

PROGRAMA EDUCATIVO DE PREVENCIÓN DE
maltrato entre compañeros y compañeras



La Convivencia Escolar:

qué es y cómo abordarla

La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla



La Convivencia Escolar:

qué es y cómo abordarla

TÍTULO

“La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla”.
Programa Educativo de Prevención de Maltrato
entre compañeros y compañeras.

AUTOR

Rosario Ortega Ruiz y colaboradores.

EDITA

Consejería de Educación y Ciencia.
Junta de Andalucía.

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

Martín Moreno y Pizarro, S.L.

IMPRESIÓN Y ENCUADERNACIÓN

Novograf.

ISBN: 84-8051-242-3

DEPÓSITO LEGAL

En el mes de enero de 1997 la Consejería de Educación y Ciencia puso en marcha el Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre Compañeros y Compañeras “Compañerismo Sí. Maltrato No”, en colaboración con la Universidad de Sevilla. Este programa se dirige específicamente a la prevención del maltrato entre iguales, es decir, aquel que se provoca y recae en el alumnado, pero se enmarca en un contexto mucho más amplio que tiene como objetivo la educación en valores democráticos, de convivencia pacífica, y el fomento de la tolerancia y de la educación para la paz.

En este sentido es preciso subrayar la idea de que la escuela, además de transmitir determinados contenidos científicos y culturales, debe manifestar un especial interés en educar para la Convivencia, teniendo en cuenta que la Educación en Valores ha de constituir un elemento de peso en el currículo de las diversas etapas educativas.

En consecuencia, desde la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, se sostiene la prioridad de enfocar los fenómenos de violencia escolar desde una perspectiva esencialmente educativa y preventiva, sin que ello suponga ninguna dejación de responder con prontitud a los casos que por su especial gravedad así lo requieran.

El maltrato entre compañeros y compañeras alude a una relación estable, permanente o duradera, que un niño o grupo de niños –o niñas– establece con otros/as basada en la dependencia o el miedo. No se trata de fenómenos de indisciplina aislada, sino de un maltrato, hostigamiento, intimidación psíquica y/o física permanente. Pero en cualquier caso, desde un punto de vista educativo, la prevención debe afectar a todas aquellas situaciones que, de una forma u otra, afecten al clima de convivencia pacífica y de compañerismo que debe prevalecer en los centros educativos.

Así, desde la Consejería de Educación y Ciencia se está abordando a diferentes niveles el fenómeno de la violencia escolar entre alumnos. Uno de ellos es esta Guía, cuyas orientaciones sobre qué es el maltrato, cómo se genera y cómo abordarlo educativa y preventivamente, espero que constituyan una adecuada ayuda para todo el profesorado, para quien estos fenómenos constituyen la fuente de una intensa preocupación.

Manuel Pezzi Cereto
Consejero de Educación y Ciencia

Índice

Primera parte

La vida en las aulas y la violencia escolar	9
CAPÍTULO 1. La vida en las aulas y las relaciones entre los alumnos/as Por Rosario Ortega Ruiz	11
CAPÍTULO 2. Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales Por Rosario Ortega Ruiz	25
CAPÍTULO 3. Víctimas, agresores y espectadores de la violencia Por Rosario Ortega Ruiz	37
CAPÍTULO 4. Investigaciones sobre la violencia en los centros educativos Por Rosario Ortega Ruiz y Joaquín A. Mora-Merchán	51

Segunda parte

Cómo prevenir la violencia escolar	77
CAPÍTULO 5. Un proyecto educativo para mejorar la convivencia y prevenir la violencia Por Rosario Ortega Ruiz y Verónica Fernández Alcaide	79
CAPÍTULO 6. Formación del profesorado y prevención de la violencia: módulos autoformativos Por Rosario Ortega Ruiz, M ^a Isabel Gandul Chamorro y Verónica Fernández Alcaide	95
CAPÍTULO 7. Prevenir la violencia educando la convivencia: actividades y tareas Por Rosario del Rey Alamillo, Raquel Palacios Florencio y Hugo Ríos Bailón	109
CAPÍTULO 8. Comprender y valorar los Derechos Humanos: actividades y tareas Por Verónica Fernández Alcaide, Patricia Prieto Ríos y Andrés Valverde Macías	129
CAPÍTULO 9. Mejorar la convivencia trabajando proyectos medioambientales Por Rosario Ortega Ruiz y F. Javier Ortega Rivera	149
CAPÍTULO 10. Trabajar la convivencia con proyectos de coeducación Por Rosario Ortega Ruiz y F. Javier Ortega Rivera	167
CAPÍTULO 11. Prevenir la violencia desde la educación familiar Por Rosario Ortega Ruiz y Verónica Fernández Alcaide	183

Tercera parte	
Estrategias de intervención directa	195
CAPÍTULO 12. Estrategias para trabajar con alumnos/as en riesgo Por Rosario Ortega Ruiz y Rosario del Rey Alamillo	197
CAPÍTULO 13. Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de la violencia Por Rosario Ortega Ruiz	221
CAPÍTULO 14. Ayudados desde fuera: El Teléfono Amigo Por Blanca Gómez Verástegui y Raquel Palacios Florencio	247
CAPÍTULO 15. Para saber más: lecturas y recursos contra la violencia escolar Por Rosario Ortega Ruiz y Joaquín A. Mora-Merchán	259
<hr/>	
Referencias bibliográficas	265



Primera parte



La vida en las aulas y la violencia escolar

La vida en las aulas y las relaciones entre los alumnos/as



Rosario Ortega Ruiz

Más allá de la instrucción

La educación tradicional se ha basado en la creencia de que el conocimiento se transfiere desde los profesores/as a la mente de los alumnos/as. Por esa razón se utilizaba un único canal de comunicación: la llamada explicación, es decir, el profesor hablaba y el alumnado, escuchando lecciones, aprendería. Se suponía que así llegaban a dominar, no sólo lo que el profesor decía, sino también las posibles utilidades de los contenidos, los problemas y ejercicios a los que la explicación daría lugar; se esperaba que el alumnado infiriera más allá de lo que se mostraba.

Hoy sabemos que el aprendizaje es un proceso complejo, y que la enseñanza no pasa por un único canal de comunicación ni por un sólo código. Aunque la palabra nunca dejará de ser el instrumento más poderoso del que disponemos los humanos para comunicarnos y aprender unos de otros, asumimos que el aprendizaje es diverso y la enseñanza debe, por tanto, diversificarse.

El logro de conocimientos y el dominio de capacidades exige muchas actividades y relaciones diversificadas. Para que el alumnado vaya adueñándose de conocimientos, ejercitando sus habilidades y construyendo su personalidad, es necesario que discurra un conjunto tan amplio y diverso de experiencias y pro-

cesos, que no deberíamos esperar que ninguna de ellas fuera la única vía de cambio. Muchas de estas experiencias no son tareas académicas, o tienen lugar en escenarios que el profesor/a no controla.

Sin dejar de valorar las buenas lecciones orales, sabemos que no todo se aprende a través de explicaciones; y, sin dejar de valorar la influencia que tiene el profesor/a sobre el pensamiento de los alumnos/as, sabemos que muchas otras personas y mensajes ejercen influencia en ellos/as.

Resulta evidente que no sólo el vínculo profesor/a–alumnos/as es relevante en el proceso de transmisión de información y cultura. Otros vínculos, otros procesos, en otros escenarios y con otros protagonistas son, a veces, tan significativos como éste. Se suele decir que ámbitos de aprendizaje como la calle y los medios de comunicación son tan relevantes, o más, para aprender ciertos contenidos, para dominar ciertas habilidades y, sobre todo, para adquirir ciertos valores y actitudes.

Aunque no conviene exagerar, ya que la escolaridad obligatoria es todavía la más potente institución socializadora, hay que aceptar que otros agentes educativos han entrado, desde hace algún tiempo, a competir con el viejo modelo transmisivo, basado en el discurso del profesor/a y en la relación de éste con su grupo de alumnos/as. Uno de estos agentes, todavía no suficientemente explorado en su potencialidad educativa, son los compañeros/as.

La ecología humana en el centro y en el aula

Entendemos el marco ambiental como la conjunción del espacio con el tiempo, la actividad y el tipo de comunicación que en él tienen lugar, y lo consideramos como un elemento globalizador de los procesos que tienen lugar en el centro educativo. Este marco no sólo influye, sino que, a veces, determina los acontecimientos que tienen lugar dentro de él. Los escenarios de la institución educativa son diversos y se articulan entre sí, dando lugar a ámbitos complejos que hay que tener en cuenta para comprender los procesos que acontecen entre las personas que allí conviven. Si pensamos en el factor humano, estos ámbitos podrían denominarse microsistemas de relaciones. El centro educativo se configura como una compleja red de relaciones que actúan a distinto nivel e inci-

den entre sí, formando lo que Pérez Gómez (1992) ha llamado la estructura social de participación; una estructura, más o menos implícita, compuesta de las costumbres, normas, convenciones, hábitos y valores que encuadran las relaciones en un marco de referencia útil, cuando está al servicio del desarrollo de los protagonistas –profesores/as y alumnos/as–, e inútil o problemático, cuando no sabemos cuál es su utilidad o cómo funciona.

En el centro educativo se conjuga la convivencia de diversos grupos de personas que mantienen entre sí distintos sistemas de relaciones internas –intragrupo– y que, a su vez, deben desplegar relaciones intergrupo. Tal es el caso de las relaciones entre el profesorado y el alumnado, y entre cada uno de ellos, y su conjunto, con otros grupos sociales, como la familia, la administración educativa o la sociedad en general. Así pues, aún concediendo una gran importancia a las relaciones profesor/a–alumnos/as, estamos lejos de considerar que éste sea el único tipo de relación determinante en la educación formal.

Sentirse miembro de un grupo y trabajar en equipo

Hoy sabemos que el equipo docente, como grupo de profesionales, es un elemento decisivo en relación a la calidad de la enseñanza, y aunque cada profesor/a es importante en sí mismo, es el conjunto de los que forman un equipo docente lo que realmente incide en la buena marcha de la vida de relaciones interpersonales en el centro. Aquello de “*cada maestrillo con su librillo*” empieza a no tener vigencia. Los profesores son un grupo de agentes educativos que trabajan en equipo –o, al menos, así debería ser– para dar coherencia al Proyecto de Centro, aunque para ello deban esforzarse en negociar con otros sus iniciativas profesionales individuales.

Es importante tomar conciencia de que la responsabilidad del cumplimiento de objetivos educativos exige tareas y comportamientos que dominamos personalmente, y otros que debemos ajustar a las opiniones y propuestas de otros compañeros/as. Considerarse miembro de un grupo y compartir con los demás la responsabilidad profesional tiene muchas ventajas, dada la complejidad de la tarea a realizar y la carga social que este tipo de actividades conlleva. Por otro lado, asumirse como miembro de un equipo permite objetivar los acontecimien-

tos y situaciones a las que da lugar el ejercicio de la profesión, lo que facilita la elaboración de esquemas de juicio más racionales y modelos de análisis más claros; todo lo cual no sólo no es fácil, sino que tiene la dificultad añadida de una tradición académica demasiado centrada en la perspectiva individualista.

Sentirse miembro de un equipo profesional, que tiene metas comunes, es importante para asumir que los procesos y actividades que hay que desarrollar en el centro educativo son una responsabilidad compartida. Un buen nivel de conciencia sobre esa responsabilidad compartida, al tiempo que una clara idea sobre el papel social que cada uno de nosotros/as quiere desarrollar como profesor/a, nos coloca en una buena posición psicológica para asumir las tareas de análisis de los procesos cotidianos que tienen lugar en el centro, como algo que, al tiempo que nos implica personalmente, no tiene por qué atentar contra nuestras creencias y valores más sólidamente establecidos.

Nuestra función tiene un límite

Existen ámbitos que no podemos controlar, como el referido a lo que el alumnado aprende más allá, o por debajo, de lo que le enseñamos. El profesor/a accede a una parte del pensamiento, la motivación o el interés del alumnado, pero no a toda. Es evidente que los profesores quieren enseñar lo mejor a los estudiantes pero, en gran medida, son ellos mismos quienes deciden qué es lo mejor en cada caso, sobre todo, en lo que concierne a la construcción de sus ideas y a la realización de sus propios actos.

Si el alumno/a percibe la lección como verdaderamente relevante, y se interesa lo suficiente como para plantearse que la versión de los hechos que el profesor se empeña en exponerle es la buena, la aprenderá con entusiasmo y eficacia, para lo cual tendrá que hacer el esfuerzo de comparar su rudimentaria versión con la más interesante del profesor/a, reconceptualizar sus ideas y ajustar su pensamiento a un nuevo esquema creado por él mismo/a. Pero si el contenido o la forma en que se lo presenta el profesor/a no le interesa, o no es capaz de conmover sus ideas previas, el contenido resbalará por su mente, sin provecho alguno, con el consiguiente desperdicio de tiempo y energía por parte del profesorado.

Los profesores/as responsables de la enseñanza vamos, poco a poco, comprendiendo que no disponemos del control total sobre el aprendizaje de nuestros alumnos/as. Como sarcásticamente afirma Claxton (1991), podemos llevar al caballo a la fuente, pero no podemos obligarle a beber.

Además tenemos problemas nuevos. El profesorado, que se ha preparado bien para impartir conocimientos de sus materias académicas, se ve abocado a responsabilizarse de un grupo de alumnos/as, que le plantea muchas veces retos ajenos a las lecciones que imparte. Poco a poco, el profesor/a descubre que no es suficiente su buena preparación académica, porque otros problemas, de comportamiento, actitudes y relaciones, desbordan sus planes.

Problemas sociales, afectivos y emocionales se entrecruzan en el devenir de la vida de los centros y de las aulas, y no siempre estamos preparados para ellos. Con frecuencia ni siquiera podemos detectarlos con claridad. Se hace necesario adoptar una perspectiva amplia, que admita la participación de un conjunto grande de factores para abordar los nuevos problemas que presenta la convivencia en las aulas y en los centros. Cada vez se va tornando más importante la atención al factor ambiental, en el que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje, como ámbito específico en que las actividades adquieren su sentido cultural.

La importancia de las relaciones entre el alumnado

En el conjunto global de relaciones interpersonales que se producen en el centro educativo, son de particular importancia las que los propios alumnos/as establecen entre sí. Pero hay que aprender a observarlas, desde una perspectiva dialéctica y no estática. Si consideramos que las relaciones personales en el centro se desenvuelven en una dinámica compleja, que hace depender a unos sistemas de otros, a las relaciones que van desplegando los alumnos/as entre sí podríamos denominarlas el “microsistema de los iguales”.

El microsistema de los iguales, cuando se estabiliza como consecuencia de la constancia temporal de las experiencias diarias, se configura como un ámbito humano, que proporciona a los chicos/as pautas para organizar su comportamiento social, aportándoles indicadores sobre lo que es prudente hacer, lo que

es interesante o indiferente y lo que es moralmente correcto. Se trata de lo que los psicólogos/as sociales llaman un *grupo de referencia*, porque proporciona claves simbólicas, que actúan a modo de paradigma con el que comparar el propio comportamiento.

Los iguales tienen entidad como grupo, sean ellos más o menos conscientes de que así sucede. Además de la tendencia evolutiva a cohesionarse como grupo de iguales, el alumnado recibe, desde fuera, un tipo de retroalimentación que fortalece su identidad social de grupo. Nuestro sistema educativo está estructurado de tal forma que los alumnos/as son considerados por los adultos que tienen responsabilidad respecto de ellos/as, como una unidad de tratamiento y participación. Se dirigen a ellos de forma colectiva, dan lecciones generales para todos/as, proponen tareas, evalúan y se refieren al grupo como una unidad con la que se relacionan, a la que demandan atención, silencio, aprendizaje, obediencia, corrección, etc.

El tipo de organización de las actividades y tareas parece estar dispuesto para soslayar, en gran medida, la atención individualizada. El alumno/a casi nunca es considerado de forma personal como un individuo concreto, sino que, con mucha frecuencia, es considerado uno más de un grupo, y a veces da la impresión de que es el grupo la unidad misma de intercambio. Todo ello favorece la percepción de homogeneidad del alumnado como grupo de iguales. Este hecho no debería pasarse por alto a la hora de analizar el papel que tienen los iguales, como ámbito social de aprendizaje de muchos tipos de conocimientos, fijación de hábitos, actitudes y valores.

Parte del conocimiento que circula entre el alumnado se refiere a la actividad instructiva, los contenidos curriculares, los procedimientos para adquirir información, fijar conocimientos, resolver problemas, etc. Sin embargo el gran tema que lo une, no es tanto el que se refiere a las materias curriculares, sino el referido a ellos mismos, como personas, como niños y adolescentes que están descubriendo, en alguna medida, un nuevo mundo al que se deben enfrentar solos. Es lo que los pedagogos llaman el *currículum oculto*: esa gran cantidad de cosas que se aprenden; de ideas, verdaderas o falsas, que circulan y que llegan a convertirse en creencias compartidas, en conocimientos implícitos sobre asuntos, casi siempre, importantes para la vida.

El grupo de iguales se convierte en un factor de gran importancia para la educación de los adolescentes, no tanto y no sólo por la edad de tránsito hacia la juventud que éstos viven, sino porque son un grupo socialmente relevante y porque crean dentro de sí una microcultura, que elabora y sacraliza ciertos valores y normas de convivencia que son asumidas individualmente. Cuando un adolescente sufre porque no puede llevar unos pantalones de cierta marca comercial o se corta el pelo de una forma llamativa, no es sólo porque está tratando de afirmar su identidad personal, es que ha asumido convenciones y valores autogenerados o sacralizados por su grupo de referencia, lo que trasciende su propia decisión personal y se convierte en una reafirmación grupal.

Los alumnos/as aprenden juntos

Otro estereotipo de la vieja tradición académica que, poco a poco, se va desterrando es, como decíamos antes, la creencia de que el aprendizaje tiene una sola dirección, explicación–comprensión, de la boca del profesor/a a la mente del alumnado. Sabemos que aprender requiere un esfuerzo por parte del aprendiz, para lograr ajustar sus conocimientos o habilidades previas a los retos que los nuevos contenidos le suscitan, pero ese reto no siempre se hace individualmente. Es más, es la situación interactiva que establece el que sabe más con el que sabe menos, lo que provoca la tensión entre los niveles de comprensión del que está intentando aprender algo, respecto del que está intentando enseñar algo, y éste no siempre es el profesor; gran cantidad de información y de conocimiento elaborado se produce en la tensión entre los propios aprendices.

El constructivismo, esa filosofía educativa que ha ido penetrando en la educación formal, desde la educación infantil hasta la universidad, va dejando entre nosotros ciertas *ideas-fuerza* que despejan algunos mitos, como el de la vía única de acceso a la información y el modelo de aprendizaje único. Comprender el papel que los iguales tienen en la construcción del conocimiento individual es, de alguna forma, comprender que no sólo enseña el profesor/a, sino que la situación de enseñanza–aprendizaje es compleja, variada y, con frecuencia, impredecible. Se aprende de muchas maneras, mediante una diversidad de procesos, en condiciones variadas y en contextos distintos. Esto, lejos de resultar confuso no sólo es útil, sino también

tranquilizador. Dado que no lo podemos controlar todo, quizás sea prudente adoptar una actitud observadora, para tratar de comprender otros mundos: como el mundo social que los alumnos/as crean entre sí.

Es lógico pensar que los conocimientos y los procedimientos nuevos, son contenidos que los alumnos/as suelen aprender de sus profesores/as; pero hay otros contenidos, especialmente los que se refieren a las actitudes y los valores, que no siempre son objeto de atención por parte del profesorado. Muchos estilos de hacer las cosas, gestos y actitudes, se dejan a la eventualidad de ciertos procesos, no tan controlados como la transmisión de conocimiento académico.

Los alumnos/as adquieren, por imitación, mimetismo o simple adscripción a modas, muchos de sus hábitos y actitudes. La ausencia de control y responsabilidad respecto de estos contenidos, hace que sepamos menos sobre cómo se elaboran y construyen las actitudes y los valores que van penetrando en la personalidad del alumnado. Es más, probablemente, ni ellos/as mismos/as sabrían decir quién, cuándo y cómo les enseñó algunos de estos contenidos. En realidad son las experiencias vividas, especialmente las que acontecen en el grupo de compañeros/as, las que enseñan, de una forma relativamente inconsciente, estos hábitos, creencias y valores.

Los alumnos/as comparten sentimientos, actitudes y valores

La vida de relación de los estudiantes en el centro educativo es compleja, como la de todo grupo que se percibe con el mismo estatus social e intereses semejantes y, sobre todo, que es tratado como homogéneo; y está atravesada por los sentimientos, emociones, actitudes y valores que los seres humanos despliegan entre sí cuando conviven de forma estable y prolongada. Los acontecimientos y sucesos a los que están expuestos y en los que participan son comunes, y esto hace nacer en ellos la autopercepción de que van en el mismo barco, que se dirige a puertos cercanos. En el contexto de los iguales, acontecen sucesos y se despliegan actitudes que van incidiendo, en el marco del contacto obligatorio del aula, en la personalidad de los estudiantes en todos los aspectos, pero especialmente en el que se refiere a su desarrollo social y moral. Muchas de las experiencias en las que participan los alumnos/as tienden a sacralizar normas de convivencia, costumbres

y reglas no escritas. Con frecuencia, son normas y convenciones que se corresponden con actitudes positivas de los unos hacia los otros, hacia los adultos o la sociedad en general. Pero no siempre los acontecimientos que tienen lugar dentro del grupo de iguales proporcionan los modelos de comportamiento social adecuado y las creencias en normas y reglas idóneas.

A veces, la microcultura de los iguales incluye claves de dominio y sumisión interpersonal que van más allá de lo moralmente tolerable, y entonces el grupo puede convertirse en un modelo de referencia negativo para el desarrollo social. Aparece un fenómeno de prepotencia, o desequilibrio en el estatus social que un chico/a establece con otro o que un grupo de ellos establece con un estudiante en particular: son esquemas de malas relaciones que pueden adquirir diferentes grados de peligrosidad para el desarrollo social y la convivencia en el centro educativo.

Los relatos históricos y la memoria adulta suelen recordarnos la existencia de convenciones y formas de trato abusivo entre los chicos/as en todos los tiempos; en la experiencia personal de muchos de nosotros están aquellos sucesos en los que un compañero/a abusaba impunemente, mediante burlas, palabrotas, ridiculizaciones o rumores, de otro chico/a, que, por distintas razones, padecía estos abusos sin saber cómo salir de la situación. El problema del maltrato entre compañeros/as en las instituciones educativas ha existido siempre, lo que no es excusa para no abordarlo en la actualidad.

Algo más que compañeros: la importancia de tener amigos/as

A cualquier edad es necesario sentirse lo suficientemente bueno/a como para que los demás quieran estar cerca, conversar y hacer cosas con nosotros/as. Pero, especialmente, en los años de la primera adolescencia es muy importante tener amigos/as y ser aceptado/a por los otros.

En la adolescencia y la juventud la sociabilidad con los iguales adquiere un papel fundamental. Pasados ya los años en que la familia era el centro de la vida del chico/a, los amigos/as ocuparán la atención de la vida de relación. El éxito y el fracaso social parece centrarse en el éxito o el fracaso con los compañeros/as.

Pero llegar a tener amigos/as, en contra de lo que los adultos creen, no es una tarea fácil para los chicos/as. Hace falta saber ofrecer y saber recibir, saber conversar

sobre cosas relevantes y atractivas y saber escuchar, respetar los turnos de un diálogo espontáneo que puede tratar de múltiples temas, pero que exige hablar de uno mismo y escuchar asuntos personales de otro. En general, es necesario saber compartir, lo que, en muchas ocasiones, supone desprenderse de cosas propias, y que éstas sean usadas de diferente manera o con distinto esmero, tener puntos de vista distintos, para que sean atractivos, a la par que comunes.

Los amigos/as deben gustarse. Nadie es amigo de alguien al que considera antipático o pesado. Así, tener amigos/as exige acercar, en alguna medida, el comportamiento, los hábitos y las rutinas personales a una invisible línea común, compuesta por las convenciones que el grupo considera aceptables. Éstas, como hemos dicho, no son claramente manifestadas, ni democráticamente decididas en una pública proclama. Las convenciones sobre lo que es atractivo para los otros y, por tanto, fuente de afinidad afectiva, son siempre variables y no dependen del chico/a que quiere tener amigos. Él/ella debe descubrir cuáles son allí los valores y tratar de adaptarse a ellos, pero no siempre lo consigue.

Hasta hace poco, la psicología de las relaciones interpersonales había señalado dos tipos de chicos/as: el socialmente aceptado, o popular, y el socialmente rechazado, o impopular; pero ésta es una clasificación algo elemental, que falsea mucho la realidad. Entre los dos polos –popularidad e impopularidad– existe una amplia gama de matices; gente diversa y corriente que, ni son del todo populares, ni viven marginados. Entre el chico/a al que todos los demás escuchan, con el que quieren estar y compartir actividades, y el que nunca es escuchado ni provoca el más mínimo deseo de compañía, existen una amplia gama de matices de sociabilidad, que dan una riqueza extraordinaria al campo de la vida social. En esta zona amplia se encuentran la mayoría de los alumnos/as, a los que la “asignatura” tener amigos y sentirse aceptados les ocupa tanto o más tiempo que las Matemáticas o la Lengua.

Los sentimientos de amistad producen una gran satisfacción, alimentan la estima personal y amplían el campo de actuación social, provocando seguridad en uno mismo/a. Pero no siempre la pertenencia a un grupo implica los sentimientos de amistad que el chico/a busca, a veces la incorporación a un grupo

pasa por aceptar las normas, asumir obedientemente los hábitos del mismo, seguir a sus líderes y callar los deseos y las iniciativas propias. Este tipo de incorporaciones a los grupos, relativamente abundante en las edades de la adolescencia, resulta cruel y provoca sentimientos muy ambivalentes.

Sentirse aceptado y socialmente integrado

El adolescente concede una gran importancia a percibirse y ser visto como un individuo socialmente integrado y quiere evitar, a toda costa, ser señalado como alguien aislado, así que acepta y busca voluntariamente su pertenencia a un grupo. Pero el grupo puede imponerle actividades y normas que no siempre le permiten discutir, o que son claramente contrarias a sus propios criterios de conducta. Así, el conflicto entre la necesidad de integración social y la disonancia normativa, se convierte en un conflicto personal que, cuando se inclina a favor del individuo, vuelve a provocar el aislamiento y la soledad, con la consiguiente creencia en la incapacidad para hacer amigos/as; pero cuando se inclina hacia el grupo, provoca dependencia, sumisión y a veces indefensión.

Efectivamente, si el conflicto termina inclinándose a favor del grupo, el chico/a debe plegarse a un tipo de microcultura y de normas en las que no cree, porque no ha participado en ellas. Aparecen entonces problemas de sumisión, dependencia e inseguridad frente a los demás, a los que sí se percibe como verdaderamente integrados y seguros de sí mismos/as.

La integración social en los grupos de adolescentes no es un asunto fácil, ni depende exclusivamente de las habilidades sociales individuales de los chicos/as; la microcultura de los mismos, compuesta por el conjunto de normas, ritos, convenciones, creencias y hábitos de comportamiento, incide de una forma muy importante en que el proceso de integración sea satisfactorio para los individuos que lo realizan.

Una minoría de los alumnos/as, que no es despreciable porque supone siempre entre un cinco y un veinticinco por ciento, no están satisfechos o, al menos, encuentran fría y poco satisfactoria su relación con los compañeros/as. De entre éstos/as, algunos se sienten verdaderamente aislados y tienen

dificultades para hacer y mantener amigos, por distintas razones, que normalmente no son reconocidas.

La falta de amigos/as o el fracaso repetido en lograr un grupo social cercano, provoca sentimientos de inseguridad e inestabilidad social, lo que afecta a la autoestima, devolviendo al chico/a una imagen de sí mismo/a deteriorada o empobrecida. Ser ignorado/a, percibirse como un individuo sin amigos o aislado puede llegar a ser más doloroso que cualquier otro problema académico. Los/las adolescentes dedican una parte importante de sus esfuerzos a hacer y mantener la amistad o, al menos, a formar parte gregariamente de un grupo, aunque para ello haya que renunciar a los intereses propios o a los valores anteriores.

Asumir y cumplir convenciones y normas

Aunque el alumnado no siempre tiene la opción de participar en la elaboración de las normas, los sistemas de regulación de las actividades, las decisiones y los esquemas disciplinares, aprende muy pronto cuáles son las leyes, explícitas o implícitas, pero efectivas, para dominar el campo de las relaciones de los unos con los otros, porque muchas de las convenciones, que terminan imponiéndose, son las que los grupos de alumnos/as se dan a sí mismos/as.

Los alumnos/as, agrupados en los escenarios de aulas, patios de recreo, pasillos y entradas y salidas, son en sí mismos una parte sustantiva de la dinámica organizativa del centro. Las actividades y acontecimientos que tienen lugar en estos escenarios homogeneizan la vida social del centro, distribuyen roles, marcan estatus, imponen costumbres y convenciones que terminan afectando de forma relevante al clima social. En el devenir cotidiano de la convivencia, se incluyen las pautas que los compañeros/as se otorgan entre sí, lo que posibilita la emergencia de actitudes y valores, ya sean positivos o negativos.

Como hemos visto, las relaciones que los compañeros/as establecen entre sí son, con frecuencia, un campo oscuro para los profesores y las autoridades educativas. Una falsa y excesiva creencia en la autonomía personal, o el simple desinterés por los procesos no instructivos, ha rodeado de un halo de ignorancia a las relaciones emocionales, afectivas y convivenciales de los escolares, siempre unos centímetros más abajo de la mirada de los adultos responsables de los centros.

Dentro de los agrupamientos espontáneos que organizan los alumnos/as en las aulas y fuera de ellas, tienen lugar fenómenos que influyen de forma significativa en el proceso de asunción de las normas disciplinares. Es en los escenarios de iguales donde se asientan y se sacralizan los valores morales y la tendencia a asumir, de manera personal, convenciones, hábitos y rutinas que encajarán bien o mal con los propuestos por la institución educativa.

En el devenir cotidiano de la convivencia de los compañeros/as, se incluyen pautas de comportamiento y actitudes que pueden reafirmar en el chico/a la seguridad personal, mediante la conciencia de pertenencia a un grupo de referencia, o pueden convertirse en un proceso peligroso para la socialización. Es lo que ocurre con el aprendizaje de modelos excesivamente agresivos o francamente violentos, que a veces se confunden con problemas de disciplina, pero no lo son realmente. Son problemas de malas relaciones entre iguales que terminan construyendo climas sociales en los que no es difícil encontrar verdaderos fenómenos de abuso, malos tratos y violencia entre compañeros/as.

No conviene olvidar que...

- El profesor no es el único agente formativo en el proceso educativo, los iguales también desarrollan procesos de aprendizaje entre sí: cognitivos y, sobre todo, afectivos y morales.
- La interacción continua entre el alumnado genera el microsistema de los iguales, en el que se gesta la cultura del grupo (normas, convenciones, valores, actitudes, conductas, etc.).
- Muchas de las relaciones interpersonales fomentan convenciones, conductas y sentimientos que son, social y moralmente, intolerables. Ése es el caso de las relaciones violentas.
- Los/las adolescentes dedican gran parte de su tiempo y su esfuerzo a hacer y mantener amistades, aunque para ello tengan que negar sus propias normas y sus valores personales.
- Muchos de los problemas considerados como disciplinares son, en realidad, disfunciones de las relaciones interpersonales, basadas en el aprendizaje de patrones agresivos.

Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales



Rosario Ortega Ruiz

Agresividad humana: ¿mito o realidad?

La Psicología ha tratado el problema de la agresividad humana desde que existe como ciencia y nos ha ofrecido varias tentativas de explicación. Desde el tratamiento naturalista hasta el enfoque profundo del psicoanálisis, las teorías psicológicas han contribuido a desarrollar creencias sociales sobre el comportamiento agresivo y, aunque mucha de la información científica que sustenta estas creencias es susceptible de ser revisada, otra buena parte de ella nos permite reflexionar sobre este complejo asunto y posicionarnos con algo de sensatez en el tema.

Sabemos que ciertas tendencias de comportamiento se heredan, a pesar del cambio acelerado de las condiciones naturales y sociales, en las cuales debe tener lugar el desarrollo de los individuos, y que pueden no corresponder ya con el esquema heredado. Seguramente la agresividad es uno de estos patrones que ahora, dado el nivel de evolución humana, podría parecernos improcedente, ya que muchos de nosotros no tenemos que enfrentarnos cada día a animales peligrosos o a condiciones naturales violentas. Pero la evolución filogenética no tiene mucha prisa en cambiar dominios que adquirió durante miles de años, y seguimos naciendo preparados para situaciones adversas.

Si aceptamos los argumentos naturalistas para explicar la existencia del factor agresividad, como un componente más de la compleja naturaleza biosocial del ser humano, deberíamos también recordar que los etólogos han propuesto que algunas de las características más estrictamente humanas vienen a modificar los procesos naturales de aprendizaje. Tal es el caso de la refinada capacidad de comunicación que el lenguaje ofrece a los seres racionales. El patrón heredado incluye, además de esquemas de respuesta defensivas y, por tanto, agresivas, las habilidades necesarias para resolver el conflicto de forma pactada. Todo ello confirmaría los rasgos adaptativos de la llamada agresividad natural, dado que existe la posibilidad de reconvertirla en habilidades sociales.

El modelo etológico considera que algunas de las funciones de las capacidades superiores del ser humano (inteligencia mental y habilidades verbales, entre otras) deben convertirse en instrumentos idóneos para penetrar en las sutilezas de la negociación social de los conflictos. Eibl-Eibesfeldt (1993), quizás el más reconocido etólogo actual, ha insistido en que la negociación verbal es la vía idónea de resolución de los conflictos, producidos por la confrontación de intereses y motivos entre los que, por su condición, pueden verse enfrentados en sus posiciones y metas.

En definitiva, es necesario aprender a dominar la propia agresividad y la de los congéneres para lograr un buen desarrollo social y para adquirir una relativa independencia individual. Esta independencia, a su vez, es necesaria para afrontar el gregarismo, que, siendo imprescindible para vivir, puede llegar a convertirse en un obstáculo para la construcción de la autonomía y de la capacidad de decisión moral.

Pero, más allá de la agresividad natural y de la aceptación de que vivimos en permanente conflicto con nosotros mismos y con los demás, está la violencia: un comportamiento de agresividad gratuita y cruel, que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima. La violencia no puede justificarse a partir de la agresividad natural, pues se trata de conceptos distintos, que pueden diferenciarse si hacemos uso de la idea de conflicto.

Agresividad, violencia y conflicto

El conflicto nace de la confluencia de intereses o de la intersección de dos posiciones frente a una necesidad, una situación, un objeto o una intención. El con-

flicto, como una situación de confrontación entre dos protagonistas, puede cursar con agresividad, cuando fallan, en alguna medida, los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarse al mismo. Así, cuando está en juego una tensión de intereses y aparece un conflicto, todo depende de los procedimientos y estrategias que se empleen para salir de él. Si se usan procedimientos belicosos, aparecerán episodios agresivos, que pueden cursar con violencia si uno de los contrincantes no juega honestamente y con prudencia sus armas, sino que abusa de su poder, luchando por destruir o dañar al contrario, no por resolver el asunto. Eso es violencia, el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello.

Pero si el debate teórico sobre la naturaleza psicológica de la agresividad humana sigue abierto, las posibilidades de disponer de un marco conceptual para comprender el fenómeno de la violencia se nos presentan todavía remotas. Más aún cuando asumimos que, en el fenómeno de la violencia, lo que tratamos de comprender es una agresividad sin ningún sentido, ni biológico ni social; una agresividad injustificada y cruel que Rojas Marcos (1995) denomina *agresividad maligna*.

Aceptemos, pues, que un cierto nivel de agresividad se activa cuando el ser humano se enfrenta a un conflicto, especialmente si éste se le plantea como una lucha de intereses. El dominio de uno mismo y la tarea de contener y controlar la agresividad del otro en situaciones de conflicto, es un proceso que se aprende. Pero en este aprendizaje, como en muchos otros, no todos tenemos el mismo grado de éxito. Aprender a dominar la propia agresividad y a ser hábiles para que no nos afecte la de los otros, con los que muchas veces vamos a entrar en conflicto, es una tarea compleja. Cuando un chico/a es torpe, porque no aprendió bien esta tarea, está en desventaja para establecer relaciones interpersonales, que circulen mediante la negociación y la palabra; y la situación será peor aún si aprendió a enfrentarse con los conflictos sin palabras ni negociación.

La rivalidad y la competición que surgen de la confrontación de intereses, más o menos legítimos, producen, de forma muy frecuente, conflictos, especialmente entre iguales; pero el conflicto en sí no debe implicar violencia, aunque sea difícil eludir un cierto grado de agresividad, posiblemente inherente al mismo. Desde una perspectiva ecológica, el conflicto es un proceso natural que se

desencadena dentro de un sistema de relaciones en el que, con toda seguridad, va a haber confrontación de intereses.

Los procesos psicológicos tienen dos grandes raíces: la biológica y la sociocultural, y ambas son productoras de principios de confrontación con los otros. La raíz social, comunicativa e interactiva, que aporta al individuo su articulación cultural, mediante el proceso de socialización, le proporciona también un mundo conflictivo, que tiene que aprender a dominar mediante la negociación y la construcción conjunta de normas y significados, aunque no sea un camino fácil. La raíz biológica, ya lo hemos dicho, lo enfrenta a la confrontación natural, que quizás ha sido el origen de nuestra supervivencia hasta este nivel de la historia. Sin embargo, ninguna de las dos justifica la violencia.

La violencia desde una perspectiva ecológica y sociocultural

El fenómeno de la violencia trasciende la mera conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal, porque afecta al menos a dos protagonistas: quien la ejerce y quien la padece. Un análisis algo más complejo, como veremos inmediatamente, nos permite distinguir también un tercer afectado: quien la contempla sin poder, o querer, evitarla.

Desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979), aceptamos que, más allá de los intercambios individuales, las experiencias concretas que organizan la socialización incluyen la connotación afectiva necesaria para percibir el mundo social como un mundo suficientemente bueno y, por tanto, susceptible de ser imitado personalmente. La consideración de que los fenómenos psicológicos se producen dentro de marcos sociales, que se caracterizan por disponer de sistemas de comunicación y de distribución de conocimientos, afectos, emociones y valores, nos proporciona un enfoque adecuado para comprender el nacimiento y el desarrollo de fenómenos de violencia interpersonal, como respuesta a experiencias de socialización que, en lugar de proporcionar a los individuos afectos positivos y modelos personales basados en la empatía personal, ofrecen claves para la rivalidad, la insolidaridad y el odio.

El afecto, el amor y la empatía personal, pero también el desafecto, el desamor y la violencia, nacen, viven y crecen en el escenario de la convivencia diaria, que

está sujeta a los sistemas de comunicación e intercambio que, en cada periodo histórico, son específicos de la cultura y constituyen los contextos del desarrollo: la crianza y la educación (Rodrigo 1994).

Hemos propuesto (Ortega y Mora-Merchán, 1996) el análisis de las claves simbólicas con las que se connotan los mundos afectivos, que constituyen los escenarios comunes de las relaciones entre los escolares, utilizando para ello, tanto los sistemas de comunicación y ejecución del poder, como la tonalidad emocional que se respira dentro de ellos. Creemos que sólo en la conjunción de las claves simbólicas que aporta la cultura, con los procesos concretos de actividad y comunicación en los que participan los protagonistas, podrá encontrarse la respuesta a por qué brota la violencia entre los iguales y cómo permanece, dentro del grupo de compañeros/as, el maltrato, la intimidación y el abuso, de forma relativamente impune y resistente al cambio.

La violencia y las convenciones entre iguales

Los iguales se definen como aquellas personas que están en una posición social semejante, lo saben o lo asumen implícitamente, y esto les permite ser conscientes, por un lado, de su asimetría respecto de algunos y, por otro, de su simetría social respecto de los miembros del grupo. La ley no escrita de los iguales es la reciprocidad: no hagas conmigo, lo que no desees que yo haga contigo, no me hables como no quieres que yo te hable, no me trates como no quieres que yo te trate; o dicho en positivo: sé amable conmigo, si quieres que yo lo sea contigo; sé correcto conmigo y yo lo seré contigo; quíereme y te querré; saludame y te saludaré; trata mis cosas con respeto y yo haré lo mismo con las tuyas.

Afortunadamente los chicos/as aprenden desde muy pequeños esta ley de la reciprocidad social. A partir de los primeros fracasos, cuando, en el preescolar, comprobaron que el hecho de que ellos prefirieran el juguete de su amigo no le daba ninguna garantía de que lo llegaran a obtener, se abrió en sus vidas sociales un camino duro, pero clarificador, sobre lo que se podía y no se podía esperar de los iguales. Muy pronto, la cosa quedaba muy clara: se trataba de comportarse con el otro de la misma forma que cabía esperar que el otro se comportase con uno mismo.

Durante los años de la escolaridad primaria, los chicos y chicas practican la dialéctica de sus conflictos, y en esta práctica una norma preside todas las discusiones: todos son iguales ante los argumentos de reciprocidad. Así, la igualdad de derechos y deberes, la libertad de expresarse y de justificar sus razonamientos, etc., se convierte en una ley universal. O, al menos, así se entiende que debe ser, lo cual no significa que todos y cada uno de ellos/ellas consiga aprender el arte de defender su punto de vista, junto con el deber de ajustarse a la norma. A veces, la vida intelectual avanza más rápidamente que la vida social, y muchos chicos/as, que se saben con derecho a la reciprocidad, son incapaces de dominar las destrezas sociales que les permitirían ejercitar dicho derecho. Otros, aun sabiendo que están forzando la ley que da a los otros sus mismos derechos, prefieren gozar del beneficio del poder abusivo, pero ése es ya un problema moral, al que no es ajeno este asunto.

Dominar el principio de la reciprocidad no es sólo una cuestión de capacidad cognitiva, es, sobre todo, una cuestión de habilidad social. El ejercicio práctico de la reciprocidad se opone al egocentrismo afectivo (yo merezco más, yo lo hice mejor, yo no lo hice, él chilló más), pero requiere la fuerza moral de exigir lo mismo que, en buena lid, se oferta en la relación social con los iguales. La vida social de los chicos y chicas está plagada de incumplimientos de la ley de la reciprocidad con sus iguales, por razones que abarcan desde la inmadurez cognitiva, a la deficiente capacidad social para mantener el punto de vista, arriesgándose a perder amigos o favores. No obstante, los niños/as, los jóvenes y los adultos sabemos que si no se practica la reciprocidad moral, las consecuencias son negativas para las relaciones.

El esquema dominio–sumisión

Los alumnos/as, permanentemente agrupados y conviviendo en los escenarios del centro, van constituyéndose en grupos de iguales y dotándose con sus propios sistemas de normas y convenciones, construyendo, poco a poco, la subcultura de los compañeros/as, necesaria y útil para el desarrollo en todas las dimensiones, pero especialmente para aquéllas que tienen más incidencia en la socialización. Los escenarios de la vida producen homogeneidad en el estatus social y, al mismo tiempo, la variedad de roles que se despliegan en los grupos, el tipo

de comunicación que se desarrolla y los valores morales que se establecen, favorecen unos determinados procesos de aprendizaje social.

El aprendizaje social que tiene lugar dentro de los microsistemas de iguales sacraliza comportamientos sociales y convenciones que llegan a ser considerados por sus miembros como propios. Esto proporciona la creencia de que se trata de su más genuino sistema social de referencia individual. En el devenir cotidiano de la convivencia, los iguales incluyen pautas de comportamiento y actitudes que, cuando son coherentes con los valores morales que una sociedad considera justos, o se desvían relativamente poco, pueden aportar esquemas a seguir, que reafirman en el chico/a la seguridad personal, mediante la conciencia de pertenencia a un grupo de referencia; pero que, cuando se alejan mucho de las convenciones de prudencia y moralidad de la sociedad, pueden convertirse en un proceso peligroso para la socialización: es lo que ocurre con el aprendizaje de modelos excesivamente agresivos o francamente violentos.

Uno de los modelos que se aprenden en el ámbito de los iguales es el esquema *dominio–sumisión*. Se trata de un matiz de poder y control interpersonal que se practica inserto en el proceso natural de socialización y debe explorarse de forma adecuada, porque si no es así, el chico/a está a expensas de que el compañero/a que se sienta más fuerte o con mayor habilidad, pueda someterlo en el fragor de un tipo de relación que incluye, en alguna medida, el poder social, y el control de una personalidad por parte de otra.

Desde muy pequeños, los chicos/as, mediante experiencias lúdicas y otras actividades conjuntas, aprenden hasta dónde se puede llegar en el esquema *dominio–sumisión*, lo que les permite ir aprendiendo a controlar su propia agresividad y a poner límites a los impulsos rudos o violentos de los demás. Pero, a veces, el sistema de relaciones de los iguales se configura bajo un esquema de *dominio–sumisión* que incluye convenciones moralmente pervertidas e injustas, en las que el poder de unos y la obligación de obedecer de otros se constituyen como esquemas rígidos de pautas a seguir, de las cuales es difícil defenderse desde la propia inmadurez personal.

Cuando un chico/a se percibe a sí mismo con más poder o con un poder incontrolado, porque los demás no se atreven a decirle basta; cuando una y

otra vez abusa de otro en su relación y no recibe ninguna recriminación, ni pierde por ello a sus amigos, descubre que los demás son capaces de aguantar sus impertinencias y eso hace que las siga realizando. El chico/a que se acostumbra a dominar a los otros, aprende a medir sus actos con una regla trucada, porque la capacidad de autocrítica no es un proceso ni natural ni muy presente en el ambiente; y su percepción de la simetría y la reciprocidad social se va haciendo más borrosa y ambigua. El chico/a que empieza a tener relaciones de prepotencia y excesivo dominio, sobre todo si esto va acompañado del vínculo social con otro/a, que acepta la sumisión, empieza a poner en peligro el vínculo de la reciprocidad, lo que es un indicador de que van a aparecer malas relaciones interpersonales y, seguramente, inmediatos problemas de violencia o maltrato escolar.

La violencia, un fenómeno interpersonal

Todos estamos expuestos a una agresión puntual, pero el fenómeno de la violencia interpersonal en el ámbito de la convivencia entre escolares trasciende el hecho aislado y esporádico, y se convierte en un problema escolar de gran relevancia, porque afecta a las estructuras sociales sobre las que debe producirse la actividad educativa. La responsabilidad de la agresividad puede ser compartida, ya que la confrontación se origina en necesidades de ambos contendientes, sin embargo, la violencia supone el abuso de poder de un sujeto o grupo de sujetos sobre otro, siempre más débil o indefenso. La violencia implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos.

Por otro lado, cada sociedad atribuye a los comportamientos de sus miembros unos valores y unos significados, que atraviesan las propias atribuciones morales con que los sujetos enjuician los hechos. El concepto de violencia está también sometido a los valores y costumbres sociales, lo que no deja de aumentar la confusión para ubicarse conceptualmente en este tema. Lo que para nosotros es persecución, intimidación y destrucción de los derechos humanos, puede ser acogido como ritual inofensivo por grupos sociales en los que, por principios religiosos o culturales, mujeres y hombres, adultos y niños, ricos y pobres, no gozan de los mismos derechos. Sin embargo, tanto desde una posición psicológica como desde una posición social, es necesario dejar claro que, más allá de la

justificación cultural o tradicional, existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria.

El factor institucional y la violencia entre iguales

En muchas instituciones sociales anida la violencia, porque se producen sistemas de convivencia que la permiten, la ignoran o la potencian. Además, toda institución parece generar, como producto inevitable, un cierto abuso de poder. Son ejemplos paradigmáticos los malos tratos en las prisiones, en los manicmios y en el ejército. Pero también ha existido siempre, de forma más o menos encubierta, el maltrato y el abuso entre iguales en instituciones como los centros educativos que, por sus objetivos y procesos, deberían estar excluidos.

Los centros educativos, como toda institución, generan procesos al margen de los discursos formales en los que se basa su organización. Es lo que se conoce como *currículum oculto*, o el conjunto de procesos que discurren por debajo del control educativo que el profesorado realiza de forma consciente y planificada. Gran parte del currículum oculto está formado por los sistemas de comunicación, las formas que adquiere el poder y los estilos de convivencia que tienen lugar en la institución escolar. No es fácil, aunque se pretenda, ser consciente de lo que sucede en todos los ámbitos de la convivencia escolar; pero uno de los sistemas que más se escapa al control del profesorado es el que constituyen los escolares entre sí.

Parte de los procesos interpersonales que el alumnado despliega en su vida cotidiana de relación son conocidos por el profesorado, pero otros permanecen ocultos. Es lo que sucede con el maltrato entre escolares. La violencia entre escolares es un fenómeno muy complejo que crece en el contexto de la convivencia social, cuya organización y normas comunes generan procesos que suelen escapar al control consciente y racional de la propia institución y de sus gestores. Los alumnos/as se relacionan entre sí bajo afectos, actitudes y emociones a los que nuestra cultura educativa nunca ha estado muy atenta. Desgraciadamente, los sentimientos, las emociones y, en gran medida, los valores, no siempre han sido materia de trabajo escolar.

La violencia y los malos tratos entre alumnos/as es un fenómeno que hay que estudiar atendiendo a multitud de factores que se derivan de la situación evolutiva de los protagonistas, de sus condiciones de vida y de sus perspectivas de futuro. Sin embargo, es necesario no eludir el análisis del plano concreto en el que la violencia tiene lugar: el ámbito de la convivencia diaria de sus protagonistas, que se concreta en el tipo de relaciones afectivas que se dan en la actividad académica y en los sistemas de poder y comunicación. En la vida escolar tienen lugar procesos de actividad y comunicación que no se producen en el vacío, sino sobre el entramado de una microcultura de relaciones interpersonales, en la que se incluye, con más frecuencia de la que suponemos, la insolidaridad, la competitividad, la rivalidad y, a veces, el abuso de los más fuertes socialmente hacia los más débiles.

Violencia y problemas de disciplina

La interdependencia entre los problemas de disciplina y los de violencia entre iguales existe, pero no es directa. En un clima social de normas claras, democráticamente elegidas y asumidas por todos, en el que el profesorado tiene claro su papel socializador y el alumnado tiene la oportunidad de participar en la elaboración de convenciones y reglas, es de esperar que aparezcan menos problemas de violencia interpersonal, aunque, como todos sabemos, las fuentes de la violencia son múltiples. El clima de aula y de centro es uno de los factores, pero no el único. Otros factores más ligados a la personalidad de ciertos alumnos/as y a sus problemas personales podrían aflorar, y ser desencadenantes de episodios de violencia aislados.

Sin embargo, lo que con toda seguridad podemos afirmar es que la violencia tiene todas las posibilidades de aparecer en un clima donde las normas sean arbitrarias, elaboradas al margen de la participación del alumnado, inconsistentes y poco claras, sin que los implicados en su cumplimiento sepan cuándo son de obligado cumplimiento y cuándo pueden no cumplirse, porque no exista una clara especificación de hasta dónde llega la libertad individual, y hasta dónde la libertad de cada uno debe reducirse en orden al respeto a los derechos de los demás. Pensamos que esto es así por dos razones básicas: el marco cultural no ofrece criterios de referencia para elaborar pautas claras de conviven-

cia y la inconsistencia en la aplicación de las normas impide saber qué será considerado como correcto y qué como incorrecto.

Es evidente que siempre ha habido algunos adultos que han abusado de algunos chicos/as pero, históricamente, parte de este abuso se ha enmascarado bajo la apariencia de formas eficaces y necesarias de autoridad. También se han dado siempre situaciones en las que algunos chicos/as abusaban de otros, por su fuerza o por su habilidad para hacer las cosas, actuar en los juegos, conseguir el favor de los adultos, etc., pero se ha considerado como cosa de chicos/as, en un alarde más o menos inconsciente de no querer entrar en el asunto. Y es que el asunto ofrece un panorama revelador, no sólo de esta injusticia concreta, sino de otras muchas en las que nos vemos envueltos en la vida cotidiana.

No saber a qué atenerse provoca inseguridad y miedo, lo que es un campo abonado para el comportamiento dependiente y sumiso y para la aparición de la prepotencia y el abuso. La disciplina incoherente o autoritaria contribuye a crear confusión sobre lo que está bien y lo que está mal; y esto, a su vez, es un factor determinante para que aparezca la violencia.

Los malos modos, los insultos, la provocación para iniciar una pelea, la pelea misma, la intimidación y, en general, el comportamiento de abuso social de unos escolares hacia otros, incluso hacia el propio profesorado, es un problema que siempre ha existido, aunque hasta muy recientemente no hemos sido sensibles de su importancia y sus consecuencias. La sociedad ha sido muy tolerante hacia comportamientos y actitudes que los más fuertes han desplegado hacia los que ocupan un lugar de sumisión a ese poder, sin plantearse de forma concreta el hecho. Estos fenómenos son coherentes con una disciplina autoritaria basada también en la ley del más poderoso. El tránsito de una disciplina autoritaria a un estilo democrático y participativo, puede crear conflictos puntuales como consecuencia de la aparente falta de modelo, pero, al final del proceso, si se ha sido consistente, lo normal es que aparezca un nuevo modelo de convivencia que excluya la violencia y el abuso.

El abuso, ya sea físico, psicológico o moral, no se presenta aislado de otros fenómenos, como el propio desequilibrio en el disfrute de bienes y recursos, así como de capacidad para autoprocursárselos; así pues, siempre ha aparecido

como uno más en la maraña de dificultades que tienen los más débiles frente a los que, por distintas razones, se han colocado en el lugar de los más fuertes.

No debemos confundir el abuso y los malos tratos con la indisciplina, con la que podría guardar similitud, si nuestra mirada hacia el mundo social de los niños/as y los jóvenes fuera un poco superficial. La indisciplina es un comportamiento que va contra las normas y, sin embargo, el abuso es una agresión contra las personas que, más allá de las pautas de convivencia, ataca a lo más profundo de su personalidad y su desarrollo social.

No conviene olvidar que...

- El ser humano necesita de cierta agresividad para constituirse como individuo dentro de la sociedad, pero no es lo mismo la agresividad que la violencia.
- Existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su habilidad sobre otro, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte.
- El conflicto es un proceso natural, que se desencadena a partir de la confrontación de intereses, y no siempre genera violencia; en muchas ocasiones, es útil para el desarrollo socio-moral de los individuos.
- La ley no escrita de los iguales es la *reciprocidad*, sin embargo, no siempre todos los chicos/as consiguen aprender el dominio de dicha ley en interacción con sus iguales.
- Uno de los esquemas que se pueden aprender en el ámbito de los iguales es el esquema de *dominio-sumisión*, necesario para el desarrollo socio-moral; pero cuando no se desenvuelve bajo el control de la propia agresividad y la reciprocidad, puede dar lugar a la violencia entre iguales.
- Parte de los procesos interpersonales que el alumnado despliega en su vida cotidiana de relación son conocidos por el profesorado, pero otros muchos permanecen ocultos, formando parte del *currículum oculto*.
- La relación entre la indisciplina y la violencia existe, pero no es directa. Una disciplina incoherente o autoritaria crea confusión y puede favorecer la aparición de la violencia.

Víctimas, agresores y espectadores de la violencia



Rosario Ortega Ruiz

La violencia: una enfermedad social

El fenómeno social de la violencia es mucho más amplio que el problema institucional de la violencia en el centro educativo; la violencia está en la calle, en la vida doméstica, en el ámbito económico, político y social en general. Lo que ocurre en los centros escolares no es más que un reflejo de lo que ocurre en la vida pública y privada en todos sus aspectos. Pero nosotros fijaremos nuestra mirada dentro de los muros de la institución educativa, para analizar las malas relaciones y los abusos entre compañeros/as que en ella acontecen.

Afortunadamente los niveles de violencia de nuestras instituciones no son, por el momento, alarmantes, pero sí son lo bastante altos como para que nos preocupemos de intentar comprender sus causas y sus consecuencias; especialmente porque si siguen la tendencia que observamos en los países que nos preceden en el llamado progreso económico, es de esperar que los problemas se agraven.

La violencia que se concreta en malas relaciones interpersonales, falta de respeto, agresividad injustificada, prepotencia, abuso y malos tratos de unos hacia otros, es, en sí misma, un fenómeno social y psicológico: social, porque surge y se desarrolla

en un determinado clima de relaciones humanas, que lo potencia, lo permite o lo tolera; y psicológico, porque afecta personalmente a los individuos que se ven envueltos en este tipo de problemas. Consideramos que están envueltos en estos problemas, y que en alguna medida son víctimas de ellos, tanto los chicos/as que son cruel e injustificadamente agresivos con otros, como los que son víctimas directas de la crueldad y la violencia de los agresores/as. Así mismo, son víctimas del fenómeno de la violencia, los chicos/as que, sin verse involucrados de forma directa, lo están de forma indirecta, porque son observadores y sujetos pasivos de la misma, al verse obligados a convivir en situaciones sociales donde esos problemas existen. Finalmente, el profesorado y todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, ven alterada su función profesional y social cuando deben enfrentarse a situaciones que desbordan sus planes y deterioran las condiciones humanas en las que deben ejercer su actividad.

Ya hemos visto hasta qué punto el complejo mundo de las relaciones sociales en el centro educativo, estructurado en microsistemas de influencia mutua, es, de alguna manera, el ecosistema en el cual debe desarrollarse la función instructiva y educadora que la institución educativa tiene que realizar. Es evidente que el microsistema que constituye el profesorado en sí mismo es importante y, en gran medida, determinante, porque se suele erigir como modelo a imitar por parte del alumnado. Pero nosotros nos centraremos en el microsistema que forman los alumnos/as entre ellos: lo que llamaremos, en este contexto, las relaciones de los iguales.

Cuando el sistema de relaciones de los iguales se configura bajo unas claves socialmente pervertidas en las que predomina el esquema dominio-sumisión, las actividades y los hábitos se ritualizan sobre la ley del más fuerte. Cuando estos hábitos y rituales se prolongan en el tiempo, sus efectos se hacen sentir en el desarrollo psicológico, y terminan siendo verdaderamente negativos para la salud mental de los chicos/as implicados: agresores y agredidos.

En el contexto de las relaciones entre iguales, pueden aparecer diversos tipos de enfermedades psicosociales, algunas de las cuales pueden llegar a tener verdadera repercusión en el desarrollo de los niños/as que se ven afectados por ellas. Una de estas enfermedades es la aparición del abuso y la prepotencia en el conjunto de convenciones que surgen espontáneamente entre los grupos.

El rígido esquema de dominio–sumisión que adopta a veces el modelo social en los grupos de escolares, se caracteriza porque en él una persona es dominante y otra es dominada; una controla y otra es controlada; una ejerce un poder abusivo y la otra debe someterse. Se trata de una relación de prepotencia que termina conduciendo, en poco tiempo, a una relación de violencia. Un tipo de vinculación social claramente dañina que podemos denominar *maltrato*. El maltrato entre iguales se ha descrito como “*un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus compañeros*” (Olweus, 1993).

La microcultura de los iguales contiene algunas de las claves para que se realice este aprendizaje de selección y fijación de las actitudes y los valores morales, que contribuirán a construir el autoconcepto y la autoestima, paralelamente a la capacidad de comprender y estimar a los demás. Dentro de los sistemas de iguales se sacralizan estilos de ser, de sentir y de actuar, con matices que proporcionan una fuerza cohesionadora especial a los que se crían y se educan juntos. Sin embargo, si la microcultura de los iguales incluye claves simbólicas de dominio y sumisión interpersonal, y la realidad cotidiana de la relación incluye el desprecio, la falta de consideración y, finalmente, los malos tratos, el grupo de iguales pasa de ser un espejo en el cual ir observando el crecimiento de uno mismo/a, a convertirse en un espejo roto en mil pedazos, en el cual se aparece desfigurado y fragmentado en la identidad propia y dañado en la autoestima, existiendo riesgo de enfermedad psicológica.

Los vínculos interpersonales que crean los alumnos/as entre sí, contribuyen a la construcción del concepto de sí mismo o autoconcepto y a la valoración personal que se hace de él o autoestima. Cuando un chico/a es obligado a tener experiencias de victimización se deteriora su imagen de sí mismo y se daña su autoestima personal. Igualmente, cuando permitimos que un chico/a se convierta en un abusón permanente, en alguien sin escrúpulos morales que consigue amedrentar a otro, estamos permitiendo que se cree una imagen de sí mismo/a como un ser impune y amoral. Ambos son riesgos graves para el desarrollo social y moral.

La violencia tiene consecuencias perniciosas para todos/as

La violencia entre iguales se ve favorecida por el aislamiento en el que se desenvuelve el propio sistema de compañeros/as y tiene, en la tolerancia del entorno inmediato, un factor añadido que aumenta el riesgo de daño psicológico. Porque más allá del episodio agresivo, la víctima se atemoriza cuando compara su propia indefensión con el comportamiento general de los chicos/as. Para ciertos procesos, el grupo de iguales se convierte en un escenario cerrado y clandestino, no sólo porque los protagonistas directos ocultan estos asuntos a sus profesores y padres, sino porque el resto de los escolares, los espectadores, con frecuencia también callan.

Para las víctimas, puede resultar terrorífico ser objeto de abuso, no sólo por lo que supone de daño físico y psicológico, sino también por el daño moral que les provoca la humillación de ser considerado un estúpido, un débil y un marginado social. La víctima, llena de temores, que intenta contener y disimular, por un sentimiento de vergüenza, suele percibir su situación causada por su propia debilidad social y su escasa capacidad para afrontar las relaciones interpersonales; sin contemplar que éstas son especialmente injustas y duras para él/ella. Su autoestima se devalúa y la imagen de sí mismo/a se deteriora, lo que le aísla cada vez más y termina afectando gravemente a su rendimiento académico.

Algunas víctimas del maltrato de sus iguales, cuando se perciben sin recursos para salir de esa situación, terminan aprendiendo –también se aprende lo malo– que la única forma de sobrevivir es convertirse, a su vez, en violentos y desarrollar actitudes maltratadoras hacia otros. Los violentos, ante la indefensión de la víctima y la pasividad de los espectadores, refuerzan sus actitudes abusivas y transfieren estos comportamientos a otras situaciones sociales. El problema se agrava, adquiere una dinámica de incontrolabilidad y aparece la falsa creencia de que la violencia es inevitable, lo que, desde una posición teórica rigurosa, debemos negar.

En el extremo, pero formando parte de un perverso vínculo psicosocial, están los violentos. El chico/a que es prepotente con el compañero/a que encuentra más débil o con menos capacidad de respuesta a sus agresiones, se justifica acusando de provocación a la víctima o afirmando que se trata de una broma. El

abusón busca la complicidad de otros y consigue la tolerancia de los adultos mediante la minimización de la intencionalidad de herir.

El chico/a que agrede impunemente a otro se socializa con una conciencia de clandestinidad que afecta gravemente a su desarrollo sociopersonal; se va convirtiendo, poco a poco, en un chico/a que cree que las normas están para saltárselas y que no cumplirlas puede llegar a proporcionar un cierto prestigio social. Todo ello resulta dañino para su autoimagen y su valoración moral; así se va deteriorando su desarrollo moral y aumentando el riesgo de acercamiento a la precriminalidad, si no encuentra a tiempo elementos educativos de corrección que reconduzcan su comportamiento antisocial.

Desgraciadamente, esta dañina relación de abuso y maltrato entre iguales suele producir una vinculación patológica amparada en el secreto, la dependencia y el miedo al ridículo por parte de la víctima, así como en la impunidad del agresor o agresores, y en la pasividad de los demás compañeros, espectadores de la crueldad de unos hacia otros.

La escasez de habilidades sociales de la víctima o la brutalidad de los agresores son responsables de que algunos escolares permanezcan en una situación social que termina siendo devastadora para ambos, pero también tremendamente negativa para los espectadores. Un hecho relevante del fenómeno es el que se refiere a la influencia que este tipo de problemas tiene sobre la generalidad de los chicos/as durante la escolaridad obligatoria.

Los espectadores valoran el fenómeno de la violencia escolar como algo grave y frecuente (Ortega, 1997), lo que nos lleva a pensar que esta dañina relación provoca escándalo y miedo en los chicos/as, aunque no se vean involucrados en ella. El temor difuso a llegar a ser objeto de violencia es muy negativo desde el punto de vista psicológico y moral; se aprende a no implicarse, a pasar por alto estos injustos sucesos y a callar ante el dolor ajeno. Pero los efectos del silencio no siempre dejan dormir tranquilo a quien sabe que es inmoral lo que sucede: junto al miedo, aparece el sentimiento de culpabilidad, y es que los efectos del abuso y la violencia se extienden más allá de sus protagonistas.

Aprender que la vida social funciona con la ley del más fuerte puede ser muy peligroso, tanto para los que se colocan en el lugar del fuerte, como para los que

no saben cómo salir del papel de débil que la estructura de la relación les asigna, especialmente si esto ocurre cuando se está construyendo la personalidad. Las investigaciones longitudinales (Olweus, 1993) señalan que el abuso y la victimización pueden tener efectos a largo plazo. Por eso es tan importante eliminar de los centros educativos el abuso y la doble moral, si queremos invertir en una sociedad más sana y justa.

Sabemos que la integración social no depende sólo de la educación formal y que otros ámbitos de análisis, como el referido a los medios de comunicación, con frecuencia generadores de mensajes violentos, deben ser tenidos muy en cuenta; pero, en todo caso, para prevenir la enfermedad psicosocial de la violencia, hay que ayudar a los chicos/as a que aprendan a convivir de forma democrática y a resolver sus conflictos de forma pacífica, haciendo frente a las tensiones sociales, mediante la utilización del diálogo y la negociación.

También será necesario que los que se sientan en posición de desventaja, menor fuerza física o recursos psicológicos, aprendan a enfrentarse a la prepotencia de sus agresores con confianza y seguridad en sí mismos/as, valorando sus propios recursos personales y negándose, activamente, a entrar en el esquema de dominio-sumisión que se les presenta como inevitable. El problema de las víctimas y de los agresores es llegar a serlo; hay que educar en el respeto y la convivencia pacífica, para que los alumnos/as no lleguen a ser ni lo uno ni lo otro. Para ello resulta imprescindible que los adultos nos intereseamos por la vida social de los chicos/as, donde suceden problemas que no siempre pueden resolver por sí mismos.

Un chico/a que tiene miedo a ir al colegio, que se levanta angustiado por temor a encontrarse en el pasillo, o en el mismo pupitre, a un energúmeno que le amenaza, le extorsiona, se ríe de él/ella o le insulta injustificadamente, enfermará con más frecuencia que otros/as, tendrá problemas de sueño o de alimentación y, finalmente, si no se modifica la situación, puede caer en la enfermedad psicológica.

Por todo ello, es necesario que los agentes e instituciones educativas conozcan mejor los complejos procesos de relaciones interpersonales que viven los alumnos/as e incluyan entre sus objetivos y actividades la prevención de la violencia, mediante la mejora de la convivencia.

Perfiles psicológicos de víctimas, agresores y espectadores

Las víctimas

El alumno/a que es víctima de sus compañeros/as no tiene características homogéneas. Puede ser un estudiante de buenos, malos o medianos rendimientos académicos. Casi siempre con escasas habilidades sociales, aunque no siempre es tímido ni reservado. A continuación vamos a ver algunos tipos de personalidad que, por uno u otro motivo, son susceptibles de tener problemas de victimización.

Se ha descrito un tipo de personalidad paradójica de chico/a muy interactivo, que se implica en conversaciones de otros grupos, sin haber sido invitado, que comete torpezas sociales que la inmensa mayoría de los chicos/as evitarían: son las llamadas *víctimas provocadoras*. Su torpeza suele ser excusa para los agresores, que justificarán su comportamiento con argumentos de reciprocidad, cuando está claro que sus respectivas capacidades de gestión de la propia vida social no son comparables.

Con frecuencia, las víctimas de burlas, marginación social y bromas pesadas son escolares bien integrados en el sistema educativo, especialmente en las relaciones con los adultos; atienden al profesor/a, son muy sensibles a las recompensas en cuanto a sus tareas académicas y provocan envidia y celos entre los otros. Pero nunca es un sólo factor el desencadenante, ni el responsable. Hay muy buenos alumnos/as que también son muy hábiles socialmente y aprenden a ocultar sus intereses académicos, a silenciar sus motivos y a seguir la corriente al grupo de matoncillos; éstos no tienen problemas e incluso algunos pueden formar parte del grupo sin ser molestados. Conseguir evitar ser objeto de un grupo de prepotentes es una habilidad social, que no necesariamente acompaña a los que disponen de buenas habilidades cognitivas.

A veces, la víctima de sus compañeros/as resulta ser un chico/a cuya debilidad social proviene de no haber tenido experiencias previas de confrontación agresiva. Chicos/as sobreprotegidos o, simplemente, educados en un ambiente familiar tolerante y responsable, exhiben una gran dificultad para hacer frente a retos de prepotencia o abuso. Se sienten débiles e inseguros cuando tienen que hacer uso de una asertividad con claras connotaciones agresivas. Estos chicos/as sufren mucho y tienden a autoprotgerse encerrándose en un mundo

social más seguro, como es su relación familiar. Son chicos/as a los que les da miedo la pandilla de prepotentes y tienden a refugiarse en un reducido número de amigos íntimos, fuera de los cuales se sienten perdidos. Este tipo de chicos/as es, a veces, objeto de abuso por parte de grupos de avasalladores.

Muchas víctimas son, simplemente, chicos/as diferentes por tener una deficiencia física o psíquica. Chicos/as con dificultades de desarrollo, trastornos en su trayectoria de aprendizaje y que son objeto de programas especiales dada su situación, son, con más frecuencia que otros, víctimas de sus iguales. Pero no es necesario ser un chico/a especial, a veces sólo ser poseedor de una característica especial (usar gafas, tener orejas grandes, pequeñas o despegadas, una nariz demasiado grande, ser algo obeso o muy delgado, pequeño o grande para su edad, etc.) puede ser excusa para convertirse en objeto de burlas, desprecio, chistes, motes o agresión física. No olvidemos que el problema de la violencia es siempre un problema de crueldad y no sólo de conflicto.

Otro tipo de víctimas son las que pertenecen a grupos sociales diferenciados, como puede ser el caso de los gitanos en centros de mayoría paya o viceversa. Este tipo de violencia tiene una clara definición en el concepto de racismo. El maltrato entre escolares de diferentes grupos culturales es racismo y cursa, igual que cualquier otro tipo de abuso de poder, con prepotencia por parte del agresor e indefensión por parte de la víctima.

No siempre el chico/a víctima de sus iguales es una víctima pura. Con frecuencia, aquellos que han tenido una experiencia relativamente larga de ser victimizados, se convierten a su vez en agresores. Puede pasar que, durante un tiempo, se comporten con ambos papeles: ser victimizado y victimizar a otro, dándose así lugar a una especie de espiral de violencia, que resulta ser uno de los focos del clima disruptivo del centro. Por eso es tan importante prevenir y controlar la violencia entre iguales.

Se suele decir que debajo de cada verdugo hay una víctima, y en parte puede ser así. Muchos chicos/as señalados por otros como los agresores, son chicos/as que han sufrido previamente la violencia de adultos o de otros compañeros/as, y han realizado ya un aprendizaje social que les empuja a comportarse despiadadamente con aquellos otros que perciben como más débiles.

Los agresores

El chico/a que abusa de los demás, rara vez es un alumno/a académicamente brillante. Más bien suele estar en el grupo de los que no obtienen buenos resultados, cosa que no parece importar mucho al grupo de iguales. Es curioso observar que el alumnado no utiliza los criterios de excelencia que los adultos utilizamos para enjuiciar a sus compañeros/as. Chicos/as de desastrosos rendimientos académicos, de pobre inteligencia para enfrentarse a tareas cognitivas, pueden gozar de prestigio social en base a sus habilidades en juegos y actividades no académicas.

El chico/a que es prepotente o abusador con otros suele ser muy hábil para ciertas conductas sociales, como las que aprenden a desplegar ante las recriminaciones de los adultos; parece haber aprendido las claves para hacer daño y evitar el castigo, e, incluso, evitar ser descubierto. Siempre tiene una excusa o una explicación más o menos rocambolesca para justificar sus burlas, su hostigamiento o su persecución hacia otro/a. Capea la situación de forma virtuosista; nunca ha sido él/ella; siempre es capaz de demostrar que otro empezó primero y que él no tuvo más remedio que intervenir; otras veces, alude claramente a que fue provocado por la víctima.

A veces los argumentos del que está ejerciendo una presión agresiva, prepotente o claramente abusiva de su compañero/a son cínicos: *“él se lo ha buscado, al venir vestido así”*, puede argumentar, refiriéndose a la ropa del chico/a del cual se acaba de mofar. Insistimos en que estamos hablando de un comportamiento despiadado y cruel, y no de un conflicto entre iguales que tienen un nivel semejante de capacidad de gestión de sus enfrentamientos o diferencia de intereses. Con frecuencia, son chicos/as populares y, a veces, muy simpáticos ante los adultos, a los que aprenden a adular. Es verdaderamente paradójico hasta qué punto adultos muy sensatos se dejan engañar con las gracias y los chistes de estos chicos/as, que son capaces de mantener un muro de silencio entre su vida social con sus iguales y sus relaciones directas con profesores/as y padres. Un grado de cinismo más o menos disimulado puede acompañar a este tipo de personalidades juveniles.

El agresor/a de sus compañeros/as es un chico/a con una personalidad problemática. Muchas veces, debido a sus experiencias previas de haber sido victimizado/a por adultos, criado en un clima de abandono o de inestabilidad emocional, los chicos/as prepotentes o abusones deberían ser considerados como

alumnos/as con necesidades educativas especiales. La configuración de su personalidad suele incluir rasgos tendentes a la psicopatía, que pueden ir corrigiéndose si se actúa tanto de forma preventiva como directa.

Con frecuencia los abusos y maltratadores de otros son chicos/as que han sufrido o están sufriendo problemas de malos tratos por parte de adultos, muchas veces son víctimas del abandono, la crueldad o directamente el abuso de personas cercanas a su vida familiar.

El ámbito de la vida doméstica ha sido, hasta hace muy poco, un escenario cerrado, regido por una rígida moral de lo privado. Algunos chicos/as, que son objeto de una disciplina dura que incluye el castigo físico o la permanente humillación y desprecio por parte de sus familiares, trasladan esa forma de trato, de las que ellos/as son objeto, a los que son sus compañeros/as y deberían ser sus amigos/as; simplemente, el respeto no forma parte de su moral cotidiana y así lo reproducen con sus iguales.

Todo ello los convierte en verdugos y víctimas; en personas que se están socializando en base a unas actitudes y unos comportamientos que les dificultan la comprensión de los sentimientos de los otros, porque viven la experiencia cotidiana de que sus propios sentimientos son ignorados, cuando no directamente agredidos. Por todo ello, es muy necesario considerar el problema social de los chicos/as que son violentos con los demás como un problema grave que aqueja a unas personas, todavía lo suficientemente inmaduras como para no poder asumir la complejidad psicológica de su situación. Sin embargo esta consideración no debe significar tolerancia hacia sus conductas, sino comprensión y afecto hacia sus personas.

Los chicos/as que tienen un comportamiento injustificadamente violento o cruel con otros están necesitando tanta o más ayuda que los que son víctimas de sus compañeros. Ambos grupos de alumnos/as, especialmente cuando viven este tipo de experiencias de forma prolongada, deberían ser considerados chicos/as con necesidades educativas especiales.

Los espectadores

El alumnado está bien informado sobre la existencia de problemas de malos tratos entre compañeros/as. Es decir, aunque no todos participan, conocen bien

en qué consiste el problema, quiénes son los chicos/as prepotentes y abusivos con los otros, quiénes son objeto de abuso e intimidación, dónde tienen lugar los malos tratos y hasta dónde pueden llegar. ¿Qué hacen los adolescentes con esta abundante y abrumadora información que tienen? Es difícil saberlo. Sin embargo, es sencillo entender que estos conocimientos y estas experiencias pueden afectar a su sistema de creencias, ya que, aunque las situaciones violentas no les toquen personalmente, el intercambio de afectos y sentimientos que se dan en ellas puede llegar a ser devastador y cruel.

Cuando un chico/a insulta, humilla, intimida o agrede a otro/a en presencia de terceros, sin ahorrarse el espectáculo a los que pueden estar mirando e incluso piden su complaciente asentimiento, está provocando en la mente del espectador un problema de disonancia moral y de culpabilidad, porque le está pidiendo que aplauda, o al menos ignore, una crueldad de la que el espectador no es responsable como agente, pero sí como consentidor.

El espectador del abuso entre compañeros/as puede también verse moralmente implicado, cuando participa de convenciones y falsas normas referidas a la necesidad de callar, es la ley del silencio.

La ley del silencio

El alumno/a que es obligado, directa o indirectamente, a callar e ignorar la violencia que un tercero ejerce sobre otro compañero/a, está siendo instado a asumir un cierto grado de culpabilidad cómplice, de la que ninguno de los protagonistas puede olvidarse. El agresor, porque recibe una especie de consentimiento que puede interpretar como aprobación. La víctima, porque puede sentir que no es sólo la crueldad del agresor/es lo que le está atacando, sino también la de sus compañeros/as, que optan por la vía del silencio. Finalmente, para el chico/a espectador, ser consentidor puede ser interpretado como ser, en alguna medida, cómplice, ya que su silencio puede estar dificultando la intervención del profesorado o las familias y la finalización de la situación.

El triángulo formado por agresor, víctima y espectador, con distinto grado de responsabilidad en el fenómeno de la violencia, es un esquema que se repite en

todo fenómeno de prepotencia y abuso de poder. Tanto el llamado maltrato infantil, como la violencia doméstica, como el maltrato entre iguales, tienen implícito este triángulo infernal. No estamos afirmando que el espectador de la violencia entre compañeros/as sea en sí culpable, estamos insistiendo en los efectos negativos para su desarrollo social en distintas áreas, pero especialmente en el conjunto de creencias sobre sí mismo/a, del que se alimentará su autoconcepto y su autoestima. El chico/a que contempla, asustado o complacido, la violencia de los otros, recibe un mensaje incoherente con los principios morales, a partir de los cuales está tratando de organizar sus actitudes y comportamientos. No es nada saludable que aprenda a decir *“no es mi problema”*, porque sí está siendo un problema para él: el referente externo de lo que está bien y lo que está mal se está desequilibrando a favor de la paradoja y el cinismo, lo que no es asimilable a la imagen razonablemente buena de sí mismo/a que necesita para equilibrar su autoconcepto y su autoestima.

Víctimas y agresores necesitan ayuda

Cuando un chico o una chica vive, durante un tiempo relativamente prolongado, sometido a maltrato por otro chico/a o grupo de chicos/as, se deteriora de forma grave su autoestima personal, lo que le va provocando una progresiva inseguridad en sí mismo/a, una falta de atención a las tareas escolares y, finalmente, unos trastornos de conducta, que no siempre son fáciles de relacionar con el problema que está padeciendo, porque éste suele permanecer oculto.

Algunos chicos/as, y no siempre por razones personales, no se integran bien en la vida social de la escuela. Son objeto de burlas, insultos, rumores o agresiones físicas y psicológicas por parte de otros chicos/as, que abusan de su fuerza o de su popularidad para someter e intimidar a otros. Los abusones y bravucones tampoco son chicos/as bien integrados, pero se envalentonan cuando encuentran un coro de seguidores que les ríen las gracias, y pueden llegar a ser verdaderamente crueles.

Los chicos/as que maltratan a sus compañeros/as se acostumbran a vivir abusando de los demás. Si no se controla a tiempo, pueden trasladar ese comportamiento, despiadado y cruel, a otros lugares de convivencia y a otras relaciones sociales, lo que termina acarreándoles graves trastornos de integración social.

Este comportamiento antisocial es destructivo, no sólo para las víctimas y para los escolares en general, sino para el propio chico/a violento.

Un chico/a asustado/a, intimidado/a, no está en condiciones de aprender, pero tampoco un chico/a violento/a puede concentrar su atención en las actividades de enseñanza y aprendizaje, lo que suele provocar tensiones, indisciplina y interrupciones en la dinámica de la actividad escolar. El maltrato entre escolares, al que no siempre resulta fácil acceder, crea un clima de malas relaciones en general que dificulta muy gravemente la acción educativa.

La violencia entre escolares es nefasta y destructiva para todos. Para los violentos, porque les hace creer que gozan de impunidad ante hechos inmorales y destruye sus posibilidades de integración social. Para las víctimas, porque afecta gravemente el desarrollo de su personalidad. Para el resto de los escolares, porque se socializan en un clima de temor e injusticia y terminan creyendo en la ley del más fuerte. Para el profesorado, porque dificulta nuestra labor educativa y nos desanima como profesionales.

Por todo esto, la intervención que se programe para abordar los problemas de violencia entre iguales en los centros educativos no debe estar dirigida exclusivamente a las víctimas, sino también a los agresores/as y a los espectadores/as, porque todos están implicados y para todos tienen consecuencias negativas. Es importante tener claro que todos los protagonistas del problema necesitan nuestra ayuda profesional para salir de él, porque solos no lo conseguirán.

No conviene olvidar que...

- Una situación de violencia entre compañeros no sólo influye sobre el agresor y su víctima, sino también en aquellos observadores de la propia agresión.
- El triángulo formado por agresor, víctima y espectador, con distinto grado de responsabilidad en el fenómeno de la violencia, es un esquema que se repite en todo fenómeno de prepotencia y abuso de poder.
- La violencia es un fenómeno social y psicológico: social, porque se desarrolla en un clima de relaciones humanas; y psicológico, porque afecta personalmente a los individuos que se ven envueltos en ella: víctimas, agresores y espectadores.
- La violencia tiene consecuencias negativas para todos los involucrados. Las víctimas sufren un serio deterioro de la autoestima y el autoconcepto; los agresores se socializan con una conciencia de clandestinidad, que afecta, de forma grave, a su desarrollo sociopersonal y moral, acercándoles peligrosamente a la precriminalidad; los espectadores también pueden verse moralmente implicados, teniendo sentimientos de miedo y culpabilidad.
- La violencia entre escolares también es nefasta para la labor del profesorado, porque dificulta nuestra labor educativa y nos desanima como profesionales.
- La intervención educativa contra la violencia debe estar dirigida a las víctimas, a los agresores y a los espectadores, porque todos están implicados y para todos tiene consecuencias negativas.
- Para desarrollar una educación sana de las relaciones interpersonales, es imprescindible manifestar claramente al alumnado que la violencia y el abuso son conductas intolerables, ineficaces para resolver conflictos y dañinas psicológica y moralmente.

Investigaciones sobre la violencia en los centros educativos



Rosario Ortega Ruiz
y Joaquín A. Mora-Merchán

El comienzo de los estudios: los trabajos en los países escandinavos

Los estudios sobre malos tratos entre compañeros/as escolares son bastante recientes, en comparación con otros asuntos de los que se ocupa la Psicología de la Educación. Se suele considerar que el interés educativo y social sobre este tema tuvo su origen en las observaciones del Dr. Peter Paul Heinemann, un psiquiatra sueco. Según él mismo narra en una de sus publicaciones (Heinemann, 1972), estaba paseando junto a un colegio de su ciudad, cuando se fijó en un grupo de alumnos que estaban en el patio de recreo. Uno de los miembros del grupo estaba siendo perseguido por sus compañeros; el chico perdió su sandalia en la carrera, dejándola en la zona de arena, donde Heinemann la recogería más tarde, recordando su propia infancia y los tradicionales y tolerados abusos que solían ocurrir. Tras esta experiencia, nuestro doctor escribió un artículo en el periódico (Heinemann, 1969) describiendo el fenómeno que denominó *mobbing* (persecución en pandilla) y llamando la atención sobre la injusticia de que fenómenos como éste pasen inadvertidos para la sociedad.

Los primeros trabajos de Heinemann dieron lugar a un gran número de investigaciones sobre el tema, centradas en descubrir la naturaleza del problema, los

niveles de presencia en las escuelas escandinavas, y en proponer formas para combatirlo (Lagerspetz et al.; 1982; Olweus, 1973 y 1978; Pikas, 1975; Roland, 1980). Estos primeros estudios encontraron que, efectivamente, en las escuelas observadas se apreciaba la existencia de alumnos/as que maltrataban a otros, y que éstos, a su vez, se identificaban como víctimas. En la tabla 1 se puede apreciar un resumen de los datos encontrados:

Tabla 1. Las primeras investigaciones: niveles de incidencia

Implicación de los alumnos	% Chicos	% Chicas
Víctimas	5,7–26,7	2,2–14,8
Intimidadores	0,8–17,9	0,4–5,7

A la vista de los datos, y a pesar del amplio rango de implicados que se detectaron, debido, sin duda, a la disparidad de criterios de medida y a las variaciones entre las muestras seleccionadas (Mora–Merchán, 1997), se pueden extraer algunas conclusiones sobre estos primeros trabajos:

Los chicos están más frecuentemente implicados que las chicas, circunstancia que se confirma en los estudios posteriores.

Hay más alumnos/as víctimas que intimidadores, lo que nos lleva a pensar que éstos últimos suelen ejercer su acción negativa sobre más de un compañero/a.

Si bien ya se había despertado el interés científico por el problema, en 1982 se suma a éste la atención social. En este año, dos adolescentes noruegos se suicidan, sin conexión ninguna, debido a los ataques insistentes de sus compañeros. Esta trágica circunstancia centró a los medios de comunicación sobre el tema y fue el origen de una campaña nacional, que el Ministerio de Educación noruego promovió contra el mobbing. En la iniciativa del gobierno nórdico se distinguían dos líneas de acción: la primera se componía de un paquete de recursos para las escuelas y familias (un vídeo para discutir en las aulas, un folleto para los profesores y una carpeta con sugerencias para las familias de los alumnos entre 8 y 16 años). La segunda línea de actuación fue el apoyo a la investigación, dando lugar al estudio más amplio que se ha realizado hasta el momento sobre el problema. En dicha investigación fueron explorados 130.000 alum-

nos/as entre 8 y 16 años, de 830 escuelas (lo que suponía el 85% del total de alumnos escolarizados de estas edades en Noruega).

Los resultados (Olweus, 1985) indicaron que, aproximadamente, el 15% se encontraban envueltos en situaciones de abuso y maltrato con sus compañeros, ya fuera como intimidadores, víctimas o ambas cosas al mismo tiempo. En estas investigaciones se observó que el número de alumnos/as que se identificaban como víctimas disminuía con la edad. Además, se confirmó que las chicas estaban en menos ocasiones implicadas que los chicos. La posterior evaluación realizada por Olweus (1991) en 42 escuelas, en relación a los efectos del programa de intervención que se había aplicado, mostró, no sólo un claro y marcado descenso de las conductas de maltrato, sino también de las conductas antisociales en general.

Otros estudios europeos

En Inglaterra

A partir de finales de los ochenta, el interés por los estudios sobre los episodios de maltrato entre escolares se extendió al resto de países europeos. En años anteriores, ya se habían publicado algunos trabajos, pero es en ese momento cuando el volumen de publicaciones y su relevancia alcanzó cotas similares a las presentes en los países escandinavos. Inglaterra ha sido el país más representativo en este sentido.

Varios han sido los factores que han propiciado este hecho. En primer lugar, al igual que sucedió en Escandinavia, varios adolescentes murieron por causas, directa o indirectamente, relacionadas con situaciones de abuso y malos tratos entre escolares. Esto promovió un gran interés social sobre el problema. En segundo lugar, la comunidad científica tomó conciencia de esta temática de estudio y se desarrollaron un gran número de trabajos, tanto descriptivos como aplicados (Ahmad y Smith, 1989; Besag, 1989; Smith, 1989; Tattum y Lane, 1989). Por último, la Fundación Gulbenkian creó un grupo de trabajo contra el problema, que estableció distintas líneas de acción: un libro de consulta para padres y profesores, un servicio telefónico de apoyo a niños implicados, materiales para actividades extraescolares, representaciones teatrales donde se dramatizaban situaciones conflictivas, una guía de

recursos y el apoyo directo a la investigación. A partir de estas iniciativas, se pusieron en marcha extensas investigaciones, cuyos principales resultados comentamos a continuación.

Entre los estudios realizados, sin duda, el más importante se desarrolló en la zona de Sheffield, apoyado en sus principios por la Fundación Gulbenkian. Este proyecto, dirigido por el Dr. Smith, abarcó 6.758 alumnos/as procedentes de 24 escuelas: 17 de primaria (2.623 alumnos/as entre 7 y 11 años) y 7 de secundaria (4.135 de 12 a 16 años). En esta muestra se encontraban representadas todas las áreas, clases sociales y organizaciones y políticas escolares. Para el estudio se utilizó el cuestionario diseñado por Olweus, modificado, adaptándolo a la edad de los alumnos (una versión para primaria y otra para secundaria) y a las características culturales de la población inglesa. Los resultados que se obtuvieron sobre la presencia del problema (Whitney y Smith, 1993) fueron los siguientes:

Tabla 2. Número de alumnos/as implicados: Proyecto Sheffield

Implicación del alumnado	Primaria (7–11 años)	Secundaria (12–16 años)
Chicos Víctimas	10%	5%
Chicas Víctimas	10%	4%
Chicos Intimidadores	6%	2%
Chicas Intimidadoras	1%	1%

Como se puede apreciar, en las víctimas se produce un descenso claro en el número de implicados con la edad. Esta disminución es menos acusada, aunque también patente, en el caso de los intimidadores. Por otro lado, los niveles de implicación de los intimidadores/as son más bajos que en el caso de las víctimas, pero mucho más constantes. Las formas más utilizadas de maltrato y los lugares de mayor riesgo fueron los siguientes:

Tabla 3. Modalidades y lugares de maltrato entre escolares (Whitney y Smith, 1993)

Formas de maltrato	7-11 años	12-16 años
Insultos, motes	50%	62%
Agresión física	36%	26%
Amenazas	30%	25%
Rumores	26%	24%
Aislamiento social	18%	7%
Insultos racistas	15%	9%
Lugares de riesgo	7-11 años	12-16 años
En el recreo	76%	45%
En las clases	30%	39%
En los pasillos	13%	30%
En otros lugares	7%	10%

Otros resultados significativos que se pueden extraer del estudio realizado en Sheffield son los siguientes:

- Los intimidadores eran, en su mayoría (79-82%), compañeros/as de la misma clase o del mismo curso que la víctima. En el resto de casos, eran alumnos/as de cursos superiores (35%), aunque también alumnos/as de cursos inferiores (especialmente en el caso de los alumnos/as más pequeños).
- Aproximadamente el 50% de los casos de intimidación se dan por parte de un solo agresor/a, en el otro 50% participa más de un intimidador/a, o un intimidador y un grupo que lo apoya abiertamente.
- Los chicos eran, en la mayoría de los casos, intimidados por otros chicos, ya sea individual o grupalmente, y era raro que fueran intimidados por chicas. Las chicas, por su parte, eran más intimidadas por los chicos, aunque también eran, en un número considerable de casos, intimidadas por otras chicas.
- Aunque, en general, las víctimas no solían informar mucho a los adultos, se observaron ciertas tendencias como las siguientes:
 - En todas las edades se informa más en la casa que a los profesores.
 - En primaria se informa más a los adultos que en secundaria.
 - Cuantas más experiencias sufren los alumnos/as como víctimas, más probabilidades hay de que informen sobre lo que pasa.

Un último grupo de resultados hace referencia a las ideas y comportamientos morales/prosociales del alumnado. Como se puede ver en la tabla 4, las conductas e ideas de los chicos/as de primaria son más morales/prosociales que las de los alumnos/as de secundaria. Presentamos en la tabla siguiente los datos, organizados por etapas:

Tabla 4. Comportamiento moral/prosocial del alumnado (Whitney y Smith, 1993)

<u>¿Qué haces cuando ves una intimidación?</u>	Primaria	Secundaria
Intento hacer algo	54%	34%
Nada, pero debería	27%	47%
Nada, no es asunto mío	19%	20%
<u>¿Podrías intimidar a alguien?</u>		
No/Creo que no	65%	51%
Sí	16%	25%
<u>¿Qué piensas del comportamiento de los intimidadores?</u>		
No lo puedo entender	50%	47%
No sé/puedo entenderlo	50%	53%

En Escocia

En Escocia, Mellor (1990) analizó las respuestas de 942 alumnos/as de secundaria (12–16 años) pertenecientes a diez centros. Los niveles de incidencia que encontró fueron los siguientes:

Tabla 5. Maltrato entre escolares en Escocia

<u>Implicación del alumnado</u>	<u>Víctimas</u>	<u>Intimidadores</u>
Al menos una vez a la semana	3%	2%

En Irlanda

Estudios en Dublín, sobre una muestra de 783 niños y niñas con edades comprendidas entre 8 y 12 años, encontraron que, al menos una vez a la semana, el 8% de los alumnos/as experimentaban victimizaciones y el 3% intimidaban a sus compañeros. Cuando consideraron la edad, encontraron que descendía el

número de implicados con el paso de los años. Más tarde, Byrne (1994) realizó, también en Dublín, un estudio con una muestra más amplia, en el que se exploraron 726 alumnos/as de primaria y 576 de secundaria, pertenecientes a siete centros. Los resultados mostraron la presencia de 70 intimidadores (5,37%) y 67 víctimas (5,14%). Los chicos estaban mucho más implicados que las chicas en el problema: entre los intimidadores, el porcentaje era del 74,28% y en las víctimas del 59,7%.

También se encontró que los alumnos/as que recibían algún tipo de atención especial dentro de su educación tenían más posibilidades de ser víctimas de sus compañeros. Los intimidadores, por último, acudían menos a clase y tenían más posibilidades de abandonar precozmente los estudios.

En Italia

En uno de los primeros trabajos realizados en Italia, Basalisco (1989), en una investigación apoyada por UNICEF, con aproximadamente 500 niños y niñas entre 6 y 11 años, encontró que el 20% de los alumnos/as percibían problemas en sus vidas. Entre éstos, el 20% manifestaba tener problemas de malos tratos con sus compañeros/as (4% del total).

En trabajos posteriores, Menesini et al. (1996) y Genta et al. (1996), aplicando una versión modificada del cuestionario diseñado por Olweus, a 1.400 alumnos/as entre 8 y 14 años del sur y centro de Italia, encontraron que los niveles de implicación en el problema eran muy elevados, casi el doble de lo que se apreciaba en otros países. Por ejemplo, el 45,9% de los alumnos se identificaron como víctimas, frente al 27% que se encontró en Inglaterra (Whitney y Smith, 1993). Estos resultados se mantenían en las dos zonas geográficas consideradas.

Pese a la diferencia en el número de implicados, se apreciaron las mismas tendencias que en otros trabajos ya expuestos (p. e., Whitney y Smith, 1993):

- El número de víctimas decreció con la edad.
- Los intimidadores eran mayoritariamente chicos.
- Intimidadores y víctimas estaban normalmente en la misma clase.

Las investigaciones en España

Los estudios sobre maltrato en España, si bien tuvieron un comienzo algo tardío en relación a otros países, se han desarrollado con gran fuerza hasta nuestros días. El primer trabajo que se realizó en nuestro país lo publicaron Vieira, Fernández y Quevedo (1989). Después de este trabajo pionero, han seguido varias investigaciones, realizadas desde distintos puntos de vista y para indagar diversas cuestiones: desde la exploración del problema, su conceptualización y formas culturales, hasta los modelos y vías para la acción educativa, tanto de carácter preventivo, como de intervención directa con chicos/as implicados. En lo que sigue, haremos un breve resumen de los resultados obtenidos en ellas.

El estudio de Vieira, Fernández y Quevedo (1989)

En este primer trabajo, se aplicó un cuestionario de elección múltiple, diseñado por los autores, a 1.200 alumnos de 8, 10 y 12 años en diez centros de Madrid. Cinco de los centros eran públicos y los otros privados. Los principales resultados que encontraron fueron los siguientes:

- El 17,3% de los alumnos/as intimidaba a sus compañeros/as, mientras que el 17,2% había sido intimidado en el último trimestre.
- Las formas de intimidación más frecuentes eran las agresiones verbales (19,3%), el robo (13,9%) y las intimidaciones físicas (12,7%).
- Estas intimidaciones se produjeron principalmente durante los periodos de recreo (en el 41% de las ocasiones).
- Cuando se les preguntó qué hacían cuando eran intimidados, la mayoría de ellos afirmaba haber hecho algo (el 38,7% se lo decía a alguien, mientras que el 37,8% devolvía la agresión). Sin embargo, el 23,3% de los alumnos afirmó que no hacía nada.
- Las chicas demostraban ser más comunicativas, especialmente con padres y profesores, mientras que los chicos eran más agresivos.
- El volumen de intimidaciones decrecía con la edad del alumnado.
- Aunque se observó una tendencia en los centros privados a comportarse de forma más agresiva, ésta no fue significativa.

Este primer trabajo tiene la virtud de centrar la atención sobre el problema en nuestro país, permitiendo abandonar las ideas previas de problema inexistente o de sucesos ocasionales, sin más importancia.

El estudio de Cerezo y Esteban (1992)

En este trabajo, la técnica de exploración que se utilizó fue la nominación de los implicados por parte de sus compañeros/as. Esta metodología les permitió definir lo que ellos llamaron la dinámica bully-victim, y caracterizar la personalidad de cada uno de los perfiles, en orden a su estatus sociométrico. El trabajo supuso la administración de un cuestionario a 317 alumnos, entre 10 y 16 años, de cuatro centros educativos de la región de Murcia. A continuación presentamos los principales resultados que obtuvieron:

- En todos los centros se encontraron intimidadores y víctimas. Su número dependía de la ubicación del centro.
- El 11,4% eran intimidadores y el 5,4% víctimas.
- El mayor número de implicados se reúne entre los 13 y 15 años.
- Los chicos estaban más implicados que las chicas, tanto en el grupo de intimidadores como en el de las víctimas.
- Los chicos son más intimidadores que víctimas, mientras en el caso de las chicas es al contrario.
- Encontraron rasgos que identificaban a los intimidadores, tales como:
 - Son mayores a la media del grupo y físicamente más fuertes.
 - A menudo son agresivos o violentos con aquéllos que consideran débiles o cobardes.
 - Se consideran líderes y presentan una considerable autoestima.
 - Manifiestan escaso autocontrol en sus relaciones sociales.
 - Perciben el ambiente familiar con cierto grado de conflicto.
 - Presentan una actitud negativa hacia la escuela y su rendimiento escolar es bajo.
- Los rasgos más característicos de las víctimas eran:
 - Suelen ser más débiles que los alumnos que los intimidan.
 - Se consideran tímidos y retraídos y son bastante introvertidos.
 - Tienen un escaso autocontrol sobre sus relaciones sociales.

- Perciben el ambiente familiar como sobreprotector.
- Su actitud hacia la escuela es pasiva.

Los autores encontraron que, al analizar la dinámica entre las víctimas, los intimidadores/as y los escolares bien adaptados, se podía observar que estos últimos, pese a valorar a las víctimas como mejores estudiantes que a los agresores/as, apenas los eligen para establecer relaciones sociales, prefiriendo a los intimidadores. Consideraron que esto fortalece los roles del grupo, propiciando el rechazo de las víctimas y elevando el estatus de los intimidadores.

Los estudios del equipo de Sevilla

El equipo dirigido por la Dra. Ortega, en la Universidad de Sevilla, en colaboración con el que dirigía el Dr. Smith, en la Universidad de Sheffield, evaluó entre los años 1990 y 1992 los niveles de presencia de los problemas de malos tratos y violencia entre iguales en cinco centros de Sevilla, utilizando el Cuestionario Olweus, traducido y adaptado al español (Olweus, 1989). Este proyecto fue cofinanciado por el Ministerio de Educación y Ciencia español y el British Council británico, a través del programa Acciones Integradas.

A partir de este primer trabajo realizado en Andalucía, este equipo de investigación ha desarrollado dos trabajos posteriores: El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (1995-98), en el que se recogieron datos de 4.914 alumnos/as de Primaria y Secundaria en 25 centros educativos de Sevilla y su área metropolitana, financiado por el Plan Nacional I+D (SEC-95-0659); y el Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (1997-98), financiado por Convenio entre la Universidad de Sevilla y la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, en el que se han obtenido datos de 2.828 alumnos/as, de Educación Secundaria Obligatoria en una muestra de ocho centros, uno de cada provincia de Andalucía. En ellos se basan la mayoría de las aportaciones que se están haciendo en este libro.

El estudio piloto de Sevilla

Llamamos estudio piloto al que se realizó con una muestra de 859 alumnos/as de Primaria y Secundaria, de cinco centros educativos de Sevilla. El alumnado de la muestra tenía entre 11 y 16 años. El proyecto ha producido varios informes de investigación, a los que remitimos al lector: Ortega, 1992, 1993, 1994a y

1994b, Ortega y Mora–Merchán, 1995a, b y c; Ortega y Mora–Merchán, 1996; Mora–Merchán y Ortega, 1995; Fernández y Ortega, 1995.

Dado que los datos descriptivos generales han sido publicados anteriormente, expondremos ahora los resultados del último, y nuevo, trabajo sobre los mismos datos, realizado por Mora–Merchán (1997), como parte de sus estudios de doctorado. Este trabajo ha consistido en un análisis de consistencias de cuatro categorías de perfiles psicológicos de chicos/as implicados en problemas de violencia, que previamente habíamos determinado, como tipología útil para la comprensión del fenómeno. Este nuevo nivel de análisis, referido a la consistencia en autoconsiderarse víctima, intimidador, intimidador–victimizado o espectador, a través de las preguntas del cuestionario Olweus, arroja indicadores de una tipología de protagonistas, o alumnos/as involucrados en problemas de violencia, considerando su propia adscripción a las cuatro categorías antes enunciadas.

Tabla 6. Análisis de la consistencia en considerarse protagonista de malos tratos entre iguales, utilizando el cuestionario Olweus (1989)

Tipología de protagonistas de maltrato	% Implicados
Victimas	1,6
Intimidadores/as	1,4
Intimidadores/as–victimizados/as	15,3
Espectadores/as	77,4
Otros/as	4,3

Insistiremos en que estos datos se refieren a aquellos chicos/as que, de forma consistente, a través de todas las preguntas del cuestionario Olweus, contestan adscribiéndose a la categoría víctima, intimidador/a; intimidador/a–victimizado/a y espectador/a. La categoría otros/as representa todas aquellas respuestas que no pueden incluirse en ninguna de las anteriores. De acuerdo a estos resultados, que reflejan el más estricto análisis de autopercepción social respecto del problema del maltrato entre iguales, podemos afirmar que:

- El 18%, aproximadamente, de los 859 alumnos/as explorados, participaban de forma directa en relaciones de intimidación y/o victimización. Pero el género y la edad eran factores que matizaban la distribución.

- Los chicos participaban más en las situaciones de malos tratos entre escolares (27% frente al 17% de las chicas).
- Los chicos se percibían en más ocasiones como intimidadores-victimizados que las chicas (20% frente a un 9%).
- El número de intimidadores se mantuvo constante a lo largo de las edades estudiadas.
- La autopercepción de ser victimizado/a tenía tendencia a desaparecer con la edad.
- El número de espectadores creció progresivamente (91% a los 16 años).
- La tipología intimidadores-victimizados se redujo, desde un 48% a un 4%.
- Las formas de intimidar o maltratar a otros más frecuentes fueron:
 - Maltrato verbal: insultos (31%), rumores (12%).
- Las formas de intimidar o maltratar menos frecuentes fueron:
 - Maltrato verbal indirecto: amenazas (8%).
 - Maltrato físico directo: agresiones físicas (6%).
 - Maltrato relacional indirecto: aislamiento (5%), robo (6%).

No obstante, y al igual que comentamos anteriormente, el género se convirtió en una variable determinante en la comprensión de los resultados:

- En los chicos era mucho más frecuente la utilización de agresiones físicas y amenazas como formas de intimidación.
- En las chicas, eran más frecuentes los rumores y el aislamiento social.
- Los lugares donde se produjeron mayoritariamente las intimidaciones fueron, por este orden, la clase, el patio y los pasillos, aunque también se produjo un número considerable en otros lugares del centro escolar.
- Respecto de la relación previa de los intimidadores con sus víctimas, se encontró que el 41% de las intimidaciones las realizan alumnos/as de la misma clase que la víctima.
- Respecto de la información que llega al profesorado, el análisis de consistencias demostró que únicamente el 32% de las víctimas da parte a los profesores y el 29% lo dice a la familia.
- En relación a las ideas y comportamientos morales y prosociales del alumnado, los resultados fueron altamente significativos y mostraron que:

- Los alumnos/as que se consideraban víctimas de sus iguales eran quienes, en un mayor número de ocasiones, decían intervenir para detener el acto y ayudar a otra víctima (entre el 52–56% de ellos/ellas).
 - Un bajo número de intimidadores manifestaban que trataban de hacer algo para intervenir a favor de la víctima o para detener la agresión (9%).
 - Un alto número de intimidadores manifestaron que las intimidaciones que cometían los demás no eran su problema (45%).
 - Un elevado número de alumnos/as no intervenían directamente contra el problema, pero pensaban que deberían hacerlo (43%).
- En relación a las actitudes, se analizó la consideración de uno mismo/a como posible intimidador/a si llegaba una circunstancia favorable. Los resultados fueron:
- Las víctimas rechazaban esta posibilidad mayoritariamente (64%).
 - La mayoría de los intimidadores puros (92%) aceptaban la posibilidad de ser agresores si llegaba la ocasión.
 - Los intimidadores victimizados reconocían en un 65% de los casos la posibilidad de hacerlo.
- En cuanto a los juicios morales de los alumnos ante los agresores, se obtuvo que:
- El grupo de alumnos/as que manifestó más rechazo fue el de víctimas (71%).
 - No había alumnos intimidadores que declarasen rechazo radical.
 - El 25% de los intimidadores adoptaron una postura comprensiva hacia el comportamiento intimidatorio.
 - No había víctimas que adoptasen la posición anterior.
 - El grupo de intimidadores–victimizados presentó un perfil de respuesta que respondió a su doble naturaleza de intimidador y víctima: por un lado, manifestaron los mayores índices de comprensión hacia las intimidaciones (26%), pero aparecía, al mismo tiempo, un porcentaje similar de alumnos/as dentro de este grupo (24%) que rechazaba radicalmente estas actividades.

El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar

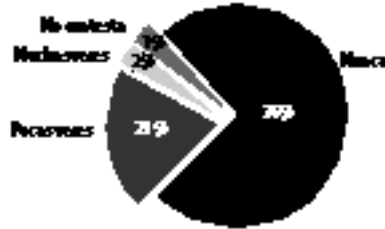
En general, las investigaciones sobre maltrato entre iguales no han estado exentas de intencionalidad educativa. Explorar la existencia de un problema social como el del abuso y la prepotencia no tiene sentido si no se pretende intervenir para mejorar la situación. Éste es el caso del Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (S.A.V.E.) (Ortega, 1997), que ha diseñado un cuestionario sobre el problema (Ortega, Mora y Mora-Merchán, 1995). Con éste se ha recogido información directa de todo el alumnado de cada centro educativo explorado, y se ha ofrecido al profesorado una visión global de lo que sucede en el ámbito de las relaciones interpersonales en sus centros. Ello ha permitido que los equipos docentes se puedan posicionar sobre el perfil del problema y puedan diseñar instrumentos educativos para prevenir la violencia, adecuados a las características concretas de sus alumnos/as (Ortega, R.; Mora-Merchán, J.A. y Fernández, I., 1996).

Respecto de la exploración sobre el problema, el proyecto S.A.V.E. ha examinado la autopercepción, entre alumnos/as, de la situación de convivencia familiar y escolar; los sentimientos y las percepciones de ser maltratado/a o maltratador/a de otros/as; y el pensamiento y las opiniones sobre este fenómeno. Aunque todavía no se han realizado los análisis correlacionales, ni de consistencia entre variables, los datos descriptivos nos ofrecen una panorámica interesante de las tendencias del problema en nuestros centros. En lo que sigue, expondremos estos datos descriptivos, centrándonos únicamente en los correspondientes a alumnos/as de entre doce y dieciséis años.

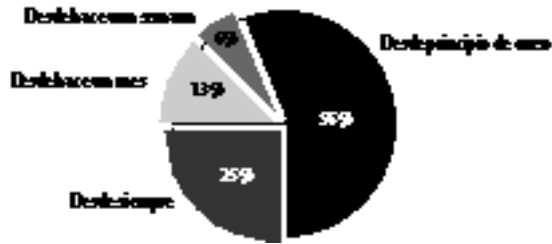
En este estudio, y por decisión expresa de los investigadores, se exploraron centros educativos localizados en zonas urbanas de escasos recursos económicos, aquejadas de graves problemas sociales, propios de lo que sociológicamente se consideran zonas deprimidas o marginales. No son, pues, datos extrapolables a otras poblaciones, ni representativos de toda la provincia de Sevilla. Son datos destinados a comprender bien la problemática de la violencia en centros educativos que necesitan toda la ayuda social posible. A pesar de ello, resulta interesante conocer el punto de vista del alumnado sobre el problema.

a) Lo que dicen los alumnos/as que son víctimas de sus compañeros/as

¿Con qué frecuencia te sientes maltratado o intimidado por tus compañeros y/o compañeras?



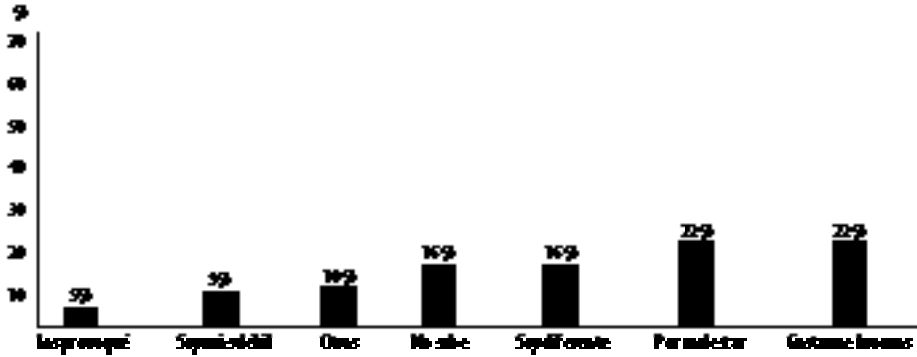
¿Desde cuándo te sientes maltratado? (sólo los que afirmaron ser maltratados)



El chico/a que te maltrata está:



¿Por qué crees que te maltratan o intimidan?



¿A quién le confías que eres maltratado?

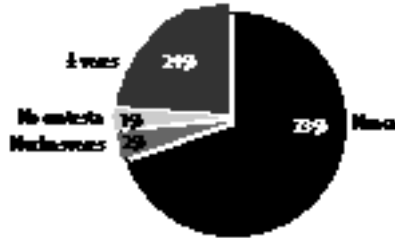


¿Alguien más te maltrata o intimida?

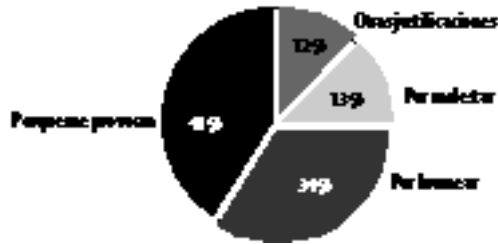


b) Lo que dicen los chicos/as que se autoconsideran agresores de sus compañeros/as

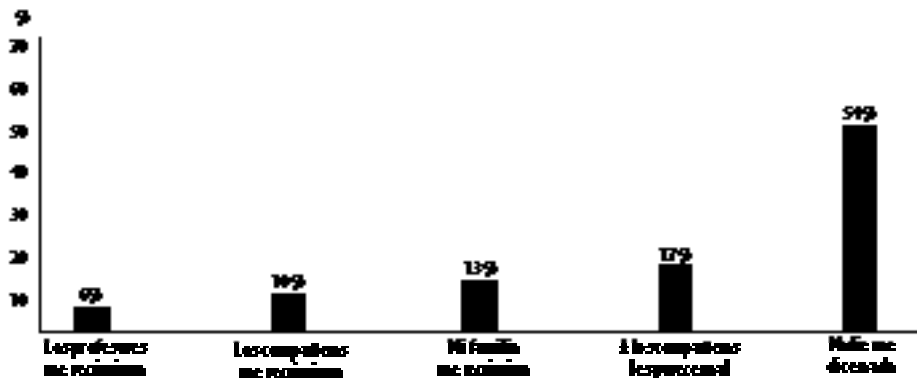
¿Con qué frecuencia participas en agresiones a compañeros/as?



¿Por qué lo haces?



¿Cómo reaccionan los otros ante tu conducta de agresión a compañeros/as?

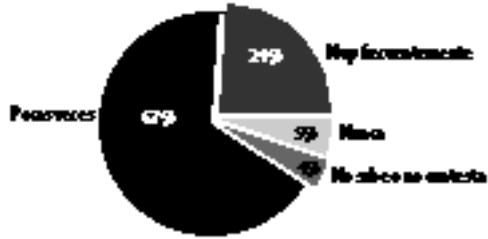


Aunque ahora no lo hagas, ¿participarías en maltratos a compañeros/as?

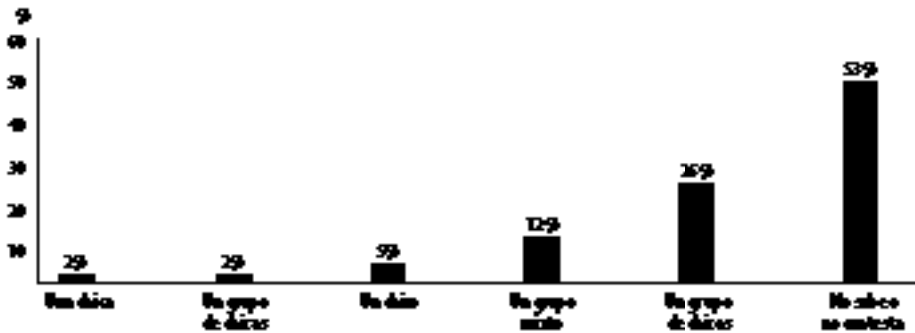


c) Lo que dicen los espectadores/as

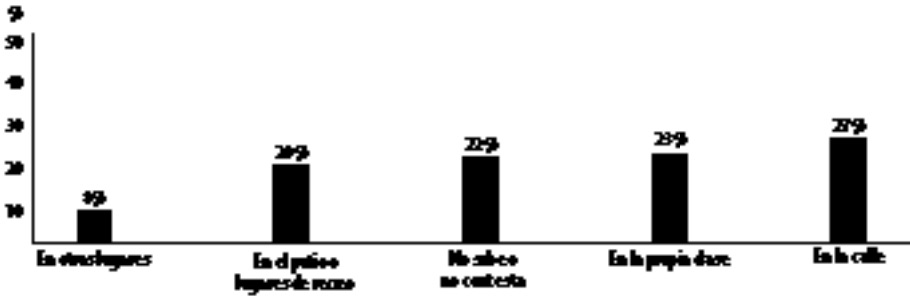
¿Con qué frecuencia crees que se producen malos tratos entre compañeros/as?



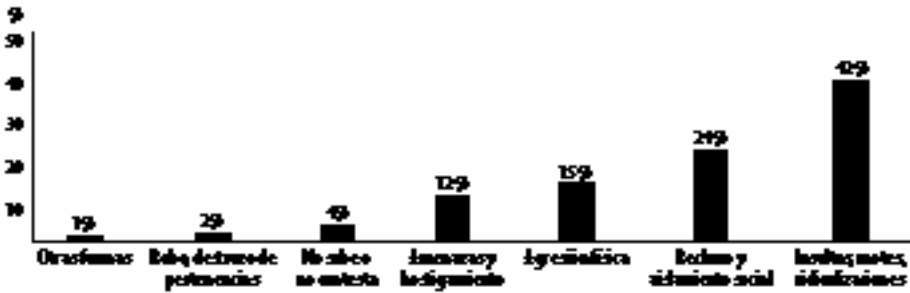
¿Quién/es son los que maltratan o intimidan a otros compañeros/as?



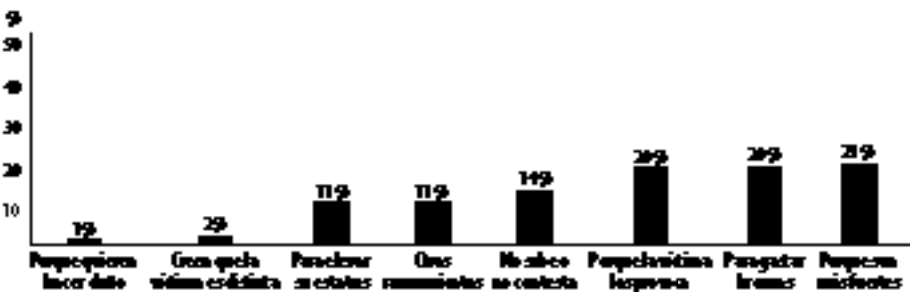
¿Dónde tiene lugar el maltrato o la intimidación entre compañeros/as?



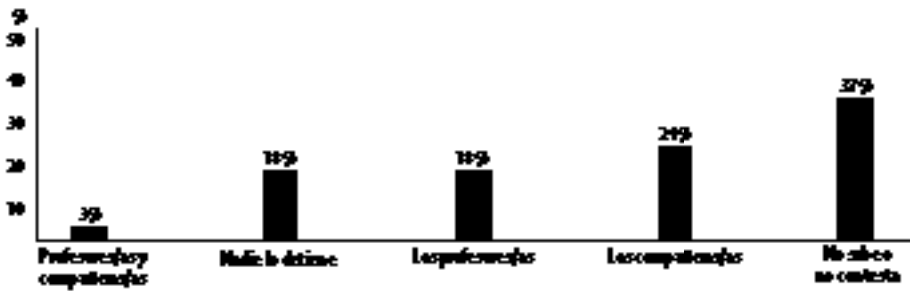
¿Cuáles son las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros/as?



¿Por qué crees que los chicos/as maltratan a sus compañeros/as?

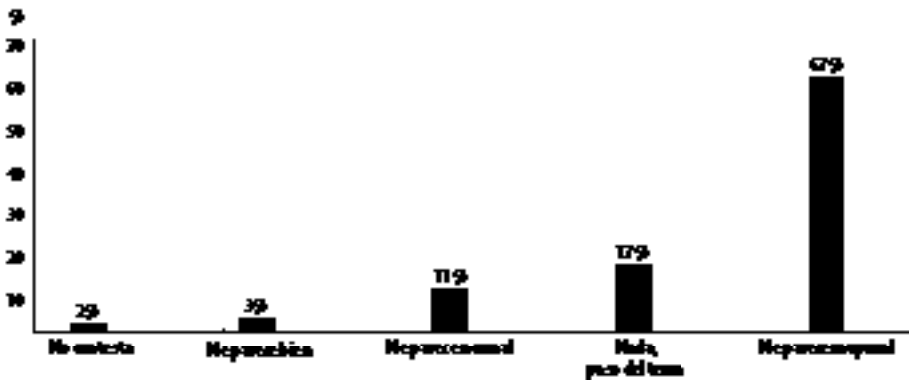


¿Quién/es detienen el maltrato cuando éste se produce?

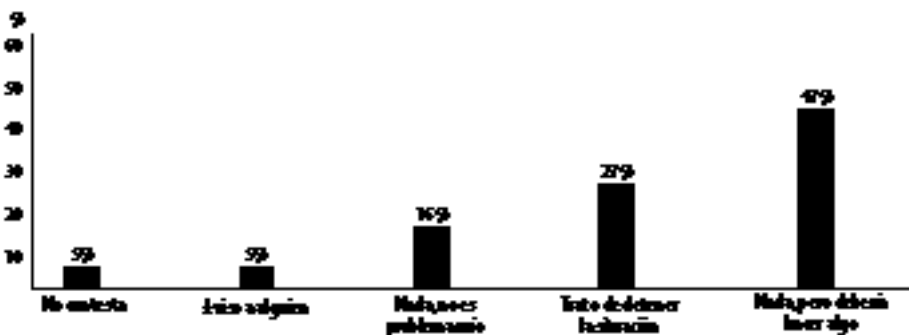


d) Actitudes y comportamientos ante el maltrato entre compañeros/as.

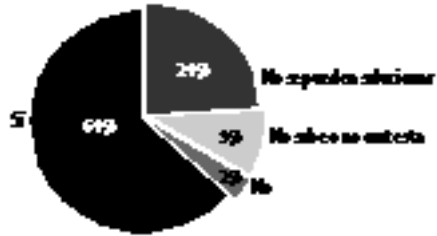
¿Qué opinas de la existencia de maltrato e intimidación entre compañeros/as?



¿Qué sueles hacer ante el maltrato entre tus compañeros/as?



¿Crees que se deberían solucionar los problemas de malos tratos entre compañeros/as?



¿Podrías aportar sugerencias para tratar de disminuir los malos tratos?



Las sugerencias que aportan los estudiantes se refieren a actuaciones de:



Iniciativas educativas de la Comunidad Europea contra la violencia

El interés por los problemas de violencia en los centros educativos ha ido creciendo desde los primeros estudios escandinavos hasta la actualidad. En las tres últimas décadas, en la comunidad de países europeos, el problema del maltrato entre iguales ha pasado de ser considerado como un oscuro y esporádico fenómeno, a ser objeto de investigación en universidades, tema de simposios en los congresos internacionales de Psicología y de Educación, motivo de atención por parte de los medios de comunicación de masas, objetivo de organizaciones humanitarias de lucha contra el racismo, de iniciativas educativas de las administraciones públicas y de edición de revistas especializadas.

Pero, sin duda, es el año 1997, el que ha supuesto el mayor avance en el interés social por la violencia escolar. No sólo en muchos países se han empezado investigaciones y estudios, sino que muchas administraciones públicas se han interesado por el problema, levantada su importancia por unos medios de comunicación que no han dejado de interesarse por el mismo. Este movimiento de sensibilización social ha tenido su punto culminante en la convocatoria, por parte del gobierno holandés, en el periodo en que éste tenía responsabilidad ejecutiva en la Comisión Europea, de una reunión de representantes de los gobiernos de los países miembros para estudiar el problema.

a) La conferencia de Utrecht, sus objetivos y resultados

Convocada bajo el título: *Escuelas más seguras*, en Febrero de 1997, se reunieron un significativo conjunto de representantes de países pertenecientes a la Unión Europea, para analizar los problemas de comportamiento social, de indisciplina, disruptividad y malos tratos, como uno de los más graves problemas a los que se debe enfrentar la sociedad europea si quiere mejorar la calidad y la seguridad de las instituciones educativas.

A cada país se le pidió, con antelación suficiente, un informe sobre el estado en que se encontraban los estudios y las iniciativas públicas y privadas, respecto de la seguridad y el bienestar en los centros educativos; estudios que fueron presentados y discutidos en un seminario que coordinó, por delegación del gobierno holandés, el profesor Dr. T. Mooij de la Universidad de Nimega.

El seminario se ocupó de los siguientes aspectos del tema:

- Definición de la problemática antisocial: inseguridad, disruptividad, malos tratos...
- Definición y naturaleza del comportamiento prosocial.
- Frecuencia de presentación y despliegue de los problemas de antisociabilidad.
- Factores y causas determinantes de la inseguridad y la antisociabilidad.
- Prevención y control del problema de la violencia y la inseguridad escolar.
- Estrategias de intervención ante los problemas de violencia e inseguridad escolar.
- Cómo fomentar el comportamiento prosocial en los centros educativos.
- Seguridad en los centros escolares y política educativa.

Algunos de los informes que allí se presentaron han sido traducidos al español y publicados en un monográfico de la Revista de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia, número 313, bajo la coordinación del profesor Dr. Moreno de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, que fue, así mismo, el representante español en la reunión de Utrech, y que tuvo a bien considerar los trabajos de la Universidad de Sevilla, como uno de los estudios más representativos de la investigación sobre el tema en España. La consulta a esta monografía puede ser de gran utilidad para comprender hasta qué punto es éste un problema del sistema educativo que preocupa a los ciudadanos de toda Europa y sobre el que se está ocupando un relevante número de investigadores educativos (ver capítulo 15).

b) Recomendaciones y sugerencias a los países miembros

El profesor Mooij, anfitrión en el seminario de Utrech y un investigador destacado en este tema, sintetiza los informes y las conclusiones del seminario. Las recomendaciones y sugerencias que la conferencia de Utrech elaboró y dirigió a las administraciones educativas de los países miembros de la Unión Europea, respecto de la seguridad en las escuelas y los problemas de malos tratos y violencia en los centros, se pueden sintetizar en las siguientes:

1. Es necesario que los sistemas educativos inviertan más en investigación en estos temas, y que el trabajo investigador aporte distinción conceptual sobre qué es maltrato entre compañeros/as, qué es disruptividad, indisciplina y violencia en general, ya que los acuerdos conceptuales son necesarios para avanzar en este difícil tema.
2. Para avanzar en la definición y naturaleza de la problemática social en los centros educativos, es necesario que los investigadores y educadores de los distintos países trabajen de forma conjunta buscando acuerdos sobre la naturaleza y gravedad de estos problemas; sobre su aceptación o no por las distintas culturas y sobre los métodos de intervención educativa para hacer más seguros los centros educativos.
3. Todos los informes muestran que hay que atender preventivamente a los alumnos/as que, por sus circunstancias personales y sociales, están en riesgo de verse implicados en problemas de violencia, de malos tratos o de conducta antisocial de cualquier tipo. Esta atención debe dirigirse, no sólo a las víctimas del vandalismo de otros, sino también a los chicos/as violentos o excesivamente agresivos.
4. Tres contextos sociales parecen ser determinantes como factores donde puede anidar el riesgo de llegar a ser violento o de padecer violencia en el ámbito de la educación obligatoria: la familia, la escuela y la propia sociedad. Estos tres contextos deben convertirse en escenarios de la atención educativa de carácter preventivo, para erradicar la violencia y hacer más saludable la convivencia escolar.

5. De todos los modelos preventivos que se conocen para atajar los problemas de inseguridad, violencia y malos tratos en el ámbito de la escolaridad obligatoria, se destaca la eficacia y el valor preventivo de los modelos globalizadores y comprensivos.
6. Es imprescindible el apoyo de las administraciones educativas para abordar la erradicación de los fenómenos de violencia y hacer los centros más seguros, ya que el profesorado por sí solo no puede hacerlo. En este sentido, señala el informe de conclusiones, hubo unanimidad entre los participantes del seminario de Utrech, en señalar que el profesorado se encuentra muy desorientado y muestra un alto grado de desconocimiento sobre esta problemática, al tiempo que tiene una gran necesidad de sentirse apoyado social y moralmente, ante ciertas situaciones de inseguridad en sus centros de trabajo.

En definitiva, la conferencia de Utrech viene a ratificar lo que ya está empezando a ser considerado un problema urgente: la necesidad de que en los centros educativos europeos se implementen medidas educativas de prevención de la violencia escolar.

No conviene olvidar que...

- Los datos obtenidos en las investigaciones sobre abuso y malos tratos entre compañeros/as no son homogéneos, pero coinciden en algunos puntos fundamentales relacionados con el género, la edad y los lugares donde acontecen estos hechos violentos.
- La situación de maltrato no es un hecho anecdótico, sino un fenómeno común que afecta a un número nada despreciable de escolares, que son víctimas, agresores y espectadores de violencia entre sus iguales.
- El género y la edad son dos factores que inciden en el fenómeno de la violencia. Afortunadamente, y contra lo que se suele creer, los problemas de violencia disminuyen con la edad. En cuanto al género, los chicos son más proclives a implicarse en estos problemas y a usar violencia física, mientras ellas se implican menos y tienden a utilizar maltrato social indirecto.
- Tanto para ellos como para ellas, las formas más comunes de maltrato entre iguales son: el verbal (insultos, motes, ridiculizaciones); el físico (provocar peleas, golpear, etc.) y el maltrato social (aislamiento, rechazo, marginación).
- La violencia afecta, además de a los agresores y a las víctimas, a los espectadores, que son la totalidad de los alumnos/as que observan la violencia, y muchas veces no saben qué hacer ante ella.
- En los últimos años el problema del maltrato entre escolares ha pasado de ser un fenómeno oculto, a ser considerado un problema psicológico, educativo y social por el que se han interesado la investigación, la administración educativa y los medios de comunicación de masas.

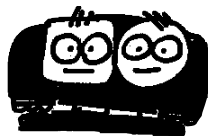


Segunda parte



Cómo prevenir la violencia escolar

Un proyecto educativo para **mejorar** la convivencia y **prevenir** la violencia



Rosario Ortega Ruiz
y Verónica Fernández Alcaide

Prevenir es mejor que curar

Los episodios de violencia entre el alumnado no brotan en el vacío. En gran medida, suelen ser la punta de un iceberg, que está compuesto por la compacta red de relaciones interpersonales que configura la estructura social de la institución educativa. Cuando esta red se configura como un entramado social cimentado en el respeto mutuo, la solidaridad y la conciencia clara de las normas de convivencia, es más difícil que los conflictos, que siempre existen, terminen dando lugar a problemas de violencia, y aunque la aparición esporádica de ellos no pueda evitarse en su totalidad, la existencia de un buen clima de relaciones sociales disminuye el riesgo de violencia. Contrariamente, cuando una institución se configura en estructuras de participación que viven de espaldas a los valores de respeto, comprensión y solidaridad, está mucho más expuesta a la aparición de problemas de violencia en sus distintas formas. De ahí que la intervención preventiva, es decir, la que busca la creación de un buen clima de convivencia, sea la mejor medida para evitar la aparición de abusos y malos tratos de todo tipo y, evidentemente, también de los que tienen lugar entre el alumnado.

La intervención preventiva tiene, respecto a la intervención terapéutica o reeducadora, muchas ventajas, entre las que destacan las siguientes:

- a) **La prevención es más económica, en todos los aspectos.** Por muy costosa que sea la implantación de un proyecto anti-violencia de carácter preventivo, en términos de tiempo, formación docente, instrumentalización y evaluación, a partir de una situación no dañada, es más útil, ya que no se tratará tanto de restaurar el daño causado, sino de evitar que se provoque. Lo que se destruye, en el fenómeno de la violencia, es la personalidad misma de los implicados, y este daño no siempre es reversible para algunos chicos/as.
- b) **Tanto los instrumentos, como los recursos humanos preventivos son más próximos a los sistemas de actividades propias de la comunidad educativa.** La cultura de la institución escolar incluye recursos y formas de actuar que son más cercanos a la prevención que a la intervención terapéutica. Además los objetivos son más estimulantes y más adecuados a la capacitación de los recursos humanos disponibles.
- c) **La prevención es más eficaz y conveniente si pensamos en la población a la que va dirigida.** Los beneficios se extienden a otros muchos aspectos, que se consideran objetivos de la institución educativa. Por ejemplo, un proyecto preventivo de mejora de la convivencia suele incidir en el bienestar del alumnado, del profesorado y de las tareas de enseñanza y aprendizaje. Mejorar la convivencia implica, siempre, mejorar el rendimiento de los agentes humanos, en cualquiera de sus tareas.
- d) **La prevención es técnica y procedimentalmente más fácil que la intervención sobre situaciones deterioradas.** Lo que se intenta optimizar no está todavía destruido y, por tanto, la labor de reconstrucción no exige recursos muy especializados. Si la actuación es preventiva, puede ser incluida en la acción instructiva, tutorial u orientadora, con lo cual no hay que abandonar ninguna de estas funciones para actuar contra ella.

- e) **Finalmente, la institución educativa es, por sí misma, un ámbito de atención social, que está mejor preparada para la actuación preventiva, que para cualquier otra.** Los agentes educativos, profesorado y orientadores escolares, pero también padres y madres, asistentes sociales, etc., tienen la formación y el entrenamiento idóneo para actuar en situaciones que no sean de alto riesgo, sino de atención general. Pedirle a la institución educativa que sea terapéutica es, de alguna forma, desvirtuar su función educadora. Por ello es mejor prevenir que curar.

Un modelo ecológico e integrador para prevenir la violencia

Para desplegar un proyecto educativo de carácter preventivo contra la violencia escolar, es necesario partir de una concepción sistémica, que coloque encima de la mesa el amplio conjunto de factores que inciden en la convivencia y tenga en cuenta que lo que da lugar a un tipo de clima social u otro, es la articulación compleja de estos factores.

Es necesario saber que debemos contar con la participación de todos los recursos, humanos y procesuales, que estén presentes, y que esto sólo se logra cuando se parte de un análisis de la compleja realidad.

Una primera recomendación que hacemos a los que quieran enfrentarse al problema de la prevención de la violencia en el centro educativo, es la de partir de una perspectiva investigadora. ¿Qué queremos decir? En primer lugar que, dado que no podemos afirmar que la violencia sea un fenómeno que surge de un elemental esquema causa–efecto, sino de un complejo conjunto de factores y efectos, cuya relación no es lineal, es necesario enfrentarse a ella con una actitud interrogante y con una posición intelectual de indagación. Pero ésta no es una tarea fácil, requiere asumir que se tratará de un proceso lento, reflexivo y secuenciado.

Proponemos un modelo investigación–acción, como formato para elaborar el proyecto educativo que ahora nos ocupa: la prevención de la violencia escolar, trabajando las relaciones interpersonales en el aula y en el centro, con el objetivo de mejorar la convivencia.

El centro educativo debe ser mirado como una comunidad de convivencia en la que se inscriben distintos microsistemas sociales; el del alumnado es uno de ellos, pero no es ni independiente ni ajeno a lo que ocurre en los otros subsistemas, como el que compone el profesorado, las familias, o la propia comunidad social externa.

Esta perspectiva ecológica e interactiva, en una primera consideración, resulta algo más compleja, pero será más útil, si lo que queremos es actuar de una forma global y comprensiva. La convivencia diaria, con sus convenciones, normas y valores, sólo puede ser entendida en términos medioambientales, como un ecosistema en el que los hechos adquieren significación en relación a los objetivos.

Cuando un chico/a exhibe actitudes prepotentes, actúa impunemente agrediendo a los demás, pero, al mismo tiempo, dispone de un grupo de compañeros/as que no sólo lo apoya y lo encubre, sino que son tan responsables como el mismo agresor de este comportamiento sistemático y pertinaz, de nada sirve que intentemos un análisis individualista.

Se hace necesario un análisis ecológico, que vaya más allá de lo personal, para abordar el propio sistema de normas, valores, sentimientos y comportamientos que está detrás de una violencia que se repite, se encubre y brota con múltiples formas. No quiere esto decir, en absoluto, que no nos preocupemos también de los aspectos personales referidos a los alumnos/as violentos y a las víctimas, sino que hay que analizar el fenómeno como la expresión de un problema más profundo, que puede afectar a la comunidad educativa en sí misma.

Proponemos pues, como punto de arranque para diseñar un proyecto educativo global contra la violencia en el centro, el concepto de unidad de convivencia, es decir, el conjunto de factores humanos, procesos y contextos que constituyen la comunidad educativa.

El modelo *comunitario*, importado de otras áreas científicas y profesionales, como la antropología, la epidemiología o las ciencias de la salud, resulta particularmente útil para la propuesta de trabajo investigador y educativo, con la que nos parece idóneo abordar la prevención de la violencia escolar.

Desde el modelo comunitario, cada centro educativo se presenta como una unidad de convivencia, configurada a partir de la coexistencia y la articulación –mejor o peor– de varios grupos humanos básicos:

- a) El profesorado, que constituye una unidad en sí, aunque ésta no sea homogénea, pero que adquiere entidad diferenciada respecto de los otros elementos.
- b) El alumnado, que además de ser el eje sobre el que gira toda la actividad educativa, se constituye como un sistema social diferenciado, cuya participación en la organización del centro, en la elaboración de las normas y en la asunción de convenciones y valores, es fundamental.
- c) Las familias, con las que el centro establece distintos tipos de relaciones, unas más posibilitadoras que otras, para los objetivos que se propone en cualquier terreno; pero, muy especialmente, en uno tan directamente relacionado con las experiencias vitales previas, como es el de las conductas y las actitudes sociales.
- d) La sociedad en general, que con sus mensajes, sus estados de opinión y sus medios de comunicación, va incidiendo en la configuración de las actitudes y los valores. Un proyecto educativo de prevención de los malos tratos, necesita saber cómo se configuran las creencias sociales a este respecto e integrar su valor.

Sólo cuando hay un buen entendimiento entre los valores educativos que propone el centro, los que desarrolla la familia y los que están presentes en la opinión pública en forma de valores, los chicos/as encuentran coherentes y asumibles las normas a las que deben someterse.

De la confluencia de los sistemas psicosociales básicos, brotan claves normativas a las que cada alumno/a debe ajustarse para educarse y, a veces, simplemente, para sobrevivir sin sufrir demasiado daño; y de la configuración social del centro, como ámbito de convivencia, van a desprenderse las claves socializadoras. Éstas claves simbólicas, junto con las evolutivas, son las responsables de los factores, tanto personales como situacionales que determinan la aparición o no de problemas de violencia.

Los planos de la convivencia y la actividad: unidades de análisis

A partir de esta perspectiva ecológica hemos establecido dos planos de análisis: el plano de los procesos interpersonales, es decir el que se refiere a la interacción entre los tres subsistemas personales (alumnado, profesorado y familias), dando lugar a la convivencia; y el plano referido a los procesos de actividad, a los que da lugar el desarrollo del currículum. La confluencia de ambos planos da sentido a la convivencia como un proceso activo y humano, que tiene pleno significado cultural y social. La conjunción del plano humano y el plano de la actividad nos aporta una visión compleja, pero coherente, de la organización de la convivencia, en la cual pueden observarse todos los factores que en ella son relevantes:

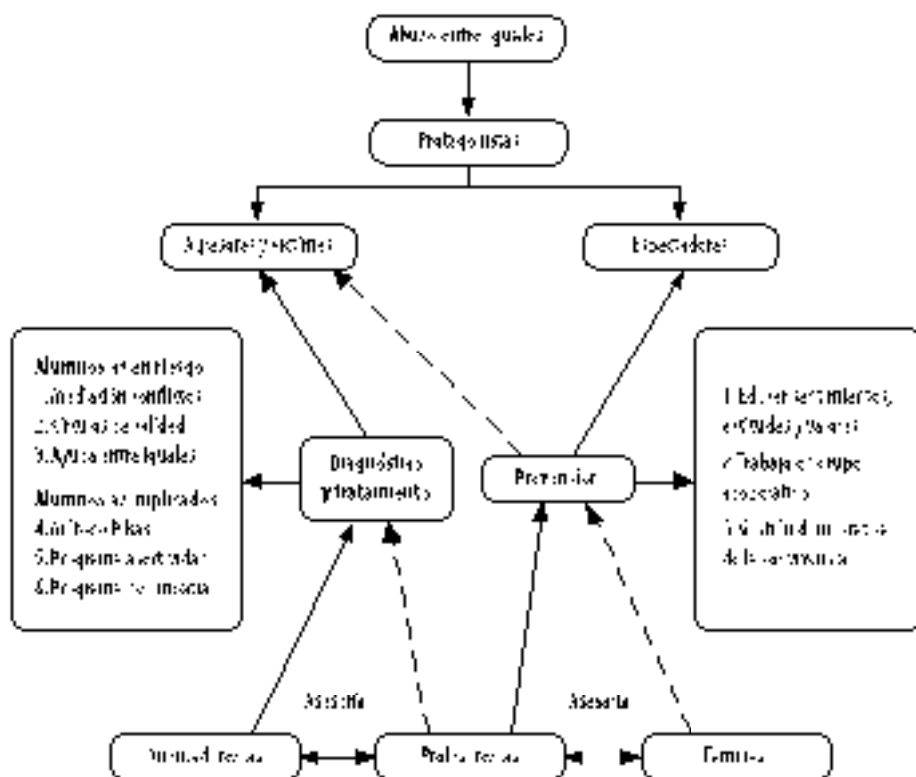
El plano de la convivencia

Si queremos comprender cómo funciona un centro educativo, en el plano humano, hay que describir y comprender cómo se configuran los procesos de comunicación, de sentimientos, actitudes y valores, pero también de roles, estatus y poder, dentro de cada uno de los microsistemas de relaciones interpersonales que existen en él. Por ejemplo, no es lo mismo una comunidad compuesta por un equipo docente de formación semejante, con un equilibrio de los roles que cada uno desempeña, con un estilo de comunicación equilibradamente objetivado, con procedimientos formales de resolución de conflictos, etc., que una comunidad escolar cuyos profesores no tengan conciencia de ser un equipo, no dispongan de un aceptable nivel de comprensión sobre los roles y funciones que desempeñan los distintos subgrupos y personas, cuyos vehículos de comunicación y poder no sean bien conocidos y aceptados por las personas, y no se disponga de espacio, tiempo y procedimientos para resolver conflictos.

Igualmente puede decirse del subsistema del alumnado y del modelo de relación de la escuela con las familias. Disponer de una conceptualización clara sobre los elementos relevantes de cada uno de los subsistemas personales y los que se refieren a la interacción de los mismos, permite disponer de un esquema de referencia sobre la naturaleza y las funciones de las relaciones interpersonales en la escuela.

Cuando se dispone de este esquema de referencia, se puede analizar el fenómeno psicosocial de las malas relaciones, de forma que el propio análisis deje abiertos, a los ojos investigadores, los canales para hacer llegar los procedimientos e instrumentos preventivos o reeducadores, si se detectan procesos conflictivos en cualquiera de los niveles y se sospecha que estos conflictos alimentan o influyen en las malas relaciones dentro del microsistema de los iguales. Por eso, es muy importante concebir el plano humano o de la convivencia como un sistema complejo y coherente que adquiere relevancia e incluso determina otros planos, como el de la propia función educativa, o plano de la actividad.

Figura 1



El plano de la actividad

La segunda intersección de planos se produce entre los sistemas de actividad y los objetivos del currículum. La tarea de todos los que conviven en un centro educativo es la de cumplir los objetivos de enseñanza y aprendizaje que marca el currículum. No olvidemos que estamos hablando de la educación obligatoria.

Al centro acude el alumnado a aprender y los profesores a enseñar, aunque también deberían acudir a vivir y convivir. En todo caso, los objetivos, los contenidos y las evaluaciones penden, como espada de Damocles, sobre las cabezas de los que estamos en el sistema educativo.

Pero la enseñanza y el aprendizaje se puede realizar de muy distintas formas: con un modelo individualista, centrado en la búsqueda individual de los logros; con un modelo más neutro, tratando de que cada escolar llegue hasta donde pueda, por sí mismo y con ayuda del profesor/a; o con un modelo cooperativo, buscando el diálogo y la construcción conjunta del conocimiento.

El profesorado tiene también una cierta libertad para elegir unos u otros contenidos y métodos de evaluación, así como para gestionar las normas y el tipo de comunicación y ejercicio del poder en su aula. En definitiva, el profesorado, es, en gran medida, responsable de las experiencias que tienen lugar en el aula y en el centro. Se trata de cumplir objetivos, pero existe una cierta libertad de maniobra para llegar a ellos.

La intersección de la actividad instructiva y el desarrollo del currículum, da lugar a un tipo de proceso que también diferencia a una comunidad educativa de otra. Éste, como el anterior, es un producto de la complejidad ecológica que hay que tener en cuenta cuando analizamos la convivencia en un centro, con la intención de optimizarla.

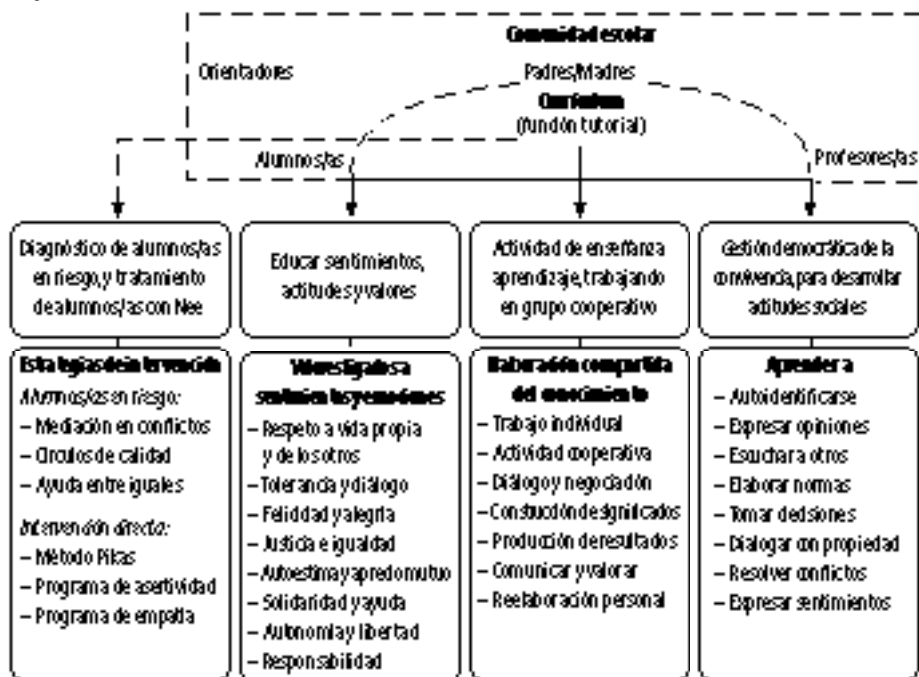
En la intersección del plano de la actividad instructiva y los objetivos y contenidos curriculares, encontramos tres procesos, que adquieren relevancia si queremos trabajar en un proyecto preventivo de la violencia. Estos procesos son:

- a) La gestión de la convivencia en el aula.
- b) El modelo concreto de acción instructiva: la enseñanza y el aprendizaje.
- c) Los sentimientos, actitudes y valores que catalizan la actividad.

Toda actividad educativa que una a un profesor/a con sus alumnos/as, para dar cumplimiento a objetivos curriculares mediante el desarrollo de contenidos, articula la gestión de la actividad, el proceso mismo de enseñar y aprender y cataliza o activa unos determinados sentimientos, actitudes y valores que se hacen presentes en el devenir mismo de la experiencia educativa.

Mejorar la convivencia requiere la consideración de que el desarrollo del currículum se concreta en un proceso de actividad, realizada en un ecosistema de relaciones, que debe ser gestionado de forma adecuada para que los conocimientos, los sentimientos, las actitudes y los valores activados en él fluyan desde la coherencia y no desde la incoherencia. Sólo en un clima de respeto personal y de confianza mutua, será posible una enseñanza y un aprendizaje que respete los valores de solidaridad necesarios para la progresiva integración social del alumnado y el equilibrio emocional de todos/as los protagonistas: profesorado y alumnado.

Figura 2



La gestión democrática de la convivencia

De forma explícita o implícita, toda convivencia se basa en un conjunto de convenciones, normas y rutinas, sobre las cuales tienen lugar los hechos y episodios diarios, que constituyen un marco normativo. Este marco implica gestión de los acontecimientos: alguien debe decir qué hacer en cada momento, cómo, cuándo, con qué medios, etc. Esta gestión puede ser democrática, es decir, realizada a partir del consenso y la negociación; puede erigirse sobre la base de un poder unidireccional y autoritario, o simplemente, tratarse de un poder difuso, que nadie sabe cómo nace y cómo se ejerce.

Tomar conciencia de que la actividad se gestiona de una u otra forma es una manera de clarificar si esta gestión adquiere un formato de democracia participativa o no. Así pues, lo primero es asumir que la vida del aula requiere una gestión y que ésta puede, y debe, ser democrática, sin que ello elimine la autoridad moral del profesorado.

La propuesta de atender a la gestión democrática en el aula y en el centro incluye el análisis de los acontecimientos de la convivencia diaria. Se trata de ir profundizando juntos sobre lo que, tanto el profesorado como el alumnado, entienden por participación cooperativa y democrática.

La elaboración de normas explícitas y claras, el establecimiento de un modelo disciplinar, sencillo pero transparente, con unas prohibiciones claramente aceptadas por todos y con un estímulo amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad entre los miembros de la comunidad, abren un camino progresivo de acercamiento de todos, profesorado y alumnado, a una tarea que debe ser común; porque la convivencia no es patrimonio de nadie en particular, sino de todos los que viven juntos.

La descripción y comprensión de la gestión de la vida social en cada aula permite disponer de un perfil sobre lo que habitualmente sucede y predecir lo que es posible que suceda, en términos de relaciones de unos con otros, no sólo entre el profesor/a y sus alumnos/as, sino en el microsistema de relaciones entre escolares, que es el que ahora nos interesa destacar.

Es evidente que no debemos esperar que sucedan los mismos fenómenos de malas relaciones entre los iguales en una clase en la que el alumnado tiene la

oportunidad, el espacio y el tiempo necesario para negociar las normas y resolver los conflictos de forma democrática, que en un aula donde no existe, formalmente programado, este espacio y este tiempo.

El reconocimiento explícito de que la convivencia produce procesos colectivos que trascienden el mero comportamiento individual y que, por tanto, son fuente de logros y satisfacciones individuales, pero también de conflictos y desencuentros entre los miembros del grupo, es una manera de ir avanzando.

El análisis de los sistemas de gestión de la convivencia se convierte en un instrumento conceptual necesario para abordar los problemas que pueden surgir. Se trata de considerar la gestión de la convivencia como un factor importante para comprender la vida en el aula.

El trabajo en grupo cooperativo

Trabajar en grupo cooperativo implica aceptar que ciertos contenidos se aprenden mejor si se trabajan, no sólo en compañía de otros, sino en cooperación con ellos. Abordar la actividad de enseñanza y aprendizaje mediante un modelo cooperativo, supone considerar el proceso comunicativo, que es la actividad de enseñar, en su intersección con la actividad de aprender, como una tarea única y enriquecedora para todos.

La cooperación se ha destacado como la vía más eficaz para cumplir objetivos de aprendizaje, tanto para aquéllos que son ayudados por otros, como para los que saben más y ayudan a los más inexpertos. Cooperar es unir ideas, actividades, críticas y evaluación, en una acción conjunta.

El conocimiento no se adquiere y se fija sólo mediante la explicación del profesor/a, es necesario elaborarlo, utilizarlo para resolver problemas, unir lo nuevo con lo viejo, aplicarlo a contextos diversos y transferirlo a nuevas situaciones. Todo ello no se puede hacer sin interactuar con otros, sin dialogar con los compañeros/as, sin hacer preguntas y buscar respuestas, y esto se hace mejor cooperando que en solitario, y mucho mejor que compitiendo.

El desarrollo de los contenidos del currículum, visto desde la experiencia directa, está compuesto por el conjunto de actividades, secuenciadas de tal forma

que los alumnos/as van adquiriendo conocimientos, desarrollando actitudes y formando su personalidad, en todos los sentidos. En este ámbito, no es lo mismo un aula cuya actividad instructiva se produzca de forma competitiva, acentuando el éxito o el fracaso individual, que un aula en la que se conciba el trabajo académico como cooperación y producción conjunta.

La naturaleza interactiva de carácter competitivo o cooperativo se convierte en un instrumento al servicio de la comprensión del problema de las malas relaciones entre alumnos/as y de la aparición o no de violencia escolar. En un clima competitivo, lo lógico es que florezca la rivalidad; en un clima cooperativo, es razonable esperar la ayuda y la solidaridad.

No tendría sentido la propuesta de afianzar los sentimientos de solidaridad y los vínculos afectivos entre el alumnado, si la propuesta de trabajo real es competitiva, de estimulación de la rivalidad o simplemente individualista. Los sistemas de actividad están impregnados de valores que son, o no, coherentes con la acción que se realiza. Por ello, el trabajo preventivo contra la violencia escolar exige modificar la forma de enseñanza y aprendizaje hacia un modelo cooperativo, que estimule la comunicación y la negociación. Sólo de esta forma tendrán lugar experiencias que favorezcan la mejora del clima afectivo, las actitudes y los valores positivos de unos escolares hacia otros.

Educar sentimientos, actitudes y valores

Toda actividad de enseñanza y aprendizaje se realiza sobre la base de las motivaciones e intereses que, tanto profesores/as como alumnos/as, pongan en ello, y esta motivación depende fundamentalmente de sus estados emocionales, afectivos y actitudinales. Sin embargo, nuestro sistema educativo tradicional ha vivido de espaldas a la vida afectiva y emocional de sus protagonistas.

De forma ligada a la actividad instructiva y a las tareas de enseñanza y aprendizaje, florece un estilo de relaciones interpersonales que incluye los sentimientos, emociones y valores, que cada uno de los protagonistas pone en juego. La expresión, la modulación y el control de la vida afectiva es uno de los factores más importante de eso que conocemos como motivación. Sin motivos no hay actividad, pero los motivos se alimentan del gusto o el disgusto por estar juntos, hacer cosas interesantes y comunicarse.

Todo lo que sucede en el aula, como todo lo humano, está connotado emocionalmente, es más o menos agradable, nos provoca una actitud positiva o entusiasta o una actitud negativa, de rechazo o de incomodidad, cuando no de miedo o de ira, siendo éstas últimas las emociones que quisiéramos prevenir.

Aunque el tratamiento curricular, en el primer nivel de concreción, ha incluido la educación de las actitudes, como contenidos académicos y la educación en valores como transversalidad, es interesante, desde nuestro punto de vista, desarrollar un programa concreto de trabajo cuyos contenidos se refieran a las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores.

Se trata de trabajar directamente con el llamado conocimiento interpersonal o psicológico; de profundizar de forma expresa en el conocimiento de uno mismo/a y de los otros/as en todas sus dimensiones, pero, especialmente, como seres cuyas emociones y sentimientos afectan a la vida de relación social; de comprender que podemos hacer daño si no aprendemos a conocerlos y respetarlos; y también de aprender a apreciar los propios sentimientos y valores, para evitar ser herido y lesionado en los derechos personales.

No será igual un tratamiento educativo que espere que estos aspectos se mejoren, como consecuencia de la espontaneidad del trato que brota del resto de las actividades, que un tratamiento que tenga como objeto de trabajo las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores, ligados a las relaciones interpersonales concretas que acontecen en el día a día de la convivencia.

Un proyecto global e integrado para mejorar la convivencia

La filosofía que está debajo de la implantación de un proyecto anti-violencia parte de la necesidad de ir aumentando la sensibilidad social y moral contra la violencia en todas sus formas, para lo cual hay que reforzar las claves de la convivencia. El proyecto educativo para prevenir los malos tratos entre los alumnos/as supone asumir la gestión de la vida cotidiana, el trabajo de enseñanza y aprendizaje y los sentimientos, actitudes y valores, como objeto mismo de planificación educativa.

Esta filosofía incluye la consideración de la comunidad educativa como agente global, constructor de la cultura del centro, sus hábitos, sus convenciones y sus valores. Debe ser la comunidad educativa la protagonista directa y responsable

de todo lo que en el centro sucede y, muy especialmente, del conocimiento y la comprensión del clima de convivencia humana. Dentro de esta comunidad, cada microsistema social (profesorado, alumnado, familias y contexto social) debe tener su propio papel, como agente y beneficiario del proyecto por la mejora de la convivencia.

Maletas de instrumentos: estímulos y guía para la práctica

Un proyecto preventivo de la violencia escolar, mediante la mejora de la convivencia, requiere un trabajo en distintos ámbitos que se deben articular en la conciencia de estar participando en un plan global. El modelo de trabajo que estamos proponiendo requiere embarcarse en un proceso en el que es necesario disponer de distintos tipos de recursos o instrumentos de trabajo. Estos instrumentos son, básicamente, cognitivos, motivacionales y actitudinales, con los que se puede llegar a penetrar en el complejo mundo de las relaciones interpersonales y optimizar los complicados sistemas de convivencia que producimos en el día a día.

Hemos llamado maletas de instrumentos al conjunto ordenado de intenciones de cambio curricular, que articulamos en tres grandes núcleos o programas: el programa de trabajo en grupo cooperativo, el programa de gestión democrática de la convivencia y el programa de educación de sentimientos, actitudes y valores (Ver figura 2).

La maleta que contiene los instrumentos necesarios para un programa de *trabajo en grupo cooperativo*, dispone de ideas y procedimientos para desplegar, con la secuencia que cada docente considere necesaria, un trabajo instructivo en el que los alumnos/as cooperen entre sí, realizando su actividad de aprendizaje mediante el diálogo, la negociación de los significados, la construcción compartida del conocimiento, la elaboración de propuestas conjuntas y el reconocimiento mutuo del éxito en las tareas.

La maleta que contiene los instrumentos para desplegar un programa de *gestión de la convivencia en el aula*, incluye objetivos, contenidos y procedimientos para fortalecer las relaciones sociales, evitar la resolución dañina de conflictos y proporcionar cauces para que, cuando éstos sucedan, puedan resolverse por la vía

de la palabra, la discusión y los argumentos verbales. Incluye también la necesaria existencia de un espacio y un tiempo para gestionar las convenciones y normas de la vida cotidiana, mediante un foro de aula, en el que todo esto se explicita de forma democrática y participativa.

La maleta que contiene instrumentos para la educación de *sentimientos, actitudes y valores* contiene claves para desplegar un programa que permita planificar y desarrollar experiencias educativas, que sirvan para reflexionar, practicar y asegurarse de que los alumnos/as reconocen, en sí mismos/as y en los otros, emociones, sentimientos, actitudes y valores morales que tienen que ver con el trato que damos y recibimos de los otros mientras convivimos. Así, en la medida en que estas experiencias sean positivas, construirán sus propios valores de respeto, justicia, solidaridad, libertad y pacifismo. Los valores no se aprenden sólo de forma abstracta, sino que requieren una experiencia concreta de disfrutar del beneficio afectivo y emocional de la práctica de valores justos y de actitudes correctas.

No conviene olvidar que...

- Las ventajas de la intervención preventiva se generalizan a todos los factores: economía de recursos técnicos y humanos; facilidad técnica de la intervención; refuerzo de las finalidades educativas y generalización de los logros a otras áreas de la educación.
- El problema del abuso entre compañeros/as se presta mejor a un análisis ecológico y comunitario que a un análisis psicológico individualista. La complejidad de factores que inciden en él, aconseja una perspectiva compleja, comprensiva y globalizadora.
- El punto de partida para diseñar un proyecto educativo global contra la violencia en el centro, ha de ser el concepto de unidad de convivencia, es decir, el conjunto de factores humanos, procesuales y contextuales, que constituyen la comunidad educativa.
- El trabajo en grupo cooperativo favorece una construcción común y colaborativa del conocimiento cognitivo, pero también genera una mejora en las relaciones interpersonales basadas en la negociación, el diálogo, el intercambio, etc.
- La educación y el aprendizaje social implican trabajar de forma conjunta los sentimientos, las emociones y las actitudes sociales. Sólo mediante la articulación de estas manifestaciones psicológicas estaremos incidiendo en el buen desarrollo social y moral.
- Mejorar la convivencia significa afrontar un reto globalizador en todos los microsistemas de interrelación que afectan al alumnado: familia, escuela y contexto social, evitando las posibles incongruencias que pudieran desprenderse de estos microsistemas.
- Hemos llamado maletas de instrumentos al conjunto ordenado de intenciones de cambio curricular que articulamos en tres grandes núcleos o programas: el programa de gestión democrática de la convivencia, el programa de educación de sentimientos y valores, y el programa de trabajo en grupo cooperativo.

Formación del profesorado y prevención de la violencia:

Módulos autoformativos



Rosario Ortega Ruiz,
M^º Isabel Gandul Chamorro
y Verónica Fernández Alcaide

Formación permanente e innovación educativa

Toda intervención para mejorar la convivencia debe ser planteada como un trabajo de innovación educativa. Al mismo tiempo, cuando un equipo docente se propone cambios que signifiquen mejorar la calidad de su acción educativa, se enfrenta también a un reto de formación y mejora de su capacitación profesional. Desde este punto de vista, entendemos que un proyecto para mejorar la convivencia y prevenir los problemas de malos tratos y abusos entre compañeros/as puede, y debe, ser un proyecto de innovación educativa y de autoformación del profesorado, que tenga en cuenta que se trata de trabajar incorporando todos los elementos del currículum, desde la acción tutorial, a la formación permanente del profesorado.

Llevar a cabo un proyecto de este tipo, implica que el grupo de tutores del centro, en coordinación con el Departamento o Equipo de Orientación, se responsabilicen de un plan de trabajo que parta del establecimiento de unos acuerdos mínimos, tales como los siguientes:

- Una valoración consensuada sobre el papel de la convivencia en el centro en relación a los objetivos del proyecto educativo.

- Un esquema conceptual negociado sobre qué es la violencia escolar, cómo se manifiesta, cuáles y cómo actúan sus efectos.
- Un modelo de aproximación educativa, de carácter preventivo, a este problema, eliminando el estilo punitivo, sancionador y culpabilizador.
- Una definición conjunta de los pasos a seguir, el calendario de actuaciones, los ámbitos curriculares, tutoriales, espacio-temporales, etc. que se van a abordar.
- Una secuencia clara, flexible y jerarquizada de objetivos a conseguir, que elimine el desánimo, ya que estos proyectos deben ser *de fondo* y no *de velocidad*.
- Un diseño concreto para cada fase y cada prioridad en la actuación, que permita saber por dónde empezar y cómo continuar; pero que esté abierto a innovaciones que surjan a lo largo del proceso.
- Un acopio de los recursos, instrumentos y procedimientos que se poseen y que pueden ponerse al servicio del proyecto.
- Un listado concreto de los recursos que se necesitan, incluida la ayuda externa para la formación, si se considera necesario.

Después de este proceso de toma de conciencia, si se ha llevado bien, debe haberse conseguido, entre el grupo de profesores/as, un clima de relaciones y un estado de opinión positivo acerca de participar en el proyecto anti-violencia. Se podría pasar a elaborar un borrador del proyecto que pusiera por escrito las intenciones y compromisos de actuación del equipo docente que actuará en el mismo y que debe constituirse en grupo de trabajo, también con intenciones autoformadoras. Este borrador debería incluir propuestas que respondan a cuestiones como las siguientes:

Objetivos, tareas, actividades y programas

- ¿Qué se quiere conseguir?
- ¿En cuánto tiempo se quiere conseguir? (aproximación temporal).
- ¿Cómo se va a hacer? Actividades, programas, tareas y procesos básicos.
- ¿Cómo se recogerá la información, quién lo hará, en qué condiciones ?
- ¿Qué programa se empleará para el trabajo con el alumnado?
- ¿Quién se responsabilizará de la implantación de los programas en el aula?
- ¿Quiénes harán tareas complementarias al trabajo de aula?,
¿cuáles?, ¿cómo?

Procesos de recogida de información

- ¿Qué conviene observar primero?
- ¿Cómo explorar el clima de convivencia?
- ¿Cómo hacer un registro de las conductas de riesgo?
- ¿Qué zonas hay que observar? (aulas, patios, pasillos, etc.).
- ¿Cómo codificar los resultados y presentarlos gráficamente?
- ¿Para qué servirá la información recogida o los datos obtenidos?

Procesos preventivos

- ¿Qué entendemos por mejorar la convivencia?
- ¿Qué procesos preventivos se pondrán en marcha?
- ¿Qué cambios organizativos se van a producir?
- ¿Qué canales de comunicación se abrirán?
- ¿Quién/es serán figuras de apoyo externo?
- ¿Qué estrategias concretas de trabajo en el aula se implementarán?
- ¿Cómo se solucionarán los conflictos que surjan?
- ¿Qué ofrece el proyecto a los escolares en riesgo?
- ¿A qué nivel incluiremos a los padres?
- ¿Qué relación establece el instituto con los servicios de apoyo externo?
- ¿Cómo se va a evaluar el funcionamiento del proyecto?

Procesos de intervención directa

- ¿Cómo se ayudará a los alumnos/as que son victimizados por sus iguales?
- ¿Cómo ayudará el proyecto a los chicos/as violentos?
- ¿Qué se hará si persiste la violencia interpersonal?
- ¿Cómo trabajar con los padres de los alumnos/as implicados?
- ¿Qué información se necesita para su evaluación?
- ¿Qué alternativas quedan si el proyecto no funciona?
- ¿Qué recursos concretos necesitaremos?

Procesos autoformativos

- ¿Qué formación se considera necesaria para el proyecto preventivo?
- ¿Qué especialización necesitamos para trabajar con alumnos/as en riesgo?
- ¿Qué especialización necesitamos para la intervención con víctimas y agresores?
- ¿De qué recursos humanos disponemos para la formación?
- ¿Qué recursos bibliográficos y procedimentales están disponibles?
- ¿Qué apoyo de entidades de formación tenemos disponible?
- ¿Qué recursos concretos necesitaremos?

Es evidente que todas estas cuestiones no se resuelven en un solo día, sino que requieren un proceso continuo, que podría vincularse a la formación permanente del propio profesorado. En lo que sigue, proponemos un modelo de autoformación, para profesores y tutores, que permita al equipo docente fortalecer su preparación profesional y establecer vínculos de cooperación entre los miembros del grupo de trabajo que implementarán el proyecto anti-violencia.

Aprender para enseñar

Presentamos a continuación una serie de módulos autoformativos que, tomando como punto de partida la profundización en un tema relevante referido al proyecto anti-violencia del centro, permita que el profesorado organice, en torno a él, una secuencia de sesiones de reflexión y trabajo cooperativo.

Sería muy interesante y enriquecedor que el Departamento o Equipo de Orientación ayudara a este proceso de autoformación, aportando sus conoci-

mientos técnicos y profesionales, recursos e iniciativas, estrategias nuevas o, participando activamente en las sesiones de trabajo.

Una de las características fundamentales de esta metodología es que todas las actividades que se desarrollan en el grupo de trabajo docente, después serán llevadas a la práctica con el grupo de alumnos/as de cada tutor, lo que tiene ventajas, como las siguientes:

- El trabajo cooperativo del profesorado servirá de modelo para el trabajo cooperativo del alumnado, haciendo que cada tutor aumente su capacidad práctica para la intervención desde su propia experiencia de cooperación con sus iguales.
- Los profesores podrán experimentar, por sí mismos, las dificultades que presentan las actividades que después deberá realizar el alumnado, lo que les permitirá valorar sus problemas de implantación, así como sus beneficios para la mejora de la convivencia.
- Al mismo tiempo que se cambian las actitudes del alumnado hacia los comportamientos violentos, pueden cambiar las del profesorado, lo que mejorará las relaciones profesor/a-alumno/s.
- El hecho de que todos los profesores/as realicen los mismos programas, estrategias y actividades en clase permite poner en común, en las sesiones de autoformación, las dificultades encontradas y los logros que se han conseguido con ellas, creando un clima de trabajo global y unitario.
- Un proyecto de este tipo permite que, aunque todos los profesores/as trabajen las mismas actividades con su grupo, cada tutor pueda adaptar el modelo general a las características de sus alumnos/as, a sus necesidades, a su propio estilo docente, a sus prioridades y a su ritmo de trabajo.

Para desarrollar de forma unitaria la autoformación docente y la implantación de un proyecto educativo de prevención de la violencia, es necesario que los compromisos de actuación conjunta se concreten en secuencias de trabajo que impliquen un compromiso, con los compañeros/as, de pertenencia al proyecto.

Una sesión de trabajo semanal sería lo idóneo, aunque cada equipo docente puede imprimir el ritmo que considere oportuno a su proceso autoformativo. En todo caso, es necesario que cada profesor/a disponga de tiempo suficiente

entre el registro que haga de los acontecimientos de aula, y la sesión de discusión en el equipo docente, o viceversa.

Ejemplificamos la propuesta a partir de los siguientes módulos autoformativos:

- Tener las ideas claras.
- Conocer la realidad cercana.
- Trabajar conflictos.
- Elaborar normas democráticas.

MÓDULO I

TENER LAS IDEAS CLARAS

Módulo de reflexión sobre el problema de la violencia escolar

Justificación

Las relaciones entre compañeros se establecen en el continuo de la vida diaria en el centro educativo, siendo, con frecuencia, un campo oscuro para los profesores. Es necesario conocer y tener las ideas claras acerca de lo que es violencia y maltrato entre iguales, y diferenciarlo de los conflictos y los problemas de disciplina. Este módulo se trabajará, en principio, a través de una sola sesión, pero podría ampliarse hasta seis sesiones, si el equipo docente quiere desarrollar en cada sesión uno solo de los contenidos programados.

Contenidos

En este módulo se trabajarán los aspectos conceptuales más importantes referidos al fenómeno de la violencia escolar, centrando la atención en el problema del maltrato entre compañeros/as. Un esquema de contenidos podría ser el siguiente:

- El fenómeno de la violencia escolar. Qué es el maltrato entre compañeros/as.
- Formas que puede tomar el maltrato entre compañeros/as: abuso físico, verbal y relacional.
- El maltrato compañero-compañero o grupo-individuo.
- Agresividad, indisciplina, conflictos y violencia: conceptos que hay que distinguir.
- Los efectos psicológicos y educativos de la violencia escolar.
- Agresores, víctimas y espectadores: perfiles psicológicos.

Secuencia de actividades

- 1^a) Exposición oral por parte del coordinador/a del grupo docente o el orientador/a escolar, de los contenidos conceptuales y reflexión conjunta sobre ellos.
- 2^a) Presentación de un caso concreto de maltrato físico, verbal y relacional, por parte de cada uno de los profesores asistentes. Contextualización de las circunstancias familiares, sociales y escolares que rodearon el caso. Análisis y debate sobre los factores que inciden en el caso.
- 3^a) Repartir entre todos los miembros del grupo una fotocopia con el texto de *El caso de Sonia* (ver capítulo 8) y leerlo primero de forma individual y luego de forma pública. Comentarlo y debatir sobre qué tipo de violencia está presente en este caso.
- 4^a) Cada profesor/a del equipo debe aportar un caso de violencia, indisciplina o conflicto interpersonal, justificando por qué considera que es violencia y no indisciplina, conflicto y no violencia, etc. Debe someter su análisis a la crítica cooperativa de sus compañeros/as y responder a sus preguntas.
- 5^a) El coordinador/a del grupo o cualquier otro docente se encargará de preparar un material ilustrativo sobre los efectos a corto, medio y largo plazo de haber tenido experiencias prolongadas de violencia entre iguales. (Ver *El caso de Alba*, en capítulo 7).
- 6^a) Reunir información y hacer un esquema general sobre los perfiles psicológicos del maltrato entre iguales: víctimas, agresores y espectadores, y realizar un debate sobre ello. Pueden ser útiles las siguientes preguntas:
 - ¿Por qué unos chicos/as se dejan arrastrar a la sumisión?
 - ¿Qué efectos tiene sobre los espectadores la violencia?
 - ¿Qué sentimientos y emociones experimenta un chico/a violento?

Completado el módulo, es necesario que cada uno de los tutores diseñe una secuencia de actividades para su aula, en la que el alumnado pueda trabajar, a su nivel, los contenidos conceptuales y actitudinales que les lleven a tomar conciencia de la complejidad del fenómeno de la violencia y de la necesidad de adoptar una actitud moral clara de rechazo hacia ella.

MÓDULO II

CONOCER LA REALIDAD CERCANA

Módulo autoformativo sobre cómo recoger, ordenar y analizar la información

Justificación

Obtener información sobre la estructura social de participación de nuestros alumnos/as, su clima de convivencia y la presencia o no de problemas de malos tratos entre ellos/ellas, puede ser muy útil para tener una idea más precisa sobre el tipo de proyecto anti-violencia que debemos hacer. Este módulo se puede trabajar en varias sesiones. En ellas, el orientador junto con los tutores conocerán y diseñarán algunos procedimientos sencillos para conocer las situaciones de violencia en el centro.

Contenidos

Un esquema de los contenidos de este módulo podría ser el que sigue:

- Indagación sobre el tipo de instrumentos que se utilizan en las investigaciones sobre el problema del maltrato entre iguales: cuestionarios, formatos de entrevistas, juegos, etc.
- Elección de algún/os de los instrumentos que parezcan más útiles para la exploración concreta del problema de la violencia en el centro.
- Diseño de la situación de recogida de información, controlando las pautas a seguir en cada paso del procedimiento: recogida de los datos, análisis de la información, etc.
- Elaboración y diseño de nuevos instrumentos, en los que recoger información complementaria, necesaria para intervenir.
- Reflexión sobre cómo poner la información recogida al servicio del proyecto anti-violencia escolar.

Secuencia de actividades

- 1^a) El coordinador/a plantea la necesidad de una exploración objetiva y presenta un modelo sencillo de cuestionario, sobre algunos problemas que suelen ocurrir al alumnado sometiéndolo a debate y modificación. Un ejemplo podría ser el pequeño cuestionario que sigue:

¿Cuántas veces te han ocurrido estas cosas en la última semana?

	No me ha ocurrido	Una vez	Más de una vez
Me han empujado o golpeado a propósito			
Me han amenazado			
Han dicho cosas feas sobre mí			
Se han metido conmigo			
Me han dejado plantado a propósito			
Otras formas de maltrato			

- 2ª) Decidir quién redacta el nuevo cuestionario, que entre todos han elaborado, quién lo fotocopia y lo distribuye a cada tutor, en número suficiente para pasarlo en clase. (Para más información, ver el capítulo 4)
- 3ª) Comprometerse a traer los cuestionarios pasados y corregidos, si es posible, con porcentajes sobre la clase, para la siguiente sesión.
- 4º) Exponer individualmente los resultados obtenidos en cada curso. Es importante que alguien escriba en una pizarra los resultados globales.
- 5ª) Comentar y analizar los resultados globales y, si es posible, definir entre todos un compromiso de acción. Se pretende que se llegue a un acuerdo sobre lo siguiente: qué estamos dispuestos a hacer con nuestros recursos, tiempo y posibilidades para mejorar la situación.
- 6º) El equipo docente podría dividirse en dos subgrupos y cada uno diseñar una pequeña encuesta, en la que se relacionen lugares del centro y próximos a él, donde suelen estar los alumnos/as. Posteriormente se le asignaría una puntuación, en función del grado de peligrosidad de los lugares. Un ejemplo podría ser el siguiente:

Lugares	Muy peligroso	Poco peligroso	Seguro
La entrada del centro			
El pasillo de la parte baja			
La clase			
El recreo			
Otros			

Marcar con una X lo que corresponda

Finalmente, se deberá poner en común los resultados obtenidos de todos los procesos de indagación puestos en marcha, y de los datos obtenidos, previamente elaborados en informes.

MÓDULO III

TRABAJAR CONFLICTOS

Módulo de reflexión sobre cómo descubrir, dialogar y negociar conflictos

Justificación

Los conflictos interpersonales no sólo no son negativos para el desarrollo social, sino que pueden ser fuente de aprendizaje de habilidades sociales, para chicos/as que son deficitarios en este ámbito del desarrollo sociopersonal. Pero para ello deben ser objeto de trabajo educativo, expresamente planificado y controlado. En este módulo profundizaremos en cómo trabajar los conflictos para que éstos se pongan al servicio de la convivencia y no se conviertan en origen de violencia.

Contenidos

Un esquema de este módulo autoformativo podría partir de las siguientes pautas de trabajo cooperativo entre el equipo docente:

- Qué es un conflicto. Clases de conflictos y utilidad de los mismos.
- Por qué surgen los conflictos.
- Estrategias de resolución de conflictos.
- Importancia de los conflictos en las relaciones personales.
- Utilización adecuada del lenguaje para evitar los conflictos.

Secuencia de actividades

1^a) Cada participante realiza un pequeño trabajo individual de reflexión y anotación sobre algún conflicto experimentado personalmente. Se trata de pensar durante un momento sobre las características del conflicto, los senti-

- mientos que suscitó, cómo se resolvió y si su resolución fue o no satisfactoria. Cuando lo haya hecho pondrá en común con sus compañeros/as sus anotaciones, que servirán para debatir sobre la naturaleza psicosocial de los conflictos, las causas de su aparición y los caminos idóneos para resolverlos.
- 2º) Divididos en grupos pequeños (no más de tres o cuatro profesores/as) se diseña el texto de un conflicto interpersonal que haya sido provocado por un malentendido. Se señalan los protagonistas, la situación y el desenvolvimiento del conflicto. Si la solución al mismo no es positiva, se analizará por qué; y si lo es, igualmente hay que señalar las causas. Se trata de confrontar los casos bien resueltos con los mal resueltos, hasta encontrar sus diferencias.
- 3º) Cada participante elabora un guión del diálogo verbal producido por dos o tres personajes que están en pleno proceso de expresión de un conflicto. Es muy importante escribir el diálogo correctamente. Reunidos en grupo, se elige el que se considera más interesante y todos pasan a aprenderse el guión. A partir de este momento, se hará una simulación, o juego de roles, en el que cada uno de los asistentes pase por uno de los papeles del guión. Los espectadores anotarán las actitudes y comportamientos de aquellos que resuelven dialogadamente el conflicto y los que no. Luego, todo ello se comenta.
- 4ª) Cada pequeño grupo elabora un caso en el que los personajes, finalmente, tengan que tomar una decisión respecto de la persona con la que tienen el conflicto. Se trata de trabajar la dificultad de tomar decisiones, junto a la necesidad de hacerlo.

Nota:

Como en todos los módulos autoformativos, éste debe culminar con el diseño de una secuencia de actividades que cada tutor pueda implementar en su aula, con sus alumnos/as.

Se pueden encontrar ejemplos sobre negociación y mediación en conflictos, en los capítulos 12 y 13 de este libro.

MÓDULO IV

ELABORAR NORMAS DEMOCRÁTICAS

Módulo de formación sobre el papel de las normas en el centro y en el aula

Justificación

El centro educativo, concebido como un microsistema social, necesita garantizar una adecuada convivencia entre los miembros que lo constituyen, y esto lo puede hacer a través del establecimiento de unas normas, basadas en el respeto, que, como conjunto de principios, especifiquen determinados tipos de comportamientos en situaciones concretas. El aprendizaje de normas es un proceso educativo que debe ser asumido por la función orientadora y tutorial. Con este módulo intentamos trabajar la aceptación y asunción de las normas como propias, cuando se elaboran de forma democrática y participativa.

Contenidos

Un esquema de los contenidos de este módulo podría ser el siguiente:

- El concepto de norma y su importancia para las relaciones interpersonales
- Valoración de las normas existentes en el centro y en el aula.
- ¿Quién, cómo y por qué enuncia las normas en el centro?
- Elaboración de normas propias de aula.
- Incumplimiento de normas: disciplina y sanciones.
- Estrategias de evaluación del cumplimiento de las normas.

Secuencia de actividades

1ª) Cada miembro del grupo, durante cinco minutos, escribirá una definición de lo que entiende por norma, y una razón por la que considera que son importantes en el centro. En sesión de trabajo en pequeño grupo, se discutirán los argumentos individuales y se enunciarán tres normas básicas para la convivencia en el aula. Luego se discutirá el trabajo de pequeño grupo y los matices individuales en una sesión conjunta de todos los participantes.

- 2ª) En grupos de tres o cuatro personas, y durante quince minutos, se abordará el problema de cómo elaborar normas generales de convivencia en el centro: quién/es deben intervenir, por qué, con qué procedimientos, qué participación debe tener el alumnado, etc. Un secretario/a anotará, de forma sintética y resumida, los argumentos y razones para cada una de las cuestiones planteadas sobre cómo elaborar normas de centro. Luego, en sesión conjunta, se expondrán y se discutirán los procedimientos hasta llegar a acuerdos comunes.

- 3ª) Exposición de cada tutor/a sobre la puesta en práctica de la actividad primera, cuando se haya trabajado con el alumnado. Deben presentar la definición de norma que han dado los alumnos/as y los criterios y razones que se han argumentado en las aulas. Comparar las aportaciones de los estudiantes con las de los equipos docentes será muy interesante para reflexionar sobre la necesidad de consensuar y negociar puntos de vista en estos procedimientos de gestión de la convivencia.

- 4ª) Elaboración de criterios para la negociación y de procedimientos de exploración y debate para llegar a un consenso sobre las normas de clase, en la que los puntos de vista del alumnado y el profesorado sean coordinables. Si no son del todo asimilables: ¿Qué criterios predominarán?, ¿por qué?, ¿cómo se hará?, ¿cómo se darán a conocer las normas?, ¿cómo se elaboran las sanciones?, etc.

- 5ª) Evaluar el dominio de las normas por parte de los usuarios. En grupos pequeños de profesores/as (teniendo en cuenta, por ejemplo, las áreas o los niveles) y durante quince minutos aproximadamente, se elaborará un cuestionario para que el alumnado analice las normas del aula y del centro. En una sesión conjunta se unifican los contenidos, se aclaran los criterios y se propone la realización de un borrador conjunto de cuestionario, que sirva de instrumento de evaluación sobre la situación de las normas en el centro.

Un ejemplo de cuestionario para el alumnado sería:

- 1) Escribe todas las normas del centro que conozcas que sirvan claramente para regular la convivencia.
- 2) Escribe todas las normas de la clase que conozcas que sirvan claramente para regular la convivencia.
- 3) Señala las tres normas que, desde tu punto de vista, sean más importantes para la convivencia: Normas del centro; Normas de la clase.

Nota:

Como cada módulo, las actividades realizadas en el equipo docente, se transferirán, convenientemente adaptadas, a las aulas. A continuación, se tratará de poner en común los resultados del debate sobre elaboración de normas que se haya realizado en cada curso. El análisis de los resultados aportará una visión realista acerca de la necesidad y la complejidad de elaborar las normas de forma cooperativa, negociada y con la participación democrática de todos/as.

Prevenir la violencia educando la convivencia

Actividades y tareas



Rosario del Rey Alamillo,
Raquel Palacios Florencio
y Hugo Ríos Bailón

Un proyecto para prevenir los fenómenos de violencia y los problemas de malas relaciones entre compañeros/as, requiere intervenir educativamente en la gestión de la convivencia y en la educación de sentimientos. Como hemos expuesto en los capítulos anteriores, se trata de llevar a las aulas actividades y tareas que permitan a la comunidad educativa y, especialmente, al alumnado tomar conciencia sobre la necesidad de construir un sistema de relaciones personales más justo y democrático. Para esto es necesario que los chicos/as tengan oportunidad de estudiar y conocer, de forma directa, las nociones y sentimientos que acompañan a la convivencia diaria.

En el capítulo 6 se exponen nociones teórico-prácticas, que pueden servir para realizar un enfoque preventivo global de trabajo contra la violencia, teniendo en cuenta la educación de sentimientos y la gestión de la convivencia. No obstante, en lo que sigue, exponemos una serie de diez actividades que, a modo de ejemplo, podrían realizarse en un programa global de educación de nociones y sentimientos ligados a la convivencia. Estas actividades, por sus contenidos, podrían enmarcarse en lo que hemos llamado *programa de gestión de la convivencia en el aula* y *programa de educación de sentimientos, actitudes y valores*; al mismo tiempo, si tenemos en cuenta su estructura interna, se podrían incluir en el *programa de trabajo en grupo cooperativo*.

ACTIVIDAD 1

NO PUEDE SER

Trabajando la noción de maltrato

Justificación

La mayoría de los alumnos/as tienen un concepto de maltrato muy reducido; piensan que sólo se maltrata cuando se agrede físicamente a alguien. Con esta actividad se pretende ampliar este concepto, con el fin de que los chicos/as aprecien que cualquier situación de abuso de poder, ya sea físico, verbal o social, es una situación de maltrato.

Objetivos

- Analizar los conceptos y opiniones acerca del abuso entre compañeros/as.
- Clarificar el concepto del maltrato y estimular actitudes claras contra este tipo de problemas.

Duración

Una sesión de clase o tutoría.

Secuencia de tareas

Tarea individual

De forma rotativa, el alumnado va leyendo el folleto rojo del Programa Educativo de Prevención del Maltrato entre Compañeros/as (ver material). Se va interrumpiendo la lectura cuando haya que explicar algún matiz o concepto que no se comprenda suficientemente, o cuando algún alumno/a haga preguntas o comentarios.

Tarea de grupo cooperativo

Organizada la clase en grupos pequeños, de entre tres y cinco componentes, cada grupo comienza una tarea, para la que se necesita una cartulina grande. En la parte superior de la cartulina, el grupo deberá escribir la frase o el dibujo del

cómic que más le haya interesado, o que considere más importante. Seleccionada esta frase o aspecto, el grupo debe dibujar un cómic, en el que aparezca una escena correctora respecto del suceso que han elegido. Se trata de centrarse en un comportamiento o una actitud de abuso, imaginar su opuesta y dibujar el suceso.

Tarea de grupo aula

Cada grupo lee su frase, explica cómo ha sido entendida y la escena correctora que imaginaron. Muestran su cómic al resto de la clase. A continuación, se puede plantear un debate sobre el tema, aprovechando algún punto conflictivo surgido a lo largo de la sesión.

Evaluación

El profesor/a debe evaluar el resultado del trabajo de grupo aula, así como el grado de participación del alumnado en la actividad.

Material, ejemplos y sugerencias

Material

Sugerimos utilizar el folleto rojo de la campaña divulgativa sobre el Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, que se reproduce a continuación (si no se dispone del mismo se puede plantear alguna alternativa dentro del centro).



ACTIVIDAD 2

IGUALES Y DIFERENTES

Trabajando la identidad individual y grupal

Justificación

Muchas veces pensamos que nuestros/as alumnos/as se conocen entre sí porque llevan juntos varios años. Sin embargo, a veces ocurre que, aunque tengan confianza y conozcan a sus amigos más cercanos, no sucede lo mismo con el resto de la clase. Con esta actividad se pretende fomentar la identidad individual, pero también la cohesión grupal.

Objetivos

- Conocer mejor a los compañeros/as de la clase.
- Tomar conciencia de la importancia de conocer los sentimientos y emociones de los compañeros/as.
- Tomar conciencia de lo estimulante que es trabajar en grupo y dialogar con los demás.

Duración

Una sesión de clase o tutoría de una hora.

Secuencia de tareas

Tarea individual

El profesor/a deberá repartir a cada alumno/a una cartulina pequeña, en la que deben escribir una serie de preguntas relativas a sus gustos personales (ver sugerencias). Cada alumno/a debe responder a esas preguntas, con sinceridad y sencillez, con frases cortas y bien construidas.

Tarea de grupo cooperativo

Organizada la clase en grupos pequeños, de entre tres y cinco componentes, cada chico/a leerá a los demás lo que ha puesto en su cartulina y se abrirá un diálogo en el que se discutirá sobre el asunto, con una única norma: no calificar ninguna preferencia mejor ni peor que otra.

A continuación, se dispondrá de una cartulina nueva, cuyo título será “las preferencias del grupo”. En ella deben anotarse las coincidencias, por un lado, y las divergencias, por otro. Ambos lados de la cartulina deben considerarse positivos, bajo el rótulo: iguales y distintos. Realizada la tarea, las tarjetas grupales serán entregadas al profesor/a.

Tarea de grupo aula

El profesor/a meterá las cartulinas en una bolsa e irá sacándolas de una en una, leyéndolas en alto. En la lectura se referirá siempre a lo que es igual y a lo que es distinto, sin decir a qué grupo pertenece. El pequeño juego consistirá en adivinar la identidad del grupo al que se refieren los rasgos de convergencias y divergencias.

Evaluación

La evaluación deberá realizarse tomando en cuenta el clima de trabajo y cooperación del alumnado en toda la sesión de la actividad.

Material, ejemplos y sugerencias

Material

Cartulinas de color.

Sugerencias

Para las preguntas sobre identidad personal y grupal, sugerimos preguntas como:

- ¿Cuál es tu grupo musical favorito?
- ¿Cuál es tu color preferido?
- ¿Cuál es tu actividad deportiva predilecta?
- ¿Qué te gusta hacer los domingos?
- ¿Cuál ha sido el mejor regalo que te han hecho?
- ¿Qué quieres ser cuando seas mayor?

ACTIVIDAD 3

¿QUÉ LE PASÓ A SONIA?

Trabajando los sentimientos que provoca el abuso

Justificación

Con esta actividad se pretende trabajar el tema del maltrato escolar y ver cómo el alumnado expresa, con sus propias palabras, situaciones de este tipo. También se facilitará la expresión de las distintas opiniones que se tengan sobre este tema.

Objetivos

- Cooperar con los compañeros/as para prevenir los problemas de abuso.
- Tomar conciencia de las consecuencias del maltrato.

Duración

Una sesión de clase o de tutoría de una hora.

Secuencia de tareas

Tarea individual

El profesor/a debe fotocopiar las tres viñetas que aparecen en el folleto, en blanco y negro, y que relatan la situación de Sonia (sólo las viñetas, no la literatura). Cada alumno/a debe escribir una historia que describa la situación que se está produciendo en las viñetas, añadiéndole el texto que considere oportuno.

Tarea de grupo cooperativo

La clase se divide en cuatro o cinco grupos, en función de la amplitud de ésta. Se nombra a un coordinador/a de cada grupo, el cual debe recoger los distintos cómics, ahora, con texto en sus “bocadillos”. El grupo estudia todas las historias presentadas y las clasifica, según se parezcan más o menos entre sí. A continuación, el grupo debe darle un nombre a cada una de las categorías establecidas, por ejemplo: abuso verbal, abuso indirecto, crueldad, etc. Se trata de etiquetar las situaciones de prepotencia.

Tarea de grupo aula

Cada grupo explica, al resto de sus compañeros/as, las historias que han aparecido a partir del dibujo sin palabras del cómic. El profesor/a debe iniciar un debate sobre el tema, en el que deberá participar toda la clase. El resultado del

trabajo se expondrá en las paredes de la clase para que el grupo lo pueda ver todos los días.

Evaluación

Se recomienda que el profesor/a evalúe la actividad sobre el resultado de la tarea de grupo cooperativo, atendiendo no sólo al resultado de ésta, sino también al grado de colaboración existente en el grupo.

Material, ejemplos y sugerencias

Material

Sugerimos utilizar el folleto rojo, destinado al alumnado, de la campaña de sensibilización del Programa para la Prevención de Maltrato entre Compañeros, de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (Ver actividad nº 1).

ACTIVIDAD 4

PERDER Y GANAR AMISTADES Trabajando los sentimientos

Justificación

Sólo los alumnos/as implicados en situaciones de maltrato escolar conocen los sentimientos que éstas pueden llegar a producir. Con esta actividad se pretende que todo el alumnado sea capaz de comprender el daño que produce el abuso y los sentimientos negativos que despierta.

Objetivos

- Conocer los sentimientos que produce vivir una situación de maltrato.
- Concienciar al alumnado del daño de estas situaciones.

Duración

Una sesión de clase o tutoría de una hora.

Secuencia de tareas

Tarea individual

El profesor/a entrega a cada alumno/a un texto, en el que se describe una situación referente a alguien que se queda sin amigos y los sentimientos que ello provoca (ver material), y deben leerlo detenidamente.

Tarea de grupo cooperativo

La clase se divide en grupos de entre tres y cinco componentes. Cada grupo deberá elegir un personaje de la historia leída, para convertirlo en objeto de su atención afectiva. Una vez elegido, el grupo debe decidir qué tipo de ayuda necesita ese personaje y cómo proporcionarle la ayuda precisa. Las estrategias podrían ir desde escribirle una carta, a hacer una entrevista u ofrecerse como amigos para hacer actividades juntos. En todo caso, deben especificar cómo y cuándo pondrán en marcha las medidas de ayuda.

Tarea de grupo aula

Cada grupo lee las estrategias y recursos que ha pensado para ayudar a su personaje, explicando por qué lo han elegido y por qué creen que su ayuda será eficaz. También deben expresar qué sentimientos quieren modificar y cómo lo harían.

Evaluación

El profesor/a podrá realizar la evaluación de esta actividad, basándose, más que en el documento escrito de cada grupo, en las razones que dan sobre la elección del personaje al que quieren ayudar, en las estrategias de intervención y las formas de ponerlas en práctica.

Material, ejemplos y sugerencias*Material*

El caso de Miguel:

“Nos habíamos mudado de ciudad por el trabajo de mi padre. Yo entraba en un colegio nuevo, estaba muy contento, haría más amigos y estaba seguro de que iba a ser un buen curso. Al principio todo fue bien, sólo tenía dos amigos, pero eran muy simpáticos. Un día, mis amigos me pidieron prestadas mis cien pesetas del desayuno, y yo se las dejé. Al día siguiente pasó igual y yo se las volví a dejar, aunque yo me quedaba sin desayunar. Así pasaron varios días y no me decían nada acerca de devolverme el dinero. Al sexto día se repitió la situación, yo tenía mucha hambre y les dije que me iba a comprar un bocadillo para desayunar. Entonces fue cuando comenzaron los problemas, me quitaron mi dinero a la fuerza... ¡otro día sin desayunar!. Ya no sólo me obligaban a darles mis cien pesetas, sino que tenía que traer doscientas, cien para cada uno. Yo les dije que no, que mis padres me daban lo suficiente y no podía pedirles más dinero, que

no era justo y que ya no les iba a dar más. A la mañana siguiente ya ni me miraban, me ignoraban. Ahora no tenía amigos, pero me daba igual, lo prefería. Durante un tiempo no pasó nada, hasta que un día me cogieron solo en el servicio, me pidieron todo el dinero –claro, yo sólo tenía mis cien pesetas de siempre–, así que empezaron a pegarme hasta dejarme tirado en el suelo y, después, me quitaron mi cazadora. Hasta entonces no se lo había contado a nadie, pero unos niños que entraron en el servicio y me encontraron tirado me preguntaron qué me había ocurrido. Les conté toda mi historia y ellos me dijeron que esos dos niños (Pepe y Manolo) ya lo habían hecho otras veces. Desde entonces tengo nuevos amigos, son muy simpáticos y nos llevamos muy bien. Pepe y Manolo no me han vuelto a dirigir la palabra desde entonces. Ahora estoy muy contento”.

Miguel (13 años).

ACTIVIDAD 5

¿POR QUÉ A MÍ?

Trabajando los sentimientos

Justificación

A veces, si no nos dicen que ciertas cosas están ocurriendo a nuestro alrededor, no nos damos cuenta. Esto es lo que pretende trabajar esta actividad. Educar los sentimientos de las personas, es educarlas a ellas mismas, y esto repercute en sus acciones. Si uno se da cuenta del daño que está produciendo a otro con sus actuaciones, quizás no las vuelva a hacer o piense un poco antes de realizarlas.

Objetivos

- Tomar conciencia del problema del maltrato entre compañeros/as.
- Conocer estas situaciones y sus graves consecuencias para los implicados/as.

Duración

Una sesión de clase o tutoría de una hora.

Secuencia de tareas

Tarea individual

Los alumnos/as deben leer individualmente el texto que anteriormente les ha proporcionado el profesor/a (ver material). En un folio, cada uno debe escribir los sentimientos que le produce la lectura del texto, diferenciando los que puede sentir el agresor, la víctima y los espectadores.

Tarea de grupo cooperativo

La clase se divide en grupos de cuatro o cinco alumnos/as. Cada miembro del grupo lee al resto del mismo su lista de sentimientos. A continuación, el grupo debe elaborar una nueva lista incluyendo los sentimientos que ellos crean más frecuentes en estas situaciones de maltrato.

Tarea de grupo aula

Cada grupo lee al resto de la clase la nueva lista de sentimientos que han elaborado. Un alumno/a voluntario/a irá escribiéndolos en la pizarra, diferenciando entre sentimientos de la víctima, el agresor y el espectador, y añadiendo una cruz a aquéllos que se repitan. La actividad finaliza con un pequeño debate entre los grupos, sobre los sentimientos que pueden llegar a sentir cada uno de los implicados.

Evaluación

Se recomienda que la evaluación se realice sobre el resultado de la tarea grupo cooperativo, atendiendo no sólo al resultado de la tarea, sino también al grado de cooperación existente en el grupo.

Material, ejemplos y sugerencias*Material*

¿Por qué a mí?: El caso de José Ángel:

“Llegué al colegio, eran las ocho de la mañana. Como todos los días, al entrar en clase, Antonio me cogió la mochila, la abrió, sacó los libros y los tiró por el suelo. Toda la clase reía y sólo mi grupo de amigos (tres que tengo) se quedaba perplejo por lo que siempre me ocurría. No se atrevían a ayudarme, un día lo intentaron y fueron saqueadas sus mochilas. Después de esto, mi papel era siempre recoger los libros y callarme. Este día fue distinto, ya no podía más, no sabía que pudieran llegar a este extremo. Como de costumbre me abrieron mi mochila, pero esta vez mis libros acabaron en el water; después empezaron a pegarme, hasta el punto de que tuve que ir al hospital lleno de moratones. En esos momentos, por mi mente sólo pasaba una pregunta ¿porqué a mí?”.

José Ángel (10 años).

ACTIVIDAD 6**ELEGIMOS UN GOBIERNO****Trabajando la política de la clase**

Justificación

Mediante esta actividad pretendemos trabajar la convivencia en el aula, de tal forma que los alumnos/as entiendan la necesidad de ser activos y críticos con los acontecimientos sociales y, al mismo tiempo, descubran que el sistema de convenciones y reglas debe elaborarse por las mismas personas que lo disfrutan. La elaboración de las normas es cosa de todos, así como su cumplimiento. Esto irá aproximándolos a la idea de democracia participativa.

Objetivos

- Aprender a elaborar normas de forma democrática y participativa.
- Hacer que los alumnos/as asuman las normas que ellos mismos han elaborado.
- Dar a conocer la importancia de cumplir las normas para mejorar la convivencia en el aula.

Duración

Tres o cuatro sesiones de clase o tutoría de una hora.

Secuencia de tareas*Tarea 1*

Dividiremos la clase en grupos de trabajo, de cinco o seis alumnos/as cada uno. Cada grupo representará los papeles propios de un comité electoral de un partido político, y deberá proponer un programa electoral que dé respuestas a los problemas reales que tiene el grupo-aula. Las propuestas deben incluir el nombre del partido y su posición en relación con los valores que defiende, han de formularse por escrito e ir acompañadas de medidas concretas para su cumplimiento. Dentro de cada grupo-partido, los miembros deberán repartirse los roles, tareas, funciones, cargos, etc.

Tarea 2

Cada alumno/a debe elaborar objetivos y propuestas para mejorar la convivencia, que se incluirán en el programa electoral y que formarán parte de la campaña, si son aceptadas por el grupo.

Tarea 3

Reunidos en grupos de trabajo cooperativo, se analizan las propuestas individuales, en orden a enunciar las normas para mejorar la convivencia dentro del aula. Cada grupo debe elaborar una propuesta conjunta y redactar un programa de actuaciones para que se vayan fijando las normas, de forma democrática y participativa; así como una campaña de promoción para que sus propuestas convezan a los demás y sean votadas (ver ejemplos y sugerencias).

Tarea 4

Elaborado el programa, cada grupo dispondrá de un tiempo para exponer sus propuestas y presentar a los candidatos/as, que ocuparán los puestos de responsabilidad si sale elegido su programa y partido. Es necesario que cada grupo cuente con el tiempo suficiente para poder explicarse ante los compañeros, y que se garantice que sean escuchados por todos respetuosamente, aunque sus propuestas sean objeto de crítica.

Oídos todos los grupos, se pasará a elegir la propuesta más convincente. Cuando el recuento de votos haya concluido, se anunciará el partido ganador y el programa elegido. Éste debe comprometerse a hacer un buen resumen de su propuesta, que podría fijarse también con un gran cartel en una pared del aula. En el debate, habrá que establecer también cuánto tiempo deben durar estas normas y con qué mecanismos pueden reformularse.

Evaluación

Esta actividad se irá evaluando a lo largo del curso, dependiendo de cómo se vayan cumpliendo las normas. Para ello se puede poner una fecha mensual, en la que todos los grupos-partidos se reúnan en una sesión de Parlamento, donde se analice la marcha de la gestión de la convivencia, se revisen las normas, el comportamiento de sus responsables, etc.

Material, ejemplos y sugerencias

Ejemplo de propuesta organizativa de la clase:

- Habrá un encargado de velar por la limpieza del aula.
- Habrá un responsable de salidas y entradas al aula, para evitar empujones.
- Hay que conseguir que la biblioteca permanezca abierta durante los recreos.
- Hay que conseguir material para juegos deportivos, etc.

Ejemplo de normas de diálogo y de convivencia:

- Se deberá levantar la mano antes de hablar.
- No se interrumpirá a aquellos que tengan la palabra.
- Se hablará con respeto y corrección, incluso cuando no se esté de acuerdo.
- No se cogerán las cosas de los demás sin permiso.
- A cada uno se le llamará por su nombre (sin poner mote).
- No se consentirán peleas ni abusos.
- Se respetarán las cosas de cada quién...

Ejemplo de recursos para la campaña

- Se realizarán pegatinas, banderitas, carteles, etc., para difundir las propuestas.

Sugerencias

Si el grupo lo considera adecuado, cada cuatro semanas se podría celebrar una sesión de parlamento en la que se revisen las normas.

ACTIVIDAD 7

EL OCASO DE ALBA
Sintiéndonos responsables

Justificación

Esta actividad pretende que todos los alumnos/as analicen sus comportamientos y actitudes ante los compañeros/as en distintas situaciones, incluyendo los posibles casos de maltrato. En este supuesto, se hará hincapié en promover actuaciones de apoyo a las víctimas potenciales, ya que los espectadores/as del maltrato tienen un serio papel en la solución o la continuidad de estos problemas, y pueden contribuir a la ruptura del vínculo nefasto que se crea entre víctimas y agresores.

Objetivos

- Desarrollar la capacidad de análisis ante los distintos conflictos que puedan surgir en el aula.
- Concienciar al alumnado de que todos somos responsables, en mayor o menor medida, de la existencia de estas situaciones.
- Fomentar la cooperación a través del trabajo en grupo.

Duración

Una sesión de clase o tutoría.

Secuencia de tareas

Tarea individual

Se repartirá un texto a cada alumno/a (ver material). Después de leerlo detenidamente, deberán responder a unas preguntas (ver sugerencias).

Tarea de grupo cooperativo

Cada miembro leerá sus respuestas y deberá realizar un listado de pautas de actuación para remediar el problema que plantea la historia. No servirá sumar la aportación de cada uno, sino que deberán estar todos de acuerdo con la aportación que llevarán al grupo aula.

Tarea de grupo aula

Cada grupo expondrá a los compañeros/as sus aportaciones y uno de ellos las irá escribiendo en la pizarra. Cuando estén todas escritas, se realizará una votación para averiguar qué medidas son mejores o de mayor importancia. Con las diez más votadas, se realizará el Decálogo de Convivencia de la clase. Éste deberá quedar expuesto en la pared durante un periodo relativamente largo.

Evaluación

Después de un tiempo, se analizará si se está cumpliendo el Decálogo de Convivencia, para ver la repercusión que ha tenido en la vida social del grupo. Si se observa que es muy difícil de cumplir, se puede modificar poniendo objetivos más concretos y realistas.

Material, ejemplos y sugerencias

Material

Texto para la tarea individual: “*El Ocaso de Alba*”:

Alba era una chica divertida y encantadora, a todo el mundo le agradaba, pero todos se dirigían hacia ella con una actitud diferente, simplemente por ser Alba Perla. Ella aceptaba todo, nunca se enfadaba. Siempre sonreía con esos ojillos que desprendían gratitud. Sin embargo, para todas las alumnas de séptimo era nuestro chivo expiatorio, nuestra víctima perfecta. A veces, incluso parecía feliz mientras soportaba nuestras pesadas bromas a cambio de pertenecer a nuestra pandilla.

En ningún momento nos habíamos puesto de acuerdo para tratarla así, ni siquiera habíamos hablado sobre su ropa hortera, ni sobre su mal gusto para arreglarse el pelo. Pero un día, una de nosotras comenzó: “¿Os habéis fijado en su falda morada?, ¿os han contado las guarradas que hace con ese chico?...” Las demás continuamos desahogándonos y contando todo lo que, sin duda, siempre habíamos pensado. Ahí no quedó la cosa. Nuestra relación con Alba terminó un treinta de marzo, cuando los chicos de octavo nos invitaron a una fiesta que organizaban para el viaje de fin de curso. Alba estaba entusiasmada; era la primera vez que su madre la dejaba ir a una fiesta. Entonces pasó algo terrible: no recuerdo quién fue, pero, varios días antes de la fiesta, alguien dijo: “Alba no puede venir con nosotras; con las pintas que lleva, no ligaremos. Tenemos que deshacernos de ella”. ¿Cómo se lo diríamos?. No sé por qué, pero, como siempre, me tocó comunicárselo.

Durante un cambio de clase, estábamos discutiendo sobre el vestido que nos íbamos a poner y de repente, ¡oh, no!, Alba se acercaba. Todas me dijeron: “Ahora, chica, es tu turno”. No sabía cómo hacerlo, ella venía hacia nosotras sonriendo y yo la miraba seria, pero no se daba por aludida, “¿por qué me lo pone tan difícil?” –pensé–, llegó hasta mí y me preguntó “¿hay algún problema?”. Me quedé en silencio, mientras las demás seguían hablando, aunque, en realidad, estaban pendientes de lo que yo iba a decir, y, sin saber cómo, dije: “Lo siento Alba, no puedes venir a la fiesta”. Ella me miró fijamente y, en un segundo, sus ojos se empañaron y brillaron como diamantes; las lágrimas empezaron a resbalar por sus mejillas blancas. ¡Qué horror! todavía la estoy viendo. Se volvió sin decir nada, sin pedir explicaciones. Fue la última vez que la vi, nunca más volvió al colegio.

Ahora, treinta años después, sigo pensando en ella, y me encantaría no haber hecho lo que hice, pero ya no tiene remedio. Sólo sé que nunca más he tratado a nadie de esa manera; que en cada persona marginada veía su cara e intentaba remediar lo sucedido. Quisiera poder encontrarla, explicarle lo mal que aún me siento y pedirle disculpas. Pero, como supongo que eso no será posible, me contentaré con terminar con unas líneas dedicadas a Alba:

Alba, quiero que sepas que nunca he sido una santa. A lo largo de mi vida he cometido muchos errores, pero estoy segura de que no he vuelto a traicionar conscientemente a nadie como te lo hice a ti, y espero no volver a hacerlo.

Rosario (45 años).

Sugerencias de cuestiones para la tarea individual

- ¿Qué te parece la historia de Alba?
- ¿Con qué personaje te identificas?, ¿por qué?
- ¿Crees que se podría hacer algo para que nadie se sintiera como Alba?, ¿qué?
- ¿Qué crees que debería haber hecho Rosario?
- ¿Se siente culpable Rosario? ¿Por qué?

ACTIVIDAD 8

**¿HAS PROBADO A CONTARLO HACIENDO TEATRO?
Expresando cómo nos sentimos**

Justificación

El teatro es un buen recurso para que los alumnos/as expresen los sentimientos que las personas experimentan en las distintas situaciones de la vida cotidiana. A través de él se pueden detectar conductas injustas que se estén dando en el aula o en el instituto.

Objetivos

- Concienciar al alumnado de que sus acciones provocan sentimientos en sus compañeros/as.
- Darse cuenta de que en la vida pueden cambiar los “papeles” y en cualquier momento uno puede llegar a sentirse como alguno de sus compañeros/as.
- Fomentar la creatividad y la cooperación mediante el trabajo en grupo.

Duración

Varias sesiones. La duración será variable en función del número de grupos que se hagan.

Secuencia de tareas

Tarea individual

En clase de Lengua se propondrá que cada alumno/a realice el guión de una escena en la que se pueda apreciar cualquier tipo de maltrato en el instituto: aislamiento social, robo, burlas, motes, etc.

Tarea de grupo cooperativo

Cada alumno/a aportará su guión y, una vez que estén todos, el grupo deberá

diseñar una pequeña obra de teatro en la que se pueda apreciar cómo se sienten los distintos personajes que en ella aparecen. Cada uno preparará el papel de un personaje para poder interpretar la obra al resto de los compañeros/as.

Tarea de grupo aula

Cada grupo representará su obra y, una vez que todos hayan terminado, se escribirá en la pizarra una tipología de las distintas formas de maltrato entre compañeros/as.

Evaluación

Los dos primeros objetivos se evaluarán observando en qué medida los alumnos/as han sido capaces de expresar sus sentimientos en la interpretación de la obra.

Para evaluar el tercer objetivo, se podría elaborar, en colaboración con el alumnado, un cuestionario referido a la capacidad de diálogo y cooperación de los distintos miembros de la clase.

ACTIVIDAD 9

AQUÉLLAS PEQUEÑAS COSAS... Expresando lo que pensamos

Justificación

Muchas veces, en las relaciones con nuestros compañeros/as, hay acciones, palabras, miradas que no nos gustan o nos molestan, y no sabemos cómo evitar que sucedan. Esta actividad facilitará la comunicación de estos sentimientos y permitirá llegar al conocimiento sobre por qué suceden y cuáles pueden ser sus consecuencias. Asimismo, puede provocar un deseo de cambio en el alumnado implicado en ella.

Objetivos

- Identificar lo que es intimidación.
- Fomentar una actitud crítica y sensible hacia lo que nos pasa en el colegio o el instituto.
- Asumir los problemas de convivencia en clase como nuestros.

Duración

Dos sesiones de clase (con un intervalo de un mes entre ambas).

Secuencia de tareas

Tarea individual

Cada alumno/a elaborará una lista de cosas que no le gusta que le hagan o digan.

Tarea de grupo cooperativo

En los grupos se leerán las listas de cada uno de los miembros, y se analizarán las causas y efectos de los comportamientos señalados en ellas; debiendo hacer propuestas para la solución de aquellos casos más frecuentes o importantes.

Tarea de grupo aula

Cada grupo debe leer sus conclusiones a toda la clase. Una vez hecho esto, se seleccionará por consenso alguno de los comportamientos, cuyas consecuencias se hayan considerado más graves, se estudiarán las propuestas de solución y se elegirán aquéllas que todo el grupo considere adecuadas.

El objetivo final de la actividad de grupo aula es convertir la conclusión del debate en la meta del mes, y elaborar un cartel que, como recordatorio, quede expuesto en la clase durante ese tiempo.

Evaluación

Deberá hacerse la evaluación del proceso de elaboración de la meta del mes, pero también se debe dedicar otra sesión para evaluar en qué medida ésta se ha cumplido una vez pasado el tiempo.

ACTIVIDAD 10

LO SIENTO MUCHO

Reconociendo mis sentimientos y los tuyos

Justificación

Esta actividad permite percibir y clasificar los propios sentimientos y los ajenos. Esto es de gran importancia para abordar los problemas de maltrato, ya que permitirá al alumnado familiarizarse con el análisis de los sentimientos y les hará actuar en consecuencia.

Objetivos

- Aprender a hablar de los propios sentimientos.
- Reconocer las causas y las consecuencias de ciertos sentimientos.
- Crear actitudes positivas de comprensión e interés por los puntos de vista de los demás.

Duración

Una sesión de clase o tutoría.

Secuencia de tareas

Tarea individual

Leer la lista de sentimientos que se entregará a cada alumno/a (ver material); localizar y escribir aquéllos sentimientos más frecuentes en la propia vida.

Tarea de grupo cooperativo

En pequeños grupos de 4 ó 5 personas, se seleccionarán varios sentimientos que sean los más frecuentes en las respuestas individuales de los distintos miembros y se responderá oralmente a la siguiente pregunta (en relación con cada sentimiento elegido), guardando el turno de palabra:

¿Qué hace que te sientas... (sentimiento de la lista)?

Se nombrará un secretario/a del grupo, que apuntará las respuestas de cada niño/a, agrupando aquéllas que sean similares.

Tarea de grupo aula

Se pondrán en común los sentimientos elegidos por cada grupo, así como las respuestas a la pregunta. A continuación se hará un debate en torno a las respuestas, intentando buscar las diferencias individuales.

Evaluación

El profesor/a puede proponer la realización de una redacción sobre una situación, en la que se describa la importancia que tiene expresar los propios sentimientos y conocer los de los demás, para conseguir tener relaciones personales agradables y positivas para todos.

Material, ejemplos y sugerencias

Sugerencias

Lista de sentimientos para la tarea individual:

- Asustado, temeroso.
- Indiferente, aburrido.
- Humillado, ofendido.
- Envidioso, celoso.
- Disgustado, crítico.
- Nervioso, intranquilo.
- Molesto.
- Interesado, excitado.
- Triste, desanimado.
- Feliz, radiante.
- Resentido, molesto.
- Furioso, enloquecido.
- Frustrado.
- Desplazado.
- Preocupado.
- Enfadado, irritado.
- Sorprendido, atónito.

Comprender y valorar los derechos humanos:

Actividades y tareas



Verónica Fernández Alcaide,
Patricia Prieto Ríos
y Andrés Valverde Macías

Introducción

Un proyecto educativo de prevención de los malos tratos y los problemas de violencia exige que las personas implicadas en él tomen conciencia de los derechos de todos, y para ello, nada mejor que familiarizarse con la naturaleza de los Derechos Humanos, y estudiarlos, profundizando en las implicaciones afectivas y morales que tienen. Se trata de que los textos que enuncian nuestros derechos y deberes para/con los demás y nosotros mismos, se conviertan en pensamientos y actitudes morales, con las cuales equiparnos para la vida.

Por otro lado, el conocimiento moral no es equivalente a otros tipos de nociones y conceptos. Muchas de nuestras ideas sobre lo que está bien y lo que está mal tienen un contenido y unos matices cuando son simplemente ideas y otros cuando nos implican para actuar; actuar moralmente bien es, de alguna forma, enfrentarse a dilemas y confusiones sobre qué es lo correcto hacer y pensar dadas las circunstancias.

En este capítulo presentamos un conjunto de actividades y tareas referidas a los Derechos Humanos y a dilemas morales, que proponemos a modo de ejemplo, para educar en valores y actitudes.

ACTIVIDAD 1

LIBERTAD E IGUALDAD

Trabajando con los Derechos Humanos

Justificación

En muchas situaciones cotidianas podemos observar la incoherencia que existe entre lo que decimos que debemos hacer en nuestras relaciones humanas y lo que realmente hacemos. Con esta actividad pretendemos que el alumnado reflexione sobre la importancia de respetar la libertad y la igualdad entre las personas, de manera que les permita analizar la sinrazón de algunos comportamientos que se dan en el centro educativo y en la sociedad en general.

Objetivos

- Reconocer la importancia de las buenas relaciones interpersonales a través del estudio de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Encontrar motivos personales para respetar los derechos de los demás.
- Implicarse en la resolución de conflictos sociales en los que no se respeten los derechos de libertad e igualdad de las personas.

Duración

Una sesión de clase o tutoría de una hora.

Secuencia de tareas

Tarea individual

- Leer el artículo 1 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Hacer una redacción explicando su significado y su importancia.
- Identificar tres situaciones relacionadas con compañeros/as del instituto en las que no se cumpla este artículo.

Tarea de grupo cooperativo

Partiendo de las situaciones identificadas por los distintos miembros, el grupo analizará algunas de ellas atendiendo a los siguientes criterios: ¿Por qué atentan contra la libertad de los compañeros/as?; ¿En qué comportamientos de los implicados se observa que no se respeta el derecho a la igualdad?; ¿Cómo actuaríais si alguien estuviera violando los derechos de libertad e igualdad de vuestro/a mejor amigo/a?

Tarea de grupo aula

Cada grupo deberá leer sus propuestas de actuación y, a partir de ellas, hacer entre todos un análisis crítico de su posible cumplimiento. Esto llevará a un debate que puede ser muy rico para concienciar al alumnado de la importancia que tiene ser realista a la hora de redactar y cumplir unas normas. Algunas preguntas para fomentar el debate pueden ser las siguientes: ¿Son muy utópicas las normas que intentan regir nuestro comportamiento hacia los demás?; ¿Haríais algunos cambios en el contenido o expresión de esas normas?

Evaluación

Debe estar enfocada a reconocer el grado de consecución de los objetivos. Se puede centrar en el trabajo en grupo cooperativo, analizando la capacidad de diálogo; pero también en la tarea de grupo-aula, observando el nivel de implicación del alumnado en ella.

Material, ejemplos y sugerencias

Material

Aunque sería conveniente que los propios alumnos/as realizaran su búsqueda, enunciaremos a continuación el siguiente texto.

“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

Artículo 1 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

ACTIVIDAD 2

¿ESCLAVOS EN EL SIGLO XXI? Luchando contra la esclavitud

Justificación

A pesar de que comúnmente se considera la esclavitud, la servidumbre y los tratos crueles como algo ajeno a los centros escolares, en muchas ocasiones pueden aparecer actuaciones injustas de unos chicos/as hacia otros/as, que ponen de manifiesto el incumplimiento de estos derechos. Con esta actividad pretendemos que el alumnado sea capaz de identificar este tipo de situaciones y actuar ante ellas de forma adecuada.

Objetivos

- Valorar la importancia de las relaciones sociales en el cumplimiento de los Derechos Humanos.
- Encontrar motivos personales para respetar los derechos de los demás.
- Reflexionar sobre actuaciones humanas en relación a los malos tratos y a la esclavitud.

Duración

Dos sesiones de clase o tutoría de una hora.

Secuencia de tareas

Tarea individual

Los alumnos/as deberán leer los artículos 4 y 5 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y contestar por escrito a las siguientes preguntas: ¿Qué entiendes por esclavitud, servidumbre y tratos degradantes?; ¿Crees que se dan en la actualidad?, ¿dónde?, ¿cómo?

Tarea de grupo cooperativo

Partiendo de las aportaciones de los distintos miembros, el grupo construirá una definición de cada uno de los conceptos (esclavitud, servidumbre y tratos degradantes) con las que todos/as estén de acuerdo. Leer el texto *El Ocaso de Alba* (ver capítulo 7) e identificar en él los conceptos analizados (si aparecen) atendiendo a las definiciones que anteriormente han construido. Una vez realizada la actividad, el grupo deberá plantearse la necesidad de modificar sus definiciones para ajustarse a los conceptos adecuadamente y, finalmente, deberán escribirlas para compartirlas y defenderlas ante el resto de los compañeros/as.

Tarea de grupo aula

Debate, bajo el título “¿Tenemos derecho a esto?”. Un representante de cada grupo, que será el portavoz del mismo, tomará la palabra, pero los otros miembros podrán hablar si lo consideran oportuno. Cada portavoz deberá defender las definiciones de su grupo y explicar el motivo de los cambios de unas definiciones a otras. Una vez leídas todas, se debatirá, con el fin de esclarecer la existencia de estas situaciones en la sociedad y, concretamente, en el centro educativo.

Material, ejemplos y sugerencias

Material

Texto de los artículos 4 y 5 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

Artículo 4:

“Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas”.

Artículo 5:

“Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes”.

ACTIVIDAD 3

CAIGA QUIEN CAIGA

Respetando el derecho a defenderse

Justificación

En muchas ocasiones, los medios de comunicación social, especialmente la denominada “prensa rosa”, emiten juicios y los hacen públicos, sin dar a las personas la oportunidad de defenderse. Esto va inculcando la creencia de que “todo vale” cuando se trata de dar noticias. Con esta actividad se pretende analizar esta circunstancia, con el fin de concienciar al alumnado de que toda persona tiene derecho a defenderse de los ataques que se hagan contra ella.

Objetivos

- Reconocer la importancia de las buenas relaciones interpersonales mediante el estudio de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Encontrar motivos personales para respetar los derechos de los demás.
- Expresar los propios sentimientos y respetar los ajenos.

Duración

Dos sesiones de clase o tutoría de una hora.

Secuencia de tareas

Tarea individual

Leer los artículos 8, 9, 10 y 11 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y buscar, en periódicos o “revistas del corazón”, relatos en los que no se respeten estos derechos de las personas.

Tarea de grupo cooperativo

A partir del trabajo individual, el grupo debe escribir el guión del supuesto juicio que el protagonista de la historia debía haber tenido antes de la redacción de dichos artículos y/o relatos injustos. Hay que tener en cuenta los puntos de vista de cada uno de los personajes implicados en el juicio: abogado defensor, fiscal, acusado, acusación particular, testigos, jurado o juez y público de la audiencia.

Tarea de grupo aula

Se leerán los distintos guiones ante todo el grupo-aula y, por votación, se elegirá uno de ellos. Una vez seleccionado, se repartirán los papeles entre todos los alumnos/as mediante un sorteo. A continuación se desarrollará el juicio, donde cada uno defenderá el papel que interprete.

Lo más importante de esta actividad es que se reserve un tiempo para expresar los sentimientos que ha tenido cada personaje, en relación al propio papel y a cómo los demás se han dirigido hacia él.

Evaluación

La evaluación deberá centrarse en el juicio, analizando los siguientes aspectos:

- Grado de implicación de los alumnos en el papel.
- Capacidad de expresar los sentimientos.
- Capacidad de defenderse de los posibles ataques.
- Habilidad para justificar los propios puntos de vista.

Material, ejemplos y sugerencias

Material

Texto de los artículos 8, 9, 10 y 11 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*:

Artículo 8: *“Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo, ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley”.*

Artículo 9: *“Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado”.*

Artículo 10: *“Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal”.*

Artículo 11: *“Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa”.*

ACTIVIDAD 4

ÍNTIMO Y PERSONAL Respetando la intimidad

Justificación

Con esta actividad se pretende que el alumnado adquiera conciencia de la necesidad de respetar la intimidad de los individuos, sobre todo aquéllos aspectos que cada uno considera como especialmente “personales”. Para ello es necesario, en primer lugar, diferenciar entre los aspectos públicos e íntimos de la personalidad y la vida de las personas, para después entender la importancia de respetar la intimidad y las consecuencias de no hacerlo.

Objetivos

- Reconocer la importancia de las buenas relaciones interpersonales a través del estudio de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Encontrar motivos personales para respetar a los demás.
- Reconocer las distintas facetas de la personalidad y aprender a respetar aquellas que sean más íntimas.

Duración

Una o dos sesiones de una hora de clase o tutoría.

Secuencia de tareas

Tarea individual

- Leer el artículo 12 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Describir por escrito qué tipo de cosas contarían en un diario personal: situaciones, miedos, pensamientos, sentimientos, expectativas, ilusiones, fantasías...

Tarea de grupo cooperativo

Cada miembro del grupo deberá compartir con todos su trabajo individual y, a partir de ahí, trabajarán juntos en la elaboración de una ficha, en la que se clasificarán las distintas aportaciones, atendiendo a varias categorías y justificando su inclusión en cada una de ellas. Las categorías podrían ser:

- No me importaría que se enteraran mis compañeros/as de...
- Eso sólo se lo contaría a mis mejores amigos/as.
- No me gustaría que se enterara nadie de..., es demasiado personal.

Tarea de grupo aula

En primer lugar, cada grupo expondrá el resultado de su trabajo a toda la clase; simultáneamente, y con la ayuda del profesor/a, se irán contrastando las distintas clasificaciones aportadas, fomentando un debate rico, que facilite la comprensión de los diferentes puntos de vista en torno al tema.

Evaluación

Es importante evaluar cada una de las actividades propuestas (individual, pequeño grupo y gran grupo), y también que no sólo evalúe el profesor/a, sino también el alumnado.

Material, ejemplos y sugerencias

Material

Artículo 12 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*:

“Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques”.

ACTIVIDAD 5

¿ES ÉSTA TU MOVIDA?

La importancia de implicarnos

Justificación

En muchas situaciones cotidianas podemos observar la incoherencia que existe entre lo que decimos que debemos hacer y lo que realmente hacemos. Con esta actividad pretendemos que el alumnado tome conciencia de la importancia de actuar ante situaciones en las que se atenta contra el derecho a la propiedad privada de sus compañeros/as.

Objetivos

- Reconocer la importancia de las buenas relaciones interpersonales a través del estudio de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Encontrar motivos personales para respetar a los demás.
- Aprender a respetar las cosas de los demás.

Duración

Dos sesiones de clase o tutoría.

Secuencia de tareas

Tarea individual

Leer el artículo 17 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Leer el texto (ver material) e imaginarse que un compañero/a se encuentra en el lugar donde está sucediendo el problema, observando a los protagonistas (agresores, víctima y espectadores), sin que éstos lo vean. A continuación, escribir de nuevo la historia desde el punto de vista de ese observador/a.

Tarea de grupo cooperativo

En primer lugar, se leerán las distintas historias escritas por los miembros y, teniendo como base, el grupo deberá contestar por escrito a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué crees que haría el observador/a?; ¿Qué piensas que debería haber hecho?

- Muchas veces pensamos que debemos actuar de una determinada manera y, por distintas razones, hacemos lo contrario. ¿Cuáles podrían ser, según vuestra opinión, estas razones?

Tarea de grupo aula

Elegir varios alumnos/as que representen la historia de Sonia (por sorteo o voluntariedad). Cada grupo cooperativo elegirá un secretario/a que actúe de observador en la historia. Cada secretario/a irá interviniendo en la historia, teniendo en cuenta que antes deben decidir si representarán lo que haría o lo que debería haber hecho el observador/a. Finalmente, se reservarán unos minutos para reflexionar sobre la importancia de respetar la propiedad ajena y de actuar en situaciones en las que no se respete, ya que nuestro comportamiento puede modificarlas.

Material, ejemplos y sugerencias

Material

Texto del artículo 17 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*:

“Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad”.

Para el trabajo en grupo cooperativo, aconsejamos el relato de Sonia, que adjuntamos a continuación:

“Cuando volví del servicio no me lo podía creer. Mi cartera estaba abierta pero no había nada dentro; sólo el cuaderno de Lengua que lo habían arrugueado y le habían medio arrancado las pocas hojas que le quedaban. Los libros estaban tirados por el suelo. El estuche, sin lápices, estaba en la papelera; algunos cuadernos, pisoteados y sucios, los encontré debajo de las sillas. El envoltorio de mi bocadillo, hecho una bola, voló por los aires mientras Javier se reía mirándome y mirando a los otros, haciéndose el disimulado mientras se tragaba el último bocado de mi desayuno. Lo sabía, habían sido ellos otra vez, parecía que estuvieran dispuestos a hacerme la vida imposible. Ya no sabía qué hacer, no se me ocurría nada, no sabía a quién decírselo, sólo tenía ganas de llorar y de irme de allí, de no volver nunca más al colegio”.

Sonia (12 años)

ACTIVIDAD 6

AQUÍ SE DISCUTE

Respetando las opiniones de los otros

Justificación

La posibilidad de expresar nuestros pensamientos y opiniones, y de participar en distintas reuniones o grupos es un elemento fundamental para el buen desarrollo del autoconcepto y la autoestima. Con esta actividad pretendemos que los alumnos/as no eviten el ejercicio de estos derechos.

Objetivos

- Reconocer la importancia de las buenas relaciones interpersonales a través del estudio de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Conocer las normas de convivencia que rigen el centro y justificar su finalidad.
- Encontrar motivos personales para respetar a los demás.
- Implicar al alumnado en el respeto a los derechos de sus compañeros/as.

Duración

Una sesión de clase o de tutoría de una hora.

Secuencia de tareas

Tarea individual

Leer los artículos 18, 19, 20 y 21 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

Tarea de grupo cooperativo

Cada grupo volverá a redactar los derechos adecuándolos al instituto, es decir, escribirán cuatro derechos que se deben respetar dentro del mismo, haciendo referencia al derecho de reunión, expresión, participación y pensamiento.

Tarea de grupo aula

El profesor/a planteará la asamblea como el momento idóneo para ejercer y respetar estos derechos. Para ello se desarrollará un debate, en el que cada grupo exponga su trabajo y el resto de los compañeros pueda expresar su conformidad o disconformidad con las distintas argumentaciones.

Material, ejemplos y sugerencias

Material

Texto de los artículos 18, 19, 20 y 21 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

Artículo 18:

“Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia”.

Artículo 19:

“Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión”.

Artículo 20:

“Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación”.

Artículo 21:

“Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto”.

ACTIVIDAD 7**¿QUÉ HEMOS HECHO?**Evaluando el respeto a los derechos humanos

Justificación

Esta actividad pretende evaluar los logros conseguidos con las actividades anteriores relacionadas con la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Al mismo tiempo, intenta relacionarlas con la vida de convivencia en el centro educativo, de modo que no sean interiorizadas como algo ajeno a la propia vida, sino como un conjunto de derechos que hay que respetar y hacer respetar en todo momento.

Objetivos

- Reconocer la importancia de las buenas relaciones interpersonales a través del estudio de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Conocer las normas de convivencia que rigen el centro y justificar su finalidad.
- Encontrar motivos personales para respetar a los demás.

Duración

Una sesión de clase o tutoría.

Secuencia de tareas*Tarea individual*

Leer el artículo 26.2 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y todos los trabajados en las actividades anteriores. Hacer una reflexión por escrito sobre la incidencia que han tenido todas las actividades referidas a los derechos humanos en la propia forma de pensar y actuar con los compañeros/as.

Tarea de grupo cooperativo

Hacer, por escrito, un informe cualitativo y recopilatorio de las conclusiones de todas las actividades relacionadas con el respeto a los Derechos Humanos, teniendo en cuenta la influencia que han tenido en los pensamientos, actitudes y comportamientos de los distintos miembros del grupo.

Tarea de grupo aula

Comunicar al grupo clase los informes y elaborar una lista de incidencias en todo el grupo. Asimismo, elaborar una lista de actitudes y comportamientos

que deberían tener todos los miembros de la clase para que se respeten los Derechos Humanos a lo largo del curso.

Material, ejemplos y sugerencias

Material

Para el trabajo individual, facilitamos el artículo 26.2 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*:

“La educación tendrá por objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

ACTIVIDAD 8

Y TÚ, ¿QUÉ HARÍAS?

Trabajando dilemas morales

Justificación

Nuestras vidas están constantemente atravesadas por situaciones que nos obligan a tomar decisiones. Para poder tomarlas, teniendo en cuenta nuestros ideales y nuestros valores morales, debemos efectuar enjuiciamientos y razonamientos lógicos que, algunas veces, pueden ser muy complejos. Sin embargo, muchas veces nos dejamos llevar por los sentimientos, nos dejamos influenciar por la opinión de los demás y por los medios de comunicación, y actuamos de forma contraria a nuestra forma de pensar.

Objetivos

- Desarrollar la comprensión moral y social.
- Fomentar la solidaridad afectiva.
- Clarificar los propios valores.
- Fomentar la actitud crítica.

Duración

Una sesión de clase o tutoría de una hora.

Secuencia de tareas

Tarea individual

Cada alumno/a debe leer detenidamente el texto de un dilema moral (ver apartado de material, ejemplos y sugerencias) y estudiar la situación socio-moral que allí se presenta. Tomará nota de sus ideas sobre el asunto y describirá, por escrito, sus sugerencias para la resolución del conflicto que allí se expresa.

Tarea de grupo cooperativo

Reunidos en grupos de trabajo, cada uno debe expresar sus ideas, hasta conseguir elaborar una respuesta en común, para lo cual deben discutir, aportar argumentos y llegar a acuerdos. Si no los hay, deben anotarse todas las alternativas de respuesta al dilema presentado, con sus argumentos, para poder exponerlas posteriormente y alimentar el trabajo reflexivo. No importa que haya divergencias, pero deben justificarse con criterios morales.

Tarea de grupo aula

Trabajando en grupo aula, se exponen las diversas conclusiones obtenidas por los grupos, se escuchan todos los argumentos y se busca una respuesta negociada que indique cuál de las soluciones al dilema es más justa, desde una perspectiva general de ética social, de justicia y de derechos humanos. Las respuestas al dilema no deben considerarse de ningún grupo, sino de todos, y deben jerarquizarse objetivamente.

Evaluación

Debemos comprobar si los alumnos/as han razonado y argumentado sus ideas, para llegar al consenso. Ello lo haremos a través de las tareas individuales y grupales, es decir, haremos la evaluación a partir de los datos obtenidos en la tarea individual, comparándolos con la grupal, para ver si se han cumplido esos objetivos.

Material, ejemplos y sugerencias

Ejemplo

Dilema moral (puede sustituirse por cualquier otro):

“En un pueblecito, un niño tiene una enfermedad hasta entonces incurable. Sus padres se enteran de que un equipo médico de una gran ciudad ha desarrollado un posible tratamiento para la enfermedad. El tratamiento cuesta 1.000.000 de pesetas, pero la familia sólo tiene 400.000 pesetas. Deciden hacer una colecta en el pueblo para conseguir fondos para salvar al joven, y gran parte del pueblo se vuelca por la causa. Un chico del pueblo lleva mucho tiempo ahorrando para hacer un viaje, que le cuesta 40.000 pesetas. Por fin lo ha conseguido, pero ahora es consciente de la necesidad que tiene esa familia y decide donar su dinero para el tratamiento”.

ACTIVIDAD 9

HACER O NO HACER, ÉSA ES LA CUESTIÓN
Trabajando dilemas morales

Justificación

Continuamente nos enteramos de situaciones en las que se incumplen las leyes y, a veces, parecen incluso tener una justificación. Existen situaciones de este tipo que nos hacen dudar de nuestros valores, y en las que no sabemos qué opinar. Con esta actividad se pretende que los jóvenes sean capaces de defender sus puntos de vista y de reaccionar adecuadamente a dilemas morales.

Objetivos

- Fomentar el desarrollo de la empatía.
- Desarrollar el compromiso moral.
- Resaltar la igualdad de derechos.
- Fomentar la solidaridad afectiva.

Duración

Una sesión de clase o tutoría de una hora.

Secuencia de tareas

Tarea individual

Cada alumno/a leerá el texto (ver material) y escribirá su opinión sobre los comportamientos de los protagonistas de la historia.

Tarea de grupo cooperativo

Reunidos los alumnos/as en grupos, se leen los argumentos individuales y se analizan las respuestas dadas.

Tarea de grupo aula

Se debatirán las conclusiones obtenidas por los distintos grupos

Evaluación

El profesor/a podrá basarse, para evaluar el juicio moral del alumnado, en el análisis de sus argumentos en la tarea grupal y en las conclusiones de la tarea colectiva.

Material, ejemplos y sugerencias

Material

Para la tarea individual:

“Barcelona, Noviembre de 1997. Una mujer busca trabajo, pero como no tiene ningún título académico, nadie se lo da. El día 20 de ese mes, la mujer ya no tiene ahorros, ni tampoco alimentos para sus hijos, por lo que decide robarle la cartera a un señor que pasaba por su lado”.

Preguntas sobre la historia:

- ¿Crees que la mujer ha actuado bien?; ¿por qué?
- ¿Qué hubieras hecho tú en su caso?
- ¿Qué harías si fueras el señor al que le han robado?

ACTIVIDAD 10

LO DIGO O NO LO DIGO
Trabajando dilemas morales

Justificación

Cada día nos enteramos de acontecimientos en los que se incumplen las leyes. Muchos de ellos parecen tener una justificación, aunque ésta realmente no es válida. Es en momentos como éstos, en los que nos debatimos entre la razón y los sentimientos, ya que se nos plantean dilemas que implican una obligación moral y la necesidad de formular un juicio que, en ocasiones, no tiene excusa.

Objetivos

- Fomentar el desarrollo de la empatía.
- Desarrollar el compromiso moral.
- Mostrar la igualdad de derechos y deberes.
- Fomentar la solidaridad afectiva.

Duración

Una sesión de clase o tutoría de una hora.

Secuencia de tareas

Tarea individual

Cada alumno/a deberá leer el texto (ver sugerencias) y elaborar una opinión o juicio moral sobre el comportamiento de los protagonistas de la historia. A la vez deberán contestar a una serie de preguntas (ver sugerencias).

Tarea grupal

Reunidos los alumnos/as en grupos (no más de 6 componentes) se leen los argumentos individuales y se analizan la respuestas.

Tarea colectiva

Trabajando en grupo aula, se debatirán las conclusiones obtenidas en los grupos.

Evaluación

El profesor podrá basarse en la tarea grupal para comprobar o analizar los argumentos que los alumnos/as han dado a las preguntas del texto, evaluando con ello su capacidad de razonamiento y su juicio moral.

Material, ejemplos y sugerencias

Sugerencias

Texto de la actividad individual:

“Madrid, Enero de 1998. Un grupo de jóvenes pasean por la Gran Vía, y ven como unos amigos suyos del instituto están pegando a un chico de raza árabe; el chico esta tirado en el suelo sin moverse. Al día siguiente, en la radio dicen que el chico árabe está en el hospital con heridas muy graves. El director del instituto, pasa por todas las clases buscando a alguien que sepa algo sobre el asunto, pero nadie dice nada”.

Preguntas sobre el texto:

- ¿Crees que han actuado bien?; ¿por qué?
- ¿Qué harías tú, si fueras uno de los chicos espectadores?; ¿cómo te sentirías?
- Y si fueras uno de los agresores, ¿qué harías?

Mejorar la convivencia trabajando proyectos medioambientales



Rosario Ortega Ruiz
y F. Javier Ortega Rivera

Introducción

“La educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la salud, la educación para la igualdad de los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial, estarán presentes a través de las diferentes y correspondientes áreas a lo largo de toda la Etapa”.

Artículo 8 del Decreto 106/92 de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

En la práctica, resulta difícil saber cuál es el verdadero papel que la LOGSE atribuye a las áreas transversales, aunque parece ser que éstas desempeñan una función de permeabilización del currículum a contenidos que, por su importancia, deben estar inmersos en el desarrollo de todos los aprendizajes.

Los contenidos transversales deben impregnar todo el desarrollo curricular, pero la inercia del día a día hace difícil su inclusión en las actividades y tareas enfocadas al desarrollo de áreas de raíces académicas, como son las Matemáticas, la Lengua, las Ciencias Sociales o Naturales. Nuestros propósitos de mejorar la convivencia y prevenir los problemas de violencia escolar, encuentran en la transversalidad uno de los instrumentos más valiosos.

En este capítulo, proponemos, a modo de ejemplo, sugerencias sobre cómo desplegar un proyecto medioambiental, trabajando en la innovación del espacio del centro. Más adelante, sugerimos actividades y tareas concretas, relacionadas con el medioambiente, que podrían ser útiles independientemente de que se realice o no un proyecto general de educación medioambiental.

Un proyecto medioambiental para prevenir la violencia

Justificación

La influencia del entorno en nuestras emociones y, por consiguiente, en nuestras actitudes, pensamientos y comportamientos no está suficientemente valorada, pero es evidente que toda actividad requiere unas condiciones mínimas de espacio, de tiempo y de condiciones ambientales.

Las personas necesitan sentirse confortablemente integradas en su entorno. Esto, en los escenarios educativos, puede llegar a ser de importancia decisiva, ya que los protagonistas, profesores/as y alumnos/as, están obligados a permanecer un tiempo muy prolongado, cada día, en el centro y a entrar en contacto unos con otros.

El centro educativo es, tanto para el profesorado como para el alumnado, un ecosistema sociocultural, una comunidad de aprendizaje, que se origina, y se mantiene, en un entorno físico. Este entorno tiene, sobre los que deben vivir en él, los efectos que las condiciones naturales tienen para todo ser vivo: un efecto inespecífico y, en gran medida, desconocido por los que lo habitan, pero de una importancia extraordinaria y un efecto directo y específico en el aumento de nerviosidad, inestabilidad y estrés, cuando éste se reduce excesivamente o es claramente incómodo y agresivo.

El ambiente, la actividad y el pensamiento

Entre nuestra mente y nuestra actividad se establece un puente que nos comunica, permanentemente, con nosotros mismos; sin esa comunicación, no seríamos dueños y responsables de lo que hacemos y decimos. Un puente semejante existe entre el entorno, en el cual debemos desplegar nuestro quehacer, y el propio quehacer; sin una mesa de taller, resulta muy difícil hacer pruebas, expe-

rimentar tentativas y ajustar las piezas que componen una construcción. El espacio y los objetos son imprescindibles para las tareas.

El espacio, junto a las rutinas de la vida cotidiana y a las normas de la convivencia, termina construyendo el escenario real, en el cual tienen lugar los acontecimientos importantes de la vida. No cabe la menor duda sobre la importancia del entorno físico como ámbito de influencia en nuestro comportamiento. A través de su influencia en nuestro estado de ánimo, el entorno facilita o dificulta el contacto social con los demás, permitiendo el diálogo y la actividad conjunta, y posibilitando el bienestar o, por el contrario, aportando irritabilidad y provocando descontrol.

Espacios pequeños y mal amueblados, que dificultan la actividad espontánea de las personas, son espacios que estimulan la agresividad; mientras los espacios amplios y que reúnen unas condiciones adecuadas de recursos, estimulan la creatividad y el diálogo entre los que tienen que permanecer juntos o hacer cosas en común.

Cuando se concibe la problemática medioambiental en un sentido amplio, más allá de su encasillamiento entre las ciencias biológicas, como una perspectiva desde la cual comprender la relación del ser humano con su entorno, se nos hace presente hasta qué punto es necesario planificar y vigilar el entorno educativo.

El ámbito de conocimiento medioambiental, tratado en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria como un área transversal, no es un lujo para países o zonas ricas, es una necesidad. Si nuestros objetivos son la prevención de los problemas de violencia y la eliminación del maltrato entre compañeros/as, acudir a una perspectiva ambiental puede significar abordar la convivencia desde la necesidad de que ésta tenga lugar en entornos pacíficos, confortables y estimulantes, tanto social como psicológicamente, y esto obliga a dirigir una mirada a la configuración ecológica del propio centro educativo: sus aulas, sus pasillos, sus patios, sus servicios, etc.

Tomar en consideración la importancia del espacio y aprender a diseñarlo, a dominarlo y a ponerlo al servicio de las intenciones y motivos educativos es, en gran medida, aprender a ser dueño de nuestra propia acción externa, establecer las condiciones y los recursos para una mejor comunicación con los demás,

garantizar la consecución de nuestros objetivos y, en definitiva, ser y saber ser protagonista de los proyectos propios. Pero, ¿quién proyecta, mantiene y cuida los espacios del centro educativo?, ¿qué valor funcional se le está atribuyendo al ambiente físico en el proyecto educativo?, y un poco más allá: ¿cómo se integra la problemática medioambiental del centro con el entorno social y natural en el que éste se ubica?

Un espacio atractivo mejora la convivencia

Algunos de los institutos de Educación Secundaria del proyecto Sheffield (Smith y Sharp, 1994) utilizaron, como medida contra la violencia, la implantación de un proyecto medioambiental de mejora del entorno de patios y zonas anexas al centro. La hipótesis que se manejaba era la atribución de un valor importante al factor espacial para la creación de ámbitos de convivencia más confortables, en los cuales el tiempo libre no siguiera siendo un tiempo vacío, que había que pasar en un lugar inhóspito, inservible por abandonado y envejecido, sino en un entorno rico, cuidado y protegido, que se puede poner, por decisión de todos, al servicio de la convivencia.

La restauración de los patios, su nuevo diseño y su nueva funcionalidad, son cuestiones que fueron sometidas a debate, primero entre todos los miembros de la comunidad educativa, y después, entre los representantes de las entidades sociales del barrio, de tal forma que se convirtió en motivo de discusión y de creación de ideas, de búsqueda de recursos y de acciones concretas para mejorar el entorno físico, de modo que éste llegara a ser un lugar de convivencia pacífica y no un escondite dónde poder zafarse de la vigilancia de los adultos.

Los resultados de los proyectos medioambientales incidieron, no sólo en la mejora de espacios externos (patios de recreo y deportivos, espacios verdes simplemente más agradables a la vista, creación de pequeños huertos frutales y florales que, al haber surgido por iniciativas de los propios estudiantes eran un motivo de orgullo y satisfacción colectiva) sino que, yendo más allá, se inició un proceso de conversaciones y negociaciones con el barrio destinado a la integración de la comunidad en la batalla por la mejora del entorno del propio centro.

Con independencia de los resultados, un proyecto medioambiental para construir ámbitos de convivencia alternativos a los existentes en el centro, que signifique dominar el propio entorno e incorporarlo funcionalmente a las necesidades de los usuarios, puede llegar a convertirse en un verdadero plan de trabajo educativo, en el que se involucren diversas áreas de conocimiento. Desde la Geografía a la Biología; desde las Matemáticas, el Lenguaje, el Dibujo y la Ética, hasta la Psicología y la Sociología, pueden darse cita en la construcción de un proyecto medioambiental para mejorar los entornos de la convivencia en el centro.

Trabajar por proyectos, detectando problemas y buscando, entre todos/as, las mejores soluciones, cuando los problemas se refieren a la vida diaria de los usuarios, puede llegar a ser de lo más estimulante y prometedor.

Las iniciativas medioambientales, cuando ha participado en ellas el alumnado, mediante pequeños comités o grupos con tareas específicas, proporcionan a todos un cierto nivel de conciencia de pertenencia a la red social, que resulta, además de estimulante, tremendamente enriquecedora para el desarrollo social y moral. Y no olvidemos que, a veces, las disrupciones y los malos modos empiezan por ser episodios pasajeros y no muy importantes en sí mismos, para dar paso a verdaderos conflictos, peleas y, en definitiva, violencia.

Fases de la construcción del proyecto

A continuación, vamos a exponer, a modo de ejemplificación, las fases con las que debería contar un proyecto medioambiental. Este ejemplo puede servir de base para la construcción de otros.

Fase 1: Crear un estado de opinión

Lo primero que habría que hacer es crear un estado de opinión sobre el uso de los espacios disponibles y las posibilidades de que éstos se modifiquen al servicio de un proyecto nuevo de convivencia. Crear un estado de opinión supone establecer los canales y los centros de discusión en la que ésta sea posible. Un estado de opinión no requiere que todo el mundo comulgue con idénticas ideas

ni se esfuerce al mismo nivel, sino esperar que se modifiquen algunos supuestos, como el que convierte la situación actual en eterna, y se empiece a creer que las cosas pueden cambiar.

Las aulas y los encuentros entre el profesor/a y sus alumnos/as, tanto en las sesiones de clase como en los tiempos de tutoría, pueden ser escenarios para ello, pero también lo pueden ser los carteles, los folletos y las reuniones transversales (grupos de padres-madres, profesorado y alumnado) una vez lanzada la campaña de activación del proyecto.

Una campaña para conseguir un instituto más ecológico, en el que la vida resulte más agradable, requiere que los protagonistas tengan claro qué objetivos persiguen, con qué recursos humanos se cuenta para cada fase y cómo se pueden movilizar otros recursos posibles. Requiere, a su vez, racionalizar las fuerzas y secuenciar las actuaciones: no se puede conseguir todo en un día; los agoreros y desalentadores deben ser neutralizados mediante la activación de un moderado entusiasmo de los optimistas.

Fase 2: Recoger ideas, ordenarlas y priorizarlas

Un centro más bonito, con zonas verdes, con espacios de encuentro, con servicios, materiales y recursos para las actividades de ocio, no sale de una mente que no sea la de un diseñador y, aun así, no sería posible, dada la escasez de medios; por tanto, lo que hay que hacer es abrir el proyecto a la creatividad de todos los usuarios. Una campaña de ideas podría recoger las sugerencias, ordenarlas y priorizarlas de acuerdo a sus posibilidades de ser llevadas a la práctica.

Es muy frecuente ver partes amplias del patio o de los alrededores del centro totalmente despobladas, tanto de personas como de plantas. Otras veces, el problema es la falta real de espacio donde poder estar y donde hacer cosas, más allá de pasar el rato esperando que vuelva a tocar el timbre. Algunas veces se trata más bien de la relación entre el instituto y los elementos externos. Por ejemplo, ocurre con frecuencia que, siniestros y mal llamados, *centros recreativos* con máquinas de juego adictivo se instalan, estratégicamente, cerca del instituto. Algunos alumnos/as encuentran en ellos una manera de pasar el rato sin mayores consecuencias, pero otros, más inmaduros o simplemente menos cen-

trados en el estudio, lo que encuentran en ellos es una manera de hacer novillos, cuando no una adicción ludópata.

El entorno del instituto, sus servicios y sus peligros, sin ser una propiedad de los profesores/as y el alumnado, es un ámbito medioambiental en el que todos los vecinos deberían tener algo que decir. Sin crear problemas irresolubles al municipio, tanto un centro educativo, como una comunidad de vecinos, están legitimados para trabajar socialmente por la mejora de su hábitat.

Recoger ideas, ordenarlas y planificar acciones concretas es una manera de empezar a trabajar en un proyecto de mejora del medio ambiente a partir del propio centro educativo.

Fase 3: Crear estructuras sociales y organizativas

Paralelamente a la sensibilización y a la definición de los objetivos, un proyecto de educación ambiental para mejorar el clima de convivencia, debe pensar en la gestión del proyecto. El factor humano es fundamental en todo plan de trabajo y, en este tipo de iniciativas, es imprescindible. Hay muchas maneras de hacerlo, desde la constitución de una primera y pequeña comisión de iniciados (que si se lo toman en serio, no debería ser un comité de “manda más”, sino un grupo de estimulación y articulación de iniciativas, que vaya abriendo el campo y descentralizándose, en la medida en que se incorporan los demás compañeros/as), a la apertura de una campaña de ideas, con concurso de méritos, en dibujos, sugerencias escritas, producción de videos, recogida de información mediante encuestas, etc., que vayan creando el estímulo necesario para que el proyecto se aglutine en torno a tareas concretas, asumidas por personas concretas: profesores/as y alumnos/as, a ser posible, en una nueva función de miembros del proyecto.

Es muy importante, en este sentido, que las estructuras organizativas que se creen no reproduzcan los clásicos esquemas de poder, que provocan más problemas de los que resuelven. Se trata de levantar una nueva manera de organizarse para una tarea también nueva, en la que los expertos deben serlo por su pericia en realizar actividades concretas, no porque sean los “listillos” de siempre. Cuidar esta dimensión humana es garantizarse el éxito, descuidarla u obviarla podría dar al traste con el proyecto.

Fase 4: No abandonar sin realizaciones prácticas

Todo proyecto colectivo debe estar abocado al éxito, si no es así, el desánimo refuerza una ya clásica creencia, no por falsa menos arraigada, que se enuncia aproximadamente así: “aquí no se puede hacer nada”. Hay que desterrar el fracaso desde el principio y esto sólo se consigue cuando se gradúan las metas. No se da un paso más allá, hasta que no se haya subido el primer escalón, y debe quedar claro para todos que ésta es la meta principal. Si lo que queremos es arreglar el rincón oscuro y lleno de basura, con la valla medio caída del fondo del patio, y para ello, será el ayuntamiento el que tenga la última palabra, nuestro proyecto no debería tener una sola meta: que el ayuntamiento actúe, ya que crearía en las personas implicadas un sentimiento de impotencia para llevar a cabo el proyecto.

La primera meta es que actúen los miembros del proyecto. ¿Por qué no hacer una foto al rincón y crear un estado de opinión sobre si eso necesita arreglo?; ¿Por qué no escribir, en la clase de lengua, una carta formal al alcalde, expresándonos con propiedad como ciudadanos?; ¿Por qué no pedir una cita con el concejal de medioambiente? Hacer cosas, involucra a las personas en su propia actividad, como parte de su propia iniciativa. Si sale mal se pueden intentar otras cosas, y de cualquier forma, cada actividad debería ser, en sí, una lección de las asignaturas de la vida.

En todo caso, no olvidemos que lo que estamos buscando es crear un clima de convivencia que permita al alumnado sentirse miembro de una comunidad, la educativa, en la que tienen, o deberían de tener, uno de los papeles más importantes: el de coprotagonistas, junto con el profesorado, del guión que se escenifica cada día en el instituto. Un protagonismo que debe incluir la toma de decisiones sobre su entorno, y que debe hacerles sentir que hay muchas cosas todavía que arreglar en este mundo, antes de que el desinterés y la inhibición lo destruyan. A veces, luchar contra la violencia no es más que luchar a favor de la vida y en contra de la mortecina desidia de convertirse en un ser pasivo, resignado a vivir en un mundo que está en peligro de morir a manos de sus usuarios.

Actividades y tareas medioambientales para mejorar la convivencia

No todos los profesores/as están dispuestos a embarcarse en un proyecto global de remodelación de ámbitos medioambientales. Muchos prefieren incorporar la perspectiva ecológica y la preocupación por el entorno a través de actividades y tareas concretas que puedan introducir dentro del desarrollo de otras áreas curriculares. Para ellos, ejemplificamos ahora un conjunto de actividades que, bien secuenciadas, podrían completar otros proyectos de mejora de la convivencia.

ACTIVIDAD 1

CAMBIÁNDOLE LA CARA AL CENTRO

Reestructuración espacial y decoración del centro educativo

Justificación

Muchas veces nos quejamos de que nuestros/as adolescentes carecen de iniciativas y que es la pasividad la nota predominante en sus acciones. Sin embargo, debemos preguntarnos si realmente les ofrecemos medios, para que expandan su creatividad y su conducta, como elementos iniciadores de una potencial vitalidad con la que realmente cuentan. Permitirles que estudien, gestionen y encuentren la viabilidad de un proyecto, es una manera de desarrollar actitudes democráticas, de cooperación y autovalía.

Objetivos

- Cooperar en la creación de un proyecto viable de reestructuración espacial del centro.
- Desarrollar sentimientos de valía, cooperación y pertenencia a una comunidad concreta.
- Desarrollar la capacidad de gestión y empatía que necesita un proyecto común.
- Promover, en nuestros/as adolescentes, iniciativas creativas.
- Sensibilizar al alumnado sobre el valor del entorno espacial de la convivencia.

Duración

Esta actividad no tiene una duración exacta, se puede prolongar en función de las iniciativas e implantación de las mismas.

Secuencia de tareas

El grupo–aula se dividirá en secciones de trabajo, cada una de las cuales gestionará un aspecto del proyecto. La asignación de trabajo a cada subgrupo la realizarán los propios alumnos/as, supervisados por el tutor/a. Deberá estimularse que se hagan grupos mixtos.

Cada grupo se encargará de la ejecución concreta de una de las tareas de remodelación espacial del centro.

Es necesario precisar que la ejecución directa de los objetivos (por ejemplo, plantar con pequeños árboles una parcela del patio del centro) se realizará de manera que los alumnos/as se sientan integrados/as en todo el proceso común de la actividad

Se alternarán las labores de diseño con las de ejecución y con las de puesta en común sobre la marcha de la actividad.

Evaluación

La evaluación ha de realizarse de forma continua durante todo el proyecto, desde su inicio hasta la finalización del mismo. Se tendrá en cuenta la consecución de los objetivos de la actividad durante la autogestión que desempeñe el grupo.

Es destacable la labor de guía del profesor–tutor durante el proyecto, favoreciendo la dinámica de trabajo del grupo, coordinando y motivando todas las iniciativas que acuerden los alumnos/as.

Material, ejemplos y sugerencias

Material

Los materiales versarán desde los planos del centro hasta las posibles herramientas y demás enseres necesarios para una posible actividad de jardinería que se propusiese.

Ejemplos de posibles secciones de trabajo

- Comité de búsqueda de material, de planos y actualización de éstos.
- Comité de gestión con la dirección del centro.
- Comité de organización de todas las secciones.
- Comité de búsqueda de información relacionada con las tareas.
- Comité de reelaboración de los planos en función de los objetivos planteados.
- Sección de materiales para llevar a cabo los objetivos.

Sugerencias

Es importante someter a consideración, del claustro o el equipo directivo, esta propuesta de actividad, ya que los alumnos/as tendrán que negociar directamente con los órganos gestores del propio centro.

ACTIVIDAD 2

EL ACEITE DE LA VIDA

Foro de debate sobre la problemática del olivar

Justificación

Últimamente el olivar ha cobrado una importancia, no sólo económica, sino social, para nuestro pueblo. La producción de aceite de oliva y de aceitunas de mesa es un medio de vida para muchas personas, al mismo tiempo que se convierte en vital freno de la eminente desertización que sufre la tierra. Además, nuestra cultura tiene señas de identidad profundamente arraigadas en las raíces de nuestros olivos, por tanto, no solamente se trata de un problema económico, sino de un problema medioambiental y cultural.

La actividad que proponemos pretende desarrollar una conciencia de comunidad, que argumenta racionalmente propuestas para que no desaparezca un elemento tan característico y vital como son nuestros olivos. Estudiar, desarrollar y preparar diferentes temas a defender, argumentando coherentemente cada una de las propuestas, permitirá alcanzar a nuestros/as adolescentes la capacidad de trabajo en común, el respeto a las propuestas de los demás y el diálogo, como formas de negociación.

Objetivos

- Conocer la importancia económica, social, ecológica y cultural que tiene el olivar en Andalucía.
- Desarrollar actitudes de cooperación, convivencia, diálogo y respeto a las propuestas de otros.
- Desarrollar metodologías de trabajo basadas en el estudio común de determinadas propuestas.

Duración

Varias sesiones de clase o tutoría.

Secuencia de tareas

Se formarán diferentes grupos que defenderán propuestas relacionadas con la importancia del olivar para Andalucía, también ha de haber algún/os grupo/s que defiendan la postura de subvención por unidad y no por producción, es decir, la propuesta del Comisario de Agricultura de la Unión Europea. De esta forma, nos aseguramos una representación de todas las posibles argumentaciones que aparecen en la problemática del olivar.

Los grupos han de ser mixtos (entre tres y cinco alumnos/as), intentando evitar la formación de grupos parciales, de esta forma fomentamos la diversidad del grupo y la integración de todos los miembros del aula.

Cada grupo se encargará de estudiar y preparar un tema concreto a debatir ante los demás grupos; el tutor ha de intentar que todos los miembros del grupo trabajen por igual, para evitar las posibles posturas pasivas de determinados sujetos, orientando a los grupos sobre dónde buscar la información o cómo presentar las propuestas que defenderán ante los restantes grupos.

El aula se convertirá en un taller de trabajo cooperativo, además de ser el foro donde se desarrolla el diálogo y la argumentación de los alumnos/as.

Evaluación

Esta actividad presenta una doble evaluación. Por un lado tenemos la valoración de los objetivos propios que presenta esta actividad, los cuales serán evaluados por el profesor-tutor del grupo aula. Esta evaluación se llevará a cabo durante todo el proceso de elaboración de los temas y durante la exposición de los grupos ante el foro aula.

La segunda parte de la evaluación consistirá en la presentación conjunta de los argumentos esgrimidos por los distintos grupos.

Material, ejemplos y sugerencias

Material

Fuentes de información necesarias para que cada grupo pueda defender lo mejor posible los argumentos que serán sus objetivos a debatir en el foro del aula. Una

búsqueda en las hemerotecas permitirá al alumnado documentarse sobre el debate público, acaecido con motivo de los distintos pasos del proceso de modificación de la Organización del Mercado del Aceite, en el ámbito de la Unión Europea.

Sugerencias

Es conveniente planificar previamente, y por consenso, las partes de las que constará la actividad y cual será el tiempo que se empleará para las mismas; de esta forma, evitaremos posibles pérdidas de tiempo que hagan declinar la motivación inicial para realizar el proyecto. En síntesis, la dinámica también se someterá a debate por todos los miembros del aula antes de iniciar la actividad propiamente.

ACTIVIDAD 3

NO DEJAREMOS SOLO AL ALCALDE

Estudio de la política medioambiental del Ayuntamiento local

Justificación

La importancia de la política medioambiental de un municipio es capital, ya que afecta a todos sus ciudadanos. Las relaciones que mantenemos en una ciudad no sólo acontecen en el plano interindividual sino que también interactuamos con el medio, edificios, monumentos, calles, vehículos, zonas verdes, etc. Esta interacción con las personas y los elementos nos da una perspectiva global sobre la satisfacción que experimentamos como vecinos de un determinado contexto físico. Además, debemos desarrollar iniciativas que integren a nuestros jóvenes dentro de los órganos de gestión de sus municipios, eliminando, de esta forma la tan mencionada actitud de ignorancia que éstos manifiestan hacia la política.

Objetivos

- Desarrollar iniciativas de trabajo cooperativo entre los alumnos/as.
- Adquirir conciencia de la importancia que tiene, dentro de la distribución urbanística, la política medioambiental que desarrolla el municipio.
- Sensibilizarse ante los problemas medioambientales que desarrolla nuestra sociedad, excesivamente consumista, e intentar paliarlos.

Duración

Estará en función de los objetivos y dificultades a las que se enfrente el grupo durante su investigación, aunque no debe ser excesiva, para que los alumnos/as no pierdan la posible motivación inicial.

Secuencia de tareas

Tarea de grupo cooperativo

Cada grupo se encargará de investigar sobre un tema concreto. El trabajo ha de realizarse en consenso por parte de todos los miembros del grupo, trabajando de forma dinámica y sin favoritismos.

La información que vayan recabando deberá integrarse de manera que pueda ser expuesta y entendida por el resto de compañeros/as. Aunque gran parte del trabajo ha de realizarse fuera del horario lectivo, el profesor-tutor ha de favorecer en las sesiones de tutoría la clarificación de contenidos por parte del grupo, asegurándose de esta forma el trabajo de todos/as sus miembros.

Tarea de grupo aula

Esta tarea ha de ser planificada previamente con una fecha común para todos los grupos. Cada grupo deberá informar al resto de la clase sobre las pesquisas que han realizado y sobre cómo han accedido a la información que expondrán.

Una vez finalizadas las exposiciones, se pueden integrar los diferentes trabajos en un informe final sobre la política medioambiental de la ciudad, dando la estructura final a un trabajo que ha necesitado de la participación de toda la clase, y quedando recogido en la biblioteca del centro, a disposición de todos/as aquellos/as que quisieran leerlo.

Evaluación

Al ser una actividad prolongada en el tiempo, la evaluación ha de realizarse de forma continua, en función de los objetivos planteados. Pero también es necesario evaluar cómo se desarrolla la metodología de investigación de los grupos y orientar en todo momento a éstos.

La evaluación final se realizará cuando el profesor/a pida a cada grupo que exponga a los demás lo que ha aprendido durante todo el proceso de investi-

gación y clarificación de la información. Esta evaluación no debe basarse únicamente en contenidos teóricos, sino también en aspectos de cooperación, convivencia y sensibilización hacia la ecología.

Material, ejemplos y sugerencias

Material

Fuentes de información necesarias e interesantes deben ser los archivos municipales. Se tratará de conseguir el acceso a documentos sobre decisiones medioambientales de la corporación y convertirlos en objeto de investigación.

Sugerencias

La política medioambiental de un ayuntamiento se divide en diferentes áreas de aplicación, no sólo se centra en las zonas verdes y ajardinadas de nuestra ciudad, sino también en la limpieza de éstas, la adecuación ecológica al marco urbanístico, afectación del impacto ambiental de las diferentes industrias, las fiestas o jornadas relacionadas con el medioambiente, etc. Por tanto, el campo de trabajo es multivariado, permitiendo que se puedan crear diferentes grupos para cada una de estas áreas anteriormente mencionadas. La tarea del profesor-tutor será coordinar la distribución de los grupos atendiendo a los campos de trabajo, además deberá organizar los grupos siguiendo criterios coeducativos y evitando la posible marginación que sufriesen los alumnos/as al organizarse ellos mismos/as.

ACTIVIDAD 4

APRENDICES DE REPORTEROS Estudio gráfico de la ciudad

Justificación

Generalmente, el contacto que mantenemos con los elementos físicos de nuestras ciudades es inconsciente: no nos paramos a mirarlos, a preguntarnos por qué tienen esas formas o si en el pasado eran igual que ahora. Las calles, plazas, edificios, parques, monumentos, etc., son integrantes activos de la vida de una ciudad, cambian conforme cambia ésta, y sus funciones varían en relación a las exigencias que tenemos hacia ellos.

La cultura se fundamenta en los vínculos que mantenemos con los lugares en los que vivimos: la arquitectura típica de la zona o la impronta que otros pueblos han dejado en nuestras ciudades y cómo ésta afecta a la forma de vivir de sus actuales ocupantes. Conocer el urbanismo es avanzar en la mejora de la calidad de vida de la ciudad, de modo que no sea únicamente un lugar para trabajar, sino también para descansar, pasear, divertirse y, en definitiva, para vivir felizmente.

Objetivos

- Adquirir una nueva visión de los elementos físicos de las ciudades a través del estudio de su estructura urbana.
- Cooperar en el desarrollo de un trabajo de investigación y documentación medioambiental.
- Favorecer el concepto de ciudadano democrático integrado en su ciudad.
- Desarrollar un sentimiento de respeto hacia las culturas y pueblos que habitaron en otros tiempos nuestras ciudades.

Duración

Varias sesiones de clase o tutoría.

Secuencia de tareas

Tarea de grupo cooperativo

En grupos de cinco a siete alumnos/as (mixtos) prepararán el estudio de una parte concreta de la distribución urbanística de su ciudad. Este estudio puede centrarse en la época actual o en otra anterior, también limitarse a las calles, pla-

zas, edificios, o bien a las zonas verdes y cómo han evolucionado. Han de realizar un pequeño estudio teórico sobre los lugares que son objeto de su investigación. Ese estudio teórico será completado con fotografías o grabaciones en vídeo “in situ”, lo que permitirá obtener una visión distinta del lugar, al que estaban acostumbrados a no prestar atención. Es necesario que cada grupo tenga asignada una parcela de trabajo que sea coherente con las posibilidades de tiempo de que dispone la actividad.

Tarea de grupo aula

Esta parte de la actividad consistirá en la exposición del trabajo de cada grupo al resto de la clase. Deberá planificarse exhaustivamente, para que después de la exposición se pueda realizar un debate en el que participen todos los alumnos/as. Este debate girará en torno a la importancia que tiene en nuestras vidas que conozcamos el medio donde residimos para poder defenderlo y mejorarlo continuamente. Además, será muy interesante que todos/as manifiesten su impresión sobre la realización de un trabajo de cooperación, sobre la convivencia durante el mismo y la metodología que han llevado a cabo para realizarlo.

Las diferentes fotografías o grabaciones de vídeo deberán integrarse en un mural que podrá exponerse en diferentes lugares, lo que repercute positivamente en el alumnado, que ve cómo su trabajo no es insignificante, sino que es algo completo que puede servir para algo. Es la autopercepción de valía la que conforma las posibles responsabilidades que nuestros/as adolescentes adquirirán en el futuro.

Evaluación

La evaluación de los objetivos de la actividad la realizará el profesor-tutor a lo largo de todo el proyecto, pero será necesario que los grupos recopilen y coordinen la información de la que disponen durante las sesiones de tutoría. Esto facilitará la tarea evaluadora del profesor-tutor, y le permitirá asegurarse de que todos los integrantes del grupo trabajan por igual.

Durante la sesión de exposición en el aula, el profesor-tutor tendrá una perspectiva global sobre el trabajo de cada grupo y el cumplimiento de los objetivos de la actividad.

Material, ejemplos y sugerencias

Material

El centro ha de poseer los diferentes medios audiovisuales que necesitará el alumnado para realizar esta actividad. También será imprescindible orientarlos/as sobre las distintas fuentes de información a las que pueden acudir.

Para la realización de esta actividad es necesario que el centro cuente con un taller de fotografía o de vídeo, para que el trabajo de los alumnos/as sea interactivo y puedan familiarizarse con las nuevas tecnologías.

Sugerencias

Es preciso destacar la importante labor de coordinación que ha de desplegar el profesor-tutor durante todo el desarrollo de la actividad. Ha de ser el guía que motive el trabajo dinámico y cooperativo de los grupos, facilitándoles las posibles fuentes de documentación que necesiten a lo largo de su investigación y solventando aquellos problemas metodológicos con los que tropiecen a lo largo de trabajo.

Trabajar la convivencia con proyectos de **coeducación**



Rosario Ortega Ruiz
y F. Javier Ortega Rivera

Introducción

No proponemos atravesar la actitud antiviolenta por la transversal coeducación, ni atravesar la coeducación con actitudes antiviolentas, sino realizar un proyecto de coeducación que, necesariamente, cambie las actitudes de unos hacia otros, y las vuelva más solidarias, más comprensivas y más respetuosas hacia el otro sexo.

La coeducación, como modelo educativo que busca la progresiva toma de conciencia sobre una de las más graves discriminaciones sociales (la que se genera en base a la diferencia de los sexos) puede convertirse en uno de los estímulos más interesantes para ir desarrollando un proyecto para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia. Trabajar desde una filosofía coeducativa es, en sí mismo, actuar contra la discriminación y a favor de la igualdad.

Hay que llegar a tener datos y conocimiento no prejuicioso sobre hasta qué punto ésta es una sociedad injusta con las que han nacido niñas y llegarán a ser mujeres, e injusta también con los que, habiendo nacido chicos, se ven obligados a asumir papeles sociales machistas que atentan contra el desarrollo de su identidad personal.

Presentamos a continuación dos modelos de trabajo referidos a la coeducación. En el primero de ellos, abordaremos un proyecto global, a partir de un contenido que se convertiría en tema de investigación; en el segundo, se presentan una serie de sugerencias de actividades concretas referidas a la cuestión social del género. Cada uno de los modelos permite un tipo de trabajo diferente: más comprometido en el tiempo el primero, y más episódico el segundo.

Un proyecto de investigación sobre la cuestión del género

Justificación

Es evidente que la historia ha discriminado negativamente el papel que la mujer ha tenido en el progreso humano, y que le ha atribuido una función social poco menos que decorativa, cuando no de verdadera desconsideración. Es claro que muchas de las injusticias a las que la mujer ha estado sometida se expresan incluso en el uso popular del idioma, que, como expresión cultural, ha contribuido a silenciar el papel femenino.

Afortunadamente, es cierto que, en este sentido, las cosas están cambiando a pasos acelerados en algunos aspectos, como la integración de la mujer y su participación activa en la vida cultural, científica y social. Pero queda tanto camino por recorrer, y las transformaciones son tan complejas y zigzagueantes, que merece la pena abordar directamente algunos temas, cuyos contenidos y procedimientos de estudio podrían despejar el camino para comprender, de forma más equilibrada, hasta qué punto es bueno y necesario ser igualitarios y respetuosos unos con otras.

Proponemos trabajar proyectos de investigación sobre temas relativos a las discriminación social (histórica o actual) que ha sufrido la mujer, para encontrar en qué medida la violencia hunde sus raíces en las injusticias sociales.

Este proyecto podría desplegarse a partir de varios títulos, entre los que sugerimos:

- La violencia contra la mujer en la sociedad actual: estudio de prensa.
- Violencia doméstica: protagonistas, acontecimientos y resultados.
- El papel masculino en la vida doméstica: datos y cifras.
- Hijos e hijas: el papel de los chicos y las chicas en las tareas domésticas.

- Información y comportamiento sexual de chicos y chicas adolescentes.
- Novios y novias: quién conquista, quién sugiere, quién rompe.
- Estereotipos de género y desigualdades ante el mundo laboral.

A continuación, vamos a desarrollar un posible proyecto, a modo de ejemplificación, que podría servir de referencia para la elaboración posterior, por parte de profesorado y alumnos y alumnas, de otros similares.

La violencia contra la mujer en la sociedad actual: Estudio de prensa

Objetivos

- Estudiar, a través de los medios de comunicación, la importancia de la vida doméstica para el desarrollo social y cultural de los pueblos y el bienestar de las personas.
- Valorar la injusticia social implícita en el maltrato y la violencia contra la mujer, y el matiz de agravamiento que le aporta la intimidad, propia de la vida en familia.
- Reflexionar sobre las consecuencias sociales de hábitos, estereotipos y rutinas de convivencia que colocan a la mujer en situación de precariedad social y de indefensión ante la brutalidad.

Secuencia de actividades y tareas

Es necesario clarificar qué actividades son las apropiadas, secuenciar su orden y distribuir, entre los grupos de estudiantes, tareas que no incluyan más competitividad que el entusiasmo por el trabajo bien hecho y el estímulo para profundizar y aportar sugerencias. No todos los grupos tienen que hacer lo mismo, pero todos ellos deben tener protagonismo en el progreso del proyecto.

Un proyecto de investigación sobre un tema transversal no debería ser impuesto, sino sugerido por el profesor/a al alumnado. Hay muchas formas de hacerlo. Por ejemplo, mediante el famoso ejercicio denominado *tormenta de ideas*, que consiste en abrir un turno de sugerencias en las que todos/as pueden proponer temas concretos, relacionados con el campo en que se quiere trabajar. Elegido el tema, conviene precisar los objetivos, los conte-

nidos más específicos que se quieren abordar y los procedimientos y estrategias que se van a movilizar para lograr los propósitos que se fijen.

Actividad 1. Recoger datos y hechos y objetivarlos

Un tema tan complejo y polémico, debe tratarse con cierta rigurosidad en la elaboración del contenido. No todo será válido. Es necesario que el proceso de recogida de información, el ordenamiento de los hechos y los datos, se haga con un cierto control sobre las fuentes y los documentos que se utilizan y, muy especialmente, sobre los criterios con los que se seleccionan.

Un recurso interesante es utilizar la prensa escrita, o los registros de información audiovisual, si se puede disponer de ellos. En todo caso, hay que tomar decisiones sobre qué periódicos o documentos utilizar, qué arco temporal es el razonable, qué noticias serán objeto de estudio, etc. Quizás se podría incluir, además de la documentación publicada, testimonios personales, siempre que éstos lleguen a estar en un soporte escrito que pueda objetivar su contenido y que no dé lugar a malas interpretaciones o a sesgos arbitrarios o interesados.

Es muy importante que los estudiantes aprendan a ser rigurosos con el tratamiento dado a la información, especialmente en un tema en el que los matices sentimentales, morales y personales en general, pueden ser muy diversos.

Actividad 2. Ordenar la información y elaborar informes

Dentro de esta fase, será imprescindible que, una vez que cada grupo tenga los datos y los registros que ha hecho de los mismos, incluso unos análisis sencillos sobre lo que han recopilado, establezcan un orden, que les permita saber qué implicaciones tiene su información para el trabajo de los demás y viceversa, de forma que las aportaciones adquieran más relevancia y se hagan más comprensivas. Todo ello supone, a su vez, un cierto orden en la secuencia de tareas y necesita una coordinación, que no necesariamente tiene que recaer en el profesor/a. La función de coordinador/a de aspectos parciales del proyecto puede ser un recurso procedimental interesante, ya que contribuye a ir creando una red social compleja, en la que cada uno tiene un papel, sin que ninguno sea más importante que otro.

También dentro de esta fase, los grupos de estudiantes deberían elaborar informes parciales, que vayan dando al tema una estructura compleja, en la que se puedan observar los distintos aspectos, matices y condicionantes que tiene cada uno de los argumentos utilizados para concluir, así como los elementos mismos de esa conclusión. Se trata de que el desarrollo del proyecto vaya dejando claro que, cuando estudiamos el problema de la violencia en cualquiera de sus aspectos o en cualquiera de los contextos sociales, no utilizamos prejuicios ni argumentos prejuiciosos. Por ejemplo, si un grupo está recogiendo sucesos de conflictividad doméstica que han concluido en resultado de muerte para la esposa, y encuentra datos sobre otros, en los que es la esposa la que ha atacado o asesinado a su esposo, es muy necesario que los reflejen en el informe parcial. Debe quedar claro que estudiar un tema para comprenderlo implica ser objetivo y riguroso en la manipulación de los datos que se van acumulando y que no hay que sacar conclusiones apresuradas.

Actividad 3. Exponer resultados y elaborar conclusiones

Todo proyecto de trabajo desarrollado a partir de una serie de actividades y tareas, debe producir unos resultados parciales, que conviene articular y conectar entre sí, hasta darle la forma final, que siempre debe incluir un informe y una exposición pública de resultados.

La elaboración del informe puede llegar a ser una tarea compleja que requerirá la participación de la totalidad de los alumnos/as participantes, pero no tiene por qué hacerse de forma inoperante. Una buena estructuración de cada tarea debería incluir la elaboración conjunta del informe por parte de miembros coordinadores de cada grupo, sin que ello signifique destacar o connotar como más listos o hábiles a algunos alumnos/as. Se trata de un simple reparto de funciones, respetando siempre la posibilidad de que la labor de los coordinadores pueda ser supervisada por los protagonistas del trabajo de base. Esto se puede hacer en la fase de exposición pública de resultados.

La exposición de resultados es un acto académico necesario en todo proyecto de indagación o investigación en el que han participado los alumnos/as de forma colegiada. Se debe preparar una sesión, en la que los portavoces de los

grupos de trabajo, o los alumnos/as que, democráticamente, hayan sido elegidos para ello, expongan el trabajo colectivo y dejen espacio y tiempo para una discusión oral, tanto sobre los resultados obtenidos, como sobre las dificultades y los beneficios de haber trabajado juntos en el proyecto.

Muy importante es que, en esta fase de exposición pública del trabajo, el alumnado, y el profesor/a si así lo desea, se den la oportunidad de expresar, además del impacto intelectual que en él/ella han tenido los datos y hechos encontrados, las emociones y sentimientos que les han provocado.

Es importante tener en cuenta el cambio de actitudes que la investigación, en un tema como éste, debe provocar, y esto sólo se puede hacer si disponemos de la oportunidad de hacernos ver los unos a los otros que hay hechos sociales que demandan, de todos y cada uno de nosotros, no ya un cambio de actitudes, sino incluso un cambio de posición moral y conductual ante ellos.

Trabajar la coeducación a través de actividades y tareas

A continuación presentamos actividades de coeducación relacionadas con un posible proyecto denominado *Estereotipos y desigualdades de género en el mundo laboral*. La presentación que hacemos ahora es a partir de actividades y tareas concretas que cada profesor/a puede aplicar a diversos proyectos o incluir en otras áreas de conocimiento. No se trata de proyectos de investigación, como en el apartado anterior, sino de actividades, que se pueden desarrollar en una o varias sesiones de clase o tutoría, sin necesidad de que estén inmersas en un proyecto concreto.

ACTIVIDAD 1

LAS OFERTAS DE EMPLEO

Estudiando la discriminación laboral

Justificación

La incorporación de la mujer al mundo laboral, en nuestro país, es casi una realidad, o al menos lo es para un numeroso grupo de mujeres. Sin embargo, aunque el camino andado ha sido importante, aún quedan prejuicios y estereotipos sexuales hacia ellas en determinadas profesiones consideradas históricamente como masculinas, mientras que en otras su número es muy reducido. Esta actividad pretende que los alumnos/as reflexionen sobre las desigualdades sexuales que se pueden observar en las demandas de empleo y que representan claras limitaciones para que las mujeres accedan al mundo laboral.

Objetivos

- Conocer los actuales estereotipos sexuales en función de la demanda laboral.
- Reflexionar sobre las razones que provocan esas desigualdades.
- Desarrollar una actitud crítica hacia los estereotipos profesionales.
- Fomentar las ideas y sentimientos de justicia e igualdad intergéneros.

Duración

Una sesión de clase o tutoría.

Secuencia de actividades y tareas

Tarea individual

Cada alumno/a deberá traer de casa, al menos, cuatro ofertas de trabajo donde se observen estereotipos de género, ya sean masculinos o femeninos. A continuación deberán desarrollar el perfil de la persona a la que se dirige la oferta laboral.

Tarea de grupo cooperativo

En grupos mixtos, de tres a cinco alumnos/as, realizarán un listado de las diferentes profesiones y los perfiles de las personas que solicitan. Deberán pensar si esas profesiones han sido consideradas clásicamente como masculinas o femeninas y por qué. Por último, elaborarán un pequeño informe sobre esta tarea.

Tarea de grupo aula

En la pizarra se escribirán todas las profesiones que propongan los grupos. Se realizará una clasificación de éstas, en función de que hayan sido históricamente masculinas o femeninas. Finalmente, se realizará un debate para discutir si existen razones objetivas para que esas profesiones sean consideradas eminentemente para un sexo o el otro.

Evaluación

La evaluación ha de llevarse a cabo, principalmente, en la fase de tarea de grupo aula, aprovechando la exposición de informes y el debate de conclusiones. El profesor/a evaluará el consenso del grupo, así como las conclusiones a las que han llegado.

Material, ejemplos y sugerencias

Material

Páginas de ofertas de empleo en periódicos.

Sugerencias

Esta actividad puede secuenciarse con las actividades siguientes si se quiere realizar un proyecto global de coeducación que relacione los estereotipos de género y la vida socio-laboral. Si se hace así, es interesante seguir la orientación del primer modelo o trabajo por proyectos; si no, se pueden implementar las actividades de forma autónoma.

Esta actividad podría finalizar también con la redacción individual y, posteriormente, cooperativa, de una oferta de empleo, donde se cambiase una desigualdad laboral por razón de sexo, por otra en la que no existiese ninguna discriminación.

ACTIVIDAD 2

EL JARDÍN DE INFANCIA DE PEDRO

Estudiando los prejuicios sobre lo masculino y lo femenino

Justificación

Los juegos de roles son estrategias de desarrollo del pensamiento y las actitudes sociales. Están especialmente indicados cuando queremos que, más allá de comprender conceptualmente un contenido, el alumnado penetre en los detalles psicológicos de las acciones y actitudes humanas. En el caso de la coeducación, son particularmente interesantes para comprender hasta qué punto nuestras actitudes son ingenuas, pero pertinazmente machistas.

Objetivos

Observar y vivenciar los estereotipos laborales, ligados al género.

Duración

Una sesión de clase o tutoría.

Secuencia de tareas

Tarea 1

Realizar el guión de un juego de rol, en el que un chico quiera trabajar en una actividad profesional que históricamente haya sido considerada exclusivamente femenina. El guión debe realizarse en grupo de trabajo cooperativo, en el que haya chicos y chicas. Se puede ayudar al grupo ofreciéndole el caso de Pedro (ver sugerencias), pero cada grupo puede elaborar su propio guión.

Tarea 2

Cada miembro del grupo debe aprender de memoria el papel de uno de los personajes del guión. Si hay tantos personajes como miembros del grupo, se reparten los papeles; si no es así, cada alumno/a debe aprenderse uno. No importa que se repita algún personaje: en la representación, cada uno interpretará los papeles a su manera.

Tarea 3

Realizar el juego, mediante la representación de los roles, enfocando la parte central de la representación hacia la aparición de un conflicto social a causa de una creencia prejuiciosa de uno de los personajes. En el caso del guión de Pedro y la Sra. Gómez, el núcleo central del conflicto es intentar convencer a la mujer de que Pedro es puericultor y que el hecho de que sea chico no tiene por qué limitar sus funciones como tal. Será importante defender la capacitación objetiva de Pedro y la irracionalidad argumental de la Sra. Gómez.

Tarea 4

Toda la clase debate sobre las representaciones de los guiones que se han realizado y aporta argumentos a favor y en contra del mantenimiento de los estereotipos de género ligados a la actividad profesional.

Evaluación

La evaluación debería empezarse en la tarea número tres y continuarse en la tarea número cuatro, observando el cambio de actitudes que aparecen en la reflexión que se realiza.

Material, ejemplos y sugerencias

Sugerencias

Texto sobre *El caso de Pedro*:

“Pedro Pérez es un chico de 25 años. Estudió Formación Profesional, especializándose en Jardín de Infancia. Desde hace tres años trabaja en la Escuela Infantil Patín-Patín. Además compagina su trabajo con los estudios de Magisterio de Educación Infantil, porque quiere ser maestro. La encargada y dueña de la guardería Patín-Patín considera que Pedro es una persona muy preparada y muy sensible con los niños, está muy contenta con la labor que desarrolla dentro de su guardería y pretende ampliarle su contrato. Sin embargo, Pedro tiene otros planes, quiere formar su propia escuela infantil, convirtiéndose de esta forma en su propio jefe. Tiene algunos ahorros y además pretende utilizar la subvención que da la Diputación de Sevilla a los nuevos empresarios. Lleva bastante tiempo pen-

sándolo y cree que está capacitado para ello. Ha observado que en su barrio no existe ninguna guardería, por tanto, podría tener un gran número de pequeños/as clientes/as. Una vez que la ha abierto y lleva trabajando en ella cinco meses, tiene un número considerable de niños y niñas. Un día llega una señora para ver la guardería. Le enseña todas las instalaciones y le comenta el precio, la mujer parece estar muy contenta con todo, pero cuando le dice que él mismo es el dueño y el profesor de los niños/as y no su novia, que está encargada de la comida de los pequeños, la señora cambia radicalmente de opinión e intenta darle excusas para no dejar a su nieta en el jardín de infancia”.

Texto sobre *La señora Gómez*:

“La señora Gómez es una mujer de 60 años. Su hija trabaja durante toda la mañana, al igual que el marido de ésta, por lo que han dejado a su cargo a su nieta María, de dos años. Ella se encuentra un poco mayor para cuidar en todo momento de una niña tan inquieta, por lo que decide llevarla a la nueva guardería que han abierto cerca de su casa. Su hija le ha dicho que habló con una chica y le pareció muy simpática; que las condiciones de la guardería también le parecieron muy buenas y que quiere que lleve a María para conocerla.

Cuando la señora Gómez llega allí, se encuentra con un joven muy simpático y agradable. Todo le parece muy bien, incluso el precio, pero cuando el joven le dice que es él mismo el profesor de los pequeños, cambia de idea. No quiere dejar a su pequeña nieta en un lugar donde quien la cuida es un hombre, no cree que esté suficientemente capacitado para cuidarla, piensa que al no ser mujer no puede entender de igual manera a los niños pequeños. No le apetece dejar a su nieta en esa guardería y pretende disculparse y marcharse de allí con una buena excusa”.

Ejemplos de preguntas para el debate

- ¿Por qué crees que ha cambiado de idea la señora Gómez?
- ¿Cuáles son los argumentos que exponen cada uno de ellos?
- ¿Crees que se dan más estas situaciones cuando se es chica?; ¿Por qué?
- ¿Qué crees que siente Pedro en esta situación?
- ¿Qué siente la señora Gómez, cuando se entera de que el director es Pedro?
- ¿Crees que tiene sentido la actitud de la señora Gómez hacia Pedro?
- ¿Qué consecuencias tienen las desigualdades por razón de sexo?

ACTIVIDAD 3

LA PUBLICIDAD A DEBATE

Estudiando la discriminación por razones de género

Justificación

Hoy día la publicidad se ha convertido en algo muy habitual en nuestras vidas. La publicidad tiende a reflejar la cultura y la sociedad hacia la que va dirigida, pretende la identificación de la persona (consumidor) con la situación o los personajes que representa. Generalmente los mensajes publicitarios nos presentan un conjunto de estereotipos sexuales muy marcados, por esto, es necesario analizar este medio de comunicación, que tanto impacto tiene sobre los adolescentes.

Objetivos

- Descubrir los estereotipos que genera la publicidad.
- Definir el tipo de relación hombre–mujer que muestran algunos anuncios.
- Describir anuncios que dan una imagen estereotipada del hombre y la mujer.

Duración

Una o varias sesiones de clase o tutoría.

Secuencia de tareas

Tarea individual

Cada alumno/a deberá recoger, fuera del horario escolar, al menos cuatro anuncios publicitarios (prensa, televisión, etc.) en los que se pueda observar una clara estereotipia en función del sexo. Debe, así mismo, realizar un breve análisis del producto que anuncian: a quién se dirige el anuncio, cómo presenta al hombre y a la mujer, qué es y qué no es un estereotipo, etc.

Tarea de grupo cooperativo

En grupos de tres a cinco alumnos/as deberán exponer, de forma individual, los anuncios que han recogido y la reflexión que han hecho sobre éstos. Tras debatir en grupo cuáles, de todos los anuncios, son los cinco más significativos en

cuanto al tratamiento estereotipado del género, volverán a analizarlos, llegando a un consenso sobre los objetivos planteados anteriormente.

Tarea grupo aula

Para llevar a cabo esta tarea, se dividirá la pizarra en dos partes. En una se escribirán los anuncios analizados, y en la otra se colocarán los conceptos que estos anuncios generan, tanto de hombres como de mujeres. Por último, se realizará un pequeño debate sobre la relación que establece, normalmente, la publicidad entre un producto que se pretende vender y la imagen del hombre o la mujer que lo acompaña, y deberá llegarse a una conclusión acerca de quién (hombre o mujer) es utilizado más comúnmente en los anuncios publicitarios y por qué.

Evaluación

La evaluación se llevará a cabo tanto en la tarea de grupo cooperativo como en la tarea grupo aula. El profesor evaluará el consenso al que se llegue en grupo cooperativo y si éste es coherente. También evaluará el debate final que se establezca entre todos los alumnos/as, teniendo en cuenta los argumentos que utilicen.

Material, ejemplos y sugerencias

Material

Anuncios publicitarios, recogidos en periódicos o revistas, en los que pueda observarse un claro estereotipo sexual.

ACTIVIDAD 4

TALLER DE ELECTRICIDAD P. GARCÍA

Estudiando estereotipos sobre lo masculino y lo femenino

Justificación

A las puertas del siglo XXI nuestra sociedad aún mantiene estereotipos sexuales en función de las profesiones. La integración de la mujer al mundo laboral no sólo ha de implicar trabajar fuera de casa, sino también la total aceptación en cualquier profesión, sin ninguna discriminación sexual. Esta actividad pretende favorecer un análisis crítico de las desigualdades laborales que podemos encontrar en nuestra sociedad laboral.

Objetivos

- Conocer y conceptualizar prejuicios y estereotipos profesionales ligados al género.
- Sensibilizarse ante los sentimientos ligados a la discriminación laboral.
- Expresar razones y argumentos sobre la injusticia de los estereotipos profesionales.

Duración

Una o varias sesiones de clase o tutoría.

Secuencia de tareas

Tarea individual

Cada alumno/a deberá reflexionar sobre la situación de rol planteada (ver sugerencias), respondiendo a las preguntas que se exponen.

Tarea de grupo cooperativo

Los alumnos/as, trabajando en grupos, expondrán sus propias respuestas a las preguntas del juego de rol y deberán llegar a un consenso sobre los distintos objetivos que plantea la actividad. Es muy importante que, en esta

tarea, el grupo llegue a las conclusiones después de un debate, buscando un acuerdo común.

Tarea de grupo aula

Cada grupo expone sus conclusiones, así como las posibles soluciones al problema. La defensa de los argumentos de cada grupo se llevará a cabo por el mismo. El profesor/a ha de favorecer el debate de argumentos; si la discusión se aleja del tema de los estereotipos sexuales en las distintas profesiones, el profesor/as podría intervenir encauzando el diálogo.

Evaluación

Los objetivos de la actividad deberá evaluarlos el profesor durante la tarea de grupo aula en relación a las conclusiones y soluciones que plantee cada grupo.

Material, ejemplos y sugerencias

Sugerencias

Texto sobre Patricia García:

“Patricia García es una chica de 23 años. Tras finalizar sus estudios de Formación Profesional, por la rama de electricidad, comenzó a trabajar en una empresa privada de electricidad. Pero hace cuatro meses decidió crear su propio taller de reparaciones y montajes eléctricos: “Taller de Electricidad P. García”. Poco a poco se va ganando la confianza de los clientes y, aunque con mucho trabajo, parece que sale adelante con su negocio. Patricia sabe que está perfectamente cualificada para desempeñar su labor profesional, varios años trabajando con hombres le han demostrado que no existen barreras de sexo en su profesión. Además era muy respetada por sus compañeros. Ahora pretende convertirse en una pequeña empresaria”.

Texto sobre Manuel Gómez:

“Manuel Gómez es un hombre de 35 años que está terminando de construir su propia casa. Necesita un electricista cualificado que pueda llevar a cabo toda la instalación eléctrica. Como tiene poco dinero, sus amigos le han recomendado un taller de electricidad que se ha abierto recientemente y es bastante económico, así que Manuel decide ir a pedir un presupuesto al dueño del taller. Cuando llega allí, pregunta a una chica quién es el dueño del taller:

- Manuel: Perdóneme ¿podría indicarme quién es el dueño del taller?*
- Patricia: Yo soy la dueña del taller, ¿puedo ayudarle en algo?*
- Manuel: Sí, quisiera pedir un presupuesto para la instalación eléctrica de mi casa.”*

Ejemplo de conflicto

“El presupuesto que le ha presentado Patricia le parece muy económico y los materiales de gran calidad. Le pregunta cuándo pasará el técnico a instalarlo y le contesta que pasará ella misma la semana siguiente. Cuando se da cuenta de que sería Patricia la que instalaría la electricidad de su casa, comienza a desconfiar de su capacidad profesional y no le apetece nada dejar en manos de una mujer una empresa tan importante. Cree que no será capaz de montar la instalación igual que un hombre, por lo que quiere poner alguna excusa para no darle el trabajo”

Ejemplos de preguntas para el debate posterior al juego:

- ¿Por qué crees que ha cambiado de idea Manuel?*
- ¿Cuáles son los argumentos que exponen cada uno de ellos?*
- ¿Crees que se producen mucho estas situaciones?, ¿Por qué?*
- ¿Qué crees que siente Patricia en esta situación?*
- ¿Qué siente Manuel cuando sabe que es Patricia la técnico de electricidad?*
- ¿Crees que tiene sentido la actitud de Manuel hacia Patricia?*
- ¿Qué consecuencias tienen estas desigualdades en nuestra sociedad?*

Prevenir la violencia desde la educación familiar



Rosario Ortega Ruiz
y Verónica Fernández Alcaide

El centro educativo y la familia son los escenarios en los que transcurre la vida durante el largo periodo de formación, que hará de cada uno de nosotros un ser socialmente integrado. Muchos de los problemas que tienen los alumnos/as, y muchos de los que el profesorado tiene con ellos/ellas, no serían tan graves, ni se prolongarían tanto en el tiempo, si hubiera más contacto entre la institución educativa y la familiar.

Una extraña tradición, según la cual los padres y madres prefieren no intervenir en las cosas del centro y el profesorado prefiere no dar muchas explicaciones, está dañando las vías de comunicación entre la familia y la institución educativa, que resultan imprescindibles para ayudar a los chicos/as a afrontar problemas que, normalmente, no pueden asumir en solitario, como es el caso del maltrato. Cuando aparecen los problemas de violencia entre iguales, hay que luchar contra un terrible malentendido, consistente en la creencia, por parte de los chicos/as que son objeto de malos tratos, de que hacer público su problema empeorará las cosas. Esto ocurre por dos razones: en primer lugar, porque la víctima de sus iguales se siente culpable y responsable de lo que le sucede; y en segundo lugar, porque las familias y el profesorado no siempre encuentran la forma de comu-

nicarse entre sí, sin dañar la imagen que cada uno de ellos tiene del alumno/a en cuestión.

Los problemas de relaciones interpersonales no se prolongarían tanto si, cuando empezaran a generarse, los chicos/as tuvieran la oportunidad de hablar con los adultos que les rodean, y estuvieran seguros de que éstos no actuarían de forma que las cosas se complicaran y fuera peor el remedio que la enfermedad. Estos desencuentros, entre lo que el alumno/a con problemas sociales necesita, y los convencionalismos sobre cómo tienen que entrar en contacto las familias y el profesorado, perjudican gravemente la intervención de los agentes educativos en un problema que, sobre todo, necesita sensibilidad y apertura de miras. Tanto las víctimas de sus compañeros/as, como los que desarrollan una conducta antisocial y agresiva para con los demás, están demandando la actuación conjunta del centro educativo y de la familia; actuación que no puede demorarse cuando aparecen los problemas.

Las relaciones familia-centro y la prevención de la violencia

Todo proceso educativo requiere la exploración de la situación social y familiar del alumnado. Tanto la planificación como el desarrollo curricular, se ven facilitados cuando el equipo docente tiene un buen nivel de comprensión sobre el tipo de vida familiar de sus alumnos/as. Pero si se trata de intervenir para mejorar la convivencia y prevenir los problemas de violencia, el conocimiento de las familias y la buena relación con ellas resulta imprescindible.

Cuando un centro educativo decide implicarse en un proyecto para mejorar la convivencia y prevenir los problemas de violencia y malos tratos entre alumnos/as, está decidiendo un objetivo muy complejo, que no se logrará de inmediato, sino a largo plazo. Está también intentando la modificación, no sólo de la conducta y las actitudes del alumnado, sino también algunas actitudes, más o menos inconscientes, del propio profesorado y, desde luego, de los padres y las madres, los hermanos/as y la sociedad que rodea a los chicos/as.

La violencia es un problema muy complejo que anida, se desarrolla y crece en climas sociales. Por ello, un proyecto anti-violencia requiere la participación de

todos los que tienen algo que ver con el proceso educativo. La familia, más que ningún otro gran sistema social, es responsable y, a la vez, víctima de la inclusión de la violencia entre sus estructuras.

Incorporar a padres y madres en un proyecto anti-violencia es incorporar un factor determinante. Es evidente que no se puede hacer de una sola vez, ni sin contar antes con el establecimiento de un buen clima de relaciones entre la institución familiar y la educativa, pero cuando esto se ha conseguido, el siguiente paso es la acción.

Desde la función orientadora, es responsabilidad del Departamento de Orientación Educativa del centro planificar el encuentro entre los docentes y las familias, y tomar las medidas necesarias para que transcurra en un clima razonablemente positivo, en el cual, cada parte pierda su miedo a inmiscuirse en los asuntos de la otra y la comunicación sea fluida y espontánea.

a) Las familias y el proyecto de centro

No es nada fácil lograr unas relaciones familia-centro fluidas, porque hay muchos problemas reales o imaginarios que vienen a estropear un proceso que, en principio, no debería ser tan complejo. Como muchas de las dificultades son, en cierta medida, el resultado de malos entendidos, lo primero que conviene hacer es planificar las relaciones como si se tratase de un objetivo educativo prioritario, con el fin de aclarar la necesidad de mantener el contacto para el buen desarrollo del alumnado.

Para planificar una secuencia de encuentros entre padres, madres y profesorado, debería ser suficiente planteárselo como una necesidad de principio de curso, como una exploración previa y como una plataforma para hacer público el proyecto educativo a cualquier nivel. Hay que pensar que, para las familias, puede ser tranquilizador recibir un mensaje claro y sencillo del proyecto educativo que el profesorado del centro ha diseñado. Ofrecerlo como un plan que requiere la colaboración de todos, ayudará a que los padres y las madres se sientan protagonistas de un trabajo, que se verá facilitado si hay buena relación entre ambos sistemas de convivencia.

b) Las familias y los equipos docentes

El equipo docente de área, de ciclo o de curso, debería sentir la necesidad de hacer públicos sus proyectos, normalmente loables y positivos, y estar abierto a que las familias comuniquen sus inquietudes y sus preocupaciones por sus hijos. Con estos dos objetivos, sencillos y prudentes, hay materia y motivos suficientes para planificar una secuencia de reuniones, con un orden del día abierto y bien dirigido, para que el profesorado abra a las familias sus intenciones y se muestre dispuesto a escuchar los asuntos de interés que éstas tengan que manifestarle.

Padres y madres se mostrarán interesados en saber, y estarán dispuestos a escuchar, si mostramos nuestros proyectos con naturalidad y sin prepotencia, pero manteniéndonos firmes en todo aquello que consideremos imprescindible, sin aceptar imposiciones no justificadas. Se trata de abrir canales de diálogo y de encontrar los temas adecuados, pero no de hipotecar nuestro rol profesional, ni de mermar un ápice nuestra responsabilidad respecto al trabajo.

En las reuniones que se mantengan con las familias, a cualquier nivel, debe incluirse información sobre el proyecto para la mejora de la convivencia y la prevención de los malos tratos.

Un mensaje debe quedar claro. Todos los centros educativos tienen, en mayor o menor medida, problemas de malas relaciones entre alumnos/as, y en todos ellos, algunos chicos/as padecen verdaderos problemas de abuso. Este tema debe estar tan presente en las reuniones, como cualquier tema de tipo didáctico. Hablar de la naturaleza de la agresividad o de la violencia entre el alumnado y de cómo el centro se está preocupando por este asunto, no debe ser un tema tabú, ya que no hablar de ello, ocultarlo, sería comportarse como queremos evitar que lo haga el alumnado, es decir, colaborando con nuestro silencio a la consolidación del problema.

Hoy día, el hecho de que el equipo docente asuma y haga pública su preocupación por evitar que crezca la violencia, es, definitivamente, un mérito a tener en cuenta, si uno quiere evaluar, aunque sea someramente, la calidad del centro educativo. Cuando el profesorado se muestra abiertamente dispuesto a luchar contra esta enfermedad social, está mostrando su buen criterio y la buena direc-

ción de sus objetivos educativos. Los padres y madres lo sabrán apreciar y, a poco que se les dé la oportunidad, se ofrecerán a colaborar, al menos, siendo consecuentes con la política educativa que marque el centro.

c) Las escuelas de padres y madres: un modelo educativo para las familias

Muchas familias de chicos/as preadolescentes se desconciertan ante la cantidad de preocupaciones que aparecen cuando sus hijos/as empiezan a desplegar una nueva vida social que, con frecuencia, implica grandes cambios en sus comportamientos y actitudes. Si a las inquietudes que les provocan los cambios evolutivos naturales, se suma la desconexión con el centro educativo, su percepción de lo que está sucediendo puede ser confusa y algo angustiante.

Sin embargo, si el centro educativo se ofrece como un ámbito, en el cual padres y madres puedan expresar sus preocupaciones y, sobre todo, si las familias sienten que lo que sucede a su hijo/a en el instituto está bajo el control de los profesionales en los que normalmente confía, es posible que la percepción de las familias sobre el desarrollo de sus hijos/as circule en los márgenes de la normalidad.

Las escuelas de padres (que, en honor a la verdad, suelen ser escuelas de madres), pueden ser un medio para conseguir este objetivo, y parece que la clave para su funcionamiento está en conseguir que las protagonistas de dichas escuelas, las madres, se vean a sí mismas como agentes educativos que también necesitan reciclarse, autoformarse y, sobre todo, ayudarse mutuamente a obtener información y formación para ayudar a sus hijos/as. No cuesta tanto tener informada a la familia y ofrecerse como punto de encuentro de unas y otras, para que ellas mismas, de forma autónoma, desplieguen planes de autoayuda. Cuando un instituto o un colegio sabe cómo potenciar la consolidación de este tipo de organizaciones, ha avanzado mucho en el camino de mejorar la comunicación entre las familias y el centro educativo.

Las asociaciones de padres y madres son muy diversas, tanto como los propios centros, pero todas ellas permiten incluir, entre sus finalidades, la colaboración en la educación de los hijos/as. Pero esto sólo es posible si el tipo de relación entre las familias y los docentes incluye la puesta en común periódica

ca sobre qué hacer para optimizar el desarrollo y el aprendizaje del alumnado. Es necesario lograr que la relación incluya claves de cooperación y elimine la competencia y la rivalidad. Para los padres y madres, debe quedar clara la importancia del profesorado, tanto para sí mismos/as, como para la educación de sus hijos/as. Pero, al mismo tiempo, el profesorado debe ser capaz de transmitir a los padres y madres la importancia de su colaboración en todos los aspectos, pero, muy especialmente, para mejorar el desarrollo social y moral de sus hijos/as.

Cuando la comunicación y el diálogo entre la familia y el centro educativo son positivos, hay menos problemas, y los que surgen, suelen ser pasajeros, cosa que no ocurre cuando la comunicación es deficitaria.

d) Incluir a los padres y las madres en el proyecto anti-violencia

Nadie se siente realmente miembro de pleno derecho de un proyecto si no participa de forma activa en él, por eso, la clave de la incorporación de la familia al proyecto anti-violencia está en lograr encontrar las tareas y objetivos, diferenciales y cooperativos, que los padres y las madres puedan tener.

En primer lugar, es necesario facilitarles la adquisición de un buen nivel de información y de sensibilidad ante el problema de la violencia. Los padres y madres deben estar enterados de las formas que toma la violencia en el centro educativo, y de las posibilidades que existen de que sus hijos/as pueden verse implicados en ella como víctimas, como agresores o como espectadores activos. Deben saber que no es suficiente confiar en el profesorado porque éste, como ellos/as mismos/as, puede no llegar a enterarse de los problemas que se susciten en el centro. Ambos, profesorado y familias, deben llegar a acuerdos sobre cómo lograr que el alumno/a se abra a su entorno y cuente su situación, para lo cual es necesario que se construya, entre todos, una especie de cultura anti-violencia, que dé seguridad al chico/a maltratado para hablar con libertad, con unos u otros, sobre su problema. Todo esto es más fácil si los padres y madres se sienten protagonistas de una campaña de sensibilización sobre la existencia de problemas de malos tratos y se convierten en agentes de clarificación para sus hijos/as.

Muchas veces, el chico/a maltratado es amenazado con que la situación se volverá más acuciante si se lo dice a alguien y los alumnos/as espectadores tienen miedo de comunicar lo que pasa. La ley que prohíbe hablar es una forma más de violencia, que está al servicio del mantenimiento de la misma, por eso, la lucha contra esta *ley del silencio* es una de las tareas especialmente idóneas para los padres y madres, a todos los niveles.

A nivel de macroorganizaciones de familias, como la asociación de padres y madres, nada más adecuado que planificar campañas de sensibilización contra la violencia entre escolares, de denuncia de los malos tratos de adultos hacia niños/as y jóvenes y de formación para aquellas familias que necesiten ayuda por estar viviendo ya problemas de violencia o abandono social.

A nivel de grupo de padres de un curso, nada hay que refuerce más los lazos de amistad del alumnado, que saber que sus padres y madres se conocen entre sí, se hablan con respeto y cortesía y estarían dispuestos a colaborar con ellos/as en actividades interesantes. Potenciar el encuentro de los padres de un grupo-aula y estimular la comunicación sobre la importancia de la buena convivencia y la necesidad de eliminar la violencia, es una forma de afrontar las barreras que la *ley del silencio* pone a la resolución de los conflictos y a las injusticias sociales.

Es muy probable que una de las causas de la violencia se refiera a la desestructuración de los lazos sociales. Cuando un centro da oportunidad a las familias para que se encuentren con los padres de los amigos/as de sus hijos/as, está abriendo las puertas a que la red social se haga más tupida y solidaria. En este tipo de climas, es mucho más difícil guardar la *ley del silencio*, que hace que el abuso y los malos tratos se mantengan.

Medidas de intervención directa

Las familias tienen obligación de participar en todo lo que beneficie y optimice la educación de sus hijos/as. En el tema de los problemas de abusos y malos tratos entre iguales, el camino idóneo es el que hemos descrito como medidas preventivas, pero además de éstas, hay que ayudar a los padres y a las madres a estar preparados para realizar una intervención directa si la situación lo requiere.

re. En este sentido, vamos a tratar el asunto desde los tres vértices del triángulo de la violencia: las víctimas, los agresores/as y los espectadores/as.

a) ¿Cómo ayudar al hijo/a que es víctima de sus iguales o está en riesgo de serlo?

En el caso de que el hijo/a esté en situación de riesgo de ser victimizado por sus compañeros/as, se pueden tomar medidas como las que siguen:

- Dejar abiertos los canales de comunicación, es decir, estar dispuestos a hablar del tema en cualquier momento.
- Decirle claramente que esto es algo que podría sucederle, y avisarle de que, si algo así le ocurre en alguna ocasión, ellos estarán siempre dispuestos a escuchar.
- Hacerle saber que éste es un problema que no se debe ocultar y que cualquier problema que tenga puede arreglarse si cuenta con la ayuda de la gente que lo quiere.

Si la situación de victimización es ya un hecho, se deben seguir pasos como los que siguen:

- Hablar con él/ella y planificar, en común, estrategias para acabar con la situación.
- Invitarle a que hable con sus profesores, con su tutor/a e incluso con el director/a o jefe de estudios.
- Hacerle saber que es necesario afrontar la situación pidiendo ayuda, y hacer todo lo posible para evitar el maltrato, para lo cual, si no hay otro camino, deberá optar por evitar el contacto con aquellos/as que le están hostigando o intimidando.
- El padre/madre debe comunicar la situación al tutor/a, equipo directivo, orientador/a escolar o cualquier otro agente que pueda ayudar, pero el chico/a debe estar enterado de todos los pasos que la familia esté dando y aprobarlos.
- Si el hijo/a siente que alguna actuación que se ponga en marcha redundará en su perjuicio, hay que convencerle de la necesidad de levantar la cortina de silencio, pero sin provocar otros miedos.

- Hay que ayudar emocionalmente al chico/a, sin hostigarlo a que se enfrente, ni violenta ni arriesgadamente, con una situación que, posiblemente, le da pánico.
- Es importante intentar hacerle sentir más seguro de sí mismo y tratar de hacer que crezca su autoestima.
- No conviene identificarse con sus sentimientos de victimización; o, al menos, no tanto como para que él/ella sienta que su padre y/o su madre también tienen miedo o son víctimas de la necesidad de callar, para no agravar el problema.

b) ¿Qué hacer cuando el hijo/a es violento con sus compañeros/as?

No todos, aunque muchos chicos/as que son violentos en el centro educativo, tienen problemas familiares, lo que dificulta la posibilidad de que ésta se convierta en un factor de ayuda. De cualquier forma, si sospechamos que nuestro hijo/a tiene actitudes y conductas abusivas contra otros, las medidas directas podrían ser las que siguen:

- Hablar directamente sobre lo que está pasando. No ocultar la información o la sospecha que se tiene y afrontar la situación francamente.
- Informarle muy claramente de que estas situaciones deben pararse y que es su deber pedir disculpas y cambiar su actitud y su comportamiento.
- Avisarle de que se establecerá contacto con el centro educativo (sin que en ello se incluya amenaza de ningún tipo), no sólo por él/ella, sino por la víctima, que necesita ayuda y debe recibirla.
- Indagar sobre su participación en grupos que actúan impunemente y advertir de que debe romper este tipo de vínculos, interviniendo para parar las situaciones o saliéndose del grupo si fuera necesario.
- Ofrecer, al mismo tiempo, ayuda para que él/ella pueda modificar la situación social en la que se encuentra, tratando de encontrar una salida no punitiva.
- En general, se tratará de hacerle ver que esas conductas son dañinas y muy peligrosas tanto para la víctima como para él/ella mismo, que este problema nos preocupa tanto o más que los problemas académicos y que es nuestra

obligación atajarlo. Siempre sin incluir ni violencia ni amenaza, pero con una actitud firme y decidida de rechazo hacia esos comportamientos.

- Poner ejemplos sobre la propia actitud de respeto hacia los demás sería una excelente medida, ya que la vía idónea para aprender conductas y actitudes nuevas es tener buenos modelos a los cuales vincularse afectivamente.
- Finalmente, cuando se han puesto medidas para parar la situación, es necesario observar, muy cuidadosamente, los posibles cambios y apoyar, incondicionalmente, toda nueva actitud frente a la violencia.
- Es muy probable que, si el chico/a debe romper con amistades anteriores que le inducían a ser abusón, se encuentre en situación de fragilidad emocional. Hay que apoyarle para que se sienta seguro/a.

c) ¿Qué hacer cuando el hijo/a es espectador/a de la violencia?

Con mucha más frecuencia que en los casos anteriores, nuestros hijos/as son espectadores pasivos de comportamientos violentos y malas relaciones entre compañeros/as. El efecto que, sobre el desarrollo social y moral, tiene vivir cotidianamente la injusticia, la falta de respeto, la insolidaridad y la crueldad, está aún por evaluar, pero sospechamos que puede ser fuente de distorsión moral, de creación de mala conciencia y sentimientos de culpabilidad.

Algunos chicos/as tienen tanta necesidad de tener amigos/as, de sentirse aceptados e integrados, que se apegan a grupos populares, socialmente cohesionados por un líder fuerte y quizás prepotente. Sin darse mucha cuenta, se van convirtiendo en parte de un coro que acepta y sigue sumisamente a otro/a que ejerce un poder, a veces, muy autoritario. No siempre este tipo de agrupamientos se convierte en pandillas que se implican en fenómenos de malos tratos, pero cuando esto sucede, nuestro hijo/a puede verse atrapado en una red social que le provoque sentimientos contradictorios y problemas de conducta y de actitud moral. Tener que decidir entre quedarse sin amigos/as o enfrentarse en solitario a una pandilla de amigos que le invitan a tener comportamientos inmorales, puede ser un dilema difícil de resolver. Un chico/a que sabe que otro está siendo maltratado está en un serio dilema moral: ¿debe intervenir, aun a riesgo de ser él mismo victimizado?; ¿debe decir-

lo a los profesores, a riesgo de ser considerado un chivato?; ¿debe callar, y soportar la presión de su conciencia?... Llega un momento en que él/ella también necesita ayuda. Necesita confrontar con alguna persona más madura, un adulto, sus inquietudes; necesita descargar la presión psicológica que le produce la posible conciencia de culpa; necesita saber qué es lo correcto, a qué se arriesga si lo denuncia y cómo puede ser interpretada su actuación.

Los chicos/as espectadores activos necesitan nuestra ayuda externa. No se les puede exigir que tomen una actitud abiertamente contraria a la del chico/a abusón, porque él/ella puede percibir que eso le excluiría del grupo y le haría sentirse marginado, o lo que es peor, podría pensar que se colocaría en situación de víctima de su propio grupo social. Tampoco se le puede animar a continuar en esa situación, porque, mientras dure, está en verdadero peligro de convertirse igualmente en un chico/a con actitudes y conductas violentas. Las medidas que se pueden tomar desde la familia deben estar en el camino que se muestra a continuación:

- Se debe abrir un proceso, quizás largo, de diálogo y reflexión conjunta sobre lo que es conveniente hacer, mediante el cual, el chico/a pueda ir aclarando sus ideas, enjuiciando su propia conducta y adoptando las decisiones más oportunas, correctas y prudentes.
- Se tratará de ayudarle a parar la situación, a denunciar los hechos y a adoptar una clara actitud anti-violencia y de solidaridad con la víctima.
- En ningún caso, se debe reproducir, en la familia, un esquema de dominio-sumisión autoritario o que deje al chico/a ajeno a sus propias decisiones morales. Un espectador activo, está en una frágil situación social y moral y necesita una ayuda, muy bien administrada, que le permita tomar decisiones correctas con plena autonomía.
- Es necesario ayudarle a afrontar la situación con prudencia, haciéndole ver que debe desligarse de ella, denunciar los hechos y afrontar, sin culpa pero sin miedo, una nueva posición social, más coherente con criterios morales, que debe sentir como propios.

No conviene olvidar que...

- La comunicación entre la familia y el centro educativo es una clave muy importante para prevenir el problema del maltrato. Por ello, si se está desarrollando un proyecto anti-violencia, la participación de los padres/madres en él debe ser activa.
- Es necesario que los chicos/as sepan que contar sus problemas de maltrato entre iguales (ya sean víctimas o espectadores), les beneficia y que, en ningún caso, deben callarse. Para ello, los adultos debemos enfrentarnos al problema sin oscurantismo y fomentando el diálogo en torno a él.
- El chico/a víctima de sus iguales debe encontrar en su familia apoyo, seguridad, confianza y valor para afrontar la situación de injusticia que vive.
- La familia, cuando el hijo/a es violento, tratará de hacerle ver que esas conductas son dañinas y muy peligrosas, tanto para la víctima como para él/ella mismo; que es un problema tan preocupante, o más que los problemas académicos y que es nuestra obligación atajarlo.
- Al chico/a que observa directamente una situación de abuso de un compañero/a hacia otro/a, debemos ayudarle a afrontarla con prudencia, haciéndole ver que debe desligarse de ella, denunciar los hechos y adoptar, sin culpa pero sin miedo, una nueva posición social, más coherente con criterios morales que debe sentir como propios.



Tercera parte



Estrategias de intervención directa

Estrategias de intervención con el alumnado en riesgo



Rosario Ortega Ruiz
y Rosario del Rey Alamillo

El riesgo social de ser maltratado o maltratador

Aunque el número de chicos/as que viven alejados de los problemas de malos tratos y abusos es mucho más alto que el de los que se ven afectados por ellos, en todos los centros educativos hay un cierto número de alumnos/as que padecen dificultades de integración social y están en situación de riesgo de verse incluidos en fenómenos de violencia, ya sea como víctima de sus iguales, como agresor o como espectador activo. Son chicos/as que, bien por sus características personales, bien porque han tenido experiencias sociales negativas, o por estar atravesando un momento difícil en su desarrollo, son más vulnerables que los demás de verse implicados en problemas de abusos, malos tratos o violencia interpersonal. Cualquier chico/a puede ser víctima de la prepotencia de compañeros/as, o llegar a formar parte de grupos que abusan de otros/as, pero hay circunstancias relativas al propio alumnado, o a sus condiciones ambientales, que podrían actuar como factores que predisponen a verse implicado en este tipo de problemas, desde cualquiera de los polos del fenómeno. Aunque no todos los autores están de acuerdo en señalar las mismas características de riesgo, hay acuerdo en un cierto número de ellas.

Factores de riesgo relativos a la propia personalidad

a) En el caso de las víctimas:

- Escasas habilidades para negociar procesos sociales con sus iguales.
- Excesiva timidez y dificultades para expresar su opinión.
- Baja autoestima personal.
- Escaso desarrollo del concepto de sí mismo/a.
- Sumisión a normas impuestas.
- Excesiva necesidad de ser valorado o querido.
- Bajo nivel de resistencia a la frustración.
- Excesiva sumisión, también hacia los adultos.
- A veces inmadurez general, incluso en el desarrollo físico.
- Sin experiencias de ser tratados duramente por adultos.

b) En el caso de los agresores/as:

- Excesiva necesidad de imponer su punto de vista.
- Dominio casi cínico de sus habilidades sociales.
- Bajo nivel de resistencia a la frustración.
- Escasamente reflexivo/a, o hiperactivo.
- Escaso desarrollo del concepto de sí mismo.
- Nivel bajo de autoestima.
- Excesiva necesidad de ser considerado líder social.
- Incapacidad para aceptar normas y convenciones negociadas.
- A veces, un desarrollo físico poderoso y un nivel alto de estrés.
- Acostumbrados a ser tratados duramente por los adultos.

Factores de riesgo relacionados con el ambiente familiar

Con frecuencia, los candidatos a verse atrapados en la violencia de los demás son chicos/as que viven en ambientes familiares conflictivos, en los que la agresividad está muy presente, donde se producen escenas de violencia con una cierta frecuencia o hay una forma poco dialogante de resolver conflictos.

Se produce indefensión aprendida (en las víctimas) o hábitos provocadores y chulescos (en los agresores/as) cuando se han tenido experiencias prolongadas de ser maltratado/a por los adultos más allegados. En este sentido, los efectos pueden llevar a los chicos/as a desplegar, con sus iguales, tanto conductas de victimización como de violencia.

Aunque este tipo de situaciones familiares tienen lugar en cualquiera de las clases sociales, aquéllas cuyas condiciones físicas, sociales o psicológicas son precarias de forma prolongada en el tiempo, son poblaciones que acumulan más riesgos de influir negativamente en el proceso de socialización de los chicos/as. Los criterios para considerar situaciones de riesgo son variados y heterogéneos, dada la variedad de climas sociales, sistemas de convivencia, vigilancia del profesorado, condiciones de vida familiar, etc. Cada centro debería disponer, de forma autónoma y referida a su situación social específica, de sus propios criterios para definir y detectar el riesgo social de que se produzcan problemas de abuso entre los alumnos/as. Ello ayudaría a detectar su presencia y organizar, lo más rápidamente posible, programas de intervención.

Otros criterios a tener en cuenta para el diagnóstico del riesgo social de que aparezcan problemas de abuso son los siguientes:

Factores referidos a circunstancias temporales

- Frecuentes cambios de colegio, por distintas causas; desde razones objetivas, como el cambio de residencia familiar, a las provocadas por las dificultades de integración social del alumnado.
- Periodos de crisis o transformación de su contexto familiar, acontecimientos traumáticos, enfermedades, etc.
- Chicos/as de nuevo ingreso en el centro educativo, que provienen de contextos escolares muy diferentes, o cuya integración está siendo difícil.
- Modificaciones importantes en los cursos, como consecuencia del cambio de profesorado, del cambio de etapa o ciclo, etc.
- Modificaciones en los agrupamientos como consecuencia de planificaciones nuevas.

Factores que agravan el riesgo

Además de las características personales y los factores situacionales, existen otros factores que aumentan el riesgo de que los chicos/as que se ven envueltos algunas veces en problemas de relaciones interpersonales, pero que aún no son ni víctimas ni agresores, puedan llegar a verse implicados en problemas de violencia, como son:

– *La constancia en el tiempo de malas relaciones.*

Es muy importante distinguir lo episódico de lo habitual. La persistencia es un poderoso indicador del riesgo que pueden estar corriendo, tanto víctima como agresor, de verse muy afectados.

– *La acumulación de diversas formas de malas relaciones.*

Cuando se acumulan diversos tipos de malas relaciones, aunque no haya maltrato ni abuso en sí mismo, el chico/a se vuelve vulnerable, muy suspicaz y con tendencia a provocar el aislamiento y la marginación de otros.

– *La indefensión aprendida.*

Algunos chicos/as parecen entrar en una espiral de victimización después de sufrir uno o dos episodios de agresión por parte de otros. Seguramente su incapacidad para afrontar un problema poco serio, les lastimó la autoestima y empezaron a considerarse víctimas antes de serlo.

– *El aislamiento social.*

A veces, el chico/a que es víctima de otros, en alguna ocasión, se recluye en sí mismo, sin que sepamos muy bien por qué lo hace. Si no encuentra pronto una forma de reorganizar su vida social, puede profundizar en su soledad y crearse un estado de miedo que predispondrá a los otros contra él/ella.

– *La falta de amigos/as.*

Los chicos/as a los que les cuesta hacer amigos y que, cuando lo hacen, se apegan excesivamente a ellos, creando unos lazos de gran dependencia, se suelen sentir obligados a obedecer, incluso cuando no están de acuerdo con lo que los amigos les proponen. Esto crea vulnerabilidad social, y predispone a la sumisión y a la victimización.

Estrategias de intervención con alumnos/as en riesgo

Con los chicos/as que se encuentran en situación de riesgo, tanto por sus características personales, como por sus condiciones familiares, o por factores situacionales, es necesario implementar un tipo de ayuda específica, sin que ello signifique sacarlos de su contexto social.

Una vez que han sido detectados y sus tutores tienen conciencia de que son chicos/as que, independientemente de que sean buenos o malos estudiantes desde la perspectiva académica y dada su situación de riesgo, deben ser considerados como alumnos/as con necesidades educativas especiales, se tratará de buscar recursos para brindarles una ayuda que puede y debe ser de dos tipos:

Ayuda inespecífica, tratando de mejorar la integración social de las víctimas, para que éstas expandan su red social, encuentren amigos en los que confiar y con los que se sientan seguros/as, para eliminar el efecto de soledad y marginación. Este tipo de ayuda sólo exige focalizar un poco más, en este tipo de chicos/as, los trabajos preventivos que se desarrollan dentro del propio currículum: el trabajo cooperativo, la educación en sentimientos y valores y la gestión democrática de la convivencia (ver capítulo 5).

Ayuda específica, que exige la implantación de programas especiales que, incluso bajo un modelo preventivo, vayan dotando a estos chicos/as de habilidades sociales para luchar por sí mismos y para hacerse ayudar de los demás en situaciones difíciles.

Existe una gran variedad de programas de aprendizaje social, destinados a reeducar los hábitos sociales, a apoyar el desarrollo de capacidades nuevas y a adquirir recursos para enfrentarse a la gestión de la propia vida. Sin embargo, el aprendizaje social es, posiblemente, la asignatura más difícil; no sólo en los años escolares, sino a lo largo de la vida. Nunca basta con un entrenamiento concreto, es necesario ir incorporando recursos nuevos cada día y armonizar los nuevos dominios con las viejas costumbres, hasta que éstas se conviertan en una nueva forma de hacer las cosas.

Tradicionalmente, el enfoque individualista y centrado en la propia personalidad del sujeto, ha limitado, a nuestro modo de ver, el efecto integrador que

debe buscarse en todo programa de apoyo a la adaptación social y de prevención del riesgo de empeorar las situaciones de las que se parte. Por nuestra parte, proponemos que los chicos/as en riesgo social sean objeto de focalización en los programas preventivos que se realicen a partir del propio desarrollo curricular. Sin embargo, cuando se ha detectado que algunos requieren un tratamiento especial, deben desarrollarse estrategias de intervención, teniendo en cuenta, en todo momento, que no deben alejar a estos chicos/as de la convivencia diaria con sus compañeros/as.

Las estrategias que proponemos son tres:

- Círculos de calidad.
- Mediación en conflictos.
- Ayuda entre iguales.

Las estrategias de los círculos de calidad

Las estrategias de círculos de calidad se han utilizado, con éxito, en varios proyectos preventivos de la violencia (Smith y Sharp, 1994). Estas estrategias no sólo están indicadas para mejorar el clima de relaciones interpersonales, sino que parecen muy eficaces para cualquier actividad en la que sea importante la verdadera motivación de las personas por conseguir objetivos concretos. En el caso de los chicos/as que están en situación de riesgo social, son interesantes porque permiten desarrollar habilidades de gestión de la convivencia, de desarrollo de la asertividad y de la empatía y el respeto de unos hacia otros, todo ello, sin salir del contexto social cotidiano en el que están inmersos.

Qué es un círculo de calidad

El círculo de calidad consiste en un grupo de personas, entre cinco y doce, que se reúnen regularmente, porque están interesadas en identificar problemas comunes, analizarlos objetivamente y resolverlos lo mejor posible. Se utilizarán distintas técnicas para ir produciendo los cambios buscados, que, a su vez, van convirtiéndose en objetivos intermedios. Una reunión cada semana con duración mínima de una hora es lo que está indicado.

La implantación de estrategias de círculos de calidad para luchar contra la violencia entre iguales en un centro educativo no es un proceso complejo ni difícil, pero requiere tener muy claro hasta dónde se quiere llegar y no desfallecer en el proceso, lo que se conseguirá si se sigue la estrategia tal y como está diseñada.

La elección de los componentes del círculo debe ser voluntaria y estar fundamentada en la decisión de lograr un objetivo concreto. Puede estar formado sólo por alumnos/as, sólo por profesores o ser mixto, pero, en todo caso, deben ser conocidos y aceptados por el equipo docente y el equipo directivo del centro.

Implantar un programa de círculos de calidad tiene muchos beneficios, especialmente por su influencia en la creación de climas de comunicación, discusión sobre problemas, búsqueda de soluciones, objetivación de procesos y toma de decisiones. La responsabilidad, compartida por todos los miembros del grupo, no se diluye, ya que el círculo hace un permanente análisis de objetivos, que permite que todos los miembros asuman su parte como un deber hacia los otros, con los cuales ha tomado la decisión.

Una estrategia de círculo de calidad para abordar la resolución de un problema puede durar entre 12 y 15 semanas.

Un profesor-tutor o un adulto experimentado debe actuar como facilitador y supervisor del proceso.

Cuando se hayan logrado los objetivos, se debe informar a la dirección del centro o al equipo docente, que deben tomar nota y estudiar la puesta en funcionamiento de la propuesta que eleva el círculo.

Las normas y convenciones de un círculo de calidad

- No proponerse metas ya conseguidas o que no requieran trabajo real.
- Buscar, insistentemente y con la ayuda de todos, la mejor solución.
- Encontrar la técnica o estrategia necesaria para que se produzca el cambio.
- Tomar decisiones por consenso, y no avanzar hasta que no se hayan tomado.
- Todas las ideas serán escuchadas.
- Nunca nadie menospreciará o ridiculizará la propuesta de otro.

- La crítica constructiva a las propuestas es el camino lícito.
- El círculo produce primero las ideas y luego las evalúa.
- El círculo debe saber aceptar como buena la mejor de las soluciones.
- El círculo debe dotarse a sí mismo de los recursos necesarios para dar pasos concretos.
- El círculo negociará un conjunto mínimo de normas y convenciones con las que regirse.

Lo que se aprende trabajando en círculos de calidad

Participar en un grupo social, que aborda de forma común una tarea movilizándolo diferentes estrategias y técnicas, requiere la puesta en funcionamiento de una serie de habilidades sociales, que van produciendo, paulatinamente, efectos interesantes en la adquisición de habilidades sociales, por lo que este método tiene buenos resultados con chicos y chicas que tienen escaso desarrollo social. Más concretamente, en un círculo de calidad se aprende a:

- Trabajar de forma cooperativa.
- Expresar ideas, opiniones y propuestas con claridad.
- Escuchar a los demás hasta haber comprendido sus propuestas.
- Criticar de forma constructiva opiniones ajenas que no se comparten.
- Mantener registros de sesiones de trabajo, que después se deben usar.
- Investigar sucesos, causas, efectos y factores de un problema.
- Analizar procesos y encontrar soluciones.
- Formular propuestas y justificarlas argumentalmente.
- Evaluar ventajas e inconvenientes de propuestas y sugerencias.
- Practicar la toma de decisiones y la implantación de soluciones.
- Buscar y encontrar recursos nuevos y creativos.
- Entrenar la habilidad de convencer o persuadir.
- Defender coherentemente argumentos justificados.

Todo ello redunda en el desarrollo de las capacidades sociales, que son el resultado de trabajar juntos, asumir responsabilidades y actuar con autonomía frente a los problemas, y en el desarrollo del autoconcepto, la elevación del nivel de autoestima y el aprecio por los demás.

Fases de los círculos de calidad

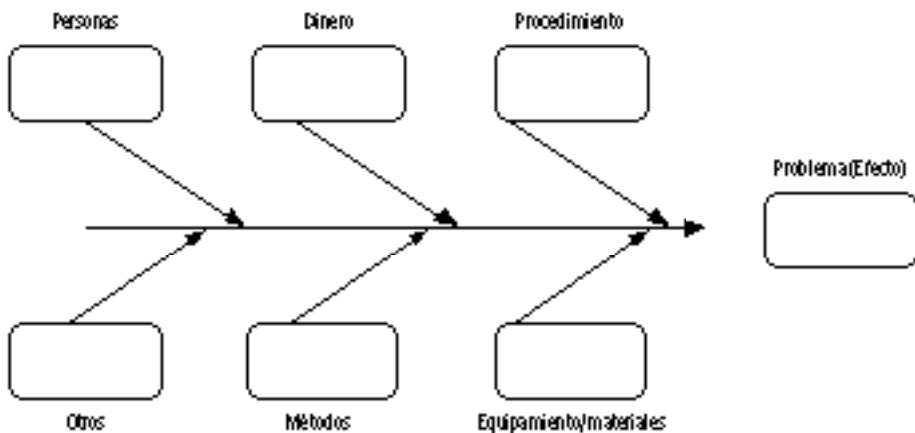
La estrategia de los círculos de calidad se desarrolla en cinco fases, cada una de las cuales puede necesitar una o varias reuniones del círculo.

Fase 1: Identificación del problema

Reunido el grupo de chicos/as que forman un círculo para la solución de los problemas (un ejemplo podría ser el problema de abuso entre compañeros/as en el centro escolar), se hace una lista de todos los aspectos del problema que los participantes desean tratar, y cuando se hayan mencionado todos, los miembros del grupo deciden sobre cuáles de ellos van a trabajar.

En este paso se pueden utilizar una gran gama de técnicas, como la tormenta de ideas, la pecera, o cualquier otro que permita que todos tengan la oportunidad de aportar su visión personal, y, al mismo tiempo, que sea el grupo quien decida lo que en ese momento es más relevante.

Figura 1. Diagrama de causa y efecto



Fase 2: Análisis del problema

Los miembros del círculo deben estudiar las causas y los factores del problema, analizando, uno a uno, todos los elementos que aparezcan como relevantes e identificando los que se consideren más significativos. De nuevo, todos los participantes deben tener oportunidad de hablar y comunicar sus opiniones. Identificados los elementos causales más importantes, se debe empezar a recoger información sobre ellos.

En este paso, los autores de la estrategia (Sharp y Cowie, 1994) sugieren que se utilicen diagramas de causa–efecto (ver figura 1), estadísticos, esquema de flujos, cuestionarios, entrevistas, etc. Un esquema usual es el llamado *por qué, por qué* (ver figura 2).

Fase 3: Sugerir y estudiar soluciones

Una vez que se han identificado las causas o factores que se consideran relevantes, y que se ha analizado la documentación recopilada por el grupo, el círculo debe aportar soluciones.

En este paso, los autores sugieren usar la técnica de trabajo grupal que se denomina: *cómo, cómo* (ver figura 3).

Fase 4: Presentación de soluciones a la dirección del centro

Cuando el círculo de calidad ha encontrado y elaborado una solución o un conjunto de ellas, debe pasar a la presentación de sus propuestas a aquellas personas que tienen la capacidad ejecutiva de dar permiso para que se lleven a la práctica. En el caso de estar trabajando en un programa de prevención de la violencia, el círculo presentaría sus propuestas a la dirección del centro, al equipo de inspección, o a otras autoridades educativas, si el grupo lo ve conveniente.

En este paso se utilizarán técnicas sugestivas de comunicación y destrezas para hacer informes atractivos y claros.

Fase 5: Evaluación y revisión de los resultados

Un círculo de calidad se retroalimenta con el análisis crítico de los resultados. Una vez que las soluciones han sido presentadas y se ha vehiculizado un sistema de medidas para que la solución se lleve a cabo, el círculo debe preocuparse de que se cumplan las medidas que diseñó. Para estas reuniones se utilizarán técnicas de debate.

Figura 2. Diagrama por qué, por qué

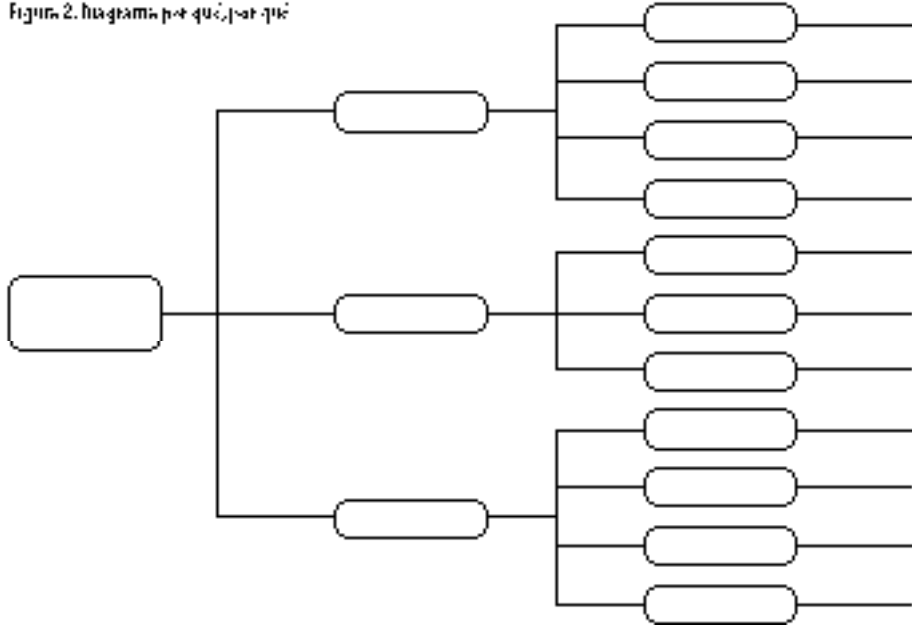
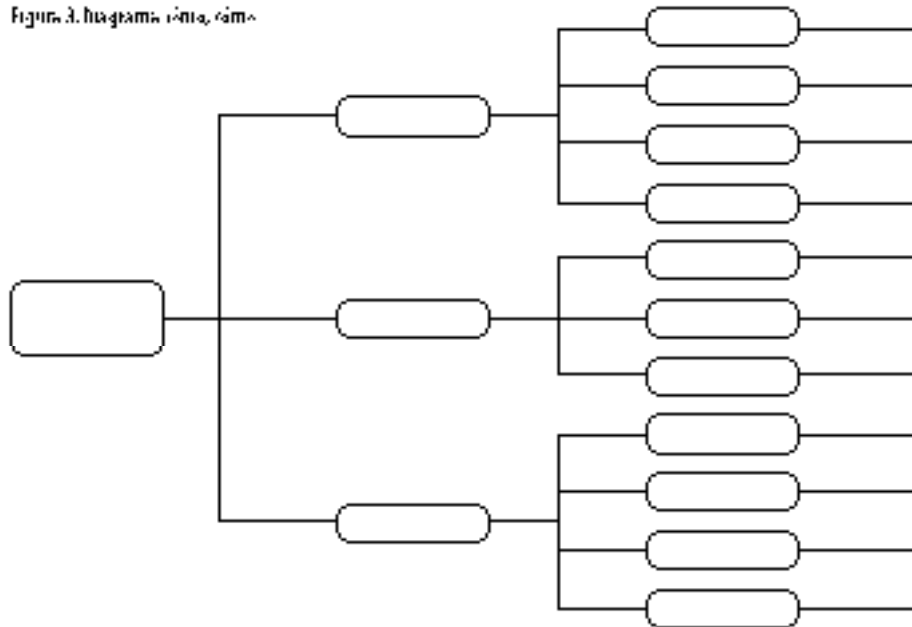


Figura 3. Diagrama cómo, cómo



Las estrategias de mediación de conflictos

Algunos chicos y chicas están en situación de riesgo social de ser victimizados por otros o de agredir a los demás, porque tienen escasas habilidades para resolver conflictos o una gran capacidad para provocarlos. Reeducar estas habilidades mediante un programa de mediación en la resolución de conflictos puede resultar una buena idea, cuando la situación aún no es grave, es decir, cuando todavía hablamos de riesgo, y no de estar atrapado en fenómenos de maltrato, en cualquiera de sus dos polos.

¿Qué es un programa de mediación en conflictos?

En un programa de mediación en conflictos, lo primero que hay que aclarar es el término conflicto. Las personas y los grupos están en conflicto cuando surgen entre ellos diferencias de criterio, de opiniones o de intereses, colocándolos en una situación de tensión, que dificulta la resolución pacífica de la diferencia. Si una comunidad entiende que la existencia de conflictos no es un problema en sí, sino que las dificultades aparecen cuando éstos no se abordan con sinceridad y utilizando los procedimientos idóneos, puede establecer un programa de mediación en conflictos.

Un programa de mediación en conflictos exige, en primer lugar, el establecimiento de un equipo de mediadores, que deben ser aceptados por la comunidad escolar como tales, y que deben tener funciones específicas. Estos mediadores nunca deben ser parte integrante del conflicto, y requieren un entrenamiento previo, así como unas normas muy claras de actuación a las que deben ajustarse.

Una vez establecido el equipo de mediadores, y determinado en qué tipo de conflictos sociales pueden y deben intervenir, quién tiene acceso a los mediadores, etc., es imprescindible que los chicos/as en conflicto acepten abiertamente a los mediadores como tales. Si todo esto se desarrolla de forma favorable y se llega a la mediación, los pasos a seguir son los siguientes:

Paso 1: Establecer los papeles sociales, las normas y las reglas de la mediación

- Presentación del mediador/a y establecimiento de su función.
- Aceptación, por parte de los protagonistas, del mediador/a, su función y las normas básicas del proceso, tales como:
 - Respeto mutuo mientras dura la sesión.
 - No habrá agresión física ni psicológica.
 - No habrá insultos ni interrupciones verbales al otro.
 - No se abusará de la ironía ni del sarcasmo.
 - Se será sincero en las opiniones, sentimientos y actitudes.
- Otras normas funcionales para los chicos/as en conflicto son:
 - Deberán dirigirse directamente al mediador/a.
 - Expresarán claramente sus puntos de vista.
 - Preguntarán si no han entendido algo.
 - Contestarán si han sido preguntados.
 - Pactarán si están de acuerdo con la propuesta.

Estas reglas deben quedar muy claras en la primera sesión, en la que, además, se debe preguntar, de nuevo, si están de acuerdo con ellas, si tienen alguna duda y si están dispuestos a comenzar.

Paso 2: La definición del conflicto

- Los protagonistas ponen por escrito los hechos del conflicto.
- Deben añadirle sentimientos y connotaciones emocionales relacionadas con el conflicto.
- Entregan su aportación al mediador/a.
- Cada uno de los protagonistas lee, o repite verbalmente, lo que ha escrito.
- Cada parte puede, ahora, contestar a lo que la otra ha dicho, por turnos.
- A partir de las aportaciones, el mediador/a resume y objetiva el conflicto.
- El mediador/a invita a que cada uno vuelva sobre el conflicto y lo piense de nuevo.

- El mediador/a pide aclaraciones sobre puntos concretos a cada uno de ellos/as:
 - *¿Me podrías aclarar tal cosa?*
 - *¿Cómo te sientes sobre esto?*
- El mediador vuelve a requerir el punto de vista de los protagonistas:
 - *¿Cuál es el problema desde tu punto de vista?*
- El mediador reinterpreta y pide su asentimiento:
 - *¿Es esto lo que quieres decir?*
- El mediador pide más información sobre el conflicto a los protagonistas:
 - *¿Me puedes decir algo más?*
 - *¿Crees que hay algo más, en todo esto?*
 - *¿Queréis añadir algo más?*

Paso 3: Analizar el conflicto

- El mediador/a solicita a los protagonistas que resuman el punto de vista contrario.
- Se les ruega que analicen también los sentimientos y emociones que le acompañan.
- Se les recuerda que repetir no implica estar de acuerdo.
- Se les permite que aclaren malentendidos.
- El mediador/a resume los puntos principales identificados en cada una de las versiones.
- El mediador identifica también sentimientos y aspectos comunes.
- Se permite a los protagonistas que añadan lo que consideren necesario.
- Se emplean preguntas del tipo:
 - *¿Podrías repetir el punto de vista de él/ella?*
 - *¿Cómo crees que se siente...?*
 - *¿Hay algo que quieras decirle?*

Paso 4: Buscar las soluciones

En este paso, el mediador/a anuncia que ya se ha clarificado cuál es el conflicto y los sentimientos que provoca en los protagonistas y que, a partir de ahora, se van a discutir posibles formas de resolver la situación. Para ello:

- Se pide a cada protagonista que defina lo que necesita.
- O que enuncie lo que cree que sería una solución válida para él/ella.
- No se permiten juicios de valor, ni propuestas que no impliquen a quien habla.
- El mediador/a colabora en la búsqueda más justa para ambas partes.
- El mediador/a ayuda a los protagonistas a evaluar las propuestas.
- El mediador/a ayuda a equilibrar una respuesta realista y específica.
- El mediador/a ayuda a la comprensión de las propuestas.
- El mediador/a resume las propuestas y repite los puntos de acuerdo.
- Puede utilizar preguntas del tipo:
 - *¿Y qué podemos hacer?*
 - *¿A dónde nos lleva esto?*
 - *¿Cómo podemos solucionar el conflicto?*
 - *¿Cómo te gustaría que ocurriera?*
 - *¿Qué puedes hacer tú, personalmente, respecto a dicha solución?*
 - *¿Tienes claro lo que propones?*
 - *¿Sabes a qué te compromete tu propuesta?*
 - *¿A qué cambios estás dispuesto a llegar?*
 - *¿Te parece bien la solución?*
 - *¿Crees que se ha solucionado el conflicto?*

Paso 5: Enunciar por escrito el acuerdo de resolución del conflicto

Todo proceso de mediación debe finalizar con un pacto, que sea considerado por los implicados en el conflicto como la mejor de las soluciones, al menos de forma temporal, y que ambos se comprometan por escrito a cumplir. Así pues, cuando se ha llegado al acuerdo, se pasa a escribir el enunciado del mismo. Para ello:

- El mediador/a ayuda a los protagonistas a escribir el acuerdo.
- Los protagonistas aceptan que el pacto implica cambios personales.
- Ambos protagonistas firman el acuerdo.
- El mediador/a felicita a los implicados por haber llegado a un acuerdo.
- El mediador/a pregunta si quieren que el acuerdo sea confidencial, o si lo harán público.
- El mediador/a recuerda el compromiso de cumplirlo.
- El mediador/a les recuerda que pueden revisarlo si así lo desean.
- El mediador/a se propone a sí mismo para la posible revisión del acuerdo.

Paso 6: Propuesta de revisión del acuerdo

- El mediador/a puede proponer a las partes una revisión del acuerdo.
- Se proponen fecha y hora para revisar el acuerdo.

La idoneidad de los programas de mediación en conflictos

Los programas de mediación no están indicados en los problemas de violencia interpersonal, en los que uno de los elementos del vínculo está en clara desventaja social respecto del otro, y su situación psicológica no le permite el principio de reciprocidad necesario para negociar, elaborar acuerdos y comprometerse a cumplirlos. Están indicados cuando el problema parte de la dificultad que tienen los protagonistas para entenderse, porque ambos generan agresividad y se hacen daño en su forma de abordar los problemas interpersonales en los que se implican. Por tanto, este método es útil, cuando se utiliza adecuadamente, para resolver conflictos que surgen entre individuos con igualdad de capacidad psicológica y de habilidad social.

Estrategias de ayuda entre iguales

Los programas de ayuda entre iguales, cuando se ponen al servicio de la intervención directa con chicos/as que están en un proceso de sufrir o haber sufrido violencia, malos tratos o abusos, son eficaces y aportan ventajas, tanto para los propios chicos/as, como para los que se convierten en consejeros y ayudantes, siempre que se lleven de una forma controlada y bien organizada. No deben estar expuestos a eventualidades ni desprotegidos de la vigilancia atenta de los adultos (el orientador/a experimentado está especialmente indicado para su supervisión).

La finalidad de un programa de ayuda entre iguales es que chicos/as con problemas encuentren, en la conversación y el apoyo con otros/as, un ámbito de reflexión optimizado para afrontar por ellos mismos/as sus problemas.

El modelo de relación que subyace a un programa de ayuda entre iguales es parecido al modelo de escucha terapéutica, que proponen algunas corrientes de la Psicología Clínica, pero hay grandes diferencias respecto de lo que sería la sesión psicoterapéutica. Entre ellas, cabe destacar que el papel del consejero es cualitativamente distinto del que desarrollaría un profesional, ya que no tiene ninguna responsabilidad sobre la conducta del que pide ayuda, más que la moralmente establecida por su deseo de ayudar.

Por otro lado, el establecimiento de un programa de ayuda entre iguales no se hace al margen de las decisiones del profesorado, el equipo de orientación escolar y, en general, los adultos que tienen responsabilidad educativa: digamos que los tutores de sus iguales deben, a su vez, estar tutorizados por adultos.

Se trata de canalizar la capacidad de ayuda de los iguales entre sí, en un programa formalizado que, a la vez que es eficaz para los chicos/as que necesitan ayuda, lo sea también para aquellos que son capaces de brindársela, salvaguardando ciertas formas que permiten que exista una supervisión del proceso.

Un programa de ayuda entre iguales estará al servicio del proyecto educativo de centro y respetará las líneas maestras de la cultura escolar, sus valores y su organización social. De ninguna manera éste debe estar al margen, ni en contra, de lo que el profesorado considera como los fines educativos y la política general del centro. Pero está especialmente indicado cuando el centro ya dispone de un

proyecto de trabajo contra la violencia escolar, como soporte para la prevención, mediante la ayuda a los escolares en riesgo.

Los autores que defienden el valor educativo de los programas de ayuda entre iguales consideran que facilita, tanto en los ayudantes como en los ayudados, el desarrollo de la autoestima; la creación de un clima social en el que la solidaridad y el apoyo sean un valor práctico; el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones de forma autónoma y reflexiva; y el aprendizaje de técnicas para ayudar a otro/s y a uno/a mismo/a de forma eficaz.

Los ayudantes de sus iguales deben ser entrenados

El prototipo de programa de ayuda entre iguales que aquí vamos a ejemplificar es el que han propuesto autores como Cowie y Wallace (1998). Ellos establecen que los chicos/as participantes en un programa de ayuda entre iguales deben ser entrenados durante un periodo de 8 a 10 semanas. Los contenidos del entrenamiento deberán estar referidos al entrenamiento de las habilidades necesarias para:

- Escuchar.
- Resolver problemas.
- Mediar en conflictos, sin implicarse en ellos.
- Liderar grupos.

Debe excluirse, en todo momento, el comportamiento de dar consejos o de resolver los conflictos o problemas de otro.

Los métodos para entrenar a los que ejercerán de orientadores/as de los conflictos de sus iguales incluyen entrenamiento en técnicas de escucha activa, confidencialidad, expresión y comprensión de sentimientos, modulación de emociones, resistencia a la frustración y actitudes reflexivas, entre otras habilidades empáticas.

Los ayudantes deben practicar, en las sesiones de entrenamiento, la observación de la expresión no verbal, el lenguaje corporal, la fluidez o el bloqueo emocional de la comunicación, la emisión de *mensajes yo frente a mensajes tú* (expresar siempre los sentimientos propios y no interpretar los sentimientos de otros).

Deben hacer ejercicios de interpretación ética de los hechos, de identificación de necesidades, de planificación reflexiva de la conducta, de toma de decisiones ante

dilemas o conflictos morales, entre otros. Cowie y Wallace (1998) ofrecen ciertas pautas para el entrenamiento, que resumimos a continuación.

Pautas para el entrenamiento de los ayudantes de sus iguales

A) Practicar la atención activa

La atención activa es la habilidad de poner atención, de enfocar, de concentrarse en el asunto que nos está contando el interlocutor, en nuestro caso el chico/a que necesita la ayuda. Estar dispuesto a prestar toda la atención al asunto que nos quiere comunicar es una condición básica, porque lo más probable es que la persona que demanda la ayuda tenga dificultades para contarle y requiere todo el interés de su interlocutor.

Atender activamente a otro supone mostrarle respeto, expresar que nos sentimos interesados por lo que dice y que esto nos provoca una actitud positiva hacia su relato. Atender activamente es poner las bases de la confianza mutua, lo que permitirá que el chico/a ayudado se confíe. Son pautas de atención activa las siguientes:

- *Contacto cara a cara.* El ayudante de sus iguales debe practicar para saber mirar cara a cara sin impertinencia ni arrogancia, con suavidad y actitud empática.
- *El contacto visual directo.* El ayudante debe entrenarse y aprender a mirar a los ojos, mostrando interés y sin agobiar a su interlocutor.
- *Implicación.* Consiste aprender a decir, con el gesto, la actitud e incluso la palabra, algo así como: “lo que te pasa me concierne, me implica, me interesa”.
- *Actitud abierta.* Se trata de aprender a expresar, con la actitud y la palabra, que uno puede escuchar cualquier cosa que el otro tenga que decir.
- *Actitud relajada.* Se trata de aprender a expresar que no hay prisa, que el otro puede decir las cosas a su ritmo.
- *Seguridad.* El ayudante de sus iguales tiene que aprender a expresar seguridad en sí mismo/a. Se trata, otra vez, de no confundir la seguridad con la arrogancia. Los autores del modelo lo expresan con una especie de mensaje implícito, que el ayudante debe dar a su ayudado y que sería algo parecido a: “tengo fuerza para trabajar junto a ti”.

B) Practicar respuestas ante la escucha activa

El conjunto de habilidades conversacionales del chico/a que va a participar en un programa de ayuda entre iguales, en el papel de ayudante de otro, compone un repertorio de recursos, entre los que los diseñadores de este método señalan las siguientes:

- Suena como si...
- Parecería que...
- Estoy escuchando que...
- Me pregunto si...
- Me parece que he escuchado...
- Tengo la sensación de que...
- Creo haber escuchado que...
- ¿Estaré en lo cierto si pienso que...?
- Tú parece estar...
- Así que tú estás sintiendo...

C) Practicar la respuesta abierta

La pregunta cerrada fuerza al interlocutor a un respuesta específica, cosa que la persona que necesita ayuda social no siempre está en condiciones de dar, y con frecuencia esto provoca estrés y tensión. El chico/a que va a participar en un programa de ayuda entre iguales debe practicar el diálogo usando las preguntas abiertas. Los autores que estamos siguiendo proponen los siguientes ejemplos para practicar:

- ¿Por dónde te gustaría empezar...?
- ¿Qué es lo que sientes como...?
- ¿Puedes hablarme más sobre...?
- ¿Cómo te sientes en este momento...?
- ¿Te gustaría hablar sobre...?
- ¿Cómo te sientes acerca de...?
- ¿Cómo te gustaría que fueran las cosas...?

- ¿Qué has pensado sobre esto...?
- ¿Cómo verías que cambiaran las cosas...?
- ¿Qué te gustaría hacer sobre...?
- ¿Qué te parece que...?
- ¿Qué piensas de...?
- ¿Qué es lo más importante para ti ahora...?

D) Practicar la identificación de problemas

Los ayudantes de otros deben aprender a identificar las partes de un problema y a clarificar, de forma rápida y espontánea, lo que son hechos objetivos, sentimientos, emociones, actitudes, pensamientos, suposiciones, miedos, etc. Para ello deben entrenarse en habilidades conversacionales, que les permitan ir clarificando los términos del problema. Los autores que estamos siguiendo proponen las siguientes pautas:

I. Explorar opciones. Se trata de hacer propuestas del tipo:

- ¿Podrías hacer una pequeña lista de soluciones?
- ¿Qué podrías hacer sobre este punto...?
- ¿Qué te gustaría que pasara sobre este asunto...?

II. Identificar riesgos y beneficios. Se trata de aprender a que el otro calcule y planifique, de forma reflexiva, los efectos de su conducta o de sus actitudes. Entradas para estas pautas serían:

- ¿Qué piensas que podría pasar si tú intentaras...?
- ¿Qué supondría que pasara...?

III. Aprender a diseñar, de forma rápida y espontánea, planes y trabajar en base a ellos. Se trata de que el ayudante de sus iguales practique habilidades de resumen, selección de posibilidades, diferenciación de soluciones, y aprenda a ofrecérselas a su interlocutor. Pautas para ello serían del tipo de:

- Así que has decidido...
- ¿Cuándo lo harás...?

IV. Aprender a evaluar, también de forma espontánea, resultados. Se trata de saber hacer que otro evalúe sus propios comportamientos. Pautas para ello serían:

- ¿Cómo ha resultado...?
- ¿Cómo fue...?
- ¿Qué tal quedó...?

E) Sumario de habilidades a entrenar

- Saber desplegar una fuerte conducta de atención y escucha real del interlocutor.
- Aceptar los sentimientos del interlocutor y responder con empatía.
- Saber establecer un buen clima de relaciones mediante las preguntas abiertas, la actitud positiva, la estimulación para la confianza, etc.
- Saber retroalimentar, emocional y verbalmente, lo que el interlocutor dice.
- Saber servir de espejo de sentimientos y emociones, suavizándolos.
- Saber resumir y devolver lo hablado de forma comprensiva.

Pautas a seguir

Una vez que se ha seleccionado y entrenado al equipo de colaboradores, el programa debe planificarse con sumo cuidado, mediante las reuniones necesarias del Equipo de Orientación del centro, considerando que, en la toma de decisiones, deben participar los tutores/as, los chicos/as ayudantes y el Orientador/a Escolar, o la persona que se responsabilice, ante la comunidad educativa, del programa, ya que no debe quedar a la improvisación en ninguno de sus aspectos. Así por ejemplo, deben fijarse pautas como:

- ¿Quién/es se responsabilizan de la formación del grupo de ayudantes?
- ¿Cuánto tiempo durará el programa?
- ¿Quiénes supervisarán a los ayudantes y con qué técnicas se hará la supervisión?
- ¿Cada cuánto tiempo se harán controles y apoyos a los ayudantes?
- ¿Cómo actuar, cuando el problema desborda al ayudante?

Otras pautas funcionales:

- ¿Dónde se establece el lugar de encuentro entre los interlocutores?
- ¿Cómo pide el encuentro el chico/a que lo necesite?
- ¿Cuántas sesiones son recomendables entre un ayudante y su ayudado?
- ¿Qué día o días de la semana estará abierto el programa?
- ¿Quién gestiona las peticiones de cita?
- ¿El ayudado pide ayuda directa o mediante un procedimiento centralizado?
- ¿Quedan excluidos ciertos tipos de problemas ? (Ej. religioso, ideológico, sexual).

La evaluación del programa

El programa debe tener unas finalidades específicas, estar en funcionamiento durante un tiempo concreto y ser evaluado en todos sus aspectos: desde la puesta en funcionamiento, el entrenamiento de ayudantes y la supervisión de los mismos, hasta los resultados en términos de los objetivos y las incidencias acontecidas. Sólo de esta forma podrá saberse qué ha significado y qué tipo de utilidad ha tenido. Los límites claros y bien conocidos por todos los que participan, especialmente por el equipo de Orientación Educativa u Orientador/a del centro, que es quién debe responsabilizarse, y un registro objetivo de cómo ha ido desplegándose, junto con la evaluación, darán al final la información suficiente para valorar hasta qué punto ha merecido la pena el trabajo en relación a los objetivos propuestos.

No conviene olvidar que...

- En todos los centros educativos hay alumnos/as que están en situación de riesgo social. Aunque cualquier chico/a puede ser víctima del abuso de sus compañeros/as, hay circunstancias relativas al propio alumno/a o a sus condiciones ambientales, que podrían actuar como factores que incrementan las posibilidades de verse implicado.
- Los chicos/as que se encuentran en situación de riesgo social deben ser objeto de focalización en los programas preventivos que se realicen. Si alguno/a de estos/as chicos/as requiere un tratamiento especial, deben desarrollarse estrategias de intervención adecuadas.
- Las estrategias de círculos de calidad permiten desarrollar habilidades de gestión de la convivencia, de desarrollo de la asertividad y de la empatía y el respeto, sin salir del contexto social cotidiano en el que el chico/a está inmerso/a.
- Las estrategias de mediación en conflictos pueden resultar útiles cuando estamos ante un conflicto que cursa con igualdad psicológica y de habilidad social por parte de los implicados; siendo más adecuadas para los problemas de disruptividad que para los de victimización.
- La finalidad de un programa de ayuda entre iguales es conseguir que los chicos y chicas en situación de riesgo de verse implicados en situaciones violentas, encuentren, en la conversación y el apoyo de otro chico/a, un ámbito de reflexión optimizado para afrontar directamente sus problemas.

Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de la violencia



Rosario Ortega Ruiz

Los chicos/as que están implicados en problemas de malas relaciones interpersonales, de violencia, abuso, malos tratos y marginación social son, en general, chicos y chicas que tienen problemas de aprendizaje social, bien porque su proceso de socialización y educación previo les haya proporcionado experiencias negativas que han terminado minando su seguridad personal, bien porque, como consecuencia de experiencias previas, hayan aprendido a resolver conflictos de forma violenta, sin consideración con los demás, y con una frialdad emocional hacia el sufrimiento de los otros que haya lesionado su capacidad empática y su sensibilidad moral.

Muchos de los chicos/as que se ven implicados en problemas de malos tratos entre compañeros provienen de familias y contextos sociales, en los que han sido, o están siendo, tratados duramente, o no han recibido los cuidados necesarios durante su desarrollo. Tanto las víctimas como los agresores necesitan ayuda. La más importante ayuda que podemos prestarles es la de proporcionarles un marco de convivencia diaria, en el centro educativo, socialmente saludable, sano y estimulante de afectos y actitudes positivas. Pero, a veces, esto no es suficiente, y los chicos/as necesitan programas especiales que les ayuden a recuperar parte de sus habilidades

sociales perdidas (en el caso de las víctimas) o a modificar sus tendencias antisociales (en el caso de los agresores), necesitan beneficiarse, además del clima positivo que se despliega en el trabajo preventivo, de programas de intervención directa.

Estrategias de intervención directa

Las medidas preventivas deben completarse con un trabajo de intervención directa, dirigido a paliar el desarrollo social o moral deficitario que presenta el alumnado implicado. Hemos llamado a estas medidas estrategias de intervención directa y están dirigidas a una minoría de alumnos/as de los centros, que son reconocidos como víctimas o agresores de sus iguales. Es evidente que este reconocimiento debe permanecer en el ámbito de lo privado por parte de docentes, familias y orientadores escolares. Su conocimiento no debería traspasar los límites de los agentes educativos que, una vez detectados como chicos y chicas que necesitan ayuda especial, van a poner manos a la obra, haciendo así confluir las medidas generales o de prevención de la violencia, con las medidas de intervención directa dirigidas a frenar la violencia existente, ayudando tanto a víctimas como a agresores a cambiar sus actitudes, sus hábitos y a resolver los conflictos sociales de forma más sensata y pacífica.

En las medidas de intervención directa deben incluirse, también, a chicos y chicas considerados sin dificultades específicas. Son los que hemos llamado espectadores, porque, como sabemos, el espectador forma parte del triángulo de la violencia: alguien abusa de alguien mientras un tercero observa, se pone de parte del abusón o mira para otro lado. Si esto es lo que sucede, el acto violento tiende a repetirse, porque la víctima no sabe afrontar la situación, y el abusón, que quizás tampoco sabe hacerlo de otra forma, se ve reforzado socialmente, mientras el espectador, quizás por miedo, quizás porque no tiene otro recurso, se siente impotente para actuar y termina asumiendo que la injusticia es común entre sus compañeros/as.

Afortunadamente, no son muchos los chicos/as que viven de forma continuada un proceso de victimización por parte de sus iguales. Ya hemos comentado que el número aproximado de chicos/as que, en un centro educativo, padecen situaciones de verdadera victimización puede fluctuar entre el 5 y el 15%, si consideramos

todos los años de la escolaridad obligatoria; si nos referimos a los que están en los años de la Secundaria Obligatoria puede fluctuar entre el 2 y el 10%; por lo que, como tendencia, no deberíamos encontrar más de 2 ó 3 chicos/as por aula, que necesiten programas especiales de integración social.

Aunque existe una amplia gama de programas de reeducación social, y la mayoría de los orientadores escolares están en condiciones de diseñar programas específicos, adaptados a las necesidades de los alumnos/as a los que se aplican, aquí expondremos, a modo de ejemplo, tres de ellos, que, previamente, han sido evaluados y considerados idóneos:

- El método de repartir responsabilidades.
- Las estrategias de desarrollo de la asertividad.
- Las estrategias de desarrollo de la empatía.

Respecto a estos programas, es muy importante tener en cuenta, en todo momento, las siguientes consideraciones generales:

- Deben implementarse en el marco de un proyecto global de carácter preventivo, y nunca como la única medida contra la violencia escolar.
- No deben segregar al alumnado de su contexto social cotidiano.
- Deben tener una duración reducida.
- Deben ser coordinados por el equipo de orientación escolar, que los diseñará, planificará y supervisará.
- El equipo de orientación o el orientador escolar deberá fijar objetivos muy concretos, que deben ser conocidos por los docentes y tutores del alumnado.

El método de repartir responsabilidades

Anatole Pikas (1987) es el investigador que más ha trabajado en los problemas de violencia entre iguales en el ámbito educativo. Él ha desarrollado un método de intervención directa con chicos/as que se ven envueltos en problemas de violencia interpersonal, a partir de la consideración de que víctimas, agresores y espectadores forman una unidad social problemática que hay que desestructurar.

El método parte de que la organización interna de sentimientos, emociones de culpabilidad, liderazgos patológicos e inseguridad social, provoca una maraña de malos entendidos entre los protagonistas de este tipo de fenómeno social, lo que aumenta la confusión y potencia el mantenimiento de situaciones de malos tratos entre iguales. El método de repartir responsabilidades va dirigido a desorganizar esta estructura social de dominio–sumisión que se establece entre víctimas y agresores, y que se alimenta pasivamente por la presencia de espectadores activos. Se trata de conseguir que se modifique este patológico triángulo, ayudando a los protagonistas a que sustituyan la estructura maltratadora por otra nueva, asumiendo cambios personales.

El método de A. Pikas, que se está traduciendo de diversas formas: *reparto de la atención*, *reparto de tareas*, *método del común denominador*, o *reparto de responsabilidades* (como lo denominaremos nosotros), parte de la base de que el fenómeno violento produce efectos, sobre los protagonistas y los espectadores, que retroalimentan los comportamientos violentos. Se tratará, pues, de lograr interrumpir estos actos, con propuestas de tareas concretas para los protagonistas y para los seguidores del fenómeno.

Se entiende que estas estrategias de intervención directa deben implantarse cuando la violencia entre los alumnos/as concretos con los que se aplica, va más allá de una mera actuación ocasional y se convierte en un fenómeno dañino que causa estragos psicológicos en el desarrollo social de los implicados.

Características del método

1. Es un método útil para trabajar con grupos sociales más o menos estables, o pandillas de chicos/as que suelen coincidir en patios de recreo, aulas u otros contextos sociales y que tienen muchas posibilidades de seguir juntos como grupo social.
2. Pikas no lo considera útil cuando el fenómeno de la violencia implica sólo a la víctima y al agresor. El papel de los espectadores es fundamental, ya que son personas implicadas indirectamente, pero que, con sus actitudes y comportamientos, pueden estar alimentando la violencia y, desde luego, pueden hacer girar la situación y convertirse en aliados de la víctima en defensa de sus derechos.

3. Es un método que debe ser manejado por personas que dispongan de una cierta formación psicológica, con experiencia y formación psicoterapéutica. Evidentemente, requiere un entrenamiento específico, que incluye practicar hasta dominar las técnicas y las estrategias. Nuestro consejo es que se implemente por los propios Orientadores Escolares, pero una vez que se haya realizado un proceso de entrenamiento, aunque éste sea breve.
4. Antes de desplegar un programa de intervención directa con el método Pikas debe haberse realizado un estudio exploratorio, mediante cuestionarios, entrevistas a profesores/as y alumnos/as, sociogramas, o cualquier otro método, que nos permita conocer la configuración social del grupo de clase o de los grupos espontáneos que necesitan nuestra intervención.
5. Se tratará siempre el problema de forma objetiva, tomando como referencia los hechos acaecidos y los sentimientos personales de la víctima, que se deben explicitar, evitando, en todo momento, los complejos de inferioridad. Digamos que el sufrimiento de la persona que está siendo maltratada, acosada o violentada es considerado como un hecho objetivo que todos deben respetar.
6. La finalidad del método es lo que Pikas llama reindividualizar a los miembros del grupo. Es decir, conseguir que cada persona implicada (víctima, agresor y espectador) reflexione sobre la naturaleza de su actuación, las consecuencias de la misma y cambie sus planteamientos, hasta hacerse personalmente responsable de su conducta, una vez que comprende el efecto de la misma.
7. Hay objetivos concretos de cambio para cada uno de los roles sociales que se implican en un fenómeno de violencia. El objetivo final de la intervención es llegar a un acuerdo conjunto para mejorar la situación de la persona que está sufriendo por la situación, es decir, la víctima, en el que él/ella mismo debe aportar posibles cambios para su actuación.
8. No es un método preventivo, sino directo y concreto, para un pequeño número de chicos/as. No se debe utilizar, ni con chicos/as menores de nueve años, ni mayores de catorce. Va particularmente bien, cuando ya se está uti-

lizando un método global de carácter preventivo y se ha creado un clima de sensibilización social contra la violencia, que permita que los espectadores puedan inclinarse hacia la víctima, en lugar de apoyar a los violentos.

9. En alguna medida, es un método directivo, por lo que requiere que el equipo docente y el equipo orientador estén totalmente de acuerdo en su utilización con uno o dos grupos de chicos/as implicados en problemas de violencia. No debe prolongarse en el tiempo más de cuatro o seis semanas. Requiere un alto grado de confianza y seguridad entre los adultos que se implican (profesorado, orientadores y familias), para proteger los contenidos de las entrevistas y las tareas de las que se responsabilizan los chicos.
10. Las entrevistas individuales no deben durar más de diez o quince minutos y las reuniones de todos los protagonistas (víctimas, agresores y espectadores), no más de una hora. A veces, si la víctima está muy afectada o es una víctima paradójica, cuyo comportamiento social no es muy consistente, se pueden hacer las reuniones grupales en ausencia de él/ella.

Fases de la estrategia

Una vez que se ha detectado el grupo social en el que se dan los fenómenos de maltrato entre iguales y se conocen a los protagonistas (agresor, víctima y espectadores activos), es imprescindible que el profesor/a-tutor de los mismos esté de acuerdo con la intervención que va a desarrollar el orientador escolar y que colabore directamente con él/ella. Si es así, el siguiente paso será que el orientador señale el espacio, el calendario y la secuencia de actividades, y que el profesor/a-tutor comience a observar los posibles cambios y a registrar nuevas actitudes, comportamientos, etc. En todo caso, la intervención consta de las siguientes fases:

1. Fase de entrevistas individuales con los protagonistas.
2. Fase de entrevistas de seguimiento con agresores, víctimas y espectadores.
3. Fase final de reuniones con el grupo completo.

Primera fase: entrevistas individualizadas

La técnica que soporta el método son las entrevistas estructuradas de forma muy clara y cerrada, aunque abiertas a la espontaneidad del orientador cuando éste es experimentado y domina bien el método. La planificación de las entrevistas es muy importante. Pikas insiste en la elaboración de dos o tres objetivos, que se lograrán de forma secuenciada y jerarquizada: si no se logra el primero, hay que insistir o desistir, pero no pasar al segundo; si se logra el segundo pero no el tercero, debe volverse hasta el punto en el que se obtuvieron resultados claros.

Se trabaja fuera del escenario habitual de los chicos/as. Pikas propone utilizar un despacho, sala de reuniones, o similar, del propio centro, en el que se haya acondicionado un mobiliario sencillo, consistente en dos sillas o sillones, algo más confortables que los de las aulas; colocados frente a frente, a una distancia óptima para que exista la comunicación gestual y corporal y sea posible la mirada directa. Se tratará de aprovechar toda la capacidad expresiva y compresiva del lenguaje no verbal. En este espacio, durante las entrevistas, no habrá más personas que el protagonista y el orientador escolar. Es aconsejable que sea una zona silenciosa, o, al menos, alejada del bullicio propio del patio de recreo, conversaciones de profesores o de alumnos/as próximos.

Los protagonistas serán invitados cordialmente, pero sin opción a elegir, a salir de la clase, para tener una entrevista con el orientador. Se aconseja utilizar el camino hacia la sala de entrevista para establecer una relación cordial, no punitiva, ni de alianza con el agresor; y una relación particularmente afectiva, pero sin expectativa de lástima con las víctimas; con los espectadores activos, debe establecerse una relación cordial y fluida. Se trata de mostrarse como un adulto interesado, que tiene capacidad de ayuda, pero que no establece alianzas extrañas.

En todos los casos se tratará de conseguir en las entrevistas compromisos concretos, muy pequeños, pero que hayan quedado muy claros para el entrevistado y para el entrevistador, respecto de ciertos cambios en su conducta y en sus actitudes. Como cada uno de los protagonistas desempeña un papel en la organización social que se va a desestructurar, hay un modelo de entrevista para los chicos/as que están desempeñando el papel de agresores, otro para los que desempeñan el de víctimas y otro para los espectadores.

Entrevista con los agresores

La entrevista con cada agresor tiene cinco pasos que deben cumplirse. Muy sintetizados se podrían ejemplificar en los siguientes mensajes:

Paso 1:

Orientador Escolar: *Me gustaría hablar contigo porque tengo entendido que has estado metiéndote con*
(nombre de la víctima).

Otra alternativa para este paso, sería:

Orientador Escolar: *Me gustaría hablar contigo porque he oído que (víctima) está teniendo problemas.*

Se permite que el chico/a exprese opiniones, excusas, etc., sobre el asunto, pero no se modifica la actitud, que debe ser resuelta y emocionalmente controlada durante toda la conversación.

Paso 2:

Orientador Escolar: *¿Qué sabes sobre esto que te he mencionado?*

Se debe conseguir que el chico/a exprese sus pensamientos, sentimientos u opiniones sobre el asunto. Seguramente lo negará o acusará a otra persona o grupo, o a la misma víctima. Sin culpabilizar, pero sin abandonar la actitud resuelta, se debe expresar que se tiene un objetivo claro de continuar la conversación.

Paso 3:

Orientador Escolar: *De acuerdo, o vale, ya hemos hablado suficientemente de todo ello.*

Paso 4:

Orientador Escolar: *¿Qué podemos hacer para resolver todo esto. ¿Qué sugieres o qué podrías hacer tú para ayudar a (la víctima)?*

Se debe esperar a que proponga algo concreto. No se le aceptará algo que no sea de su incumbencia, que obligue a otros, sino que debe plantear una actuación que le responsabilice, una actitud diferente, o, mucho mejor, una conducta concreta hacia la víctima o la situación social de referencia.

Paso 5:

Orientador Escolar: *Eso está bien. Nos volveremos a ver dentro de una semana. Entonces me contarás cómo te ha ido.*

Se produce la despedida, cordial pero sin soporte emocional directo; con seriedad, y manteniendo una actitud no punitiva ni culpabilizadora, pero tampoco bonachona. El chico/a debe apreciar que está ante alguien que cumple su palabra, que no dejará de acudir a la cita establecida, ni de volver a retomar el tema donde lo dejó. No importa si se observa algo de desconcierto o inseguridad en el agresor: del orientador no debe salir ninguna actitud de conmiseración ni de punición.

El chico/a debe haber propuesto una tarea personal y una responsabilidad concreta. Se toma nota, para no confundir las responsabilidades.

Problemas en el camino:

Pikas explicita distintos problemas que pueden surgir en el desarrollo de la sesión con el agresor y aporta sugerencias para afrontarlos. Ejemplos:

En el paso 2:

- Si permanece en silencio: se le repite la pregunta, con diferente acento, pero el mismo contenido. Si persiste y no tenemos recursos espontáneos sin modificar el objetivo, se desiste y se le deja ir.
- Si aporta una solución inviable; por ejemplo, si propone que otros hagan cambios (la víctima, el profesor/a, etc.), se le evidencia que eso no le incumbe. Se le vuelve a preguntar, se le insiste en su aportación, pero si se niega a involucrarse, se vuelve hacia el paso 1, afirmando con naturalidad y claridad que existe este problema, que la víctima está sufriendo y que él tiene que hacer algo.
- Si parece no tener ideas que aportar: El Orientador Escolar puede sugerir una, con una fórmula como:

Yo tengo una idea. ¿Te gustaría oírla?

En este caso, se debe ofrecer una tarea pequeña y clara de comportamiento prosocial y comprobar que la asume como propia.

Pikas describe una curva de contacto emocional en las entrevistas con los agresores, cuyo punto culminante estaría en el paso 4, cuando el chico/a tiene que hablar de su participación en el fenómeno de maltrato y aportar una sugerencia para que esto deje de suceder. En ese momento es muy importante que el orientador/a escolar manifieste, con su gesto y su actitud, una posición de seguridad personal, que dé confianza al chico/a para involucrarse, ya que los agresores tienen problemas afectivos bajo su actitud violenta, y necesitan fiarse del adulto con el que se comprometen.

Entrevista con la víctima de sus iguales

Pikas defiende la existencia de varios tipos de víctimas, que se involucran de forma diferente en los fenómenos de maltrato. Distinguiremos aquí, para su ejemplificación, dos tipos generales: la víctima común (no provocativa) y la víctima provocativa.

– *En el caso de víctima común*

El orientador/a debe tener una actitud abiertamente positiva, emocionalmente connotada de empatía y seguridad personal. Gestos como pasar brevemente la mano por el hombro, son útiles, si la víctima tiene demasiado miedo. Los pasos a seguir son los mismos que con el agresor, cambiando el contenido de los comentarios y las preguntas, y buscando que él/ella participe en la objetivación de la situación y tenga oportunidad de expresar sus sentimientos. El orientador/a, en ningún caso, culpará a nadie. Señalamos los pasos que son diametralmente diferentes respecto de la entrevista con los agresores.

Pasos 1 y 2:

Orientador Escolar: *¿Cómo estás? He sabido que estás teniendo problemas con algunos de tus compañeros? ¿Podrías hablarme de ello?*

Se debe permitir que lo cuente a su manera y tomar buena nota de su autopercepción del problema, sus sentimientos, su potencialidad para autoayudarse, etc.

Pasos 3 y 4:

Orientador Escolar: *Comprendo, me puedo hacer una idea de lo que te pasa. ¿Qué crees que puedes hacer tú mismo/a para que esto deje de suceder?*

Hay que ayudarle a pensar en alguna tarea, por pequeña que sea, que pueda él/ella mismo/a controlar y que signifique un cambio en el repertorio de conductas que suele exhibir delante de sus agresores, en las actitudes que despliega, en las emociones que le invaden, etc. Se trata de que encuentre algo que hacer, incluido el hecho de alejarse de los agresores, hablando o interactuando con otros en la clase o en el patio. Intentar que sea algo objetivable por la propia víctima, ya que deberá hablar de ello en la próxima entrevista.

Las tareas que puede adoptar la víctima se relacionan con el tipo de violencia que está sufriendo y con las excusas que los agresores suelen manifestar. Si, por ejemplo, se meten con él/ella por su aspecto y éste es mejorable, se le puede sugerir que adopte una tarea de cambio del mismo, siempre que él/ella entienda que esto es posible y que lo puede hacer, porque no hay otros impedimentos. Si parte de la excusa de los violentos es una actitud sumisa y deprimida, deberíamos intentar que asumiera algo más de asertividad. El método incluye pequeños ejercicios de juego de roles para apoyar su decisión de manifestar mayor seguridad frente al agresor, etc. En todo caso, la responsabilidad de la víctima sobre su propio comportamiento o actitudes debe ser una tarea muy concreta y, sobre todo, susceptible de ser realizada con un grado razonable de éxito. Ello retroalimentará el proceso y le servirá de apoyo a otras tareas más complicadas. La sesión se despide con una actitud de apoyo social, y el compromiso de volver a verse la próxima semana.

– *En el caso de la víctima provocativa*

La víctima provocativa es un chico/a con una personalidad social compleja. Su inestabilidad emocional, o su conducta paradójica, es uno de los factores que provocan las burlas, el acoso y los malos tratos. Para Pikas, la víctima provocativa desarrolla un especial y patológico vínculo con sus agresores.

Con frecuencia, su atención social se centra en el grupo de chicos/as que se meten con él/ella, sea por miedo o porque se siente atraída hacia ellos. Este vínculo es difícil de modificar si no hay una clara intención del chico/a para hacerlo, ya que la ambigüedad de sentimientos dificulta la distancia emocional que se requiere para tomar esta decisión. Es por tanto muy importante hacerle ver que él/ella tiene que asumir una responsabilidad sobre su propio cambio. En el caso de la víctima provocativa, el método aconseja tomar ciertas precauciones, tales como:

En el paso 2:

El Orientador Escolar debe hacerle ver cómo está contribuyendo a la situación, haciéndole comprender su parte en términos de vinculación social y comportamientos que expresan ambigüedad de sentimientos y actitudes ante el grupo de agresores y espectadores activos.

En el paso 4:

La sugerencia que él/ella proponga debe delimitarse muy claramente para que se corresponda con algo muy concreto, independientemente de lo que otros hagan. Se tratará de que asuma su responsabilidad, pero, como siempre, sin culpabilización. Si hace falta, se puede establecer un razonamiento argumental sobre qué corresponde a cada quién, que finalice con la comprensión clara y concreta de su tarea.

Entrevistas a los espectadores

Se sigue el mismo modelo de entrevistas que se han descrito para la víctima y para los agresores con las diferencias que marca la connotación empática hacia cada uno de ellos. El objetivo es que se comprometan a hacer algo concreto para ayudar a la víctima, o para no cooperar a la agresión, aunque ello signifique decir que no a las sugerencias de otros miembros del grupo. De nuevo, es muy importante que no exista connotación culpabilizadora y que cada entrevista termine con una tarea autoelegida o aceptada y el compromiso de volver a verse.

Segunda fase: entrevistas de seguimiento

Se volverán a realizar, por separado, entrevistas a todos los implicados con la misma técnica de entrevista estructurada y con las connotaciones de empatía y compromiso social que se han descrito.

Estas entrevistas no tienen que ser largas (entre diez y quince minutos). En la última que se haga con cada uno de los miembros del grupo, se les anunciará una reunión conjunta, que debe ser aceptada por todos y cada uno, si el proceso va desarrollándose de forma idónea. Ahora que todos tienen responsabilidades y están ejecutando tareas sobre el mismo fenómeno, deben reunirse con el orientador para llegar a acuerdos más permanentes.

Tercera fase: la reunión final

Pikas aconseja que se haga siempre que sea posible, aunque la situación haya cambiado, pero es imprescindible hacerla cuando el grupo que se ha querido reestructurar incluye una víctima provocativa o socialmente paradójica. En estos casos, se puede hacer, antes de la reunión final con inclusión de la víctima, una reunión previa: (agresor/es y espectadores), en la que quede claro un acuerdo sobre su compromiso, que resista la ambigüedad, torpeza social o inseguridad emocional de la víctima.

Si se realiza esta reunión previa, Pikas propone que se desarrolle en base a las siguientes preguntas, a las que deben responder todos los asistentes:

- ¿Cómo ha ido la última semana?
- ¿Qué se puede seguir haciendo?

Sugerencias para consolidar la situación:

- ¿Qué precauciones hay que tomar para mantener los logros?
- ¿Estamos en condiciones de hablar con... (la víctima)?

Si las conclusiones de esta reunión previa, sin la víctima, lo aconsejan, se hará una reunión final con ella, en la que todos se comprometan no sólo a luchar contra este caso de violencia, sino a evitar que se repita y a ayudar a otros grupos o chicos/as que estén en esa misma situación. Es el momento de que, si la situación es óptima, se animen a hablar de temas más generales, como la necesidad de que los conflictos se resuelvan con la participación de todos, la impor-

tancia de no sentirse culpable, pero sí responsable, los sentimientos que acompañan al hecho de violentar a otro y al de sentirse violentado, las ventajas de la negociación verbal de los problemas y malos entendidos, etc.

Estrategias de desarrollo de la asertividad

La asertividad es la capacidad de autoafirmarse en las propias convicciones, deseos o necesidades, previa evaluación de que dichas convicciones son buenas y merecen ser defendidas. Es un dominio del desarrollo social que se adquiere progresivamente por aprendizaje implícito en el marco de las experiencias sociales comunes que tenemos a lo largo de la vida. Desde los primeros días de escolarización, en las aulas de Educación Infantil, se puede observar que hay unos chicos/as más asertivos que otros. Algunos/as lo son demasiado e invaden, con su seguridad personal, el terreno de los otros/as; pero otros son tan poco asertivos que tendrán que recorrer un largo camino hasta conseguir creer en sí mismos/as.

Algunos alumnos/as, muy especialmente los que han tenido experiencias prolongadas de abuso o malos tratos, han sufrido un deterioro de esta capacidad tan común y activa en todos los demás. El chico/a que no puede decir que no, que se siente perdido si no está acompañado, que no sabe lo que desea y se hace un lío si tiene que decidir algo u oponerse a la decisión de otro, es un chico/a que necesita acrecentar el dominio de la asertividad.

La práctica de técnicas y estrategias para el desarrollo de la asertividad proporciona sentimientos de seguridad y confianza en uno mismo/a ante ataques, desprecios o abusos de otro. Un ejercicio prolongado de comportamientos asertivos reduce el miedo y aumenta la capacidad para aguantar con calma un ataque, sin sentirse perdido o desvalido.

El entrenamiento de la asertividad busca proporcionar conocimiento y dominio sobre los sentimientos y emociones propias, y esto aumentará la capacidad cognitiva para hacerse con la situación y saber actuar con calma cuando ésta así lo exija.

El desarrollo de la asertividad y las víctimas del maltrato

La autoestima o afecto hacia sí mismo/a es imprescindible como base emocional para afrontar las tareas y actividades de la vida en general y, muy especialmente, del aprendizaje. Es poco probable que un chico/a con un nivel muy bajo

de estimación personal, sea capaz de concentrar su atención ante lo que debe aprender; su memoria de trabajo, o capacidad para retener las ideas que necesita para hacer las tareas, se hace fragmentaria y huidiza y su capacidad de concentración para el estudio disminuye mucho. Por otro lado, su mala opinión de sí mismo/a le hace ser excesivamente sumiso y dócil ante las imposiciones de los demás, o por el contrario, lo vuelve arisco e inconformista con lo que se le dice, sin entrar en si tiene o no razones para ello. Un chico/a que está sufriendo la presión de verse insultado, amenazado o marginado por otros no está en condiciones de aprender ni de desarrollar adecuadamente su vida social.

Por muy paradójico que parezca, la víctima del maltrato se autoinculpa por no ser bravucón y por no querer, o no poder, responder a la violencia con violencia. Esto le provoca sentimientos muy contradictorios, y le hace estar irritable, inseguro/a y asustado/a. A veces rechazan la compañía de los compañeros/as y ocultan sus sentimientos a los adultos, lo que empeora las cosas, porque aleja las posibilidades de que les ayudemos.

Objetivos de un programa de desarrollo de la asertividad

El principal objetivo es conseguir establecer una distancia afectiva y emocional respecto del abusón o grupo de abusones y lograr defender la intimidad de las víctimas y su derecho a no ser molestados, y esto puede aprenderse si lo intentamos de una forma adecuada y sistemática. Muchas veces, todo se reduce a saber decir que no y a alejarse de quien está abusando de uno, pero otras veces resulta imprescindible realizar un proceso de reforzamiento del propio nivel de estima personal, un fortalecimiento de la personalidad social, que dote al chico/a tímido o socialmente débil de una nueva capacidad para pensar en sí mismo/a, considerarse digno de respeto y hacerse respetar.

La práctica de técnicas y estrategias para el desarrollo de la asertividad proporciona sentimientos de seguridad y confianza en uno mismo, fija la convicción de que uno es capaz de tomar decisiones (incluso cuando éstas sean contrarias a las que están tomando los otros), tiene derecho a decir que no y, desde luego, a no aceptar el abuso, el ataque, el desprecio o la marginación. Dominar la propia capacidad de apoyarse a uno mismo/a, reduce el miedo y aumenta la resistencia a la frustración que produce el ataque o el aislamiento social.

El entrenamiento de la capacidad asertiva proporciona conocimiento y dominio sobre los sentimientos y emociones propios, y esto aumenta la resistencia a situaciones difíciles. Uno de los problemas funcionales de los chicos/as que son víctimas de los demás, es que no han sido capaces de separarse de la situación en el momento oportuno; pero el entrenamiento asertivo busca dotar al chico/a de herramientas procedimentales para salir de esa situación, apoyándose en la seguridad que le proporciona saber que él/ella no merece lo que le está pasando, que no es justo y que eso atenta contra su dignidad.

Cuando el chico/a víctima es capaz de percibir activamente su derecho a ser tratado dignamente, suele disponer de habilidad para salir airoso de la situación, o por lo menos, para saber alejarse a tiempo de evitar un ataque. Cuando un chico/a ha recibido entrenamiento asertivo, suele dar respuestas más seguras a aquéllos que intentan abusar de él/ella, lo que frena la provocación que los abusos buscan, enfría la situación social y, con frecuencia, aleja a los matones.

Pero se trata de educar una actitud y un comportamiento social, lo que no es fácil, ya que requiere un dominio técnico por parte del entrenador, que hace aconsejable que este tipo de programas los lleven a cabo personas experimentadas en la intervención psicoeducativa, como los psicopedagogos y los orientadores escolares.

Estrategias de entrenamiento de la asertividad

Lo que se busca con el entrenamiento en asertividad no es sólo una respuesta verbal, es, sobre todo, un mayor dominio de las actitudes, los gestos y el lenguaje corporal, por eso no se trata de aprender consignas, sino de educar actitudes de apoyo hacia uno mismo. Hay muchos métodos para desarrollar la asertividad, y casi todos son válidos, si al final ofrecen al chico/a que lo necesita: un conjunto de experiencias en las que hayan podido ejercer su capacidad de afirmación personal de forma exitosa.

Se trata, por tanto, de elegir, entre los ejercicios disponibles en todos los programas de habilidades sociales, aquéllos que posibiliten que el sujeto realice, repetidamente, la secuencia completa de estar en una situación en la que debe tomar una decisión, y puede observar que los resultados no han sido catastróficos para su autoestima, sino, precisamente, reforzadores de la misma.

La propuesta que aquí hacemos, ha sido tomada del programa *Assertiveness Training for Victim of Bullying*, de Sharp, Cowie y Smith (1994). Se trata de un programa que puede desplegarse para un grupo de chicos/as, focalizando la atención en las víctimas de sus iguales, pero incluyendo a chicos/as con buena integración social.

Secuencias de sesiones y estrategias de intervención

Paso 1: Selección y organización del grupo

Se deben seleccionar, por un lado, chicos/as que hayan sido detectados como alumnos/as que han padecido o están sufriendo exclusión social, abuso o maltrato de otros alumnos/as; y, por otro, chicos/as con buen desarrollo social y que no suelen sufrir abuso por parte de otros. El número de personas que integren el grupo no debería ser superior ocho.

Una vez que se ha elegido el grupo de alumnos/as con los que se va a intervenir, se preparan las sesiones de trabajo que podrían ser entre seis y ocho.

Paso 2: Aprendiendo a presentarse de forma asertiva (primera sesión)

El objetivo de esta sesión es que los chicos/as aprendan a hacer una presentación de sí mismos/as, en la que sean capaces de mostrar sus características más positivas, obviando sus percepciones más autodestructivas. Sentados en círculos, el orientador escolar les invitará a presentarse. Para ello les propondrá hacer un juego, en el que utilizarán técnicas como la siguiente:

– Mi mejor pie

Es un ejercicio de autoafirmación, que consiste en pedirle a cada uno de ellos que dibuje, sobre un folio en blanco, la huella de uno de sus pies, el que más le guste, su *mejor pie*. Una vez que lo han hecho, deben escribir dentro de esa huella tres de sus mejores características (no vale poner ningún defecto), sólo cosas buenas caben en su mejor pie. Si preguntan, se les confirma que lo que allí esté escrito debe ser bueno y referirse a él/ella mismo, no a otra persona. (Es sorprendente encontrar que a veces un chico/a no encuentra en sí mismo tres cualidades).

– Presentación

El siguiente ejercicio consiste en hacer una presentación en público de uno mismo/a, a partir de las características que se han escrito en la huella

del pie bueno. La regla es atenerse a lo que se ha escrito, pero ofreciendo explicaciones. Con suavidad, pero con consistencia, no se permitirá al chico/a inseguro hablar de cosas negativas; si lo hace, se le señalará que se está saliendo de las reglas. Los demás deben escucharlo con atención, porque después tendrán que hacer algo con esta información.

– *Lo que puedo hacer con mi mejor pie*

Cuando todos se hayan presentado, se repartirán las huellas, de forma que nadie se quede con la suya. Ahora corresponde a cada uno/a hablar de lo que podría hacer el poseedor de ese pie con las cosas buenas que tiene. De esta forma, cada alumno/a recibe retroalimentación positiva sobre sus características, e información sobre la utilidad de ser, por ejemplo, bueno jugando al fútbol, dibujando o haciendo ejercicios de Matemáticas. El objetivo ahora es que cada chico/a se convierta en un espejo que refleje las cualidades de otro.

Paso 3: Aprender a enfrentarse al abuso

Después de las primeras sesiones, que serán entre una y tres, siguiendo en todas el esquema explicado anteriormente, y cuando se considere que se ha constituido un cierto clima de compañerismo y amistad entre los participantes, se puede pasar a la fase de aprender a decir que no, y a entrenar ciertas técnicas sociales para afrontar el abuso y los malos tratos entre iguales. En un primer paso, se diseña un guión muy corto de la conversación típica que podría mantener un agresor con su víctima. Por ejemplo:

Agresor: Hola imbécil, ¿me has traído los vein te duros del bocata?

Víctima: Sí, pero hoy no te los daré.

Agresor: ¿Así que te pones chulo?

Víctima: Te digo que me dejes en paz.

Agresor: (dándole un empujón): Dame los vein te duros.

Víctima: Déjame en paz (dándole la espalda).

Éste, o cualquier otro pequeño guión, que incluya una conversación muy corta y unos gestos y posiciones corporales muy bien definidos, debe ser practicado por el orientador con cada uno de ellos, alternando los papeles: en primer lugar el orientador/a hace de víctima, y luego de agresor/a.

Cuando ya todos hayan practicado con el orientador, en los dos papeles, se pasará a que lo practiquen entre sí, en grupos de tres: dos hacen los papeles protagonistas y un tercero hace el papel de espectador. Éste tiene la consigna de apoyar a la víctima, tanto directa como gestualmente (volviendo la cara, cuando el agresor pida apoyo con su mirada, etc.). Se repetirá cada guión cambiando de protagonista para cada uno de los tres papeles. El espectador tendrá, alternativamente, la consigna de apoyar con su mirada y sus palabras a la víctima y al agresor, y se tomará nota de las consecuencias de una y otra actuación. Se pueden escribir tres o cuatro guiones, que respondan a los tres o cuatro episodios de abuso más prototípicos: maltrato verbal, extorsión, aislamiento social, amenaza, etc., y dedicar cada una de las sesiones a practicar con uno de ellos.

El objetivo de estas sesiones de entrenamiento es que todos aprendan, con la experiencia simulada, que muchas veces aparece el abuso porque la víctima no lo impide, y que todos tienen recursos personales para impedirlo. Si surgen ejemplos de situaciones de las que es objetivamente imposible salir haciendo frente al abusón, se practicará la petición de ayuda exterior e incluso la huida. Se trata de que todos terminen aprendiendo que se puede hacer frente al abuso, para lo cual es bueno disponer de recursos y técnicas.

Paso 4: Un grupo de amigos/as contra el abuso

El programa debe terminar con una reunión/fiesta, en la que se pueda hablar tranquilamente de la existencia de este tipo de problemas y de cómo se pueden afrontar si todos somos conscientes de su injusticia. Es muy importante el papel de los chicos/as que no son ni víctimas ni agresores, porque toman conciencia de que no deben apoyar con su silencio, ni con su consentimiento, el abuso. Por otro lado, si los chicos/as aislados o con escasas habilidades sociales, han conseguido hacerse de un pequeño grupo de amigos, o al menos de compañeros sensibles a su situación, será una forma de garantizar su mejor integración.

El programa hay que evaluarlo, y esto se puede hacer de diversas maneras: desde hacer pequeñas entrevistas individuales con los chicos/as objeto del programa, a preguntar a los tutores, ver a las familias, etc.

Estrategias de desarrollo de la empatía

La empatía es la capacidad de apreciar los sentimientos y las emociones que está sintiendo nuestro interlocutor en un proceso de interacción o comunicación con él/ella. Los seres humanos disponemos, desde nuestro nacimiento, de los prerequisites de sensibilidad emocional y cognitiva para ir desarrollando, poco a poco, esta capacidad a través de un proceso de aprendizaje.

Los niños/as dan muestras de estar desarrollando su capacidad empática desde que son muy pequeños, pero, para que se produzca un adecuado proceso de aprendizaje en este ámbito, es necesario que el entorno social que los rodea sea suficientemente bueno como para que los adultos les muestren el camino. Cuando un chico/a se cría y educa en un contexto social en el que predominan las malas relaciones interpersonales o unos sistemas de comunicación poco adecuados, los aprendizajes sociales se deterioran; muchas de las habilidades sociales imprescindibles no se logran y, además, se adquieren hábitos contrarios, que resultan negativos cuando estos mismos chicos/as tienen oportunidad de aprender habilidades de las que carecen. Tal es el caso del dominio de la empatía.

Cuando se han realizado aprendizajes sociales negativos, como las conductas de desapego, desprecio, agresividad injustificada o violencia, la capacidad empática no sólo se reduce, sino que aumentan las dificultades para su reeducación. Los alumnos/as que se ven implicados frecuentemente en situaciones de malos tratos, abusos y agresividad injustificada, aprenden, a lo largo de los años de su desarrollo, a poner mucha distancia emocional entre la percepción que tienen de sí mismos/as y la percepción que tienen de su oponente.

Cuando un chico/a tiene una trayectoria vital que implica haber vivido en ambientes violentos o, simplemente, poco afectivos, suele tener dificultades con el uso funcional de su capacidad empática. Con el paso de los años, parece haber aprendido a controlar mucho sus emociones positivas hacia sí mismo y hacia los otros; parece que se ha endurecido su sensibilidad emocional hacia los demás. Llega un momento en que no siente que su interlocutor o su oponente también tiene sentimientos y que, por tanto, también puede sufrir. Simplemente, parece existir un vacío entre su yo y la represen-

tación mental que se hace del otro. Esta extraña patología psicológica que, evidentemente, se presenta en diversos grados de gravedad, aqueja a muchos alumnos/as que agreden de forma gratuita a los demás, que abusan de su confianza o que los someten a procesos de hostigamiento y abuso de cualquier tipo. Estos chicos/as necesitan restablecer, mediante procesos educativos, su sensibilidad emocional y afectiva hacia sí mismos/as y hacia los otros. Necesitan una intervención focalizada.

Implementar un programa de desarrollo de la empatía

Lo primero que hay que hacer es evaluar la situación de partida. En un centro educativo que está trabajando por la mejora de la convivencia y que ha detectado a los alumnos/as en situación de riesgo y a aquéllos que ya están implicados en problemas de violencia interpersonal, puede resultar muy conveniente desplegar un programa específico para ayudar a aquéllos que necesiten desarrollar o reeducar su sensibilidad social hacia los demás. Para implementar un programa de desarrollo de la empatía, deben revisarse ciertas cuestiones previas, tales como:

- a) Hasta qué punto el propio centro cuenta, entre sus recursos humanos, con personal preparado para ello. El equipo de orientación educativa, convenientemente apoyado por los tutores, sería el más adecuado, pero es imprescindible que el grupo de agentes educativos que se impliquen, sean conscientes de que requerirán entrenamiento y control sobre el proceso. Las técnicas y las estrategias de intervención social requieren un paralelo desarrollo de la supervisión de los comportamientos y actitudes de los agentes que intervienen.
- b) Un programa de desarrollo de la empatía, focalizado como una intervención específica, no significará nunca segregar a los alumnos con mal comportamiento, sino diseñar un proceso de intervención, en el que se incluya a alumnos/as con problemas y a alumnos/as considerados sin ellos, aunque, para ello, no es muy conveniente pensar en chicos/as que puedan ser complementarios, es decir, que suelen ser víctimas de otros.

- c) Hay que pensar en la temporalidad, los escenarios y la secuencia de estrategias y actividades que se van a incluir en el programa. No se trata de empezar un trabajo que no se sabe cuando terminará, sino de enmarcar en un diseño claro los objetivos, los contenidos y los procedimientos que se emplearán. Todo ello, además, debe registrarse en orden a una posterior evaluación del programa, que es imprescindible.

Una vez decidida la implantación del programa y consensuado el equipo que lo llevará a cabo, así como el marco de su desarrollo (objetivos, contenidos, número de sesiones de trabajo, estrategias a utilizar dentro de ellas, etc.), hay que seleccionar a los alumnos/as con los que se va a trabajar. Como en el resto de los programas específicos o de intervención directa, la selección de los participantes es un problema delicado, que requiere considerar varios aspectos:

- Si los recursos humanos son escasos, habrá que ceñirse a un grupo pequeño de alumnos/as, entre otras razones, porque estas intervenciones requieren un nivel muy alto y muy complejo de interacción social, y el número de asistentes a las sesiones no debería sobrepasar los seis u ocho; sin embargo, esto depende del tipo de actividades que se hayan diseñado.
- Hay que insistir en que el grupo debe ser mixto, es decir, en él debe haber un número suficiente de chicos/as que no presenten problemas de falta de empatía y que pertenezcan al entorno social de los chicos/as en los que queremos focalizar la atención.

Una vez seleccionados los participantes, es necesario establecer una relación muy clara de ayuda y cooperación con los profesores y tutores de los chicos/as seleccionados. Ellos deben saber que estos alumnos/as van a tener experiencias muy especiales y que, por tanto, los cambios de actitudes y comportamientos deben ser observados, bien recibidos cuando sean positivos y, en todo caso, registrados si fueran socialmente perturbadores.

A continuación planteamos un posible esquema de fases y prototipo de sesiones de trabajo:

Paso 1: Presentarse de forma positiva, pero no prepotente

Una serie de juegos y ejercicios de identificación de uno mismo/a permitirán explorar una nueva manera de presentarse ante los demás, que incluya el reconocimiento de los otros como seres con sentimientos y emociones.

Un prototipo de este tipo de ejercicio podría intentar explorar las emociones y sentimientos ligados a la mirada y al reconocimiento de lo que todos tenemos en común con los demás; un ejemplo de ello es el juego del *cara a cara*.

El juego comienza haciendo dos filas de chicos/as, que se colocan cara a cara. El ejercicio consiste en mirar a la cara del compañero/a y fijarse en cómo son sus ojos, su nariz, su boca, su pelo, etc. No se dice nada, pero se toma buena nota de los detalles que identifican el rostro del otro.

Un segundo nivel de reconocimiento será con los ojos cerrados. Cada uno debe pasar sus manos por la cara del compañero/a y reconocer su forma. Este ejercicio puede repetirse haciendo que se cambien de lugar e introduciendo la tarea de adivinar quién es. Se pueden introducir variaciones que vayan complejizando las tareas hasta el nivel que se considere prudente.

Un paso más podría ser la introducción de la técnica del espejo. En esta tarea, cada uno debe señalar en qué se parecen sus ojos a los del compañero, su boca, etc. Se tratará de que, en un clima relajado, los chicos/as aprendan a reconocer al otro como un semejante. Cada pequeño ejercicio de contacto personal debe ir seguido de una breve reflexión sobre cómo se han sentido al hacer la tarea. Para cambiar del ejercicio físico a la reflexión colectiva es necesario cambiar la posición en el espacio. Por ejemplo delimitando una zona de actividad y una zona de reflexión–conversación.

Las normas para los ejercicios de contacto personal deben estar muy claras y no se debe permitir que se incumplan y, para ello, hay que introducirlas cuando el clima social sea el adecuado. Ejercicios previos de relajación y de puesta a punto podrían hacerse si se considera necesario.

El módulo *presentarse sin prepotencia* puede desplegarse en dos, tres o cuatro sesiones, según convenga, hasta lograr que todos los chicos/as puedan llegar a hablar en público sobre cómo se sienten cuando conocen a alguien por primera vez, y tomen conciencia de que hay formas más adecuadas que otras para hacer la presentación de uno mismo/a. Este tipo de ejercicios suele provocar que salga a la luz la necesidad de ser reconocido como un igual, de ser querido/a y de despertar simpatía.

Paso 2: Reconocer emociones y sentimientos comunes

El segundo grupo de ejercicios gira en torno a las emociones y los sentimientos que se comparten. Se tratará de evocar situaciones en las que aparezcan emociones como el miedo, la alegría, la rabia, la tristeza, etc., y que se correspondan con episodios en los que personajes reales o ficticios podrían verse envueltos. Estas sesiones pueden empezar con ejercicios como el que sigue:

Lo que sintió Pedro cuando se perdió en Madrid

Pedro es un chico/a que, estando de viaje con los compañeros/as, se despistó del grupo y se encontró perdido en una ciudad extraña.

Cada uno de los asistentes puede hacer acopio de las emociones y sentimientos que cree que tendrá Pedro y escribir un mínimo de palabras para expresar estos sentimientos. Se leen todas y cada una de las aportaciones y se hace un resumen con los que presenten mayor grado de afinidad.

Un paso más allá será la representación dramática de la situación. Distintas técnicas pueden incluirse en esta fase: representación sin palabras, representación con una imagen, representación con una escena verbalizada (escribir el guión entre varios ya es un ejercicio en sí mismo).

Cada ejercicio debe acabar con una reflexión, en la que deberían emerger las emociones comunes. Se trata de lograr que, de forma espontánea, cada uno pueda identificarse con los sentimientos del personaje inventado y reconocer en él temores y alegrías semejantes.

Paso 3: Todos necesitamos ser queridos

Esta fase posibilitará que los chicos/as reconozcan la necesidad que todos tenemos de ser queridos y ayudados habitualmente, pero, muy especialmente, cuan-

do nos encontramos en situaciones difíciles. A través de actividades de juego de roles, podemos experimentar emociones, que permiten tomar conciencia de sentimientos que, normalmente, no se toman como propios. Siguiendo con el guión del ejercicio anterior, se plantearía en las siguientes sesiones juegos de simulación del tipo siguiente:

Encontrar a Luis fue un gran alivio:

Pedro se había despistado de su grupo de amigos y ahora se encontraba solo en medio de Madrid, ciudad que no conocía y que le daba miedo, aunque nunca lo hubiera reconocido delante de nadie. Caminó y caminó en la dirección que le pareció que habían tomado los demás, pero, en realidad, no sabía si se estaba alejando más y más. Llevaba así más de media hora y empezaba a preguntarse qué haría si pasaba el tiempo y no encontraba a nadie. No se acordaba del nombre de la calle del Hotel y, desde luego, no sabía qué autobús o metro tendría que tomar. Empezó a sentir que la cosa se pondría fea si no pasaba algo pronto. De pronto apareció Luis y todo cambió.

A partir de esta historia, cada participante debe escribir en un papel la lista de sentimientos y emociones que podría sentir Pedro mientras caminaba, perdido por las calles de una ciudad desconocida y sin saber el camino de regreso. Con esta lista se pueden hacer muchas otras actividades, por ejemplo:

- Intercambiarla entre dos o tres, y buscar los sentimientos comunes.
- Explicar, con un enunciado sencillo, qué significa cada sentimiento.
- Anotar otras situaciones en las que aparezcan los mismos sentimientos.
- Anotar el sentimiento opuesto, al lado de cada una de las palabras escritas.
- Expresar, mediante otro código gráfico, el sentimiento enunciado.
- Ordenar los sentimientos según un gradiente de tristeza–felicidad.

Un *segundo paso* podría ser la construcción, en pequeños grupos, de guiones dramáticos, creados de forma divergente, a partir de lo que se conoce de la historia de Pedro y Luis. Pedro podría ser un chico habitualmente muy prepotente, que nunca habla con Luis porque éste es más bien tímido. O su opuesto: Luis suele despreciar a Pedro, lo que hace que éste se sienta intimidado siempre que lo ve. También, Pedro y Luis son buenos amigos. Otra posibilidad sería, Luis y Pedro se conocen poco, cada uno de ellos pertenece a un grupo cuyos

líderes no se llevan bien; Pedro es muy estudioso y Luis no; etc. Se trata de que aparezcan múltiples historias, como múltiples espejos en los que mirar el asunto principal: todos necesitamos que nos quieran siempre, pero especialmente cuando nos sentimos en peligro o en fragilidad social.

Un *tercer paso*, que puede abordarse en la misma sesión o en otras, supondría pasar a la representación dramática. Es muy importante representar el mayor número posible de guiones, porque cada uno de ellos ofrece un matiz en el nudo de emociones que componen un sentimiento de empatía.

Antes o después de la dramatización de los guiones, se puede trabajar con la construcción de imágenes, gestos y mímica que representen los sentimientos anotados por cada participante. En definitiva, se trata de hacer presente, mediante el juego de representación de roles, la importancia de reconocer los propios sentimientos y la necesidad de despertar sentimientos de empatía en los otros.

Paso 4: Evaluar los resultados del proceso

Toda actividad de intervención directa, en la que se trabaja con víctimas, agresores y espectadores, requiere ser evaluada por los participantes, además de por el equipo docente o el equipo orientador.

Los programas de desarrollo de la empatía exigen la programación de una serie de sesiones de trabajo en las que, de forma reflexiva y honesta, cada uno de los participantes pueda expresar qué ha significado el programa para él/ella, qué ha aprendido, en qué han cambiado sus actitudes y qué cree que necesitaría ahora para modificar su conducta antisocial. Todo ello, en un planteamiento sin culpa, ni castigo, abordando con realismo la situación y haciendo ver a los chicos/as que el comportamiento y las actitudes hacia los demás forman parte de nuestra personalidad y que, a veces, necesitamos ayuda específica para cambiar.

Si las sesiones han sido bien planificadas y se ha registrado de forma metódica el proceso seguido, como debe hacerse, el material producido y las anotaciones que los orientadores escolares han tomado deberían utilizarse para realizar la evaluación del programa, en orden a los objetivos propuestos y a los recursos y procedimientos utilizados.

No conviene olvidar que...

- Los chicos/as que están implicados en problemas de malas relaciones interpersonales de violencia, abuso, malos tratos y marginación social, encuentran, generalmente, dificultades en su desarrollo social.
- La familia y el contexto social tienen gran importancia en el comportamiento de estos chicos/as que actúan de manera violenta. Necesitan ayuda.
- Un buen clima de aprendizaje en el centro educativo, socialmente saludable, sano y estimulante de afectos y actitudes positivas, proporciona a los chicos/as implicados/as en problemas de malos tratos entre compañeros, una ayuda fundamental.
- Los chicos/as que son violentos con los demás tienen problemas de empatía social y necesitan restablecer, mediante procesos educativos focalizados, su sensibilidad emocional y afectiva hacia sí mismos/as y hacia los otros.
- Algunos programas y/o estrategias de intervención directa, como es el caso del método Pikas, ayudan en la resolución de problemas de violencia entre iguales. Pero estos programas precisan una formación y un entrenamiento por parte de las personas que los van a desarrollar.
- Indagar y entrenar la asertividad de los implicados en los problemas de maltrato entre iguales, es una vía para facilitar la solución de dichos problemas.

Ayudados desde fuera: el Teléfono Amigo



Blanca Gómez Verástegui
y Raquel Palacios Florencio

La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, dentro del Programa Educativo de Prevención del Maltrato, ha establecido un servicio telefónico de ayuda a aquellos chicos/as que, viéndose implicados en problemas de violencia o abusos por parte de sus compañeros, no encuentran, por distintas razones, otra vía que les ayude a salir de ellos. Este servicio, conocido como **Teléfono Amigo**, recoge llamadas de toda Andalucía y viene funcionando desde Febrero de 1997.

¿Qué es el teléfono amigo?

El **Teléfono Amigo** es un servicio público y gratuito que presta la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía con el objetivo de atender a todas aquellas personas que estén involucradas o tengan conocimiento de situaciones de maltrato entre iguales en los centros educativos. Con su puesta en marcha se pretende:

- Romper el silencio que rodea a las situaciones de maltrato escolar, ayudando así a las víctimas a poder salir de ellas.

- Servir de apoyo a todas aquellas personas que estén dispuestas a luchar para evitar que surjan problemas de violencia en nuestras escuelas.
- Sensibilizar a la sociedad en general sobre la existencia de problemas de malos tratos y de violencia en los centros educativos.

El **Teléfono Amigo** empezó a funcionar en febrero de 1997 abarcando toda la Comunidad Autónoma de Andalucía, con el siguiente horario:

- Atención directa desde las 10 horas hasta las 15 horas, de lunes a viernes.
- Contestador automático, durante el resto del horario, donde los interesados/as pueden dejar sus mensajes.

La Consejería de Educación y Ciencia, en colaboración con el equipo de la Universidad de Sevilla, elaboró una serie de materiales donde se explicaba qué es el maltrato escolar y cómo se puede abordar, con un mensaje específico para escolares, familias y docentes, así como el anuncio del Teléfono Amigo. Todo ello fue repartido, a través de las distintas Delegaciones Provinciales de Educación, a todos los centros educativos de las provincias de Andalucía.

Los distintos medios de comunicación, como prensa, radio y televisión, contribuyeron a difundir la puesta en marcha del Programa Educativo y el Teléfono Amigo. El Teléfono Amigo, se apoya en una campaña de sensibilización que bajo el lema “**Compañerismo sí, Maltrato no. No te calles**”, se puso en marcha durante los meses de febrero y marzo, destinada a elevar la conciencia de los ciudadanos ante este problema

¿Cómo ayuda el teléfono amigo?

Se recibe una llamada

“Teléfono Amigo, ¿en qué puedo ayudarte?”

Según su contenido se diferencian **tres tipos**:

Tipo 1

Son todas aquellas llamadas que informan de situaciones de maltrato entre iguales en la escuela. Estas llamadas se registran en fichas y, por tanto, se analizan más detalladamente. Estas son las llamadas en las que realmente se interviene desde el teléfono.

Tipo 2

En este tipo se incluyen las llamadas que hacen alusión a otros tipos de maltrato: de adultos, fuera del centro educativo...

Tipo 3

Otras llamadas.

En los dos últimos tipos, se les informa de la función de este teléfono y, si es oportuno, se les deriva a los Organismos pertinentes, proporcionándoles el teléfono de contacto.

Cómo se interviene ante una llamada del Tipo 1

Información

En primer lugar, independientemente del problema concreto de maltrato escolar que plantee, a la persona que llama se le informa de que **el teléfono es un servicio de asesoramiento y orientación acerca de las vías que, a nivel educativo, existen para denunciar estos problemas.**

En ningún caso, se debe considerar como un teléfono de denuncia formal, aunque sí se informa de que, si el caso es muy grave, desde la Consejería de Educación y Ciencia se puede derivar el caso directamente al Servicio de Inspección Educativa, para que actúe en consecuencia.

Identificación

Después de informar sobre el funcionamiento del teléfono, se procede a la identificación del protagonista, registrando en una ficha todos aquellos datos imprescindibles para la posterior orientación: edad, curso, localidad, tipo de maltrato...

Otros datos personales se registran sólo si la persona desea darlos, ya que se respeta en todo momento el anonimato.

El Teléfono Amigo: Atención Directa



900-12 21 81

Identificación del protagonista		FECHA: <input type="text"/> FECHA: / / HORA:	
Nombre del protagonista		Si llama otra/s	
Dirección		Nombre	
Teléfono		Parentesco	
Edad		Teléfono	
Curso			
Identificación del centro			
Nombre		Tutor/a	
Dirección		Dirección	
Teléfono		etc.	
Identificación del problema			
Tipo		Implicados	
Causa		Establece contacto con: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
Estableciendo contacto		Contacto con:	

Planteamiento del problema

Asesoramiento según problema

Caso 1

- **Contenido:** El escolar está sufriendo una situación de maltrato y pide ayuda sobre qué hacer, sin haber hablado con nadie en el centro educativo donde estudia.
- **Asesoramiento educativo:** Desde el Teléfono se le insta a que busque ayuda en el tutor/a o en otro profesor/a de su confianza, bien directamente, bien apoyándose en algún compañero/a o bien a través de su familia. Previamente, mediante la escucha terapéutica, se le ha tratado de proporcionar confianza y seguridad personal.

Caso 2

- **Contenido:** El escolar que sufre maltrato lo ha puesto en conocimiento del personal docente del centro educativo donde estudia y sin embargo el maltrato sigue ocurriendo.
- **Asesoramiento educativo:** Desde el Teléfono se le asesora para que lo ponga en conocimiento de su padre/madre, para que sean ellos los que directamente acudan al director del centro educativo y pongan en su conocimiento el problema de su hijo/a.
- **Asesoramiento legal:** Una vez que desde el Teléfono nos aseguramos de que los padres/madres tienen conocimiento del problema, han acudido al director del centro y no han encontrado una respuesta satisfactoria, se les informa de la existencia de un Servicio de Inspección Educativa en cada una de las delegaciones provinciales. Se les explica en qué consiste este servicio de inspección y, en función de la provincia, se les proporciona el teléfono y la dirección de la delegación provincial de educación a la cual deben dirigirse.

Si el problema es grave, ya sea porque se han recibido varias llamadas de diferentes personas (niños/as, padres/madres,...), informando de la existencia de maltrato escolar en el mismo centro o porque la persona que llama no tiene medios para solucionarlo por sí solo, se deriva directamen-

te desde la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado a la Inspección General de Educación que, a su vez, interviene en los centros.

Caso 3

- **Contenido:** Niños/as que, además del problema de maltrato, tienen otros problemas de soledad, autoestima,... Quieren desahogarse y hablar con alguien. Son niños que suelen llamar varias veces, buscando a alguien que les escuche.
- **Asesoramiento psicológico:** Desde el Teléfono se realiza una escucha terapéutica, tratando de tranquilizar y orientar sobre cómo deben actuar ante sus problemas psicológicos.

Caso 4

- **Contenido:** Personal docente que solicita información y materiales para trabajar el problema de maltrato escolar de su centro.
- **Asesoramiento docente:** Se les informa acerca del Programa, se les manda más material y se les pone en contacto con los asesores de los Centros de Profesores de la provincia que corresponda, proporcionándoles el nombre y el teléfono de la persona indicada.

¿Qué resultados hemos obtenido en el primer año de funcionamiento?

Llamadas totales

Desde su puesta en marcha en un año el Teléfono amigo ha recibido un total de **4.478 llamadas**, de ellas:

- 937 (21%) hacen referencia a problemas de violencia, de las cuales:
 - 296 (31%) Son sobre otros tipos de maltrato
 - 641 (69%) Son sobre maltrato escolar

Estas son las llamadas objetivo del Teléfono Amigo y por tanto las que a continuación se analizan más detalladamente.

¿Cuántas llamadas se han recibido cada mes?

Debemos tener en cuenta que el Teléfono no tuvo atención directa en los meses de julio y agosto al coincidir con las vacaciones escolares.

Febrero	53
Marzo	191 (Coincide con la divulgación de los materiales de la campaña de sensibilización)
Abril	119 (Coincide con la divulgación de los materiales de la campaña de sensibilización)
Mayo	97
Junio	67
Septiembre (15 días)	11 (Coincide con el comienzo del curso escolar)
Octubre	24
Noviembre	16
Diciembre	19
Enero	59 (Coincide con la reedición y divulgación de materiales de sensibilización)

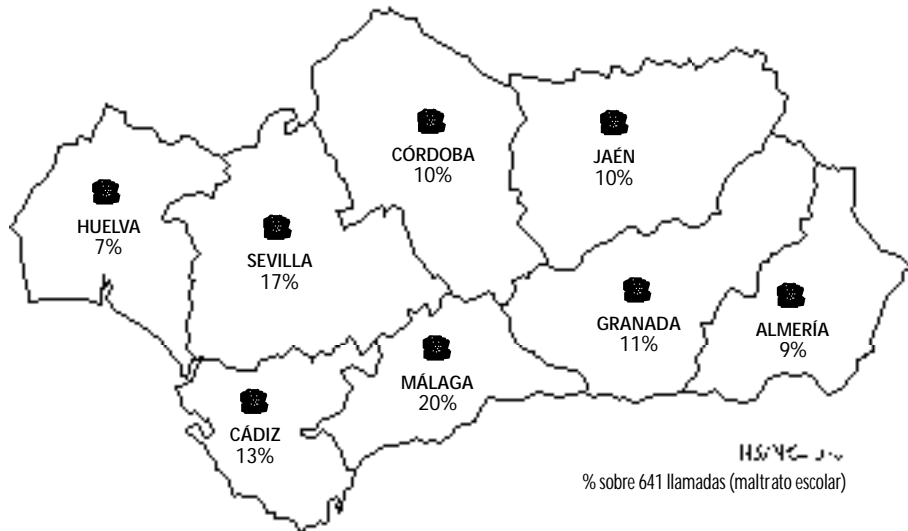
Nº de llamadas sobre 641 (llamadas de maltrato escolar)

¿Quién llama?

	Niños/as		Padres/Madres		Docentes
	Niños	Niñas	Padres	Madres	
	44%	56%	26%	74%	9%
Total	76%		15%		9%

% sobre 641 llamadas (maltrato escolar)

¿Desde dónde llaman?



No debemos interpretar la diferencia de llamadas entre las provincias como un indicador de existencia de mayor o menor maltrato, ya que estas diferencias obedecen principalmente a otras variables, como el número de habitantes por provincia o la distribución de los materiales de la campaña de sensibilización en cada una de ellas.

¿Qué tipo de ayuda solicitan?

Contenidos	% sobre 641 llamadas (llamadas de maltrato escolar)
Piden ayuda sin hablar con nadie en el Centro Educativo	41%
Piden ayuda por que el maltrato persiste tras haber informado al Centro Educativo	45%
Piden ayuda por sentirse solos (quieren desahogarse)	3%
Demanda docente de Recursos Didácticos	8%
Otros	3%

(Estas categorías se corresponden con los casos explicados en las páginas 275 y 276)

¿Qué asesoramiento se les proporciona?

Asesoramiento	% sobre 641 llamadas (llamadas de maltrato escolar)
Educativo	71%
Psicológico	7%
Docente	11%
Legal	4%
Otros	7%

(Estas categorías se corresponden con los casos explicados en las páginas 275 y 276)

El objetivo principal del Teléfono es que el problema se solucione dentro del Centro Educativo donde estudia el niño/a. Por ello, destaca el Asesoramiento Educativo, ya que el Teléfono trata de concienciar a los escolares y padres/madres para que hablen con tutores, directores u orientadores a la hora de solucionar el problema.

En total, el Teléfono Amigo ha derivado directamente a la Inspección Educativa 9 casos (1,4%) de maltrato escolar.

¿A qué edad es más frecuente el maltrato?

Menos de 10 años	De 10 a 11 años	De 12 a 13 años	A partir de 14 años
15%	36%	40%	9%

% sobre 641 llamadas (maltrato escolar)

¿Qué tipo de maltrato escolar se da con más frecuencia?

Maltrato Físico (patadas, golpes,...)	28%
Maltrato Verbal (insultos, motes,...)	27%
Maltrato Social (Aislamiento, persecución, rechazo, estropear o quitar pertenencias,...)	18%
Varios Maltratos (Reciben varios tipos de maltrato a la vez)	27%

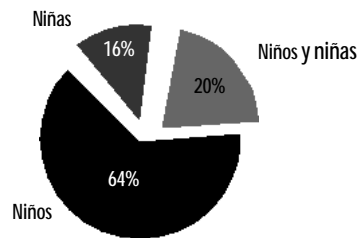
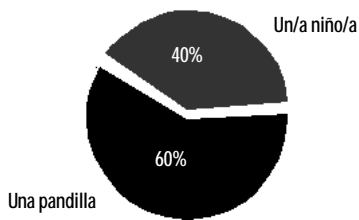
% sobre 641 llamadas (maltrato escolar)

¿Qué duración tiene el maltrato?

Varios días	12%
Varios meses	52%
Más de un año	33%
NS/NC	3%

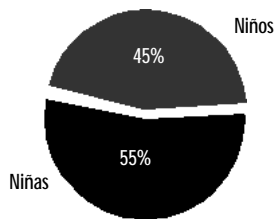
% sobre 641 llamadas (maltrato escolar)

¿Quién maltrata?



% sobre 641 llamadas (maltrato escolar)

¿Quiénes son las víctimas?



% sobre 641 llamadas (maltrato escolar)

Conclusiones

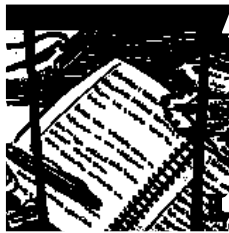
Durante el primer año de su funcionamiento, el Teléfono Amigo ha conseguido romper el silencio que, sobre las situaciones de maltrato, existía en el ámbito escolar.

Sin ánimo de entrar en pormenores, los resultados muestran la gran aceptación que el Teléfono Amigo está teniendo a nivel social, no sólo como una vía de ayuda al niño/a sino también como un punto de información y asesoramiento a padres/madres y docentes.

De este modo, los resultados recogidos durante este primer año constatan que el Teléfono está prestando un servicio:

- A los niños y niñas que ante estos problemas sienten miedo, inseguridad... y por ello temen acudir a alguien de su entorno, ya que les da la oportunidad de desahogarse, contar sus problemas, y en definitiva de que se les escuche. La mayoría de ellos, con su llamada, toman conciencia de la necesidad y la importancia de buscar ayuda en sus profesores o tutores, ya que son ellos los que más les pueden ayudar.
- A los padres y madres porque se les informa de qué proceso pueden seguir cuando sus hijos sufren maltrato en el colegio. Además encuentran en el Teléfono un lugar donde descargar sus ansiedades, donde poder hablar de los problemas de sus hijos, y donde reciben ayuda acerca de qué respuestas son las más idóneas o qué actitud deben tomar cuando sus hijos sufren un problema de este tipo.
- Por último, al Personal Docente que está encontrando en el Teléfono Amigo y en el Programa en general un apoyo por parte de la Administración Pública para luchar contra los problemas de maltrato y violencia en el ámbito escolar.

Para saber más: lecturas y recursos educativos contra la violencia



Rosario Ortega Ruiz
y Joaquín A. Mora Merchán

Libros

OLWEUS, D., *Bullying at School. What we know and what we can do.*
Oxford. U.K., Blackwell, 1993.

Dan Olweus es el autor más citado en los trabajos europeos sobre el problema del maltrato entre iguales. No sólo fue el primer investigador que realizó una exploración extensiva sobre violencia entre iguales, sino que ha aportado los grandes parámetros para estudiar este asunto. Sus datos longitudinales aportan información sobre causas y consecuencias del problema, aunque siempre de forma estadística y descriptiva. Sus instrumentos de medida están siendo utilizados por muchos nuevos investigadores en este campo. *Bullying at School* es un libro que sintetiza mucha de la información que Olweus posee sobre este problema.

CARRERAS, LL.; EJO, P.; ESTANY, A.; GÓMEZ, M. T.; GUICH, R.; MIR, V.; OJEDA, F.; PLANAS, T. Y SERRATS, M. G., *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos, técnicas.*
Madrid, Narcea, 1997.

Se trata de un trabajo eminentemente práctico, con propuestas y actividades para educar en valores: responsabilidad, sinceridad, diálogo, confianza, autoestima, creatividad, paz, amistad, respeto, justicia, cooperación y generosidad.

CEREZO, F. (coord.), *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid, Pirámide, 1997.

Este trabajo, realizado por distintos autores, es una aproximación al problema de las relaciones agresivas entre escolares. Para ello, en un primer bloque, se realiza una revisión de las principales concepciones sobre la agresividad humana y, de forma más específica, sobre la agresividad infantil. En un segundo bloque, se hace un análisis del aula como el marco institucional donde se producen las relaciones sociales entre escolares. El último apartado se centra directamente sobre el problema de la agresividad y malos tratos entre escolares: se exponen algunas investigaciones, las características de los implicados en el problema, algunas técnicas de evaluación y, como estrategia de intervención propia de nuestro contexto, el proyecto S.A.V.E. (Sevilla Anti-Violencia Escolar).

BUXARRAIS, R. Y MARTÍNEZ, M. (coord.), *Educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona y OEI, 1996

Este libro está compuesto por las actas de las jornadas celebradas en Barcelona sobre educación en valores y desarrollo moral en 1995. En ellas se recogen reflexiones e investigaciones sobre la educación moral y el trabajo de los docentes en este campo.

TRIANES, M^a V., *Educación y competencia social en el aula. Un programa en el aula*. Málaga, Aljibe, 1996.

Este texto presenta el programa de "Educación social y afectiva en el aula" organizado en tres módulos: "mejorar el clima de clase", "aprender a ayudar y a cooperar" y "solucionar los problemas con los demás sin pelearnos". Junto a los módulos, se describe el proceso de formación que han de recibir los profesores para poder ponerlos en práctica.

DÍAZ AGUADO, M. J. Y MEDRANO, C., *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao, Ediciones Mensajero, 1994.

Las aportaciones que las autoras realizan en este libro son de gran interés de cara al trabajo sobre la educación moral de los alumnos/as. Proponen la utilización de la discusión y el conflicto como procedimientos generales de desarrollo de la educación moral, dentro de un programa bien integrado en la marcha del aula. Junto a las líneas de acción del programa, realizan una amplia revisión de las teorías de Piaget y Kohlberg sobre el desarrollo del razonamiento moral, así como un análisis de las principales tendencias actuales sobre el tema.

FERNÁNDEZ BERROCAL, P. Y MELERO ZABAL, M. A. (Comps.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI, 1995.

La interacción social, la comunicación y los sistemas de actividad conjunta son conceptos recurrentes en el proceso de búsqueda, que actualmente sigue la Psicología de la Educación,

de un modelo teórico que permita analizar los contextos sociales como ámbitos del aprendizaje y el desarrollo. Por eso, disponer de libros como el que han compilado Fernández Berrocal y Melero Zabal, es muy útil. En él se analizan las interacciones en distintos ámbitos de la educación. El libro presenta, además de artículos de investigaciones originales, trabajos teóricos y de síntesis sobre los problemas que aborda. De particular relevancia, a nuestro modo de ver, para el tema que aquí nos ocupa, son los que se refieren al contexto de los iguales, y dentro de ellos, sobresale el trabajo teórico de J. Tudge y B. Rogoff, sobre el papel de los iguales en la construcción del conocimiento, analizando las aportaciones de las dos teorías psicoeducativas más potentes de este siglo: la de Piaget y la de Vygotski.

ROJAS MARCOS, L., *Las semillas de la violencia*. Madrid, Espasa, 1995.

Este trabajo, del popular psiquiatra sevillano que ejerce de jefe de los servicios hospitalarios de la ciudad de Nueva York, fue Premio Ensayo el año de su publicación. Luis Rojas Marcos, cuya obra divulgativa en el campo de la salud mental y el análisis de los hechos cotidianos empieza a ser muy conocida, aborda en este libro el tema de la violencia social, como una enfermedad del aprendizaje humano, sin desdeñar que una base genética debe soportar la existencia de la agresividad. Pero, en opinión del autor, es la experiencia social la que inclina la balanza en la aparición de fenómenos de crueldad o agresividad maligna, concepto que Rojas Marcos rescata de la terminología de Fromm. Después de repasar, con títulos y literatura acertada, diversos aspectos y caras de la violencia, como el machismo, el suicidio, la criminalidad y el desamparo juvenil, el autor termina proponiendo la educación, como antídoto contra la violencia. Concluye así un ensayo que tiene la virtud de repasar viejas teorías y analizar modernos fenómenos desde una perspectiva esclarecedora y optimista.

MONJAS CASARES, M. I., *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid, CEPE, 1996.

Este programa de habilidades sociales está diseñado para ser aplicado, tanto en el marco del aula, como en la familia. En el libro se acompañan las fichas de trabajo y guías para su aplicación en ambos contextos.

GÓMEZ, M. T.; MIR, V. Y SERRATS, M. G., *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid, Narcea, 1991.

Trabajo centrado en la disciplina escolar con propuestas prácticas para mejorar el clima de clase en función de la edad del alumnado. Aporta acciones para alumnos/as con edades comprendidas entre los cuatro años y los dieciséis.

GOÑI, A.(ed.), *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid, Fundamentos, 1996.

Este libro se centra, principalmente, en el desarrollo sociopersonal de los alumnos, y está dividido en dos grandes áreas: la reflexión psicológica sobre los principales aspectos de la

educación sociomoral (personalidad, autoconcepto, autoestima, motivación, sociabilidad, habilidades sociales, valores, actitudes y criterios de conducta social) y el análisis del contexto escolar como marco donde se produce la educación sociopersonal.

SMITH, P. K. Y SHARP, S. (Eds.), *School Bullying*. London, Routledge, 1994.
Tackling Bullying in your school. London, Routledge, 1994.

Smith y Sharp fueron, respectivamente, director e investigadora principal del proyecto Sheffield. Al finalizar su trabajo, en el que se habían explorado veinticuatro escuelas de Primaria y Secundaria en la ciudad y los alrededores de Sheffield (Reino Unido), se produjeron varios libros y materiales didácticos, entre ellos, éstos que recomendamos. El primero, de contenido teórico, expone el modelo conceptual con el que se trabajó, así como los resultados que se obtuvieron. El segundo, es una compilación de los recursos educativos que se utilizaron; su utilidad y su idoneidad para afrontar tanto problemas generales como asuntos más concretos del maltrato entre iguales.

DÍEZ, E. Y GONZÁLEZ, R., *Taller de valores*. Madrid, Escuela Española, 1996.

Material práctico, donde se proponen un serie de talleres a desarrollar durante toda la Educación Primaria (ocho en cada uno de los cursos), con el objetivo de fomentar la dimensión moral de la educación.

DÍAZ AGUADO, M. J. Y EQUIPO, *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud, 1996.

Se trata de un conjunto de cuatro volúmenes: Fundamentación psicopedagógica; Pautas y unidades de intervención; Materiales complementarios; e Instrumentos de evaluación e investigación, que, acompañados de un vídeo, se convierte en un material de obligada consulta para la intervención educativa sobre problemas de violencia escolar, cuando se quiere abordar, como no puede ser de otra forma, de manera preventiva. La profesora Díaz Aguado, nos sigue ofreciendo un valiosísimo conjunto de recursos y sugerencias muy bien fundamentadas, que guiará la intervención educativa en este complejo campo de la educación para la tolerancia y el desarrollo socio-moral.

Revistas

“Moral y afectividad: la cara oculta de la educación”. *Cultura y educación*, Nº 3, 1996.

En este número de *Cultura y Educación* se publica un monográfico, que recoge los trabajos presentados en el I Congreso Internacional de Psicología Sociocultural (Madrid, 1995), en un simposio dedicado a la moral y vida afectiva dentro del contexto educativo. El monográfico recoge artículos de Rosario Ortega Ruiz y Joaquín A. Mora-Merchán: “El aula como escenario de la vida afectiva y moral”; Alfredo Goñi: “Proyecto individual de felicidad y compromiso social de justicia”; Rodrigo J. García y Juan C. Torrego: “La construcción de los afectos y la moral en la escuela, un problema de compromiso crítico y no de estrategia didáctica”; y M^a Victoria Trianes: “¿Se pueden conseguir unas relaciones interpersonales de calidad dentro del aula?: Breve historia de una línea de trabajo”.

“Educación, Desarrollo y Derechos de la Infancia”. *Infancia y sociedad*, Nº 27-28, 1994.

Número monográfico de esta revista sobre los derechos de la infancia, donde podríamos destacar los artículos dedicados a los derechos de los niños/as vistos por ellos mismos y al respeto a los derechos de los niños por los iguales. En este extenso monográfico se recogen los siguientes temas: Derechos de la infancia y desarrollo humano; los derechos de los niños vistos por los niños; derechos de los niños y sociedad: sistema judicial y medios de comunicación; el respeto a los derechos de los niños por los iguales; derechos de los niños y escuela; derechos de los niños y familia.

Prevençió, Quaderns D'estudis i documentació, Nº 13, 1997.

Este número monográfico de la revista *Prevençió*, recoge un abanico de artículos referentes a la violencia infantil y juvenil, observada desde distintos ángulos de la conciencia ciudadana. Recoge trabajos de J. M. Lahosa: “Escuchar a los jóvenes para no fracasar”; J. Borja: “Juventud y ciudadanía. Causas sin rebeldes”; C. Carra y F. Sicot: “Perturbaciones y violencia en la escuela”; R. Ortega: “Violencia interpersonal entre iguales”; R. Sellarès: “El fenómeno de la violencia juvenil. Dimensiones para su análisis”; A. Petrus: “Prevención y violencia”; y S. Marsal: “La prevención y la educación”.

“La violencia en los centros educativos”. *Revista de educación*, Nº 313, 1997.

La *Revista de Educación* realiza, en este número monográfico, una revisión de los problemas sociales de la escuela en distintos países europeos. Se recogen artículos descriptivos sobre el estado de la cuestión en Alemania, Francia, Suecia y Holanda, que fueron los informes de los representantes de dichos países en la reunión de Utrech, convocada

por la Comisión Europea, en febrero de 1997. Se incluyen, así mismo, dos artículos, de Rosario Ortega Ruiz y de Rosario Ortega y Joaquín A. Mora-Merchán y otro de la profesora M. Victoria Trianes. La compilación y preparación del monográfico ha sido realizada por el profesor J. M. Moreno, Secretario de la revista y representante español en dicha reunión. Su fino trabajo de recopilación, convierte esta monografía en el documento más actualizado sobre el problema de la violencia escolar en lengua española.

Referencias Bibliográficas

- AHMAD, Y. y SMITH, P.K., *Bully/victim problems among schoolchildren*, Poster presentado en la conferencia de la Developmental Section of the BPS, Guilford, 1989.
- BASALISCO, S., "Bullying in Italy", en E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective*, London, David Fulton Publishers, 1989.
- BESAG, V., *Bullies and victims in schools*, Milton Keynes, Open University Press, 1989.
- BRONFENBRENNER, U., *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1979.
- BYRNE, "Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools", *Irish Journal of Psychology*, 15 (4), 574–586, 1994.
- CEREZO, F. y ESTEBAN, M., "El fenómeno Bully–victim entre escolares. Diversos enfoques metodológicos", *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, vol. XIV, 2. 131–145, 1992.
- CLAXTON, *Educar mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela*. Madrid, Visor, 1991.
- COWIE, H. y WALLACE, H., *Peer Support: A Teachers Manual*. London, The Prince's Trust, 1998.
- EIBL–EIBESFELDT, I., *Biología del comportamiento humano*. Madrid, Alianza Editorial, 1993.
- FERNÁNDEZ, I. Y ORTEGA, R., La escuela ante los problemas de maltrato entre compañeros y violencia interpersonal: un proyecto de intervención ligado a la reforma educativa en curso, Comunicación presentada en el *IV Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada*, Sevilla, 1995. Pags. 284–289.
- GENTA ET AL., "Bullies and victims in school in central and southern Italy", *European Journal of Psychology of Education*, 11 (1), 97–110, 1996.
- HEINEMANN, P.P., *Apartheid*, Liberal Debatt N°2, 1969.
- *Mobbing–gruppvald blant barn och vuxna*, Stockholm, Natur och Kultur, 1972.
- LAGERSPETZ ET AL., "Group aggression among school children in three schools", *Scandinavian journal of Psychology*, 23, 45–52, 1982.
- MELLOR, A., *Bullying in Scottish secondary schools*, Spotlights 23, Edinburgh, SCRE, 1990.
- MENESINI ET AL., Bullying behaviour and attitudes among Italian school children, Comunicación presentada en la *European Conference on Educational Research*, Sevilla, 1996. Págs 196–197 del libro de actas.
- MORA–MERCHÁN, J.A., *El maltrato entre escolares: estudio sobre la intimidación–victimización a partir del cuestionario Olweus*, trabajo de Investigación del Programa de doctorado del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla, 1997.

- MORA-MERCHÁN, J.A. y ORTEGA, R., Intimidadores y víctimas: Un problema de maltrato entre iguales, Comunicación presentada en el *IV Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada*, Sevilla, 1995, Págs. 271-275.
- OLWEUS, D., Personality and aggression, En J.K. Cole y D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln University of Nebraska Press, Hemisphere, 1973.
- *Agresión in the school: Bullies and whipping boys*, Washington D.C., Hemisphere, 1978.
 - *80.000 barn er innblandet y mobbing. Norsk beavior in school*, New York, Wiley, 1985.
 - "Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition and measurements", en M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*, Dordrecht, The Netherlands, Kluwer, 1989.
 - "Bullying among school-boys", in N. Canywell (Ed.), *Children and violence*, Stockolm, Akademilitteratur, 1991.
 - *Bullying at School. What we Know and What we Can Do*, Oxford, Blackwell, 1993.
- ORTEGA, R., Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain, En *Vth. European Conference on Developmental Psychology*, Sevilla, Sept. 1992 (libro de Actas. Pág. 27).
- "Intimidación y violencia en las relaciones interpersonales. La cara más oculta del currículum escolar", en F. Loscertales y M. María (Eds), *Dimensiones psicosociales de la educación y la comunicación*, Madrid, Endema, 1993.
 - "Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros", en *Revista de Educación*, 304, 253-280, 1994a.
 - "Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB", *Infancia y Sociedad*, 27-28, 1994b. Págs. 191-216.
 - "El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales", *Revista de Educación*, 313, Madrid, 1997. Págs 143-161.
- ORTEGA, R., MORA, J. y MORA-MERCHÁN, J. A., *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*, Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar, Universidad de Sevilla, 1995.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J.A., Vida afectiva en las aulas: el problema de la violencia entre compañeros, comunicación presentada en las *III Jornadas de Infancia y Aprendizaje/CL&E: "Más allá del currículum. La alternativa sociocultural a la educación"*. Madrid, 1995a. Pág. 60 del libro de actas.
- Bullying in Andalusian adolescents. A study about the influence of the passage from primary school to secondary school, poster presentado en *VII European Conference on Developmental Psychology*, Cracovia (Polonia), 1995b. Pág. 347 del libro de actas.
 - Víctimas y agresores. La autopercepción del maltrato entre compañeros escolares en el paso de la Enseñanza Primaria a la Secundaria, comunicación presentada en el *II*

- Congreso Internacional de Psicología y Educación: "Intervención psicopedagógica", Madrid, 1995c. Pág. 143 libro de actas.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J.A., "El aula como escenario de la vida afectiva y moral". *Cultura y Educación*, 3, 1996. Págs. 5-18.
- ORTEGA, R. MORA-MERCHÁN, J.A. Y FERNÁNDEZ, I. Working with the Educational Community against the problem of violence among peer at school. The Seville Anti-bullying Project, *European Conference on Educational Research. Sevilla*, 1996.
- PÉREZ GÓMEZ, A., "La función y la formación de profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en J. Gimeno y A. Pérez, *Comprender y Transformar la Enseñanza*, Madrid, Morata, 1992.
- PIKAS, A., "Treatment of mobbing in school: principles for and the results of the work of an anti mobbing group", *Scandinavian Journal of Education Research*, 19, 1-12, 1975.
- RODRIGO, M. J., *Contexto y desarrollo social*, Síntesis Psicología, 1994.
- ROJAS MARCOS, L., *La semilla de la violencia*, Madrid, Espasa Calpe, 1995.
- ROLAND, E., *Terror y skolen*. Stavanger, Roga landsforskning, 1980.
- SHARP, S Y COWIE, H., "Empowering pupils to take positive action against bullying", en P. K. Smith y S. Sharp, *School Bullying*, London, Routledge, 1994.
- SHARP, S, COWIE, H. Y SMITH, P.K., "Working directly with pupils involved in bullying situations", en P. K. Smith y S. Sharp, *School Bullying*, London, Routledge, 1994.
- SMITH, P. K., The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in School Peer Groups, *Congreso Anual de la British Psychological Society*, London, 1989.
- SMITH, P. K. Y SHARP, S., *School Bullying*, London, Routledge, 1994.
- TATTUM, D.P. Y LANE, D.A., *Bullying in School. Stoke-on-tren*, Trentham Books, 1989.
- VIEIRA, M.; FERNÁNDEZ, I. Y QUEVEDO, G., "Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Peninsula", en E. Roland y E. Munthe (Eds), *Bullying: a International Perspective*, London, David Fulton Publishers, 1989.
- WHITNEY, I. Y SMITH, P.K., "Survey of the Nature Extent of Bullying in Junior Middle and Secondary School", *Educational Research*, 1993. Págs. 3-25.