

CONVIVENCIA ESCOLAR, DISCIPLINA Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

María José Díaz-Aguado

Catedrática de Psicología de la Educación, Universidad Complutense
<http://mariajosediaz-aguado.tk>

Las propuestas y resultados que aquí se presentan se sitúan dentro de una larga serie de investigaciones sobre cómo mejorar la convivencia y prevenir la violencia desde la educación (Díaz-Aguado, Dir., 1992, 1994, 1996, 2000, 2001, 2002, 2004). La última de las cuales, a la que corresponden los datos específicos que sobre el acoso entre escolares se incluyen en este texto, ha sido recientemente publicada por el Instituto de la Juventud con el título: *Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia*.¹

El trabajo mencionado en el párrafo anterior es la continuación de *Los programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia*, iniciados en 1994 en un convenio de colaboración entre la Universidad Complutense y el Instituto de la Juventud, que los publicó en cuatro libros y dos vídeos, conocidos coloquialmente como las *Cajas Azules*. Los estudios llevados a cabo en dichos programas reflejaron que a pesar de incluir en ellos actividades destinadas específicamente a la prevención de las formas de violencia más cotidianas, como la violencia de género y la violencia entre iguales, su tratamiento en las aulas durante esta primera fase fue escaso, al plantear una especial dificultad. Con el objetivo de superar dichas limitaciones iniciamos en 1998 el programa sobre la prevención de la violencia entre iguales, sobre el que gira este documento, así como el programa *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad* publicado por el Instituto de la Mujer (como investigación, Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001, y como programa en dos vídeos y un libro, Díaz-Aguado, 2002).

1. Cambios sociales y retos escolares

Para comprender los retos que vive actualmente la escuela conviene tener en cuenta que el sistema escolar, creado y extendido a partir de la Revolución Industrial, se estructuraba en función de la homogeneidad, a través de relaciones fuertemente jerarquizadas, alrededor de la obediencia incondicional al profesorado. En la que los alumnos que no encajaban con lo que se esperaba del alumno medio eran excluidos de él. Para comprender la crisis por la que atraviesa hoy la escuela tradicional conviene tener en cuenta que la actual Revolución Tecnológica provoca una serie de cambios contradictorios y

¹ Estos Programas son gratuitamente distribuidos por dicho organismo a las instituciones que trabajan en este ámbito, que pueden solicitarlos explicando el objetivo de la solicitud a: foroinjuve@mtas.es. Y están disponibles también a través de internet en la dirección: www.mtas.es/injuve/novedades/prevencionviolencia.htm.

paradójicos que obligan a adaptar el papel del profesorado a esta nueva situación. Entre los principales retos y paradojas que viven los docentes hoy cabe destacar los derivados de:

- 1) *Los cambios en el acceso a la información.* Nunca había estado tan disponible tanta información, incluida la información para ejercer la violencia, y nunca había sido tan difícil comprender lo que nos sucede. Por eso, el papel del profesor no puede orientarse sólo a la trasmisión de información sino que debe actuar como un mediador del proceso de construcción del conocimiento que realizan los propios alumnos, ayudándoles a adquirir habilidades para buscar información, para interpretarla, para criticarla, para producirla... Los procedimientos de aprendizaje cooperativo ayudan a conseguirlo.
- 2) *Educar para la ciudadanía democrática en tiempos de incertidumbre.* Nunca había estado tan claro que no podemos tener certezas absolutas. Esto debería conducir a la superación del absolutismo, a la tolerancia, pero como reacción conduce en ocasiones al resurgimiento de formas de absolutismo y autoritarismo que se creían superadas. Como reflejo de la expresión educativa de estos cambios cabe considerar la dificultad que supone sustituir adecuadamente el autoritarismo de épocas pasadas por una educación más coherente con los valores democráticos que pretendemos transmitir, con una disciplina que enseñe a coordinar derechos con deberes con eficacia, dificultad que no sólo se produce en la escuela sino también en la familia, y que es destacada en diversos estudios recientes como lo más difícil de la educación actual.
- 3) *La lucha contra la exclusión.* La eliminación de las barreras espaciales que permiten las nuevas tecnologías ha reducido el aislamiento de la escuela respecto a los problemas que existen en el resto de la sociedad, también debería contribuir a reducir la exclusión, pero paradójicamente en muchas ocasiones sucede precisamente lo contrario. La escuela puede ser parte fundamental en la prevención de este problema, pero a veces se convierte en el escenario en el que se reproducen las exclusiones y segregaciones que se originan fuera de ella. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que exclusión y violencia son dos problemas estrechamente relacionados, que encuentran en la adolescencia un momento crítico para su incremento o prevención. Momento en el que se concentran las principales dificultades que vive el profesorado hoy, especialmente en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria. Para afrontar los retos que se derivan de esta nueva situación es preciso establecer nuevos contextos de colaboración entre la escuela y el resto de la sociedad, asumiendo que si la escuela no está aislada de los problemas que se generan fuera de ella, tampoco debería estarlo para las soluciones.
- 4) *La prevención de la violencia de género.* En los últimos años se ha producido un avance espectacular hacia la igualdad entre hombres y mujeres, superando así una de las principales condiciones que subyace a la violencia de género, pero frente a esto hay un incremento de sus manifestaciones más extremas, a través de las cuales se intentan mantener las formas de dominio tradicional. Como reflejo de lo que la sociedad espera de los docentes en este

tema cabe destacar los resultados obtenidos en las encuestas del CIS, en las que el 96% de las personas entrevistadas se manifiesta de acuerdo con que “educar en la igualdad y el respeto mutuo” podría tener un decisivo papel en la prevención de la violencia de género. Pero, ¿dónde ha podido aprender el profesorado a modificar los esquemas educativos que han conducido a la situación actual?, ¿dónde ha podido adquirir habilidades para tratar en el aula un problema que todavía sigue siendo tabú? El estudio realizado sobre las medidas adoptadas en la Unión Europea sobre este tema (Díaz-Aguado, Martínez Arias e Instituto de la Mujer, 2002) refleja, en este sentido, un desfase generalizado entre las expectativas que la sociedad europea tiene de lo que deben hacer los docentes y los medios que les da para conseguirlo. Desfase que debe ser destacado como origen de la gran dificultad que supone su trabajo. Superar este desfase entre objetivos y medios debe ser destacado como un objetivo prioritario.

- 5) *El reto de la interculturalidad.* Hoy debemos relacionarnos en un contexto cada vez más multicultural y heterogéneo frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre sobre la propia identidad y la forma de construirla. La educación intercultural representa una herramienta fundamental para afrontar este reto, reconociéndola como medio para avanzar en el respeto a los derechos humanos, en cuyo contexto es preciso interpretar tanto la necesidad de la propia educación intercultural como sus límites. Esta perspectiva puede permitir resolver algunos de los conflictos que a veces se plantean al tratar de llevarla a la práctica. Para lo cual es conveniente articularla desde una perspectiva de género.

- 6) *La prevención de la violencia desde la escuela.* Nuestra sociedad expresa hoy un superior rechazo a la violencia, y disponemos de herramientas más sofisticadas para combatirla, pero el riesgo de violencia al que nos enfrentamos también es hoy superior. Y este riesgo se expresa a veces en forma de violencia escolar. Para prevenirla es necesario romper la “conspiración del silencio” que ha existido hasta hace poco sobre este tema, y enseñar a condenarla en todas sus manifestaciones, insertando su tratamiento en un contexto normalizado orientado a mejorar la convivencia. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que algunas de las características de la escuela tradicional contribuyen a que en ella se produzca la violencia o dificultan su erradicación: como la permisividad que suele existir hacia la violencia entre iguales como reacción (expresada en la máxima “si te pegan, pega”) o como forma de resolución de conflictos entre iguales; la forma de tratar la diversidad actuando como si no existiera; o las frecuentes situaciones de exclusión que se viven en ella.

2. La violencia entre escolares

2.1. Un viejo y extendido problema, que hoy empezamos a reconocer

Para prevenir la violencia entre escolares hay que tener en cuenta que se trata de un problema tan antiguo y generalizado como la propia escuela tradicional.

Los resultados obtenidos al preguntar por agresiones específicas reflejan que a lo largo de su vida en la escuela, todos los escolares parecen tener contacto con la violencia, como víctimas, agresores o espectadores, la situación más frecuente. En este sentido, en nuestras investigaciones encontramos, por ejemplo, los siguientes resultados:

1) *Situaciones de exclusión o agresión sufridas como víctima.* Analizando las respuestas a cada situación de victimización por la que se pregunta, se observa que los problemas más frecuentes (que dicen sufrir a veces, a menudo o mucho) parecen ser el rechazo verbal y la exclusión pasiva (“hablan mal de mí”, 45%; “me ignoran” 43%); seguidos por la violencia verbal (“me insultan”, 37%; “me llaman por mote que me ofenden o ridiculizan, 30%”) y la que se ejerce sobre las propiedades (“me esconden cosas”, 34%). Conviene destacar que un 8,7% de los adolescentes evaluados declara sufrir intimidaciones con frases o insultos de carácter sexual; un 7% dice que ha sufrido agresiones físicas; un 2.4% que le han obligado con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quería participar; y un 2.4% que le han amenazado con armas.

2) *Situaciones en las que se participa excluyendo y agrediendo en la escuela.* Analizando las respuestas a cada situación de agresión o exclusión ejercida se observa que el número de agresores suele ser en general superior al número de víctimas, debido probablemente al carácter grupal que adoptan dichas agresiones sobre una sola víctima o sobre un grupo de víctimas menor al grupo de agresores. La diferencia entre el número de adolescentes que informa ocupar cada uno de estos papeles disminuye en las formas más graves de violencia, y se invierte en el caso del robo (en el que el número de los que se reconocen como víctimas es superior al número de los que se reconocen como agresores).

3) *Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio.* Los adolescentes viven menos situaciones de agresión entre iguales en el ocio que en la escuela, con la excepción de las coacciones con amenazas o con armas, en las que sucede lo contrario. La globalidad de los datos obtenidos refleja que las frecuentes situaciones de exclusión y humillación que se producen en la escuela podrían estar en el origen de la orientación a la violencia de los adolescentes que la ejercen en ambos contextos. Y que erradicar las situación de exclusión escolar debe ser destacado como un objetivo prioritario para prevenir la violencia.

Para conseguirlo es muy importante no minimizar la gravedad que tiene la violencia escolar en cualquiera de sus manifestaciones, pero sin confundir problemas de gravedad y frecuencia muy diferente, diferenciando la agresión (física o psicológica) que puntualmente un alumno puede sufrir o ejercer en un determinado momento, de la repetición y agravamiento de dichas agresiones dentro de un proceso al que llamamos acoso, término utilizado como traducción de *bullying* (derivado de *bull*: matón), y con el que se denomina a un proceso que:

1) Suele implicar diverso tipo de conductas: burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos...

2) No se limita a un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga durante cierto tiempo. Razón por la cual se produce en contextos, como la escuela, el barrio o el trabajo, que obligan a las personas a encontrarse con frecuencia y durante un período de tiempo de cierta duración.

3) Provocado por un individuo (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación.

4) Y que se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto pueden explicarse las grandes variaciones que se observan respecto al porcentaje de adolescentes que participan de la violencia escolar en función de la forma de evaluar dicha situación. Cuando solo se considera la participación en situaciones específicas los porcentajes son muy elevados, situándose, por ejemplo, en torno al 37% el de los que declaran sufrir insultos o el 44% el de los que reconoce insultar a otros (cuando se suman las distintas frecuencias de respuesta: a veces, a menudo o muchas veces). Mientras que al intentar distinguir, a través de análisis de cluster, a aquellos que se encuentran en una situación de especial gravedad, teniendo en cuenta la globalidad de las situaciones por las que se pregunta, los porcentajes se sitúan en el 2,9%, para las víctimas, y el 1,5% para los agresores.

2.2. Las consecuencias del acoso

Como sucede con otras formas de violencia, el acoso entre escolares puede dañar a todas las personas que con él conviven:

- *En la víctima* produce miedo y rechazo al contexto en el que se sufre la violencia, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás, así como diversas dificultades que pueden derivarse de estos problemas (problemas de rendimiento, baja autoestima...).
- *En el agresor* aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza: disminuye su capacidad de comprensión moral y empatía, identificándose con un estilo violento de interacción que representa un grave problema para su propio desarrollo, obstaculizando el establecimiento de relaciones positivas con el entorno que le rodea.
- *En las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla* puede producir, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor (miedo a poder ser víctima de una agresión similar, reducción de la empatía...); y contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia.

- *En el contexto institucional en el que se produce*, la violencia reduce la calidad de la vida de las personas, dificulta el logro de la mayoría de sus objetivos (transmisión de valores, aprendizaje, calidad del trabajo...) y hace que aumenten los problemas y tensiones que la provocaron, pudiendo activar una escalada de graves consecuencias.

2.3. Características de los agresores

El estudio que hemos realizado con adolescentes refleja que los que se reconocen como agresores en la escuela y en el ocio se diferencian de sus compañeros por:

- 1) Estar más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distinto tipo de relaciones, incluidas las relaciones entre iguales, manifestándose también como más racistas, xenófobos y sexistas. Es decir que tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio y la sumisión.
- 2) Una menor disponibilidad de estrategias no violentas con las que resolver conflictos entre iguales, así como una mayor disponibilidad para la agresión.
- 3) Dificultades para ponerse en el lugar de los demás. Su razonamiento moral es más primitivo, siendo más frecuente entre ellos la identificación de la justicia con “hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen”, orientación que puede explicar su tendencia a vengar reales o supuestas ofensas. Y se identifican con una serie de conceptos estrechamente relacionados con el acoso escolar, como los de *chivato* y *cobarde*, que utilizan para justificarlo y mantener la conspiración del silencio que lo perpetúa.
- 4) Están menos satisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores.
- 5) Sus compañeros los perciben como intolerantes y arrogantes, y al mismo como que se sienten fracasados. El conjunto de las características en las que destacan sugiere que cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, en los que se integrarían individuos que han tenido pocas oportunidades anteriores de protagonismo positivo en el sistema escolar.
- 6) Su frecuencia es mayor en la adolescencia temprana (13-15 años), cuando se experimenta una mayor dependencia del grupo de compañeros, en segundo y tercero de la ESO, los cursos que suelen resultar más difíciles para el profesorado de secundaria.

Los resultados anteriormente expuestos ponen de manifiesto la importancia que tiene erradicar situaciones de exclusión desde las primeras etapas educativas, y favorecer la identificación de los adolescentes con los valores de respeto mutuo, empatía y no violencia, para prevenir el acoso entre escolares.

2.4. La tendencia a culpabilizar a la víctima

Con mucha frecuencia, el agresor justifica el acoso culpabilizando a la víctima en lugar de sentirse culpable él, viéndose a sí mismo como una especie de héroe o como alguien que se limita a reaccionar ante provocaciones, y a la víctima como alguien que merece o que provoca la violencia. Como sucede con otras formas de violencia, resulta sorprendente que, con cierta frecuencia, las propias víctimas, e incluso las personas de su entorno, distorsionen la atribución de responsabilidad en una dirección similar a la anterior, exagerando la responsabilidad de la víctima (por haber ido por un lugar determinado o no haber obedecido, por ejemplo), y con ello su sentimiento de culpabilidad, y justificando así, aunque sea indirecta e involuntariamente, al agresor.

Esta extendida tendencia a creer que la víctima hizo algo que provocó el acontecimiento sufrido (violencia, o cualquier otro suceso de graves consecuencias) está relacionada con la necesidad que tenemos todos de creer que el *mundo es justo*; hipótesis que nos permite confiar en que los graves acontecimientos que observamos a nuestro alrededor no nos sucederán. Lo malo de esta tendencia es que puede llevarnos a distorsionar la percepción de dichos acontecimientos, a inhibir la solidaridad con sus víctimas y a reducir nuestra eficacia cuando intentemos ayudar a un adolescente que se encuentra en dicha situación.

2.5. Pedir ayuda frente al acoso

Al preguntar a los adolescentes a quien pedirían ayuda si sufrieran el acoso de los compañeros se encuentra un dato que refleja las contradicciones que sobre este tema se viven en la escuela actual: el 34,6% de los adolescentes evaluados declara que nunca pediría ayuda al profesorado si sufriera acoso de sus compañeros, para justificarlo suelen aludir a que “los profesores de secundaria están para enseñarte no para resolver tus problemas”, aunque matizan que “sí pedirían ayuda a un profesor que diera confianza”. Respuestas que reflejan la necesidad de adaptar el papel del profesorado para incrementar su eficacia educativa así como la ayuda que pueden proporcionar en la prevención de la violencia.

Las respuestas de los adolescentes al preguntarles qué hacen los profesores cuando se producen agresiones entre escolares, reflejan que el profesorado intenta ayudar, pero que a veces no se entera o no sabe impedirla. Conviene destacar que la mayoría valora favorablemente la posibilidad de contar con algún profesor cuando surge la violencia entre iguales, haciendo referencia a profesores que transmiten confianza y disponibilidad para ayudar.

2.6. Características de la escuela tradicional y acoso

Los estudios realizados durante las dos últimas décadas en distintos países llevan a destacar tres características de la escuela tradicional que dificultan la erradicación de la violencia entre escolares:

- *La tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales*, considerándolas como inevitables, sobre todo entre chicos, o como problemas que deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan, para hacerse más fuertes, para “curtirse”. Como reflejo de lo que se sigue transmitiendo a los adolescentes, en este sentido, cabe destacar los porcentajes de acuerdo que manifiestan respecto a las siguientes creencias de justificación de la violencia:

“Cuando un amigo/a agrede a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo/a”: en la que el 39,4% está algo, bastante o muy de acuerdo.

“Si no devuelves los golpes que recibes, los demás pensarán que eres un cobarde”: en la que el 37,6% está algo, bastante o muy de acuerdo.

- *El tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad actuando como si no existiera*. En función de lo cual puede explicarse que el hecho de estar en minoría, ser percibido como diferente, tener un problema, o destacar por una cualidad envidiada, incrementa la probabilidad de ser elegido como víctima de acoso (a través de motes, aislamiento...).
- *Y la insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se produce la violencia entre escolares*, que deja a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de la situación y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. Esta falta de respuesta está relacionada con la forma tradicional de definir el papel del profesorado, especialmente en secundaria, orientado de forma casi exclusiva a impartir una determinada materia en un horario específico. Y como sugieren los propios profesores, podría superarse si recibieran una formación adecuada para afrontar el tipo de problemas que conducen a la violencia desde una perspectiva de ciudadanía democrática, que enseñara a coordinar con eficacia derechos y deberes.

Aunque cada día es mayor la disponibilidad del profesorado para acabar con los problemas anteriormente expuestos, y ello debería contribuir a erradicar la violencia escolar, no siempre sucede así debido a la dificultad que supone cambiar pautas profundamente arraigadas en dicha institución, así como a la existencia de nuevos riesgos de violencia que afectan especialmente a los adolescentes en esta Revolución Tecnológica que nos ha tocado vivir.

3. Condiciones para mejorar la eficacia educativa de la disciplina

Para mejorar la calidad educativa de las medidas disciplinarias, así como su eficacia específica para erradicar la violencia, conviene tener en cuenta que:

1.-Uno de los objetivos de la disciplina es enseñar a respetar ciertos límites. Los estudios realizados sobre este tema reflejan que el respeto de dichos límites mejora cuando las normas son claras y coherentes, han sido elaboradas por

todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos los alumnos, y éstas se aplican a todos según unos principios previamente aceptados.

2.-La impunidad ante la violencia genera más violencia. La eficacia de dichos límites, y del contrato social en cuyo contexto se establecen, se reduce cuando las transgresiones graves quedan impunes. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la violencia está siempre más allá de los límites permitidos en cualquier contrato social democrático. Y que la impunidad ante la violencia que a veces se produce en la escuela (especialmente entre iguales) es un grave obstáculo para enseñar a combatir este problema.

3.-La sanción debe contribuir a diferenciar entre agresores y víctimas, superando distorsiones. Los estudios realizados en contextos muy diversos reflejan que la impunidad ante la violencia hace que ésta genere más violencia debido a que los agresores (y las personas que se identifican con ellos) la interpretan como un apoyo implícito, transmitiendo que aunque en teoría se condena la violencia, en la práctica se aprueba. Esto hace que las víctimas sufran lo que ellas mismas describen como una nueva victimización. Así, la impunidad contribuye a reforzar dos graves distorsiones que potencian la violencia, que llevan, en su forma más extrema, a asociar la conducta del violento con la del héroe, y, con mucha frecuencia, a culpabilizar de dicha violencia a la víctima. En este sentido, una de las funciones de la sanción es establecer con claridad quién es culpable y quién no lo es; enseñando a asumir responsabilidades a quién las tiene y a no sentirse culpable a quién no lo es.

4.-La disciplina debe favorecer cambios cognitivos, emocionales y conductuales en la dirección de los objetivos educativos y estimulando la capacidad de adopción de perspectivas. Los estudios realizados sobre las deficiencias psicológicas que caracterizan a los adolescentes violentos reflejan que éstos suelen tener, entre otros, los siguientes problemas: 1) dificultades para comprender las consecuencias que su conducta produce en los demás; 2) distorsiones emocionales que les impiden sentir empatía y les llevan a culpar a la víctima de su propia violencia; 3) y falta de habilidades para afrontar la tensión y resolver los conflictos de forma no violenta. Los procedimientos de disciplina deberían contribuir a superar estos tres tipos de deficiencias, ayudando a que el violento se ponga en el lugar de la víctima, entienda lo destructiva que es la violencia, se arrepienta de haberla utilizado, intente reparar el daño originado y desarrolle alternativas constructivas para no volver a recurrir a ella en el futuro en situaciones similares. La eficacia educativa de la disciplina mejora cuando estos componentes son integrados con coherencia dentro de un proceso global.

5.-El respeto a los límites mejora cuando se aprenden habilidades no violentas de resolución de conflictos. Para evitar que las conductas antisociales se repitan conviene analizar siempre qué función han podido cumplir y como desarrollar alternativas tanto en el individuo como en el contexto. Y para conseguirlo, conviene tener en cuenta que los adolescentes violentos suelen tener dificultades para comprender y resolver los conflictos y tensiones que experimentan; como consecuencia de lo cual se comportan de una forma que tiende a obstaculizar no sólo el bienestar de sus víctimas sino también su propio bienestar, porque con su violencia aumentan (por lo menos a

medio y largo plazo) las tensiones y conflictos que originaron su conducta violenta. Ayudarles a descubrirlo y enseñarles procedimientos sistemáticos para resolver de forma más inteligente y justa sus tensiones y conflictos puede ser, por tanto, un procedimiento muy eficaz para prevenir la violencia. Los estudios realizados sobre este tema reflejan que dichos adolescentes suelen tener alterado todo el proceso a partir del cual se analizan y resuelven en la vida cotidiana los problemas interpersonales. Como se refleja en las respuestas que Manuel, (su nombre está cambiado para respetar el anonimato), un alumno de cuarto de la E.S.O. de 16 años, dio en la entrevista realizada en la investigación que se describe al final de este texto, al preguntarle por los problemas en el instituto, tratando de evaluar cómo percibe él su propia situación:

MANUEL (ANTES DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA) "Me han echado de clase muchas veces por enfrentarme a algunos profesores. (...) Me faltan al respeto. Abusan de ser profesores. Como el otro día una profesora me dijo que la clase estaba mejor sin mí y yo le dije que si estaba mejor sin mí entonces también estaba mejor sin ella. (...) Si me porto mal y hay unas normas que me las expliquen...podrían intentar hablar conmigo, llevarme por otro camino. (...) son profesores. Ellos sabrán cómo, pero no diciéndome esas cosas porque me incitan a que me ponga nervioso y empeore todo. Esta clase es problemática. Todos lo dicen. Nos hemos juntado la mayoría repetidores. (...) este año he empezado mal y no creo que tenga solución. ¿Si tu fueras director del instituto qué harías para resolver estas situaciones? Cambiar el modo de dar la clase y echando al alumno o al profesor. Porque a mí me expulsan pero a ellos no."

Manuel define el conflicto de forma muy parcial y distorsionada, sin reconocer la diferencia de papeles existente entre él y su profesora, e ignorando su propia responsabilidad en el problema que describe. Cree que no tiene solución, y tampoco lo intenta, incrementando incluso con su conducta dicho problema, sin valorar las consecuencias de dicha conducta ni las posibles alternativas que podrían ayudarle a mejorar su situación en el aula y la relación con los profesores. El procedimiento de resolución de conflictos que se describe a continuación es eficaz para ayudar a superar dichos problemas, sobre todo cuando se realiza de forma paralela a otros procedimientos que contribuyen a desarrollar proyectos académicos y a disminuir la fuerte tendencia reactiva de algunos alumnos que, como Manuel, creen que el curso está perdido y no han aprendido a inhibir reacciones negativas ante las dificultades que encuentran en la escuela.

Como puede observarse en el extracto de la entrevista realizada a Manuel a final de curso, su representación sobre su situación en el aula mejoró mucho, como el mismo sugería, incorporando determinadas innovaciones educativas (como el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos), que permitieron desarrollar proyectos académicos a todos los alumnos, disminuyendo su conducta reactiva de tipo negativo, mejorando con ello el clima del aula y las relaciones con los profesores.

Para enseñar a resolver conflictos de naturaleza socioemocional, es preciso ayudar en todas las fases de dicho proceso:

1) Definir adecuadamente el conflicto, identificando todos sus componentes e integrando en dicha definición toda la información necesaria para resolverlo. A la conducta violenta subyacen con frecuencia definiciones hostiles, en las que se ignora información de gran relevancia para buscar explicaciones alternativas.

2) Establecer cuáles son los objetivos y ordenarlos según su importancia. La conducta violenta suele producirse cuando no se considera la globalidad de los objetivos implicados en la situación que la provoca, sino solamente alguno o algunos (como: reaccionar a una real o supuesta humillación, demostrar que no se es cobarde....) sin considerar los demás.

3) Diseñar las posibles soluciones al conflicto y valorar cada una de ellas teniendo en cuenta las consecuencias -positivas y negativas- que pueden tener para las distintas personas implicadas en la situación. La falta de consideración de las consecuencias que produce la violencia, o la distorsión de las mismas (sobrevalorando sus efectos positivos e infravalorando los negativos) es una de las principales deficiencias que subyace a la conducta violenta.

4) Elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo. Es muy importante que dicho plan incluya una anticipación realista de las dificultades que van a surgir al intentar llevarlo a la práctica, así como de las posibles acciones que pueden permitir superarlas.

5) Llevar a la práctica la solución elegida. Cuando se anticipen dificultades importantes en esta fase del proceso, puede resultar conveniente que sea realizada con ayuda de un mediador.

6) Valorar los resultados obtenidos y, si no son los deseados, volver a poner en práctica todo el procedimiento para mejorarlos. En esta fase del proceso conviene ayudar a interpretar lo que se consigue de forma realista y con optimismo, concentrando la atención en los avances, en lo que puede ser modificado a través de la propia acción, y sustituyendo el concepto de fracaso por el de problema a resolver.

El hecho de ir escribiendo las distintas fases de todo este proceso puede facilitar su realización.

4. Hacia una nueva forma de ejercer el poder y la autoridad

Para comprender cómo puede el profesorado prevenir los problemas de indisciplina, adaptando la educación a las exigencias de la situación actual, y resolver los problemas de pérdida de autoridad a los que con frecuencia se alude en los últimos años, conviene tener en cuenta las distintas formas de ejercer el poder, entendiendo por poder la influencia potencial de una persona para cambiar la conducta de otra; de forma que sea posible comprender los riesgos que implicaría intentar recuperar autoridad a través del poder coercitivo, castigando y dando miedo, y la conveniencia de intentarlo, a través de:

- 1) El poder de referencia e identificación, el mejor para educar en valores.
- 2) El poder de recompensa, ayudando al alumnado a conseguir los resultados académicos que desean en materias evaluables.
- 3) El poder legítimo, mediando como autoridad justa en la resolución de los conflictos que surgen en el aula.
- 4) Y el poder de experto, que el profesorado ha visto reducir en los últimos años como consecuencia de la revolución tecnológica y que puede incrementar a través de las tareas en las que pide al alumnado que desempeñe el papel de experto.

Se incluye a continuación la definición de las distintas formas de poder y las condiciones que en ellas influyen, siguiendo la clasificación, ya clásica, de French y Raven, (1959).

1) *El poder coercitivo* se basa en la percepción de la figura del profesor como mediador de castigos. Su fuerza depende de la magnitud de los castigos y de la probabilidad subjetiva (percibida por cada alumno/a) de evitar el castigo comportándose de la forma requerida; es decir, la probabilidad de ser castigado si se conforma menos la probabilidad de ser castigado si no se conforma. Los cambios producidos por el poder coercitivo del profesorado son más dependientes de su presencia física que los cambios producidos por cualquier otro tipo de poder. Por otra parte, si el profesor ejerce su influencia de forma coercitiva disminuye la atracción de los alumnos hacia él y éstos tenderán a evitarle. El frecuente incremento de los problemas de indisciplina observado en los últimos años, especialmente en la educación secundaria, refleja que el poder coercitivo del profesorado ha disminuido sensiblemente. Las superiores oportunidades que el aprendizaje cooperativo supone de utilizar los otros tipos de poder puede ayudar a resolver dichos problemas.

2) *El poder de recompensa* se basa en la percepción del profesorado como mediador de recompensas. Su fuerza depende de la magnitud de las recompensas y de la probabilidad subjetiva (percibida por cada alumno/a) de ser recompensado si cambia frente a la probabilidad de ser recompensado si no cambia. Su eficacia depende de la presencia física del profesor y se reduce a las conductas que pueden ser premiadas. Su utilización puede hacer aumentar la atracción del profesor (y de esta forma el poder de identificación) siempre que las recompensas sean percibidas por el alumnado como legítimas. Por otra parte, si el profesor promete premios que luego no puede proporcionar, por requerir por ejemplo conductas de gran dificultad, disminuye con ello su poder de recompensa. El incremento de las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento que el aprendizaje cooperativo supone en determinadas condiciones, hace que también aumente el poder de recompensa del profesor, especialmente con los alumnos y alumnas que con otros procedimientos suelen tener poco éxito.

4) *El poder legítimo* se basa en la percepción del alumnado de que el profesorado tiene derecho a influir sobre él. Supone la aceptación de un determinado código o conjunto de normas según el cual el profesor tiene derecho a influir sobre los alumnos, y éstos el deber de aceptar dicha influencia. La amplitud del poder

legítimo, los tipos de conducta sobre los que puede ejercer su influencia, suele estar prescrita de forma muy específica. El uso indebido del poder por el profesor, por ejemplo intentando cambiar una conducta del alumno sobre la que no se le reconoce el derecho a influir o empleando un procedimiento inaceptable, hace disminuir su poder legítimo y la atracción de los alumnos hacia él. Con lo cual disminuye también su poder referente. Aunque el cambio conductual originado por el poder legítimo depende, en principio, de la presencia del profesor, al activar valores aceptados por el alumno puede volverse fácilmente independiente y mantenerse sin intervención alguna de aquél. El aprendizaje cooperativo puede incrementar el poder legítimo del profesor siempre que las razones educativas de la innovación, y los criterios de su aplicación, sean suficientemente comprendidos, incluso consensuados con el alumnado, y que los considere justos.

4) *El poder de experto* se basa en la percepción del profesor por el alumno como poseedor de un conocimiento especial en una materia determinada. El poder de experto de una persona suele tener una amplitud muy reducida, limitándose al ámbito cognitivo y a parcelas específicas; ya que es difícil que una persona sea considerada experta en un área muy amplia del conocimiento. Si el profesor intenta ejercer este tipo de poder más allá del campo en el que se le reconoce suele disminuir la confianza del alumno en él y de esta forma su eficacia para ejercerlo con posterioridad. El cambio cognitivo del alumno producido por el poder de experto del profesor no depende de que aquél sea observado por éste; y puede ser enseguida independiente de la presencia del profesor. Los cambios de los últimos años en el acceso a la información han disminuido el poder de experto del profesor, especialmente en la educación secundaria y más allá de la materia específica que imparte. También en este caso, el aprendizaje cooperativo puede ayudar a redefinir el papel docente, puesto que cuando el profesor trata de compartir con los alumnos su poder de experto él mismo suele incrementarlo.

5) *El poder referente* se basa en la identificación del/a alumno/a con el/la profesor/a. Cuanto mayor sea la atracción del alumno hacia el profesor mayor será dicho poder. El cambio de conducta del alumno producido por el poder referente puede ser enseguida independiente de la presencia del profesor. Y a través de él puede influir en una gran variedad de conductas del alumno. Las innovaciones educativas descritas más adelante, en las que se aproximan los papeles del profesorado y el alumnado, suelen incrementar de forma muy significativa el poder referente de aquél; aumentando así su eficacia para educar en valores y disminuyendo la necesidad de sancionar, con las consecuencias positivas que de ello se derivan para la calidad de la vida en el aula, tanto para el profesorado como para el alumnado.

5. Un decálogo para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia

Para comprender el significado de las propuestas anteriormente expuestas, sobre la disciplina y el poder del profesor, conviene tener en cuenta que su puesta en práctica para mejorar la convivencia y prevenir la violencia exige otra serie de condiciones generales, que en forma de decálogo se resumen a continuación.

5.1. Adaptar la educación a los actuales cambios sociales, desarrollando la colaboración a múltiples niveles.

Para comprender nuevos riesgos para la infancia y adolescencia que se han incrementado en los últimos tiempos conviene recordar que el concepto de infancia, como una etapa cualitativamente distinta de la edad adulta, surge en relación a los cambios originados por la Revolución Industrial. A partir de los cuales se reconoce su peculiaridad y su necesidad de protección, separando a los niños del mundo de los adultos y de su violencia, a través de las barreras que supone la familia nuclear y la escuela. Los cambios actuales, originados por la Revolución Tecnológica, reducen la eficacia de dichas barreras, exponiendo a los niños con demasiada frecuencia a todo tipo de violencia, y siendo a veces, incluso, utilizados en su representación. Esta nueva situación cambia la vida de los niños de múltiples y complejas formas, modificando la representación que los adultos tienen de la infancia, e incrementando la vulnerabilidad de los niños a todo tipo de violencia, hasta el punto de temer por lo que se ha denominado como *desaparición de la infancia*. En algunos de los casos de violencia protagonizados en los últimos años por niños y adolescentes, ampliamente divulgados por los medios de comunicación, se refleja que reproducen *guiones* imposibles de inventar en dichas edades, que disponen de una *información para ejercer la violencia* a la que hasta ahora no tenían acceso. Una de las tareas educativas para este siglo que empieza es inventar nuevas barreras que protejan a los niños y a los adolescentes de este nuevo riesgo de exposición a la violencia o de ser utilizados en ella.

Para comprender las consecuencias que sobre la calidad de la educación producen los actuales cambios sociales conviene tener en cuenta, las transformaciones que originan en los dos contextos creados en la Revolución Industrial para llevarla a cabo: la familia nuclear y la escuela tradicional, caracterizados ambos por su aislamiento del mundo exterior y por una fuerte jerarquización de las relaciones que en ellos se establecen:

- La familia nuclear se aisló de la familia extensa, especializándose en el cuidado de los/as hijos/as, en torno a una figura, la madre, aislada también de lo que sucedía más allá del reducido mundo privado en el que transcurría su vida, y fuertemente jerarquizada en torno a la autoridad paterna. Esta estructura familiar, cada día menos frecuente, no favorece la calidad de la educación hoy, que pueden llevar a cabo mejor adultos que no estén aislados del mundo exterior, con un suficiente nivel de control sobre sus propias vidas, que les permita estar psicológicamente disponibles para asumir conjuntamente la responsabilidad de educar y comprender los cambios que deben afrontar sus hijos/as.
- La escuela tradicional, que se extendió a sectores cada vez más amplios de la población. Estructurada en torno a la homogeneidad y fuertemente jerarquizada, alrededor de la autoridad incondicional del profesor. En la que los/as alumnos/as que no encajaban con lo que se esperaba del

alumno medio eran excluidos de ella. Las crecientes dificultades que el profesorado describe en los últimos años, especialmente en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria y en relación a la convivencia, refleja la necesidad de adaptar también este contexto a las exigencias de la sociedad actual.

Para lo cual hay llevar a cabo importantes innovaciones educativas tanto en la familia como en la escuela: redefiniendo los papeles a partir de los cuales se estructura la interacción educativa, dando a los adolescentes un papel más activo en su propia educación, y poniendo en marcha nuevos esquemas de colaboración entre ambas instituciones así como con el resto de la sociedad. En las investigaciones que hemos llevado a cabo (Díaz-Aguado, Dir., 2004) se refleja la eficacia de la colaboración: entre alumnos que pertenecen a distintos grupos (de género, origen cultural, nivel de rendimiento, actitudes....) entre alumnos y profesores, entre profesores, entre profesores y representantes del movimiento asociativo juvenil, entre la escuela y las instituciones locales, entre ambas instituciones y las familias, entre las madres, los padres y sus hijos adolescentes en situación de riesgo...

5.2. Reconocer las múltiples condiciones de riesgo de violencia

Para que los intentos de prevención de la violencia desde la educación sean eficaces conviene tener en cuenta que las condiciones psicológicas que a dicho problema conducen son múltiples y complejas. Y que es preciso analizarlas en términos de la interacción entre los individuos y los contextos en los que se produce, a distintos niveles; incluyendo, por ejemplo, la relación que establecen en cada uno de los escenarios en los que se desarrollan, las relaciones entre dichos escenarios, la influencia que sobre ellos ejercen otros sistemas sociales, y el conjunto de creencias, valores y estructuras de la sociedad de la que los niveles anteriores son manifestaciones concretas. Cuando se analiza cada caso violento desde esta perspectiva psicológica, suelen encontrarse múltiples condiciones de riesgo de violencia y escasas o nulas condiciones protectoras en cada nivel. Entre las condiciones de riesgo detectadas en los estudios científicos, y que suelen verse reflejadas en la mayoría de los casos de violencia escolar, cabe destacar: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas y la justificación de la violencia en la sociedad en la que se producen. Y faltan condiciones que hubieran podido proteger de dichos riesgos; como: modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y atentos para ayudar. La prevención de la violencia debería situarse en todos estos niveles, reduciendo las condiciones de riesgo e incrementando las condiciones de protección.

5.3. Mejorar el vínculo educativo, erradicar la exclusión y desarrollar el sentido del propio proyecto

Los estudios sobre el origen de la violencia llevan a destacar la falta de calidad del vínculo educativo como una de sus principales causas. Para

prevenirla desde la escuela es imprescindible que el profesorado desarrolle su poder de referencia así como distribuir el protagonismo académico entre el alumnado. Para incrementar con ello lo que suele denominarse en distintos foros internacionales como *empowerment*. La escuela debe promoverlo favoreciendo que cada alumno/a defina y desarrolle sus propios proyectos escolares. Los procedimientos educativos participativos que se describen más adelante, como el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos, son de gran eficacia para conseguirlo.

Desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen de la violencia, se ha observado continuidad entre determinados problemas relacionados con la exclusión, tal como se manifiesta en la escuela desde los 8 o 10 años de edad, y el comportamiento violento en la juventud y en la edad adulta. Según dichos estudios, los adultos violentos se caracterizaban a los 8 años por: 1) ser rechazados por sus compañeros de clase; 2) llevarse mal con sus profesores; 3) manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; 4) expresar baja autoestima; 5) tener dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas; 6) falta de identificación con el sistema escolar; 7) y abandonar prematuramente la escuela.

Los resultados obtenidos en nuestras investigaciones con estudiantes de secundaria sugieren también que la exclusión social puede estar en el origen de su identificación con la violencia y la intolerancia (Díaz-Aguado, 1996). Una de las evidencias más significativas, en este sentido procede del estudio comparativo realizado para elaborar los Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes, y llevado a cabo con 601 jóvenes (entre 14 y 20 años) de centros de secundaria de Madrid. En el que observamos que los jóvenes que se identificaban con dichos problemas (intolerancia y violencia) se diferenciaban, además, del resto de sus compañeros y compañeras de clase, por: razonar en situaciones de conflictos entre derechos de forma más primitiva (más absolutista e individualista); justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia; llevarse mal con el profesorado; ser rechazados por los otros chicos y chicas de la clase, y ser percibidos como agresivos, con fuerte necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultad para comprender la debilidad de los demás. Perfil que refleja como causas posibles de la intolerancia y la violencia la dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye. Los resultados obtenidos al estudiar el acoso entre compañeros reflejan que los que se reconocen como agresores parecen haber vivido falta de protagonismo académico y que el aislamiento de las víctimas incrementa su riesgo. Resultados que apoyan una vez más la importancia que la lucha contra la exclusión tiene para prevenir todo tipo de violencia, incluida la que puede producirse en la propia escuela.

Otra evidencia sobre el papel de la exclusión social en el origen de la violencia así como sobre la posibilidad de detectar su inicio en edades muy tempranas (de 2 a 6 años) la hemos obtenido en una investigación llevada a cabo en Escuelas Infantiles de Madrid (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martínez Fernández y Andrés Martín, 2000). Sus resultados sugieren que desde estas edades es posible detectar a niños con un estilo de comportamiento agresivo, que se caracterizan por pegar a los otros niños (aunque estos lloren), amenazar, insultar, excluir,

romper material al enfadarse...; problemas que van acompañados de una fuerte necesidad de llamar la atención, escasa empatía, dificultad para estructurar la conducta en torno a objetivos y tareas, y la exclusión de situaciones positivas de interacción con los otros niños. Por otra parte, hemos observado que los niños de familias sometidas a situaciones de exclusión social reflejan problemas importantes no sólo en las situaciones anteriormente mencionadas, sino también en los modelos y expectativas básicas a partir de los cuales se estructura el mundo social (en los que en estudios anteriores no se habían observado diferencias en función de la clase socioeconómica). Parece como si la inseguridad y la desestructuración producida por la exclusión social en sus padres fuera transmitida a sus hijos desde las primeras relaciones que con ellos establecen. Contra estos dos problemas, la exclusión y el deterioro que produce, debemos luchar en el futuro de forma más eficaz que hasta ahora.

5.4. Superar el currículum oculto, incrementando la coherencia educativa

Uno de los principales obstáculos que debe superar la educación hoy es lo que Jackson (1968) denominó *currículum oculto*. En función del cual se transmiten las expectativas asociadas al papel de alumno (sumisión, obediencia...) que entran en contradicción con los objetivos del currículum explícito (autonomía, capacidad crítica). Las observaciones realizadas por Jackson sobre *La vida en las aulas* (1968) le llevaron a destacar tres aspectos básicos del currículum oculto existente en la escuela tradicional que conducen al aprendizaje de la sumisión y la heteronomía:

1) *La monotonía de la vida escolar*. Los niños deben aprender a esperar, a tener paciencia, a permanecer inmóviles, durante largos periodos de tiempo, ignorando a sus compañeros. ("Sólo en la escuela pasan diariamente tantas horas 30 o 35 personas tan juntas sin poder la mayor parte del tiempo comunicarse entre sí").

2) *La naturaleza de la evaluación educativa*: su carácter no explícito, sus contradicciones y la imposibilidad de que el alumno pueda discutirla. Los alumnos deben aprender cómo funciona este complejo mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos, aprender a acomodarse a las expectativas de los demás y a conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias, el profesor y los compañeros, que con frecuencia entran en conflicto.

3) *La fuerte jerarquización de la vida escolar y la concentración del control en el profesor*. Los alumnos deben acostumbrarse a la diferencia de poder, sustituyendo los propios planes e iniciativas por los que el profesor impone.

Como el propio Jackson destacó (1968), el carácter oculto de este currículum dificulta considerablemente su aprendizaje, especialmente en el caso de determinados alumnos, procedentes de entornos culturales alejados de la cultura escolar; convirtiéndose así en una de las principales fuentes de discriminación que existe en la escuela tradicional.

Los trabajos posteriores realizados sobre este tema en distintos entornos confirman su vigencia, puesto que las normas asociadas al papel de alumno

suelen transmitirse de forma poco explícita, entran con frecuencia en conflicto con los valores del currículum formal y resultan más difíciles de comprender para los alumnos de determinados grupos minoritarios:

El fuerte incremento de los problemas de indisciplina descrito en los últimos años, sobre todo por los profesores de secundaria, pone de manifiesto que el currículum oculto ha perdido eficacia como forma de control. Para superar las dificultades asociadas al currículum oculto, conviene explicitar claramente todos los aspectos del currículum escolar, para favorecer así su comprensión por todos los alumnos, y poder detectar y modificar cualquier característica que vaya en contra de los objetivos educativos democráticos que explícitamente se pretenden conseguir, extendiéndolos a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, a todas las actividades que tienen lugar en la escuela; porque a través de todas ellas se transmiten (bien, regular o mal) las normas y los papeles que los escolares ejercerán fueran de ella.

5.5. Desarrollar alternativas a la violencia reactiva e instrumental y romper la conspiración del silencio sobre la violencia escolar

Para prevenir la violencia conviene diferenciar la que se produce de forma reactiva de la que se utiliza como un medio.

La violencia reactiva es como una explosión, que surge cuando se experimenta un nivel de tensión o de dificultad que supera la capacidad de la persona (o del grupo) para afrontarlo de otra manera. Origina más violencia al aumentar a medio plazo la crispación que la provocó; y cuando se refuerza por permitir obtener a corto plazo determinados objetivos, pudiéndose convertir así en violencia instrumental, sobre todo si se justifica y si se carece de alternativas para lograrlos de otra forma. En función de lo cual se deducen dos importantes principios de prevención de la violencia reactiva: 1) desarrollar alternativas en el sistema (estableciendo cauces) y en los individuos (desarrollando habilidades) para expresar la tensión y la dificultad de forma constructiva, sin recurrir a la violencia; 2) y reducir los altos niveles de tensión y dificultad que viven determinados colectivos.

Las personas que utilizan la violencia instrumental, para alcanzar sus objetivos, suelen justificarla, dándole apariencia de legitimidad. Este tipo de violencia tiende a perpetuarse al impedir desarrollar otros procedimientos más complejos para conseguir lo que se pretende y al producir un alto nivel de crispación, provocando una serie de reacciones de violencia que contribuyen a legitimarla. Para prevenirla conviene: 1) enseñar a condenarla, que nunca está justificada la utilización de la violencia; 2) y desarrollar alternativas (en los sistemas y en los individuos) para resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, para prevenir la violencia reactiva y la violencia expresiva en un determinado contexto, como la escuela, conviene:

1) Disminuir la dificultad y la tensión, mejorando la calidad de la vida de todas las personas que en ella interactúan.

2) Establecer cauces y procedimientos alternativos en el sistema escolar, a través de los cuales de forma normalizada puedan expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia (a través de la comunicación, la negociación, la mediación...).

3) Desarrollar alternativas en todos los individuos (alumnado, profesorado, equipo de dirección...), habilidades para afrontar y expresar la tensión y resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.

4) Enseñar a condenar la violencia. Para lo cual los adultos deben renunciar a utilizarla entre ellos o con aquellos a los que se supone deben educar. Lo cual es, por otra parte, incompatible con la permisividad, con la tendencia a mirar para otro lado cuando surge la violencia en la propia escuela. Para romper la conspiración del silencio sobre la violencia escolar hay que situar su tratamiento en contextos normalizados orientados a mejorar la convivencia, en los que las víctimas puedan encontrar la ayuda que necesitan sin ser estigmatizadas por ello y los agresores puedan recibir el tratamiento educativo disciplinario que les ayude a ponerse en el lugar de la víctima, entender lo destructiva que es la violencia, arrepentirse de haberla utilizado e intentar reparar el daño originado.

5.6. Favorecer una representación de la violencia que ayude a combatirla al reconocerla como la antítesis de la justicia

Los estudios realizados sobre la violencia en general reflejan que la representación que una persona o un pueblo tiene de la violencia y de sus posibles víctimas, desempeña un decisivo papel en el riesgo de ejercerla o en la posibilidad de prevenirla. El individuo violento suele creer que su violencia está justificada o es inevitable, y se ve a sí mismo cuando la utiliza como un héroe y a la víctima como un ser despreciable e infrahumano, inhibiendo la empatía. Así es más fácil emplear la violencia. La representación de una persona o un colectivo como inferior o como enemigo está estrechamente relacionada con su posible victimación.

Para favorecer desde la educación una representación de la violencia que ayude a combatirla conviene enseñar a rechazarla en todas sus formas y manifestaciones, al comprender la naturaleza destructiva que tiene la violencia no sólo para la víctima hacia la que se dirige sino también para quien la utiliza y para el sistema social en el que se produce. Para lo cual conviene ayudar a comprender el proceso por el cual la violencia genera violencia, no como algo automático ni inevitable, sino como una consecuencia del deterioro que origina en las personas y grupos que la sufren y aplicar los esquemas anteriormente mencionados a las situaciones (pasadas, presentes o futuras) de la vida cotidiana en los diversos contextos y relaciones en los que ésta se produce, prestando una especial atención a las formas de violencia más cotidianas y permitidas, como la violencia entre iguales.

Para favorecer el rechazo general a toda forma de violencia conviene insertarlo en un contexto más amplio: los derechos humanos, estimulando el desarrollo de: 1) la capacidad para ponerse en el lugar del otro, motor básico de todo el desarrollo socio-emocional y que en sus niveles más evolucionados se

extiende a todos los seres humanos; 2) y la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber de respetarlos. Al incluir el rechazo a la violencia dentro de esta perspectiva, conceptualizándola como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como un problema que nos afecta a todos/as, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también nuestros derechos.

Para favorecer el rechazo general a toda forma de violencia, conviene tener en cuenta, también, que la exposición a modelos violentos, especialmente durante la infancia y adolescencia, conduce a la justificación de la violencia e incrementan considerablemente el riesgo de ejercerla. Es decir que una de las causas de la violencia es la propia violencia. En este sentido cabe interpretar los resultados sobre violencia doméstica, en los que se observa que muchos de los adultos que la ejercen o la sufren en su vida adulta proceden de familias que también fueron violentas. Es decir, que tiende a transmitirse de generación en generación. Se han detectado, sin embargo, una serie de características psicosociales, que deben promoverse a través de la educación para ayudar a romper esta trágica cadena: 1) el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicos alternativos a la violencia, a través de los cuales aprender a confiar en uno mismo y en los demás; 2) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica a la que se haya podido vivir, reconociendo a otra(s) personas las emociones suscitadas; 3) el compromiso de no reproducir la violencia, que incrementa su eficacia si se expresa a través de acciones concretas socialmente compartidas; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia. Garantizar estas condiciones en el conjunto de la población puede ayudar a prevenir las secuelas producidas por la violencia.

5.7. Educar para la tolerancia y prevenir el racismo y la xenofobia

Conviene tener en cuenta también la relación que suele observarse entre violencia y la forma tradicional de tratar la diversidad en la escuela tradicional, haciendo como si no existiera. Problema que puede explicar su escasa sensibilidad para combatir el acoso racista (humillaciones, generalmente verbales, asociadas a su identidad), que tienen alto riesgo de sufrir los alumnos de minorías étnicas, especialmente si están en desventaja académica o socioeconómica; problema que suele ser muy difícil de detectar para el profesorado y que, casi siempre, va más allá de las puertas de la escuela. Para prevenirlo, es preciso incluir el tratamiento del racismo en el currículum, dentro de programas globales que proporcionen experiencias de igualdad y ayuden a erradicar la exclusión. Los programas que llevan a cabo este tipo de medidas son viables y eficaces tanto en primaria como en secundaria, a través de vídeos y cuentos específicamente seleccionados o elaborados para adecuar el tratamiento del racismo a las peculiaridades de cada edad. En relación a lo cual, cabe considerar también que el hecho de tener necesidades educativas especiales incrementa el riesgo de ser víctima de acoso. A las diferencias anteriormente mencionadas habría que añadir otras que también se ha observado incrementan el riesgo de sufrir violencia; como, por ejemplo, la de

los niños que contrarían el estereotipo sexista tradicional; o los que tienen dificultades de expresión verbal, que suelen ser frecuentemente ridiculizados por ello. Para prevenir todos estos problemas, es preciso que los programas de prevención de la violencia incluyan actividades específicas destinadas a construir la igualdad, desarrollando habilidades que permitan detectar y combatir sus obstáculos más frecuentes (sexismo, racismo, xenofobia, estereotipos hacia los que tienen necesidades especiales...), y a considerarlos como una amenaza al respeto a los derechos humanos.

Las investigaciones realizadas en centros a los que asisten diversos grupos étnicos reflejan que en ellos se produce con frecuencia una fuerte segregación que representa un obstáculo para la construcción de la igualdad y la tolerancia. Para favorecer la superación de este problema es necesario promover actividades que difícilmente se dan de forma espontánea, en las que: se produzca contacto intergrupar con la suficiente duración e intensidad como para establecer relaciones estrechas, se proporcionen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de los mismos objetivos. Las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos reflejan la eficacia de la cooperación para favorecer la tolerancia y la integración de todos los alumnos: en contextos étnicamente heterogéneos (Díaz-Aguado, 1992), con alumnos de necesidades especiales (Díaz-Aguado, 1994); y con adolescentes que inicialmente tenían problemas de exclusión social (Díaz-Aguado, 1996).

5.8. Prevenir el sexismo construyendo la igualdad

Como se analiza en el Manifiesto de la UNESCO contra la Violencia, incluido en nuestros programas como documento de trabajo, para hacer posible la violencia nuestros antepasados tuvieron que inventar otros productos culturales, que se han transmitido de generación en generación, como la intolerancia, creando una imagen del enemigo que inhibe la empatía, y al que habría que añadir el sexismo, que llevó a concentrar el entrenamiento para la violencia en los hombres, a los que adiestraron a inhibir la empatía, a no llorar, a no reconocer su debilidad; y entrenando a las mujeres para las actividades más sacrificadas y rutinarias, necesarias para la supervivencia del propio grupo (que sería imposible llevar a cabo con el entrenamiento de aquellos). Dividieron, así, el mundo en dos espacios: el público, reservado exclusivamente para los hombres y el privado, el único en el que podía transcurrir la vida de las mujeres. Dividieron también los valores en femeninos y masculinos. Y además de exigir renunciar a la mitad de los valores, obligaron a identificarse con la mitad de los problemas: a los hombres con la violencia, la falta de empatía, la tendencia al dominio y al control absoluto de los demás; y a las mujeres con la debilidad, la sumisión y la pasividad. Para superar el sexismo y la violencia con la que se relaciona es preciso crear las condiciones que nos permitan aspirar a la totalidad de los valores, haciendo posible que nadie tenga que identificarse con problemas como el control absoluto o la sumisión.

Las investigaciones sobre sexismo y violencia de género (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001) reflejan que la tendencia a rechazar las creencias que

conducen a la violencia en cualquier tipo de relación, incluida la que establecen entre iguales en la escuela, están estrechamente relacionadas con la tendencia a rechazar las creencias sexistas y de justificación de violencia contra la mujeres. De lo cual se deduce que la lucha contra el sexismo puede ser considerada como una condición básica para construir una sociedad mejor para todas y para todos. Conviene tener en cuenta, además, que entre los adolescentes varones algunas de las creencias que justifican la agresión en la relaciones interpersonales, cuando alguien te ha quitado lo que era tuyo o te ha ofendido cuentan con un alto nivel de aceptación (uno de cada tres chicos está de acuerdo con dichas creencias, mientras que su acuerdo entre las adolescentes se sitúa en niveles mucho menores, entre el 3% y el 7%).

5.9. La colaboración entre la escuela, la familia y el resto de la sociedad

Para adaptar la escuela a los actuales cambios sociales y prevenir la violencia con eficacia es preciso poner en marcha nuevas y más estrechas formas de colaboración entre la escuela y la familia, incrementando la participación de los padres y las madres en la vida de la escuela. Para lo cual es preciso establecer nuevos esquemas de colaboración basados en el respeto mutuo (respecto al papel que cada agente educativo desempeña), orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de soluciones para afrontar mejor un problema compartido: adaptar la educación a las exigencias de una sociedad en la que las dos principales instituciones educativas, caracterizadas hasta ahora por su aislamiento, ya no están ni pueden estar aisladas.

Además, es preciso que la escuela coopere de forma mucho más estrecha que hasta ahora con el resto de la sociedad, incluyendo en este sentido no sólo la cooperación ya mencionada con las familias, sino también con otros agentes sociales activos en los objetivos de la democracia (como las organizaciones no gubernamentales, las administraciones locales....) Lo cual equivale a reconocer, una vez más, que la falta de aislamiento de la escuela respecto al resto de la sociedad, no sólo es el origen de muchos de sus problemas actuales sino que puede ser también el origen de sus soluciones. Para hacer que la balanza se incline en esta segunda dirección es preciso incrementar y mejorar la colaboración de la escuela con el resto de esa sociedad de la que ya no puede estar aislada.

5.10. Poner a disposición del profesorado los medios que permitan adaptar la escuela a una situación nueva

Para llevar a la práctica los principios anteriormente expuestos es preciso desarrollar las condiciones que permitan a los profesores llevarlas a cabo. Conviene tener en cuenta en este sentido la necesidad de apoyarles, facilitando que adquieran las habilidades necesarias para conseguirlo y creando condiciones que posibiliten la cooperación entre profesores; sin caer en la frecuente tendencia a sobrevalorar las posibilidades de los profesores para desarrollar objetivos muy complejos sin los medios necesarios, ni en la tendencia contraria, infravalorando la capacidad de unos profesionales para

adquirir las habilidades necesarias que permitan adaptar la educación a las exigencias de la situación actual.

6. Mejorar la convivencia a través del aprendizaje cooperativo.

Para mejorar la convivencia y prevenir la violencia desde la escuela es imprescindible incorporar innovaciones educativas que, adecuadamente aplicadas sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir por sí mismas a desarrollar dichos objetivos, como son:

- a. Discusiones y debates entre compañeros/as en grupos heterogéneos, sobre distinto tipo de conflictos (como los que se producen en el instituto, conflictos históricos o los que se reflejan en la prensa).
- b. Experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos heterogéneos de aprendizaje cooperativo, en los que los alumnos y alumnas aprendan a investigar, enseñar y aprender con compañeros y compañeras que son al mismo tiempo iguales pero diferentes.
- c. Experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos, a través de las cuales los y las jóvenes puedan aprender a utilizar la reflexión, la comunicación, la mediación o la negociación para defender sus intereses o sus derechos.
- d. Y experiencias de democracia participativa, basadas en la creación de contextos que permitan conocer y compaginar diversidad de perspectivas y adoptar decisiones de forma democrática.

Estos cuatro procedimientos suponen respecto a los métodos habitualmente más utilizados:

- *La agrupación de los alumnos en equipos heterogéneos* (en rendimiento, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género, riesgo de violencia...), agrupación que ayuda a superar las segregaciones y exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad y se priva a los individuos de riesgo de oportunidades necesarias para prevenir. Esta característica contribuye, por tanto, a *luchar contra la exclusión y a superar la desigual distribución del protagonismo* que suele producirse en las aulas, origen del desapego que algunos alumnos sienten hacia ellas, y una de las principales condiciones de riesgo de violencia, utilizada generalmente para conseguir un protagonismo que no puede obtenerse de otra forma y dirigida con frecuencia hacia víctimas que se percibe en situación de vulnerabilidad y aislamiento.
- *Un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los alumnos* en su propio aprendizaje, especialmente en las actividades en las que se les pide que desempeñen papeles adultos, como expertos en diversas áreas (*medios de comunicación, prevención, política...*). Por ejemplo: elaborando la Declaración de los Derechos Humanos, un

decálogo para erradicar la violencia escolar, o campañas de prevención contra la violencia de género dirigidas a adolescentes. Los resultados obtenidos han permitido comprobar que ayudar a los y las jóvenes a desempeñar el papel de expertos es muy eficaz. Cuando hacen, por ejemplo, de expertos contra la violencia, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de sus objetivos: la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo.

Las actividades mencionadas en el apartado anterior favorecen el aprendizaje significativo al proporcionar un contexto social mucho más relevante que el de las actividades escolares tradicionales, y suponer la realización de tareas completas en las que se llega a una producción final. Así, al tratar al adolescente como si fuera un profesional capaz de prevenir la violencia, y proporcionarle el apoyo y la motivación necesarias, se favorece que pueda descubrir el significado que esta tarea tiene para el experto que habitualmente la realiza, y que llegue a identificarse con dicho significado, de forma mucho más eficaz que si le pidiéramos que llevara a cabo, paso a paso, sus distintos componentes, al estilo de los ejercicios de los tradicionales libros de texto: estudiar conceptos y definiciones sobre violencia, comprender los pasos que lleva a cabo un profesional de los medios de comunicación, aplicarlos a una situación hipotética, realizar individualmente los ejercicios que vienen escritos en el Manual en función de unos determinados criterios... La eficacia de las tareas completas compartidas ha sido analizada desde la psicología de la actividad, en función de su relevancia para activar la zona de construcción del conocimiento y potenciar así el aprendizaje.

La valoración global de los resultados obtenidos en las investigaciones que hemos realizado permite destacar la colaboración como un elemento clave para desarrollar programas de prevención de la violencia, colaboración que es preciso realizar a distintos niveles:

- 1) Entre adolescentes, ya que los cuatro procedimientos básicos incluidos en los programas (discusión, aprendizaje cooperativo, resolución de conflictos y democracia participativa) tienen en común que incrementan la cantidad y calidad de interacción y cooperación entre compañeros/as que se produce en la escuela.
- 2) Entre el alumnado y el profesorado, puesto que los programas pretenden y logran incrementar también la cooperación entre ambos grupos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al aumentar el protagonismo de los alumnos y las alumnas en dicho proceso y la comunicación con sus profesores/as sobre cómo mejorarlo.
- 3) En el profesorado, puesto que tanto la eficacia en la aplicación de los programas como la satisfacción de los/as profesores/as al desarrollarlos aumentan cuando colaboran entre sí.

Las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años sobre este tema, incluidas las realizadas en nuestro entorno, permiten identificar al aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos como un procedimiento clave para adaptar

la educación a los actuales cambios sociales, mejorando con ello la convivencia escolar y la prevención de la violencia. Y ello por las siguientes razones:

1) *La adaptación a la diversidad.* Las numerosas investigaciones realizadas durante las dos últimas décadas sobre el aprendizaje cooperativo han permitido demostrar su eficacia para mejorar: el rendimiento, la motivación por el aprendizaje, el sentido de responsabilidad, la tolerancia y, especialmente, para desarrollar la capacidad de cooperación y mejorar las relaciones entre los alumnos en contextos heterogéneos. En función de lo cual, en los años 90 el aprendizaje cooperativo es reconocido como una de las principales innovaciones tanto para favorecer el logro de importantes objetivos educativos como para dar una adecuada respuesta a las exigencias que se plantean en contextos heterogéneos, para los que suele ser considerado como insustituible. La incorporación del aprendizaje cooperativo como actividad en el aula de clase: aumenta considerablemente la cantidad de interacción entre alumnos y alumnas que se lleva a cabo en la escuela, proporciona un tipo de interacción entre compañeros/as diferente de la que se establece en los contextos informales, estructurada intencionadamente en torno al aprendizaje, y representa un procedimiento compensador de situaciones anteriores de privación social, al garantizar que todos y todas interactúen con sus compañeros/as de forma positiva, incluidos los individuos que habitualmente no lo consiguen en los contextos informales (entre los que suelen encontrarse los de más riesgo de sexismo y violencia).

2) *Interdependencia positiva, motivación y aprendizaje.* La estructura competitiva existente en la mayor parte de las aulas tradicionales se caracteriza por una interdependencia negativa entre el éxito de los compañeros y el éxito propio, en función de la cual el esfuerzo por aprender suele ser desalentado entre los alumnos, contribuyendo a crear, incluso, normas de relación entre iguales que van en contra de dicho esfuerzo y a conceptualizarlo de manera negativa. El aprendizaje cooperativo, por el contrario, permite crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo; lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo que exige sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido. Desde esta perspectiva motivacional, se ha observado que el aprendizaje cooperativo logra mejorar el rendimiento cuando la evaluación cumple dos condiciones: se recompensa el trabajo grupal, y la evaluación procede de la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo.

"La utilización de objetivos o recompensas grupales favorece el rendimiento de los alumnos sólo cuando las recompensas se basan en la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo (...) Prácticamente todas las investigaciones revisadas que proporcionan recompensas de grupo basadas en la suma del aprendizaje individual (43 estudios) encuentran efectos positivos en el rendimiento (...) Por el contrario, en los procedimientos que evalúan un producto grupal global o que no proporcionan recompensas de grupo, se encuentran pocos efectos" (Slavin, 1992, p. 158).

3) *Condiciones del contacto intergrupala, integración y tolerancia.* De acuerdo a la teoría del contacto propuesta por Allport (1954), para favorecer la superación de la intolerancia que a veces se observa en aulas multiculturales es necesario promover actividades que difícilmente se dan de forma espontánea, en las que: se produzca contacto intergrupala con la suficiente duración en intensidad como para establecer relaciones estrechas, se proporcionen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de objetivos compartidos. Las investigaciones realizadas en nuestro entorno sobre el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos apoyan dicha teoría, así como la eficacia de la cooperación para favorecer la tolerancia y la integración de todos los alumnos: en contextos interétnicos (Díaz-Aguado, 1992); con alumnos de necesidades especiales (Díaz-Aguado, 1994); y con adolescentes que inicialmente tenían problemas de exclusión social (Díaz-Aguado, 1996).

4) *Cooperación y construcción de la solidaridad.* Al incorporar como actividad normal del aula el aprendizaje cooperativo entre compañeros, se legitiman las conductas de pedir y proporcionar ayuda, mejorando con ello tanto el repertorio social de los alumnos (con dos nuevas habilidades de gran relevancia) como sus oportunidades de aprendizaje. Es evidente la decisiva importancia que dichas oportunidades tienen para los alumnos con más dificultades a través de métodos tradicionales, como por ejemplo aquellos cuya lengua materna no coincide con la lengua en la que se produce el aprendizaje. Importancia similar a la que tiene para sus compañeros poder ayudar. En contextos muy diversos se ha comprobado que la conducta de ayuda tiene consecuencias psicológicas muy positivas para la persona que la emite. Los niños suelen ser con frecuencia receptores de la ayuda de los adultos. Muy pocas veces tienen la oportunidad de comprobar su propia eficacia ayudando a otra persona, y de mejorar con ello su propia autoestima y sentido de autoeficacia. Se ha comprobado, además, que cuando los niños o adolescentes tratan de mejorar la conducta de un compañero, cambian su propia conducta en la misma dirección del cambio que intentan lograr en el compañero.

5) *Distribuir las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento.* Una importante ventaja del aprendizaje cooperativo, en determinadas condiciones, es que permite modificar la estructura de la evaluación e igualar al máximo las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento para todos los alumnos. Los estudios realizados sobre la comparación social reflejan que la mayoría de los alumnos están continuamente comparando su rendimiento con el de sus compañeros; y que los más visibles, y por tanto más elegidos para este proceso, son los que protagonizan el mayor número de éxitos e interacciones académicas. Al compararse con ellos, algunos alumnos obtienen sistemáticamente un resultado negativo; cuando esto se repite con frecuencia reduce su motivación por las materias escolares a niveles que hacen imposible movilizar la energía necesaria para aprender. A través de diversos procedimientos de aprendizaje cooperativo, pueden evitarse dichos riesgos, enseñando a los alumnos a compararse consigo mismos así como a elegir a compañeros de rendimiento similar, con los que pueden obtener cualquier resultado. Los procedimientos de evaluación anteriormente mencionados permiten proporcionar las experiencias de igualdad de estatus necesarias para

favorecer la tolerancia en contextos heterogéneos; y contribuyen a desarrollar las amistades interétnicas, debido, en buena parte, a la atracción que se produce hacia las personas con las que se comparten y alcanzan metas fuertemente deseadas.

5) *Cambios en el papel del profesor. La enseñanza cooperativa.* El aprendizaje cooperativo supone un cambio importante en el papel del profesor y en la interacción que establece con los alumnos. El control de las actividades deja de estar centrado en él y pasa a ser compartido por toda la clase. Este cambio hace que el profesor pueda y deba realizar actividades nuevas, además de las que habitualmente lleva a cabo en otras formas de aprendizaje (explicar, preguntar y evaluar), que contribuyen a mejorar la calidad educativa, como por ejemplo: 1) enseñar a cooperar de forma positiva ; 2) observar lo que sucede en cada grupo y con cada alumno; 3) prestar atención a cada equipo para resolver los problemas que puedan surgir ; 4) y proporcionar reconocimiento y oportunidad de comprobar su propio progreso a todos los alumnos. Los resultados obtenidos, en este sentido, sugieren que la realización de dichas actividades (dentro del aprendizaje cooperativo) hace que mejore también la interacción que el profesor establece con sus alumnos cuando aplica otros procedimientos no cooperativos. Además, el aprendizaje cooperativo permite y exige una mayor colaboración entre profesores de la que habitualmente se produce con otros métodos, y cuando varios profesores cooperan en su aplicación mejora su eficacia y viven la experiencia de forma mucho más satisfactoria que cuando lo aplican individualmente.

6) *El aprendizaje cooperativo complementa las otras formas de aprendizaje no las sustituye.* Para comprender por qué es eficaz el aprendizaje cooperativo conviene tener en cuenta que su incorporación óptima no sustituye a los otros procedimientos (explicaciones del profesor, trabajo individual....), sino que los complementa y enriquece.

Como concreción de los principios anteriormente expuestos, se incluye a continuación un resumen de los dos procedimientos básicos que proponemos en nuestros programas como punto de partida para iniciar el aprendizaje cooperativo en ambientes muy heterogéneos de primaria (cuadro uno) y en secundaria (cuadro dos).

**CUADRO UNO: MODELO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA
CONTEXTOS HETEROGÉNEOS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

- 1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en grupo étnico, genero, nivel de rendimiento..) con la tarea de preparar a cada uno de sus miembros en una determinada materia, estimulando la interdependencia positiva.
- 2º) Desarrollo de la capacidad de colaboración : 1) crear un esquema previo; 2) definir la colaboración conceptualmente y a través de conductas específicas; 3) proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación; 4) proporcionar oportunidades de practicar; 5) evaluar la práctica y comprobar a lo largo de todo el programa que los alumnos cooperan adecuadamente.
- 3º) Realización , como mínimo, de dos sesiones de aprendizaje cooperativo por semana.
- 4º) Realización de la evaluación, a través de uno de los dos procedimientos
 - 1) Torneos grupales (comparación entre alumnos del mismo nivel de rendimiento). Se distribuye al máximo la oportunidad de éxito entre todos los alumnos de la clase. Se educa la comparación social. La aplicación de este procedimiento depende de que puedan formarse grupos de nivel de rendimiento similar.
 - 2) Torneos individuales (comparación con uno mismo en la sesión anterior). Se maximizan las oportunidades de éxito para todos los alumnos. Se estimula el desarrollo de la idea de progreso personal.

Cuadro dos: Modelo de aprendizaje cooperativo para educación secundaria

- 1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en genero, nivel de rendimiento, estructura de razonamiento socio-moral, actitudes hacia la diversidad..), estimulando la interdependencia positiva.
- 2º) División del material en tantas secciones o especialidades (sociología, historia, medios de comunicación....) como miembros tiene cada equipo.
- 3º) Cada alumno desarrolla su sección en grupos de expertos con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El profesor anima y asesora la elaboración de un plan que favorezca un adecuado desempeño en la tarea encomendada , utilizando diversos materiales y fuentes de información. Estos grupos de expertos siguen con frecuencia una metodología similar a la de determinadas actividades profesionales (sociología, periodismo, política..).
- 4º) Integración del trabajo de los expertos en los equipos de aprendizaje cooperativo, de forma que cada equipo reciba toda la información que en dichos grupos de expertos se ha elaborado.
- 5º) Evaluación de los resultados obtenidos tanto por los grupos de expertos como por los equipos de aprendizaje cooperativo. Cada alumno es evaluado, por tanto, desde una triple perspectiva, en la que se incluye tanto el rendimiento como la colaboración :
 - .-Por el grupo de expertos con el que ha investigado, evaluando la calidad del producto global desarrollado y la calidad de la colaboración.
 - .-Por el grupo de aprendizaje cooperativo, al que ha enseñado y del que ha aprendido. Evaluación que se calcula en función de la nota media del rendimiento individual y teniendo en cuenta cómo ha sido colaboración.
 - .-Por su rendimiento individual en la totalidad del tema estudiado.

7. El currículum de la no-violencia

En los programas de mejora de la convivencia y prevención de la violencia que hemos desarrollado (Díaz-Aguado, Dir., 1992, 1994, 1996, 2002, 2004) las innovaciones metodológicas descritas con anterioridad se han desarrollado de forma paralela a una serie de actividades específicas en las que el alumnado reflexiona sobre los valores democráticos contrarios a la violencia. Como ejemplo de dichas actividades incluimos a continuación una referencia de la secuencia de 16 actividades desarrollada en los *Programas de prevención de la violencia entre iguales en la escuela y el ocio*, recientemente publicados por el Instituto de la Juventud (Díaz-Aguado, Dir., 2004).

Para poner en práctica la secuencia de actividades que a continuación se describe conviene tener en cuenta que los documentos audiovisuales de aplicación en el aula que en ella se utilizan pueden encontrarse en uno de los dos programas publicados con anterioridad: 1) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia* (INJUVE, 1996), las Cajas Azules; 2) *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad* (Instituto de la Mujer, 2002), la Caja Naranja. Parte de estos documentos puede encontrarse, también, en la página sobre *Convivencia escolar y prevención de la violencia*, del CNICE http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/

A) Democracia es igualdad. Número mínimo de sesiones: 2.

- 1.- Activación de esquemas previos y habilidades básicas a través del spot: 1 sesión.
- 2.-Discusión por grupos heterogéneos sobre los distintos tipos de discriminación analizados en el vídeo didáctico, enfatizando la conexión con la vida cotidiana y las discriminaciones que se producen en la escuela: 1/2 sesiones.

B) La construcción de los derechos humanos como base de la convivencia. Número mínimo de sesiones: 3.

- 3.-Elaboración de una declaración sobre los derechos humanos en equipos heterogéneos.
- 4.-Comparación con la declaración elaborada en 1948.
- 5.-Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en la vida cotidiana de los/as adolescentes.

C) Favoreciendo una representación general de la violencia que ayude a combatirla . Número mínimo de sesiones: 2.

- 6.-Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del vídeo Odio y destrucción.
- 7.-Discusión sobre la victimación y aplicación a la vida cotidiana de los/as adolescentes.

D) Racismo y xenofobia. Número mínimo de sesiones, además de las dedicadas en la unidad inicial sobre la igualdad: 1, a través de una de las dos actividades siguientes:

- 8.-.-Mensajes contra el racismo.

.-Que mala memoria tenemos.

E) Sexismo y violencia de género. Número mínimo de sesiones: 3.

9.-Detección del sexismo y generación de alternativas.

10.-Discusión sobre la violencia de género a partir del vídeo Hogar, triste hogar.

11.-Elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia de género.

F) Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Número mínimo de sesiones: 3/4.

12.-Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia en general.

13.-Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia entre adolescentes.

14.-Discusión sobre estrategias para prevenir o detener la violencia en el ocio.

15.-Elaboración de un decálogo para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela.

G) Sesión de discusión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad. Número mínimo de sesiones: una.

8. Evaluación del Programa de Prevención de la Violencia entre Iguales

Todos los programas que hemos desarrollado han sido objeto de investigaciones experimentales en las que su eficacia para el logro de los objetivos propuestos ha sido evaluada comparando el cambio de las aulas participantes con grupos de control, que no participan (Díaz-Aguado, Dir., 1992, 1994, 1996, 2001, 2002, 2004). Como muestra del tipo de evaluación llevada a cabo se incluye a continuación un resumen de las características de la evaluación llevada a cabo en la última de dichas investigaciones sobre los *Programas de prevención de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*.

En la evaluación del programa experimental con la secuencia de actividades expuesta en el epígrafe anterior (Díaz-Aguado, Dir., 2004) participaron un total de 783 adolescentes, de centros educativos de la Comunidad de Madrid. La media de edad fue de 15,5, con un rango de edades de 13 a 20 años.

Para la evaluación de la eficacia del programa, comparando los cambios producidos en el grupo experimental con los del grupo de control, se aplicaron antes y después de la intervención los siguientes instrumentos:

- 1) *Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia (CADV)*. Permite evaluar las creencias relacionadas con la justificación de la violencia en distintos ámbitos (entre iguales, en la pareja, en la familia...), creencias sexistas y manifestaciones de intolerancia hacia grupos minoritarios.

- 2) *Cuestionario sobre Estrategias de Prevención de la Violencia en el Ocio (CEPVO)*. Evalúa el procesamiento de la información que se realiza en situaciones que pueden conducir a la violencia, los sesgos que se activan en su interpretación, las estrategias disponibles para resolverla, y la anticipación y valoración de sus posibles consecuencias.
- 3) *Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO)*. Evalúa las situaciones de violencia entre iguales que se producen en el contexto escolar y en el contexto de ocio, preguntando a los y las adolescentes por la frecuencia con la que sufren como víctimas, ejercen como agresores o conocen como observadores pasivos, una serie de conductas de violencia y exclusión de distinta naturaleza; así como sobre la posibilidad de contar con la ayuda de distintos agentes sociales y sobre la propia conducta en esas situaciones; siguiendo, en este sentido, una metodología similar a la empleada en otros estudios realizados sobre violencia entre iguales en la escuela (como el realizado para el Informe del Defensor del Pueblo en 2000).

Por otra parte, para la evaluación del proceso seguido en el desarrollo del programa y su valoración por el profesorado se emplearon los tres procedimientos siguientes:

- Cuestionario sobre el programa, cumplimentado por el profesorado participante.
- Informes escritos realizados sobre la aplicación del programa por el profesorado participante, en los que se incluyen descripciones y valoraciones de los procedimientos y actividades llevadas a cabo.
- Registro en vídeo de las actividades más significativas y entrevistas a sus participantes, realizado por un equipo de la Televisión Educativa Iberoamericana. A partir de las actividades filmadas en este programa se ha elaborado el primer capítulo del vídeo que se adjunta en su publicación (Díaz-Aguado, Dir., 2004), sobre “La prevención de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio”.

La evaluación de la eficacia del programa, comparando los cambios producidos en los/as adolescentes que han participado en él, con los/as de un grupo de control que no ha participado, ha permitido comprobar su eficacia para:

- 1) Desarrollar una representación de la violencia que ayuda a combatirla y promover la tolerancia ayudando a superar las creencias que conducen a: la violencia entre iguales; al sexismo y la violencia doméstica; al racismo y a la xenofobia.
- 2) Incrementar la disponibilidad de estrategias de prevención de la violencia en el ocio más positivas y elaboradas, rechazando el empleo de la violencia como forma de resolución de conflictos.

- 3) Reducir las situaciones de exclusión en la escuela, tal como son percibidas por las víctimas, situaciones que cuando no se interviene tienden a incrementarse con el tiempo.
- 4) Reducir las situaciones de violencia en la escuela, y especialmente las más graves, tal como son percibidas tanto por las víctimas como por los agresores.
- 5) Prevenir las situaciones de violencia grave en el ocio, tal como son percibidas tanto por las víctimas como por los agresores. Resultado que ayuda a modificar las pesimistas expectativas que el profesorado tiene a veces, sobre la imposibilidad de prevenir desde la escuela formas de violencia que se producen fuera de ella y cuyas principales causas suelen situarse más allá del sistema escolar.
- 6) Mejorar la calidad de la relación con el aprendizaje y el profesorado, tal como es evaluada tanto por el alumnado que participa en el programa como por sus profesores/as. También se observa una tendencia a mejorar el resto de las relaciones y contextos sobre los que tratan las actividades del programa: la clase, amigos/as, compañeros/as, el instituto, el ocio.

Como muestra de cómo ve el alumnado el cambio originado por las innovaciones propuestas, incluimos a continuación extractos de las entrevistas llevadas a cabo en uno de los estudios piloto realizados con anterioridad a la comprobación experimental anteriormente descrita. Manuel (al que corresponde el protocolo citado con anterioridad), Jorge y Jaime eran alumnos de un aula en la que antes de llevar a cabo el programa la convivencia había llegado a deteriorarse de forma muy preocupante, compuesta básicamente por repetidores y con un alto porcentaje de alumnos con conducta violenta.

MANUEL (ANTES DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS) "Me han echado de clase muchas veces por enfrentarme a algunos profesores. (...) Me faltan al respeto. Abusan de ser profesores. Como el otro día una profesora me dijo que la clase estaba mejor sin mí y yo le dije que si estaba mejor sin mí entonces también estaba mejor sin ella. (...) Si me porto mal y hay unas normas que me las expliquen . podrían intentar hablar conmigo, llevarme por otro camino. (...) son profesores. Ellos sabrán cómo, pero no diciéndome esas cosas porque me incitan a que me ponga nervioso y empeore todo. Esta clase es problemática. Todos lo dicen. Nos hemos juntado la mayoría repetidores. (...) este año he empezado mal y no creo que tenga solución. *¿Si tu fueras director del Instituto qué harías para resolver estas situaciones?* Cambiar el modo de dar la clase y echando al alumno o al profesor. Porque a mí me expulsan pero a ellos no.

MANUEL (DESPUES DE LOS PROGRAMAS, EN LOS QUE PARTICIPO DE FORMA INTERMITENTE DEBIDO A LAS EXPULSIONES) : "El ambiente de clase ha mejorado. En grupos vamos mejor. Aprendemos más, porque como hay personas que tienen más nivel sacan mejor nota y al final todo se acaba pegando. (...) Trabajar en clase es contagioso. (...) La relación con los profesores ha mejorado. (...) Me parece bien que se trate el tema de la violencia en clase, porque tengo el carácter muy fuerte y me enfado mucho. Y si me hacen algo...me

pongo nervioso. Depende de con quién me controlo o no ...ya me he dado cuenta que me puedo perjudicar, me he dado cuenta que aquí en el instituto no sirve para nada. ¿Por qué te expulsaron? Por acumulación de partes...no me echaron por qué sí. Me lo merezco. Me he dado cuenta de que por hacer el tonto voy a tener que repetir".

JORGE (DESPUÉS DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS): El ambiente en clase ha mejorado mucho. Al principio dábamos mucha guerra. Hemos mejorado, nos hemos tranquilizado. Este trimestre todo el mundo se da cuenta que tiene que aprobar el curso, que nos pasamos mucho con los profesores. (...) Creo que el trabajo en grupos ha influido. Nos conocemos mejor, nos ayudamos a los deberes, prestamos más atención a la asignatura, las clases se hacen más divertidas. (...) Aprendemos más porque todas las dudas se resuelven entre los cuatro del grupo, no tenemos que preguntar al profesor. (...) Las clases eran antes muy aburridas y ahora son divertidas. (...) En ética hablamos de problemas de la calle, que tenemos nosotros. De la violencia en la calle, de los derechos humanos....a mi me sirve para mi vida. ¿Por qué? Hablamos de lo que se debe hacer y no se debe hacer y luego cuando se te presenta un problema en la calle lo solucionas de otra manera. Por ejemplo si nos pasa otra vez lo del bar (una situación de violencia entre bandas descrita al principio de la entrevista y vivida antes de tratar en clase el tema de la violencia) pasamos y nos vamos aunque se rían, nos da igual, si les plantas cara lo único que consigues es pelearte y tener más problemas, es preferible que se rían.

JAIME (ANTES DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS): ¿Hay situaciones de violencia en el instituto? Sí, más de una pelea ya ha pasado, pero no de pandillas, cosas aisladas. Es que este instituto es muy conflictivo. Este barrio está dividido en distintas zonas y se llevan muy mal entre ellas. Los conflictos se crean fuera del instituto pero se resuelven aquí, porque claro aquí nos juntamos todos, hay mucha diversidad ideológica. Racistas y todo. ¿Qué hace el instituto para resolver estos conflictos? El Instituto lo que hace es echar a algunos alumnos y ya está. En esta clase han acumulado lo peor, casi todos son repetidores y eso se nota, pero las actitudes en clase son distintas según el profesor. Hay profesores con los que no nos metemos.

JAIME (DESPUES DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS): El trabajo en grupos va bastante mejor. Se hace más sencillo el trabajo, porque unos con otros nos podemos ayudar, en unas materias uno sabe más y ayuda al resto y en otras al revés.. ¿Qué te parece cómo se han formado los grupos? A tí te gustaría ponerte con tus amigos, pero la verdad es que están haciendo los grupos muy bien compensados y funcionan, yo creo que ha mejorado el rendimiento del grupo. ¿Todo el mundo trabaja? Sí, y si alguien se escaquea se le dice algo y ya está. ¿Quién se lo dice? Los miembros del grupo. Dentro del grupo nos ponemos de acuerdo, nos organizamos el trabajo. (...) La relación con los profesores ha mejorado y ahora trabajamos más.

REFERENCIAS DE LAS PRINCIPALES PUBLICACIONES SOBRE LOS PROGRAMAS

DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Cuatro volúmenes y un vídeo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1994) *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Cinco volúmenes. Madrid: ONCE.

DIAZ-AGUADO,M.J. (Dir. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Cuatro volúmenes y dos vídeos. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DIAZ-AGUADO,M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.

DIAZ-AGUADO, M.J (2002) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/

DIAZ-AGUADO,M.J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

DIAZ-AGUADO,M.J. (Dir.) (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Tres libros y un vídeo.

DIAZ-AGUADO,M.J. ; MARTINEZ ARIAS,R. (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios número 73.

DIAZ-AGUADO,M.J.; MARTINEZ ARIAS,R.; MARTINEZ FERNANDEZ, B.; ANDRES MARTIN,T. (2000) *El origen de la integración y la tolerancia en niños de 2 a 6 años*. Madrid: Consejo Económico y social de la Comunidad de Madrid.