo, de mediación en asuntos civiles y mercantiles", *Diario La Ley nº 7852.*

MARROLLA, Angela (1999): "L'autonomia scolastica", *Rivista Giuridica della Scuola* nº 1, pp. 399–409.

MARTÍNEZ LÓPEZ–MUÑIZ, José Luis

- (2004a): "Autonomía de los centros escolares y derecho a la educación en libertad", *Persona y Derecho* nº 50, pp. 447–504.
- (2004b): "Intégration et autonomie: faire évoluer le Droit". En: AA.VV.: *Intégration sociale et autonomie*

des établissements scolaires, Lyon, Le Collège Supérieur, pp. 39–49.

- (2006): "El esclarecimiento de la 'Constitución educativa'. Un determinante primer paso", *Persona y Derecho* nº 55, pp. 793–816.

MARTÍNEZ DE PISÓN, José (2003): *El derecho a la educación y la libertad de enseñanza*. Madrid, Dykinson.

MICHELETTI, Mario (2001): "I caratteri delle istituzioni scolastiche autonome", *Il Foro Amministrativo* nº 4, pp. 1068–1073.

MONTERO ALCAIDE, Antonio (2000): *La convivencia en los centros docentes. Modelo de intervención y marco normativo*, Málaga, Aljibe.

MUÑOZ ARNAU, Juan Andrés (2010): *Derechos y libertades en la política y legislación educativas españolas*, Pamplona, EUNSA.

NAVARRO MENDIZÁBAL, Íñigo Alfonso (2009): "La responsabilidad civil y la violencia escolar". En: LÁZARO GONZÁLEZ, Isabel y MOLINERO MORENO, Eduardo (Coords.): *Adolescencia, violencia escolar, y bandas juveniles*, Madrid, Tecnos.

NIETO GARCÍA, Ángel Juan (2011): "La responsabilidad civil y penal de los centros docentes por daños y perjuicios en el alumnado en el ejercicio de las actividades propias de la organización escolar", *Revista Aranzadi Doctrina* nº 1, pp. 125–129.

OBSERVATORIO DE CONVIVENCIA ESCOLAR (2010): *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Ministerio de Educación.

OCDE

- (2011): *Education at a Glance. 2011 OECD Indicators*. París, OECD Publications.
- (2012): *Equity and Quality in education. Supporting Disadvantaged Students in Schools*. París, OECD Publications.

ORTEGA, Rosario y DEL REY, Rosario (2006): "La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia", *Avances en Supervisión Educativa* nº 2. Disponible en: www.adide.org/revista

ORTUNO MUÑOZ, José Pascual (2005): "El reto de la mediación en el panorama internacional". En: ROMERO NAVARRO (Coord.): *La mediación, una visión plural: diversos campos de aplicación*, Santa Cruz de Tenerife, Gobierno de Canarias, pp. 56–61.

PARRY, Gareth y PARRY, Angharad (2000): "Implications of the Human Rights Act (1998) for schools", *Education and the Law* vol. 12, nº. 4, pp. 279–285.

POGGI, Annamaria (2000): "Autonomia delle istituzioni scolastiche e multiculturalismo", *Quaderni di Diritto e Politica Ecclesiastica* nº 1, pp. 179–189.

PONT, Beatriz (2009): "Liderazgo y autonomía del centro escolar: perspectivas internacionales". En: SANCHO GARGALLO, Miguel Ángel y DE ESTEBAN VILLAR, Mercedes: *La autonomía de los centros educativos*, Madrid, Fundación Europea sociedad y Educación/ Comunidad de Madrid. Madrid, pp. 53–66.

RILEY, Dan (2007): "Anti–social Behaviour: Children, Schools, and Parents", *Education and the Law* vol. 19, nº 3–4, pp. 221–236.

ROCA FERNÁNDEZ, María (2008): "Deberes de los poderes públicos para garantizar el pluralismo ideológico, cultural y religioso en el ámbito escolar", *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado* nº 17, pp. 1–37.

RODRÍGUEZ LLAMAS, Sonia (2010). *La mediación familiar en España*. Valencia. Tirant Lo Blanch.

ROLDÁN FRANCO, María Angustias (2009): "Violencia en la escuela ¿realidad o alarma social?". En: LÁZARO GONZÁLEZ, Isabel y MOLINERO MORENO, Eduardo (Coords.): *Adolescencia, violencia escolar, y bandas juveniles*, Madrid, Tecnos, pp. 39–53.

ROMERO NAVARRO, Fermín (Coord., 2005): *La mediación, una visión plural: diversos campos de aplicación*, Santa Cruz de Tenerife, Gobierno de Canarias.

SÁNCHEZ ANEAS, Asela (2009): *Acoso escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*.

Jaén, Formación Alcalá.

SANCHO GARGALLO, Miguel Ángel y DE ESTEBAN VILLAR, Mercedes (Dir., 2009): *La autonomía de los centros educativos*, Madrid, Fundación Europea sociedad y Educación/ Comunidad de Madrid. Madrid.

STILITZ, Daniel y SHELDON, John C. (2007): "Mediating Education Disputes", *Education Law Journal* nº 3, pp. 165 ss.

TENA PIAZUELO, Isaac (2012): "Crisis de pareja, mediación familiar y reconciliación", *Actualidad Civil* nº 13–14.

TORREGO, Juan Carlos (Coord.),

- (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Narcea, Madrid.
- (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona, Graó.

VEGA GUTIÉRREZ, Ana María (Coord.) (2012), *Indicadores de participación de los padres en la escuela*. Madrid, Wolters Kluwee España/ Universidad de La Rioja.

VIANA ORTA, María Isabel (2013) "Aims or Purposes of School Mediation in Spain", *New Approaches in Educational Research,* vol. 2, nº 1, pp. 32–38.

VILLOSLADA HERNÁN, Emiliana y PALMEIRO DE LA IGLESIA, Cristina (2006): "Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula". En: TORREGO SEIJO, Juan Carlos (Coord.): *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona, Graó, pp. 69–108.