

## **MEJORAR LA CONVIVENCIA EN LAS AULAS A TRAVÉS DE LA PREVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS**

María José Díaz-Aguado Jalón  
Catedrática de Psicología de la Educación.  
Universidad Complutense. Madrid

Las propuestas y resultados que aquí se presentan se sitúan dentro de una larga serie de investigaciones sobre cómo mejorar la convivencia en las aulas 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 con el título: *Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia*<sup>1</sup>. 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, el MEC y el INJUVE, que los publicó en cuatro libros y dos vídeos, conocidos coloquialmente como las *Cajas Azules*.

### **1. CAMBIOS SOCIALES, CONFLICTOS Y RETOS ESCOLARES**

Para comprender los retos y conflictos que vive actualmente la escuela y trabajar desde una perspectiva preventiva 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 paradójicos que obligan a adaptar el papel del profesorado a esta nueva

---

<sup>1</sup> Estos programas han sido recientemente publicados por el Instituto de la Juventud en tres libros y un vídeo con el título: *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, que 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](mailto:foroinjuve@mtas.es). Los tres libros están disponibles a través de internet en: [mtas.es/injuve/novedades/prevencionviolencia.htm](http://mtas.es/injuve/novedades/prevencionviolencia.htm) Y los tres programas de vídeo en la videoteca virtual de ATEI, a través de la dirección [www.atei.es](http://www.atei.es), dentro de los "Programas de atención a la diversidad y educación en valores en la escuela actual". También a través de: <http://mariajosediazaguado.tk>

situación. Entre los principales retos y paradojas que viven los docentes hoy cabe destacar los derivados de:

*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 profesor no puede orientarse sólo a la transmisión 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...

*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 democrática 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.

*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.

*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.

*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 debe hacer el profesorado y los medios que le 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.

*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.

## **2. LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES**

### **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 motes 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 afirman participar en 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).

Al intentar distinguir, a través de análisis de *cluster*, las distintas situaciones existentes respecto a la violencia en función de lo que los propios adolescentes declaran se encuentra la necesidad de diferenciar tres situaciones:

- 1) La de la mayoría, que no suele sufrir ni ejercer exclusión ni violencia.
- 2) La de aquellos que viven con cierta frecuencia situaciones de exclusión y violencia psicológica, como víctimas el 21,3%, y como agresores el 12,4%.
- 3) La de quienes participan no sólo de rechazo y exclusión sino también de las formas de violencia más grave, como víctimas el 2,9%, y como agresores el 1,5%.

## 2.2. 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:

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.

Una menor disponibilidad de estrategias no violentas con las que resolver conflictos entre iguales, así como una mayor disponibilidad para la agresión.

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.

Están menos satisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores.

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.

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.

### **2.3. 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.

### **2.4. 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.

### **2.5. 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.

## **2.6. El profesorado como víctima**

Las noticias que con cierta frecuencia aparecen en los medios de comunicación, nos alertan sobre casos extremos en los que el profesorado, especialmente en Secundaria, llega a ser víctima de la violencia de sus alumnos. En las escasas investigaciones realizadas sobre este tema se confirma la necesidad de incluirlo en los estudios sobre acoso y de evaluarlo desde una doble dirección, que permita registrar tanto el maltrato que pudiera existir desde el profesorado hacia el alumnado, estudiado desde hace décadas con otra denominación, como desde el alumnado hacia el profesorado, problema que parece estar creciendo en los últimos años y en el que los adolescentes reconocen participar con una frecuencia significativa (Mendoza, 2005).

En relación a lo anteriormente expuesto, cabe considerar también el fuerte incremento del comportamiento disruptivo que se ha observado en los últimos años, que dificulta considerablemente la tarea del profesor así como las relaciones que se establecen en el aula, aunque sólo en determinadas condiciones se trate de acoso.

Conviene destacar, en este sentido, que el incremento de dichos problemas produce un fuerte desgaste y desmotivación en el profesorado, obstaculizando con ello la puesta en marcha de las innovaciones que podrían contribuir a su superación.

### **3. CONDICIONES PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA DESDE UNA PERSPECTIVA PREVENTIVA**

La serie de investigaciones que hemos realizado refleja la eficacia que tienen las siguientes condiciones para mejorar la convivencia desde una perspectiva preventiva

#### **3.1. Adaptar la educación a los actuales cambios sociales, desarrollando la colaboración a múltiples niveles.**

Para lo cual conviene tener en cuenta que los cambios originados por la actual Revolución Tecnológica provoca una serie de cambios que afectan de una forma especial a los dos contextos educativos básicos creados en la Revolución Industrial: 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...

### **3.2. Reconocer que las condiciones de riesgo y de protección son múltiples y complejas**

Para que los intentos de prevención de los conflictos y de las peores consecuencias que de ellos pueden derivarse, como violencia, 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.

### **3.3. Mejorar el vínculo educativo, erradicar situaciones de exclusión y desarrollar el *empowerment***

Los estudios sobre el origen de las conductas destructivas 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.

#### **3.4. 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.

### **3.5. 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 inhumano, 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 victimización.

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.

### **3.6. 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 e 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 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 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).

### **3.7. Prevenir el sexismo construyendo la igualdad**

Como se analiza en el Manifiesto de la UNESCO contra la Violencia, incluido en nuestros programas (Díaz-Aguado, Dir., 1996) 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 prevenir todo tipo de violencia. 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%).

### **3.8. Incrementar la eficacia educativa de las normas y la disciplina, educando en la ciudadanía democrática**

Tradicionalmente las reglas que rigen la vida en la escuela están previamente establecidas y el alumnado, sobre todo en la adolescencia, vive su incumplimiento como una mera desobediencia a una autoridad y a un sistema que a veces percibe como ajeno. El hecho de participar en su elaboración y de definir el cumplimiento de las normas como lealtad a un grupo al que se sienten y desean pertenecer contribuye a desarrollar su compromiso con dichas normas. Estas condiciones representan, además, una excelente oportunidad de educación para la democracia. Y conviene recordar, en este sentido, que la democracia se aprende con la práctica.

El hecho de insertar la disciplina en el contexto mencionado en el párrafo anterior puede mejorar considerablemente su eficacia educativa, para lo cual conviene tener en cuenta también 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, proceso que incluye las seis

habilidades siguientes, sobre las cuales habría que centrar la intervención: 1) definir adecuadamente el conflicto identificando todos sus componentes e integrando en dicha definición toda la información necesaria para resolverlo; 2) establecer cuáles son los objetivos y ordenarlos según su importancia; 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; 4) elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo; 5) llevar a la práctica la solución elegida; 6) valorar los resultados obtenidos y, si no son los deseados, volver a poner en práctica todo el procedimiento para mejorarlos.

### **3.9. 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 (respeto 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.

### **3.10. 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.

#### **4. PROCEDIMIENTOS EDUCATIVOS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA Y PREVENIR LA VIOLENCIA**

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, y que son:

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).

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.

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.

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 prevenir los conflictos y mejorar la convivencia escolar, colaboración que es preciso realizar a distintos niveles: entre adolescentes, entre el alumnado y el profesorado, en el profesorado, entre la escuela y la familia y entre ambas instituciones y el resto de la sociedad.

Se incluye a continuación una breve descripción de estos cuatro procedimientos y de su relevancia para prevenir los conflictos antes de que se produzcan.

#### **4.1. La discusión y el debate entre compañeras/os**

Los estudios realizados durante las tres últimas décadas en distintos contextos culturales han demostrado la eficacia que la discusión y el debate entre compañeros puede tener en la prevención de los conflictos, para favorecer el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas y el avance hacia el razonamiento moral basado en el respeto a los derechos humanos. Como demuestran los estudios realizados sobre este procedimiento, en determinadas condiciones, el conflicto se convierte en el motor del desarrollo. En la vida escolar, sin embargo, los conflictos son a veces considerados exclusivamente desde un punto de vista negativo; en función del cual tienden a ser evitados o negados, privando con ello a los alumnos de oportunidades necesarias para aprender a comprender y a resolver conflictos.

El reconocimiento del valor educativo del conflicto tiene una especial significación en los contextos heterogéneos, como son aquellos que integran a alumnos de distintos grupos étnicos o culturales, al ayudar a reconocer la diversidad que existe en dichos contextos como una excelente oportunidad para aprender a ser tolerante y a resolver conflictos en una sociedad que cada vez es más heterogénea y conflictiva. En los contextos homogéneos hay menos conflictos, pero también menos oportunidades para aprender a resolverlos.

Los estudios que hemos realizado en programas anteriores de intervención (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2001, 2002, 2003), demuestran la eficacia de la discusión entre compañeros para favorecer el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas, el razonamiento moral, mejorar las relaciones en el aula, integrar a los alumnos de riesgo y prevenir la violencia. A partir de los resultados obtenidos en dichos estudios se propone seguir las siguientes pautas para favorecer la eficacia de este procedimiento:

1) *Crear un clima de confianza que favorezca la comunicación entre los alumnos y disminuya la orientación al profesor.* Los estudios realizados, en este sentido, ponen de manifiesto que la comunicación con compañeros que tienen perspectivas de un nivel evolutivo próximas pero distintas, parece favorecer más el desarrollo (por permitir cuestionarse simultáneamente el propio punto de vista y el del otro) que la comunicación con adultos que exponen perspectivas de nivel evolutivo muy superior, más difícil de comprender y/o de ser puesto en duda por el alumno.

2) *Dividir la clase en grupos heterogéneos.* Para adaptar el procedimiento de la discusión entre compañeros a los objetivos de nuestros programas (prevenir la violencia y las características de riesgo) es muy importante que en los subgrupos de discusión se incluyan alumnos con distintas perspectivas en relación al conflicto tratado: distintas estructuras de razonamiento (o estadios) y/o distintos estilos u orientaciones (heterónomos y autónomos), nivel de integración en el colectivo de la clase y actitudes hacia la violencia.

3) *Discusión en subgrupos e integración final.* La división de la clase en subgrupos permite que todos los alumnos participen activamente en la discusión y favorece que aparezcan discrepancias. Para que la discusión genere conflicto y estimule el desarrollo es imprescindible que el alumno participe activamente en ella. Sólo cuando es así, motivado probablemente por el deseo de convencer a un compañero que se percibe equivocado, produce la activación emocional necesaria para buscar una nueva reestructuración al problema. El procedimiento más habitual para conseguir esta condición consiste en: 1) plantear en un primer momento una discusión con toda la clase, lo cual permite conocer los distintos puntos de vista que existen sobre el tema; 2) formar después pequeños grupos de discusión (de cuatro o seis alumnos) heterogéneos respecto a dicho criterio (la perspectiva en el problema que discuten) para favorecer así el surgimiento de discrepancias y la participación activa de cada uno de ellos; 3) y por último, volver a plantear el tema en una discusión colectiva en la que cada portavoz expone las conclusiones de su grupo así como los principales argumentos esgrimidos.

4) *Adecuar el procedimiento de la discusión a la competencia cognitiva y comunicativa de los alumnos y/o estimular el desarrollo de dichas competencias.* La adaptación del método de la discusión a niños menores de 12 años es más eficaz cuando se dispone de materiales adecuados previamente elaborados en el nivel de desarrollo potencial de los alumnos a los que va dirigido, y cuando se utilizan procedimientos de dramatización que permitan compensar las limitaciones cognitivas y comunicativas con la información y motivación que proporciona la activación empática. Por otra parte, puede mejorarse la eficacia de la discusión desarrollando previamente los requisitos cognitivos o comunicativos exigidos para ello. Con el objetivo de ponerlos en marcha, es aconsejable iniciar la práctica de este método con una o varias sesiones en las que se favorezcan dichos requisitos. En este sentido, suele resultar conveniente llevar a cabo la primera sesión con la técnica de la rueda a partir de un documento, audiovisual o literario, que genere un fuerte impacto emocional, y transmita un mensaje relevante para la construcción de la no violencia, como la actividad Democracia es igualdad descrita más adelante.

5) *Estimular el proceso de adopción de perspectivas.* Para estimular dicho proceso puede resultar conveniente pedir sucesivamente a cada uno de los alumnos que representen la perspectiva contraria a la suya tratando de convencer a los demás. Así como la utilización de distintas estrategias de cuestionamiento (preguntando el por qué de cada decisión, complicando las circunstancias de la situación, presentando elementos que pasan desapercibidos).

6) *Relacionar la discusión con la vida real de los alumnos.* Los estudios realizados sobre la eficacia de la discusión como procedimiento educativo apoyan claramente la conveniencia de utilizar, siempre que sea posible, dilemas reales de la vida de los alumnos; dilemas que pueden suscitarse a partir de la discusión de materiales previamente diseñados adecuados a su nivel de desarrollo potencial y en los que se reproduzcan situaciones hipotéticas sobre conflictos próximos a los que realmente viven. Es muy importante, en este sentido, favorecer en los alumnos una actitud reflexiva y positiva sobre los conflictos de su vida cotidiana así como sobre sus posibles soluciones.

7) *Incluir el procedimiento de la discusión como un componente dentro de programas globales de intervención.* Para que los cambios originados por la discusión y representación de conflictos se mantengan y generalicen es imprescindible que este procedimiento se incluya dentro de un modelo general de intervención en el que se proporcione evidencia directa en la dirección de los objetivos propuestos.

#### **4.2. Aprendizaje cooperativo y experiencias de responsabilidad**

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. Conviene tener en cuenta que la eficacia del aprendizaje cooperativo depende de que los equipos logren establecer simultáneamente interdependencia positiva y responsabilidad individual. Y para conseguirlo pueden emplearse, por ejemplo, procedimientos de evaluación en los que: se recompense el trabajo grupal, y la evaluación proceda, por lo menos en parte, de la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo.

3) *Condiciones del contacto intergrupar, integración y tolerancia.* Para favorecer la superación de la intolerancia que a veces se observa en aulas multiculturales en las que: se produzca contacto intergrupar 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.

*6) 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.

### **4.3. Enseñar a resolver conflictos**

El conflicto forma parte de la vida, es el motor de nuestro progreso. Sin embargo, en determinadas condiciones puede conducir a la violencia, incluso en contextos, como la escuela, en los que por su naturaleza educativa, resulta más sorprendente su existencia. Por eso, para prevenir es preciso enseñar a resolver conflictos (incluidos los conflictos de indisciplina) de forma constructiva (pensando, dialogando, negociando, a través de la mediación, de la colaboración...); y crear las condiciones que permitan aplicar esta enseñanza a los conflictos que se producen en la escuela, que de lo contrario suelen formar parte del origen de la violencia.

Los estudios realizados con adolescentes y adultos que recurren con frecuencia a la violencia reflejan que suelen tener dificultades para resolver de forma inteligente los conflictos y tensiones que experimentan; como consecuencia de lo cual se comportan de 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. Para lo cual es preciso enseñarles a realizar correctamente todas las fases del proceso a través del cual se analizan y resuelven los conflictos sociales, en las que suelen detectarse deficiencias.

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.

Conviene tener en cuenta, también, que cuando el conflicto a resolver haya originado acciones violentas puede resultar conveniente integrar el procedimiento anteriormente escrito en un proceso disciplinario, siguiendo los principios anteriormente mencionados.

Para enseñar a resolver conflictos y prevenir la violencia conviene estimular la empatía, la capacidad para ponernos en el lugar de otras personas, uno de los motores más importantes del desarrollo social. En relación a lo cual cabe interpretar tres tipos de resultados obtenidos en las investigaciones llevadas a cabo sobre este tema: 1) la estrecha relación que existe entre empatía

y rechazo de la violencia; 2) la incapacidad para sentir empatía hacia sus víctimas que suele observarse en los jóvenes que llevan a cabo graves comportamientos violentos; 3) y la eficacia que para el tratamiento psicológico de dichos jóvenes tiene el desarrollo de la capacidad de empatía.

#### **4.4. El desarrollo de la democracia en la escuela**

Se resumen a continuación los principios generales de desarrollo de la democracia participativa, tal como figuran en nuestras investigaciones sobre Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes (Díaz-Aguado, 1996), adaptados a nuestro contexto educativo, basados en el principio general según el cual para que la democracia pueda ser el objetivo de la educación debe ser también el medio, avanzando más allá de la democracia representativa para desarrollar la democracia participativa. Y para lo cual es conveniente:

*1) Dar a todos los alumnos la oportunidad de participar en la organización de una comunidad democrática,* creando unidades muy pequeñas (de menos de 10 jóvenes) que se sientan responsables sobre cada uno de los individuos que las componen. El contexto idóneo para ello son las actividades de tutoría dentro de cada clase. Esta asamblea de aula puede estar representada en otros contextos democráticos con competencias en la organización de la vida del centro: 1) a través del delegado, el subdelegado y el profesor-tutor; 2) así como a través del coordinador de las diversas comisiones que se creen para objetivos específicos.

*2) Repartir el poder y la responsabilidad,* desarrollando contextos en los que participen profesores y alumnos, y se tomen decisiones de forma democrática, a través del diálogo, el consenso, y votando (según el principio de una persona un voto). Contextos que podrían establecerse a través de comisiones mixtas de nivel (compuestas por ejemplo por delegados y tutores) o con el nombre específico de la tarea encomendada (por ejemplo, comisión de medio ambiente o de actividades extraescolares).

*3) Desarrollando un nuevo concepto de comunidad, de relación con las normas y de autoridad.* Cuando todos los miembros de la comunidad tienen un papel activo en la creación de las normas y éstas se conceptualizan como un instrumento para mejorar el bienestar de la comunidad, su incumplimiento deja de representar una mera desobediencia y pasa a ser comprendido como una incoherencia (falta de lealtad) con uno mismo y con el grupo al que uno se siente pertenecer. Por otra parte, a través de la democracia participativa aumenta la eficacia del profesor en la transmisión de valores, al disminuir su asociación con el poder coercitivo y aumentar su legitimidad y poder de identificación.

Para valorar la importancia que esa innovación puede suponer, conviene tener en cuenta que el desarrollo de la democracia participativa en la escuela es una de las mejores herramientas para aprender a construir la no violencia; mejora la calidad de la vida en la escuela y las relaciones que en ella se establecen; hace que disminuyan los conflictos provocados por la trasgresión de las normas; ayuda a prevenir la violencia y desarrolla en los alumnos el sentido de responsabilidad así como las diversas y complejas capacidades (cognitivas, emocionales y conductuales) necesarias para asumir con eficacia un papel activo en la construcción de la democracia.

## **5. EL CURRÍCULUM DE LA NO-VIOLENCIA**

Como concreción de la secuencia de actividades y materiales de una de las versiones más recientes del currículum de la no-violencia que hemos desarrollado en nuestras investigaciones, se incluye a continuación el esquema utilizado 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), las innovaciones educativas anteriormente expuestas, se llevan a la práctica de forma paralela a la siguiente secuencia de 16 actividades:

Para poner en práctica la secuencia de actividades que a continuación se mencionan 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/](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/)

### **A) Democracia es igualdad.**

- 1.- Activación de esquemas previos y habilidades básicas a través del spot.
- 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.

### **B) La construcción de los derechos humanos como base de la convivencia.**

- 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 .**

- 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, completando las actividades iniciadas sobre la igualdad, con una o dos actividades más :**

- 8.- Mensajes contra el racismo.  
Qué mala memoria tenemos.

**E) Sexismo y violencia de género.**

- 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.**

- 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.**

## **6.EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA**

### **6.1. Evaluación de los *Programas de Educación para la Tolerancia***

En una primera investigación se verificó experimentalmente la eficacia de los programas de *Educación para la tolerancia y prevención de la violencia*

en los jóvenes, conocidos coloquialmente como *Las Cajas Azules*, en la prevención del racismo, la xenofobia y la violencia en general. La evaluación se llevó a cabo con 601 estudiantes de secundaria, comparando los cambios producidos en los y las jóvenes que en ellos participaron con los de un grupo de control (procedente de institutos y cursos similares a los anteriores) que no participó. El número medio de sesiones de clase dedicadas a los procedimientos o contenidos propuestos en los programas por los 23 profesores que los aplicaron fue de 17. Casi todas se basaron en la discusión o cooperación entre compañeros en grupos heterogéneos. En la mayoría de los grupos la aplicación fue realizada por más de un profesor.

Comparando los cambios experimentados en los y las jóvenes que participaron en los programas con los que no lo hicieron puede concluirse que dichos programas resultan de gran eficacia para favorecer, tanto en los jóvenes detectados inicialmente en situación de riesgo como en el resto de sus compañeros, los cambios que se resumen a continuación:

1) La disminución del riesgo de ejercer o sufrir la violencia, evaluada a través de la entrevista aplicada sobre este tema, en la que se reflejan mejoras significativas en: 1) una adecuada conceptualización de la violencia, reconociendo su naturaleza destructiva no sólo para las víctimas más directas sino para toda la sociedad, incluyendo a los propios agresores; 2) el rechazo de la violencia como medio de resolución de conflictos y el desarrollo y disponibilidad de procedimientos alternativos eficaces (la reflexión, la comunicación, la negociación). Como reflejo de dicho cambio cabe considerar el caso de César (el nombre no corresponde al real para garantizar su anonimato). Antes de participar en los programas, César refleja: tener miedo a su futuro, estar orgulloso de ser violento y desear que España vuelva a ser una dictadura. Entre los modelos de identificación y personas a las que admira menciona al grupo de amigos con los que, en situaciones que deberían ser de ocio, ejerce la violencia.

César (16 años) antes de la intervención: *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Agresividad he tenido siempre mucha. Soy muy agresivo. Es como un instinto. Cuando estoy agresivo no pienso. Cuando pegaron a un amigo mío no pensé. Cogí una piedra, me fuí a por ellos y al primero que vi le metí un puñetazo. Si tienes algo en la mano, pegas más fuerte. Se metieron los ocho encima de mí. Uno me cogió la espalda y me pusieron una navaja. Otro le dijo que no me rajara y le quitó la navaja. Yo me llevé todas las tortas hasta que llegaron mis amigos y nos pegamos, me sacaron de ahí, se empujaron. Cogí a uno de ellos y le dije: como vuelvas a pegar a alguien, voy a tu casa y te mato... Si alguna vez los de ETA le hacen algo a alguien de mi familia, voy a los de Herri Batasuna y les pego a todos un tiro, porque no me puedo controlar, en situaciones así no me controlo... Hay cosas que no se pueden arreglar hablando, por ejemplo si te incitan: no se puede hablar

cuando, por ejemplo como pasó el otro día, que un "moro" se puso en un partido de futbol Real Madrid- Athletic un chandal del Barcelona cerca de unos skindhead; estaba provocándoles. Yo soy ultra y estaba con los skinhead. Le pegaron en el metro porque se lo merecía. Además de su raza encima provocaba, es un inmigrante ilegal que además estaba provocando. Se tenía que haber ido a otra parte, él se lo buscaba... Yonkis, homosexuales, gitanos, son la escoria de España.... Si me incitan, entonces está justificada la violencia. Me dan rabia por la raza, porque si no son de aquí (los moros o los gitanos), entonces te incitan y te molestan más... También se puede pasar de ellos, pero yo no puedo. Es un nervio, si pasas se van a hacer los dueños. Es como tu padre: que no hagas esto, y te pega para que aprendas. Pues con los otros igual, es ley de vida.

Después de participar en el programa, Cesar manifiesta cambios muy importantes en su relación con la violencia; pasando de conceptualizarla como un valor del que parecía sentirse orgulloso a verla como un problema que es preciso superar. Al mismo tiempo, los programas parecen haberle enseñado a tener en cuenta el respeto a los derechos humanos como criterio de justicia básico y a considerar la tolerancia como un valor deseable en la construcción de su identidad. Cambios que cabe relacionar con el hecho de que haya dejado de identificarse y ocupar su ocio con el grupo de jóvenes violentos que mencionaba en la primera entrevista.

César (16 años) después de la intervención: *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Sí, hace unas semanas en una clase. Se hicieron preguntas sobre las dictaduras. En las dictaduras no se respetan los derechos humanos... pero, en realidad, ahora tampoco se respetan. Yo sentí agresividad. *¿Cómo resolviste la situación?* Intenté que el profesor cambiara de tema, porque si no me iba a poder callar. *¿Habría otras soluciones mejores?* Pegarse no me parece una buena solución. Sería mejor hablando. *¿Qué crees que se debería haber hecho en esta situación?* También podría haberme callado, pero lo que ocurre es que no me puedo callar... Me cuesta mucho controlarme. Lo que estamos trabajando en clase me está sirviendo para mucho, ya que ahora comienzo a controlarme mejor, porque estoy empezando a ser más tolerante. Esto es muy importante. Antes me hubiese levantado y hubiera insultado al profesor.

2) El desarrollo de la tolerancia en todos sus componentes, en lo que los jóvenes piensan, sienten y en su disponibilidad para relacionarse, con las personas y grupos hacia los que previamente se habían detectado ciertas actitudes de intolerancia. La eficacia de los programas en el desarrollo de la tolerancia se comprobó a través de distinto tipo de medidas: un cuestionario estructurado sobre actitudes hacia la diversidad y dos entrevistas semiestructuradas sobre los colectivos que sufren con más

frecuencia el racismo y la intolerancia (el Pueblo Gitano y los inmigrantes). Como reflejo del incremento de la tolerancia que los programas favorecen, se incluye a continuación un extracto de la entrevista sobre El Pueblo Gitano realizada antes y después de participar en ellos a un joven con actitudes inicialmente muy intolerantes.

Antonio (16 años) antes de la intervención: *¿Cómo son los gitanos?* Hay diversos tipos, hay gitanos trabajadores como cualquier español, pero casi todos son verdaderos insociables, que lo único que traen es miseria y problemas, problemas étnicos, de drogas, suciedad, robos, hacinamiento. *¿Por qué son así?* La mayoría se han acostumbrado a vivir así y son prácticamente incambiables. Son diferentes al resto de la gente. Les gusta vivir así. Algunos, unos pocos, han preferido ser gente trabajadora y normal. *Los gitanos, ¿son todos iguales o no?* La mayoría traen problemas, el resto son trabajadores.

Antonio (16 años) después de la intervención: *¿Cómo son los gitanos?* En general, yo no entiendo su forma de vivir pero acepto que vivan así. Creo que son intrigantes por venir de donde vienen, por sus costumbres, sus raíces, su forma de ser. No estoy diciendo que no me gusten. No les entiendo, pero les acepto. Tienen un legado histórico importante que les viene de siglos atrás. Yo no viviría como ellos, porque mis costumbres son otras pero acepto las suyas. *¿Cómo sabes que son así?* Por los medios de comunicación y por las clases de filosofía. Me han parecido educativas y hemos aprendido como son. Yo tenía una opinión más negativa, de que vienen aquí solo a divertirse y a la buena vida, pero me he dado cuenta de que tienen un legado importante y una cultura. *Los gitanos, ¿son todos iguales o no?* No, es como todo. Cada uno es como es. El tópico que dice que todos están cortados por el mismo patrón no es cierto, solo se parecen en su tez.

Antes de participar en los programas, Antonio describe al colectivo gitano en términos muy negativos, haciendo referencia a estereotipos que tiende a generalizar. No es capaz de percibir semejanzas entre los miembros de dicho grupo y los de su propio grupo y tiende a atribuir los estereotipos a causas que se derivan de forma casi automática de la pertenencia al grupo étnico ("*les gusta vivir así*"), ignorando la influencia del contexto y de la historia. Al mismo tiempo que cuestiona fuertemente la posibilidad de cambio ("*son prácticamente incambiables*").

Después de participar en los programas, Antonio deja de utilizar atributos negativos o estereotipos para describir al Pueblo Gitano, comprende mejor que las diferencias son relativas y es capaz de percibir semejanzas entre los miembros de dicho grupo y los de su propio grupo. Haciendo, además, referencia, a la peculiaridad cultural e histórica del Pueblo Gitano. Por último, hay que destacar la valoración que hace del programa

llevado a cabo en su aula y como éste ha favorecido un cambio de actitud.

3) Empatía y comprensión de los derechos humanos. De acuerdo con sus objetivos, los programas favorecen el desarrollo de la empatía, la capacidad de adopción de perspectivas y su aplicación a situaciones de conflictos entre derechos. Para evaluar dicha eficacia, se pedía a los jóvenes que razonaran sobre diversos conflictos morales con el objetivo de conocer su conceptualización de la justicia. Se incluyen a continuación las respuestas de dos jóvenes a estos dilemas antes y después de participar en los programas. En el primer dilema (perteneciente a la Escala de Razonamiento Moral de Kohlberg) se contraponen el derecho a la vida (amenazado en una mujer a punto de morir) con el derecho a la propiedad (de un farmacéutico que de forma abusiva incrementa el precio de un medicamento).

Javier (17 años) antes de la intervención: *¿Debía Enrique robar la medicina?* Sí, porque Enrique quiere mucho a su mujer y por tanto debería robarla. Viendo que el médico es un carero y la vende cinco veces más cara. *Si Enrique no quisiera a su mujer, ¿debería robar la medicina?* No, porque sería la forma más fácil de librarse de su mujer. *¿Debería robar por un extraño?* No, porque no le conoces de nada a ese extraño y no te ibas a arriesgar a que te cogieran por coger una medicina que va a curar a un extraño. *¿Está Enrique haciendo algo moralmente incorrecto?* Sí, porque el fármaco no es de él y robar es un delito y él lo sabe.

Javier (17 años) después de la intervención: *¿Debía Enrique robar la medicina?* Sí, porque la vida de una persona es más importante que el dinero. *Si Enrique no quisiera a su mujer, ¿debería robar la medicina?* Enrique debería, por lo menos, intentarlo, ya que aunque no quiera a su mujer, debe respetar la vida humana. *¿Debería robar por un extraño?* Sí, porque ante todo hay que valorar la vida de cualquiera, sea un extraño o conocido. *¿Está Enrique haciendo algo moralmente incorrecto?* No, porque la vida humana es más importante que cualquier otra cosa.

Antes de participar en los programas, Javier razona desde una perspectiva básicamente individualista e instrumental, supeditando el deber de salvar la vida de la mujer a los intereses y sentimientos del protagonista, deber que modifica si no la quiere o no la conoce, debido al riesgo de sufrir consecuencias negativas y a la ausencia de consecuencias positivas. Después de participar en los programas, Javier justifica su juicio moral en función del deber de cuidar y ayudar a todos los seres humanos (incluso a los extraños), y del superior valor de la vida humana sobre cualquier consideración materialista. Criterio que, aunque exprese en una de sus formas más simples, representa un considerable avance en la comprensión de los derechos humanos

universales respecto al razonamiento manifestado antes de participar en los programas.

Como ejemplo del desarrollo de la solidaridad y la empatía que los programas favorecen, se incluyen a continuación las respuestas de una joven al plantearle un dilema sobre qué debería hacer un juez ante la situación de un hombre que se ve obligado a emigrar de su país y a entrar a un país europeo sin pasar por la frontera para intentar salvar la vida de su mujer.

Isabel (14 años), antes de la intervención. *¿Qué debería hacer el juez?* Obligarle que vuelva a su país, porque estaba trabajando ilegalmente. *¿Debía arreglar la situación de Maxi para que siguiera trabajando o debía devolverle a su país de origen?* Devolverle a su país. Para que trabaje ilegalmente en un país que no es el suyo, que se vaya a su país, que en los demás países ya hay bastantes estafadores. *¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente en un país ser devueltos siempre a su país de origen?* Sí, porque ya que vienen a un país que no es el suyo, que cumplan las leyes. *¿Deben los países más desarrollados recibir a personas de países más pobres?* No. Cada país tiene sus pobres, no tienen por que coger los pobres de los demás. *Desde un punto de vista moral ¿qué te parece lo que hace y lo que siente la persona que denuncia a Maxi?* Que le está robando un puesto de trabajo a un compañero suyo, que a lo mejor necesita el trabajo para poder vivir.

Isabel (14 años), después de la intervención. *¿Qué debería hacer el juez?* Dejarle trabajar porque tiene que ganar dinero. Y si en su país no puede... Además, un español puede estar allí. *¿Debía arreglar la situación de Maxi para que siguiera trabajando o debía devolverle a su país de origen?* Debía seguir trabajando aquí, porque puede haber españoles en otros países. *¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente en un país ser devueltos siempre a su país de origen?* Según, depende de lo que estén trabajando y en las condiciones que se encuentren. *¿Debe impedirse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro?* No, porque eso debilitaría la cultura de nuestro país. *¿Debería darse a los inmigrantes extranjeros facilidades para encontrar trabajo en un país como el nuestro?* Sí, porque normalmente cogen los trabajos que nadie quiere y son mal pagados.

Antes de participar en los programas, Isabel se manifiesta muy insolidaria y con escasa capacidad de adopción de perspectivas, preocupándose solamente por una de las perspectivas en conflicto, e ignorando todo lo que afecta a la situación del inmigrante y a su mujer a punto de morir, de los que sólo parece tener en cuenta su situación de ilegalidad. Después de participar en los programas, comienza a desarrollar esquemas que favorecen una mejor adopción de perspectivas, y que empiece a comprender la reciprocidad que puede existir entre ellas.

En una segunda investigación, a la que corresponden los tres programas de vídeo realizados en colaboración con la Televisión Educativa Iberoamericana que se incluyen en el vídeo dos de la Caja Azul, comprobamos que los profesores consideran que estos programas son de gran eficacia para:

1) *Favorecer el desarrollo de los jóvenes*, especialmente en : la capacidad de comunicación y cooperación, el desarrollo de la empatía, el interés por el aprendizaje, la tolerancia y la prevención de la violencia.

2) *Mejorar la convivencia escolar*, siendo especialmente visible la mejoría en las relaciones entre los alumnos, al favorecer la cohesión de cada grupo y la integración de todos y todas en el colectivo de la clase; en segundo lugar entre alumnos y profesores; y también, aunque de forma más indirecta, en las relaciones entre profesores.

3) *Mejorar la competencia general del profesor*, al permitirle: conocer mejor a los alumnos, poder responder mejor a sus necesidades, mejorar sus actitudes hacia ellos, incorporar innovaciones eficaces, reflexionar sobre su propia tarea, hacer las clases más significativas y motivadoras, desarrollar su propia tolerancia, y abordar temas y objetivos, como la prevención de la violencia, que resultaban antes de aplicar los programas muy difíciles de trabajar.

## **6.2. Evaluación de los Programas *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad***

En una tercera investigación, (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001; Díaz-Aguado, 2002), hemos desarrollado el programa *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad desde la educación*, que es gratuitamente distribuido por la Sección de Educación del Instituto de la Mujer, en un libro y dos vídeos. El objetivo de este trabajo es extender los programas evaluados con anterioridad (Díaz-Aguado, Dir., 1996) de forma que puedan prevenir también el sexismo y la violencia de género, a través de una secuencia de 16 actividades sobre los siguientes temas:

**A) Democracia es igualdad.**

**B) La construcción de los derechos humanos en el ámbito público y en el ámbito privado:**

**C) Aprendiendo a detectar y a combatir el sexismo: en la publicidad, en el lenguaje, en la Historia....**

**D) Favoreciendo una representación de la violencia que ayude a combatirla.**

Discusión sobre la naturaleza de la violencia.  
Discusión sobre la violencia contra la mujer.  
Elaboración de un mensaje para prevenir la violencia contra la mujer desde la adolescencia.

Investigación cooperativa sobre el sexismo y la violencia.

### **G) Sesión de discusión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad.**

La verificación experimental de la eficacia del programa que se acaba de describir se llevó a cabo sobre 480 jóvenes, procedentes de cuatro Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, a partir de la evaluación realizada por el profesorado participante así como por los cambios producidos en los y las jóvenes del grupo experimental, que en ellos participaron, con los de un grupo de control, que no participó.

La valoración que del programa hacen los profesores que lo aplicaron permite llegar a las siguientes conclusiones.

*1.-La aplicación transversal de los programas y el desarrollo de valores y actitudes contrarias a la violencia.* Una de sus principales aportaciones parece haber sido haber hecho posible la incorporación transversal de los valores relacionados con la igualdad y la no violencia en asignaturas muy diversas (ciencias sociales, ética, lengua y literatura, inglés, tecnología, música, tutoría...), ayudándoles a que los profesores superaran los obstáculos y dificultades que con anterioridad habían encontrado en este sentido. Entre los logros principales, destacan además, un cambio entre el profesorado en la dirección de los valores que el programa trata de transmitir; al permitirles desarrollar su propia tolerancia, mejorar sus actitudes hacia los/as alumnos/as, conocerles mejor y adaptar con más eficacia la educación a la diversidad.

*2.-Sobre la perspectiva universal adoptada como punto de partida para estudiar el sexismo y la violencia de género.* Todos los profesores y profesoras que responden a las preguntas que sobre este tema se plantean en el cuestionario están de acuerdo en la necesidad de insertar el tratamiento educativo del sexismo y la violencia que se ejerce contra la mujer dentro de un enfoque más amplio, como violaciones específicas contra valores generales en cuya defensa estamos implicados todos y todas. En apoyo de la eficacia de dicha perspectiva cabe interpretar, también, que el programa haya resultado igual de eficaz para ayudar a superar el sexismo y las condiciones que conducen a la violencia tanto entre las adolescentes (más dispuestas a dichos cambios) como entre los adolescentes (más resistentes a ellos a

través de procedimientos de intervención que tratan sólo sobre el sexismo y la violencia de género).

*3.-La interacción en grupos heterogéneos y el papel del profesorado.*

El conjunto de los resultados obtenidos refleja que el procedimiento más utilizado ha sido el aprendizaje cooperativo, seguido por la discusión entre compañeros/as, en ambos casos en equipos heterogéneos. Procedimientos que implican: 1) un considerable incremento de interacción entre compañeros/as en el aula de clase; 2) un tipo diferente de interacción entre alumnos/as distinta a la que estos suelen establecer (estructurada en torno a procesos de enseñanza-aprendizaje, en equipos heterogéneos...); 3) y una profunda transformación de la estructura de la clase, de la distribución del poder y del protagonismo que en ella se produce (más compartido por todo el grupo). Los resultados obtenidos reflejan que la eficacia de los procedimientos propuestos depende, en buena parte, de la heterogeneidad de los grupos que se forman, en: género, rendimiento, integración en el aula, grado de sexismo y actitudes hacia la violencia.

*4.-¿Por qué mejoran todas las relaciones excepto las que los chicos establecen con otros chicos?*

En función de lo expuesto con anterioridad, puede explicarse por qué el programa ha contribuido a mejorar cuatro tipos de relación (entre los alumnos y las alumnas, entre las alumnas, entre el profesorado y el alumnado y entre el profesorado). Resulta algo más difícil explicar por qué no se aprecia una mejoría similar en las relaciones entre los chicos. Aunque no tenemos suficiente información para responder con precisión a esta pregunta, cabe plantear como hipótesis que quizá las actitudes sexistas y de justificación de la violencia que el programa ha contribuido a superar fueran utilizadas antes por los chicos para reforzar la cohesión entre ellos, viéndose ahora ligeramente privados de uno de sus recursos sociales, de naturaleza destructiva, pero que convendría compensar en futuras aplicaciones del programa para que sus objetivos no sean percibidos en ningún aspecto como una pérdida por los alumnos.

*5.-Eficacia del programa en la capacidad de comunicación y cooperación.*

Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con los de otros estudios experimentales, en resaltar como una de las condiciones necesarias para su eficacia la adecuación de las actividades (estructura, materiales...) al nivel de abstracción y competencia comunicativa de los alumnos y alumnas. Nivel que, por otra parte, el programa parece contribuir a desarrollar. Puesto que la mayoría de los/as profesores/as destaca como dos de sus principales efectos, su eficacia para mejorar la capacidad de comunicación y cooperación de los alumnos y alumnas. Conviene recordar, en este sentido, que dichas capacidades representan condiciones básicas para

establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, la antítesis del sexismo y la violencia que con este programa se pretende prevenir.

La comparación de los cambios que se observan en el grupo experimental, que participó en el programa, con los del grupo de control, que no participó, refleja su eficacia para:

La superación de las *Creencias sexistas y de justificación de la violencia*, tanto en los como en las adolescentes.

El conocimiento que las y los adolescentes tienen sobre las discriminaciones y la violencia de género a lo largo de la historia y en la actualidad. El hecho de que dicha eficacia se produzca por igual en los chicos que en las chicas, refleja que se ha logrado uno de los objetivos que nos proponíamos en este sentido, sobre el que se habían detectado dificultades en otras intervenciones, orientadas de forma más específica contra la violencia de género

Un incremento en la imagen que tanto los chicos como las chicas tienen de su sensibilidad socioemocional actual, cambio positivo en ambos grupos, pero especialmente en ellos, debido a las diferencias inicialmente observadas, atribuibles a la incompatibilidad entre dichas cualidades y la identidad masculina tradicional.

La construcción de una identidad menos sexista en el ámbito privado, evaluada a través de las entrevistas individuales llevadas a cabo, exclusivamente, con 27 adolescentes del grupo experimental que inicialmente se encontraba en situación de riesgo.

### **6.3. Evaluación de los *Programas de prevención de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio***

En la última investigación publicada (Díaz-Aguado, Dir., 2004) hemos evaluado el programa experimental con la secuencia de actividades del currículum de la no violencia mencionada en el punto quinto (Díaz-Aguado, Dir., 2004). En ella 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:

*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.

*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.

*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:

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.

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.

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.

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.

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.

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 ESTOS PROGRAMAS

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

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

DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) *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. Madrid, 1996.

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

DÍAZ-AGUADO, M.J. *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/](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/). 2002.

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

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

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

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

MENDOZA, B. *La otra cara de la violencia escolar. El maltrato en la interacción profesor-alumno*. Universidad Complutense, Informe de investigación. Inédito. Madrid, 2005.