

I

La convivencia escolar: un problema actual

Javier Esperanza

Profesor de Secundaria, IES Palas Atenea, Torrejón de Ardoz (Madrid)
Secretaría Política Educativa y Estudios de la FE.CC.OO.
Coordinador del Estudio

¿Qué sucede en nuestros centros escolares?

Repasando muchos titulares de periódicos y revistas se puede hacer una primera lectura de la situación. Los medios de comunicación reflejan con mucha frecuencia situaciones de violencia en los centros. Estos sucesos suelen adquirir, en muchas ocasiones, tintes dramáticos: profesores que son agredidos por sus alumnos o por los padres de éstos, crueldad muy acentuada en las relaciones entre los propios alumnos, acoso sexual de profesores hacia sus alumnos o alumnas... ¿Qué hay de todo esto?

En una primera apreciación tenemos que decir que es cierto que ocurren todas estas cosas. La profesionalidad es característica general de nuestros medios de comunicación. Lo que ocurre es que muchos quieren ver en estos acontecimientos la “punta del iceberg” de una situación general dramática o cuanto menos alarmante.

La aproximación a los estudios existentes sobre estos temas, la mayoría de ellos serios y rigurosos, nos hace darnos cuenta que la situación de nuestro país, en cuanto a problemas de auténtica violencia escolar, permite considerar los hechos relatados en la prensa, la Televisión etc. como reales, claro, pero no frecuentes, sino esporádicos y, por supuesto no cotidianos en nuestras aulas. Otra cosa son los problemas de convivencia y disciplina que, efectivamente existen y angustian al profesorado, especialmente al de Secundaria. Lo que decimos viene avalado por los trabajos recientes tanto del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (*Diagnóstico del Sistema Educativo, 1998*) como del Defensor del Pueblo (*Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar, 1999*). La situación de esta problemática en otros países parece ser mucho más aguda.

No compartimos, por tanto, las visiones catastrofistas que, desde determinadas posiciones, donde no excluimos las gubernamentales pretenden crear un estado de opinión

que sólo favorece a corto y medio plazo la aquiescencia de la sociedad para tomar medidas “duras” y estrictamente disciplinarias o bien creando itinerarios en los centros educativos que permitan segregar a los “buenos” de los “malos” alumnos para que los segundos “permitan estudiar mejor a los primeros”.

En la práctica y con este tipo de medidas, tan del agrado incluso de algunos sectores conservadores del profesorado, lo que se consigue es establecer agrupaciones de alumnos e incluso colegios de primera, segunda y tercera, disminuir las posibilidades de aprendizaje de sectores importantes del alumnado y encaminar a otros a situaciones de fracaso escolar y exclusión social. Además se pretende hacer ver que ésta situación afecta única y exclusivamente a nuestros centros públicos.

Es en estos momentos, cuando los problemas derivados de la convivencia, aún no alcanzan dimensiones alarmantes cuando se hace preciso reflexionar detenidamente. Esta reflexión debe incluir un diagnóstico de la situación actual de la convivencia en sentido genérico consultando con los sectores implicados del que se derivará, lógicamente, un plan de actuación.

Retardar aún más la toma de medidas, favorece la creación de un ambiente que acabará por ahogar las posibilidades de intervención educativa favoreciendo la adopción de posturas únicamente sancionadoras y duras que no creemos que sean la verdadera solución de estos problemas.

Pero, volviendo a nuestro tema, el problema existe y, en la medida en que afecta a todos los sectores de la comunidad escolar, es preocupante. Se dan situaciones, según los estudios, en la totalidad de los centros españoles (públicos y privados) en las que porcentajes nada despreciables de muchachos agreden, además de forma continuada, a sus compañeros.

La situación es todavía más lamentable cuando nos dicen que muchas veces la víctima lo es por padecer alguna discapacidad psíquica o física o, sencillamente, ser diferente. Los científicos nos dicen que las víctimas, por supuesto, pero también los agresores y los meros espectadores de estas agresiones pueden padecer por largo tiempo de las consecuencias de su participación en estas actuaciones.

Las agresiones pueden ser físicas (golpes), verbales (insultos), contra las pertenencias (hurtos) o simplemente de exclusión del grupo. Pero al tener carácter continuado en el tiempo (cosa que sucede la mayoría de las veces) pueden generar mucho sufrimiento.

Otros problemas que alteran el ritmo normal de la vida escolar son los derivados de la llamada disrupción, o sea problemas de convivencia entre profesores y alumnos, normalmente en el ámbito del aula. Esta problemática habitualmente se denomina como de disciplina, palabra que, debido al uso peyorativo que se ha hecho de ella en el sentido de identificarla con la adopción de medidas exclusivamente punitivas, se puede rechazar. No obstante, hay que tener en cuenta que etimológicamente disciplina viene de *discipulus*, palabra ajena a toda connotación negativa. Por lo tanto nosotros utilizaremos el vocablo, si bien entendiéndolo como el que se denomina disciplina democrática.

La disrupción figura como el segundo problema que afecta al profesorado, especialmente de la ESO hasta el punto de constituir una de las causas más importantes del llamado *malestar docente*. (*La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Federación de Enseñanza de CCOO. Mayo de 2.000).

No cabe duda de que para gran parte del alumnado las alteraciones en los periodos de clase también deben constituir fuente de malestar.

Lo cierto es que los fenómenos asociados a la disrupción distorsionan el ambiente de trabajo, provocan una disminución en el rendimiento escolar y docente, enrarecen el clima de tolerancia y respeto y son el origen de serias alteraciones psíquicas en parte del profesorado. En el estudio sobre la salud laboral de CC.OO. se señala el estrés, la fatiga psíquica, la depresión y el síndrome del *burnout* como las dolencias psicológicas más frecuentes en el profesorado. Nos caben pocas dudas de que algunas de estas enfermedades están provocadas o acentuadas por fallos en la convivencia en el centro de trabajo.

Como consecuencia de la llegada a España de un creciente número de inmigrantes, un 2% de nuestro alumnado está constituido por muchachos y muchachas provenientes de otros países del mundo, especialmente del Norte de África y de América. Este dato cuantitativo hay que contrastarlo con los resultados de algunas encuestas (profesor *Calvo Bueza*. Datos citados en una conferencia en el marco de las IV Jornadas de Convivencia de la Comunidad de Madrid) según las cuales un elevado porcentaje de la población escolar manifiesta actitudes u opiniones racistas. Ante esto, es preciso prevenir antes que curar, impartiendo en los centros enseñanzas que giren en torno a la tolerancia, el respeto a la diferencia y la convivencia en la diversidad, así como de interculturalidad.

Asimismo, en España perviven modos, ideas y comportamientos machistas. Estos afectan aún a una parte significativa de la población y son transmitidos junto con otros hábitos y tendencias subculturales a través de la familia, el entorno del barrio, los medios

de comunicación... A veces, estas actitudes degeneran en diversas formas de violencia ejercida contra las mujeres.

Se deben aplicar métodos, ampliamente contrastados en la práctica, para influir en las ideas y los comportamientos de los jóvenes en cuanto a todos los problemas citados para que no deriven en diversas formas de alteraciones de la convivencia.

¿Qué se puede hacer desde la escuela?

La respuesta a esta pregunta necesita de algunas puntualizaciones. La primera, es que consideramos oportuno llamar la atención del lector sobre el hecho comprobado de que toda la problemática de la juventud, cuyo origen se remonta a la edad de la escolarización obligatoria, se considera un problema única y exclusivamente a resolver por la escuela y sus profesionales: el nivel cultural, la buena o mala educación, los hábitos democráticos, el comportamiento cívico y solidario, la prevención de las toxicomanías, los comportamientos racistas o xenófobos, las actitudes machistas, la educación sexual...

Dada la estructura de la sociedad actual, la escuela comparte su función socializadora con la familia, los grupos de iguales, el entorno del barrio o pueblo, los medios de comunicación... y, por lo tanto, hay que ajustar las expectativas puestas en el papel de la escuela a la realidad de su papel en la sociedad.

No debemos caer en la contradicción de guardar silencio ante las graves distorsiones de los valores en casi todos los entornos sociales y pretender que las instituciones educativas acaben transformándolo todo como si no existieran otras influencias. En este sentido compartimos la preocupación de Rafael Villanueva en su trabajo *Enséñame a convivir maestro/a* (FE de CC.OO., 1999):

- ¿Cómo educar en la convivencia teniendo en cuenta los valores que se cotizan en la sociedad?
- ¿Cómo potenciar la resolución de conflictos de manera no violenta si en muchas ocasiones la sociedad los resuelve violentamente?
- ¿Es posible que la escuela pueda fundamentar el ponerse en el lugar del otro, cuando la insensibilidad, la insolidaridad y la apatía impregnan la vida diaria?
- ¿Es posible entender para los niños y niñas y jóvenes, en la convivencia diaria, que los profesores profesoras quieren lo mejor para ellos cuando se deteriora tácitamente o peyorativamente su imagen?

Las respuestas a estas preguntas sólo son posibles si la sociedad, las administraciones educativas, la familia y los medios de comunicación responden junto con la escuela al reto que supone hoy educar a convivir.

¿Qué pretendemos con este trabajo?

Queremos aclarar que nuestra intención no es sacar a la luz otra monografía sobre convivencia escolar. Hay muchas y muy buenas y además nosotros no somos especialistas en el tema.

Tratamos de ofrecer a los profesionales de la educación y, cómo no, al resto de la comunidad educativa, un instrumento útil siempre y cuando preocupe la convivencia en el ambiente escolar.

Por eso la introducción teórica es breve y sin ánimo de ser exhaustivos. El elemento nuclear para nosotros es ofrecer en un solo texto una visión de diferentes programas de intervención educativa que pretenden contribuir a mejorar la convivencia en los centros.

Así, se incluye una somera explicación de cada uno de ellos, además del relato de una selección de experiencias realizadas en centros para que el lector se haga una idea del funcionamiento del programa en la práctica. También incluimos toda una serie de experiencias independientes, es decir que no están adscritas a ninguno de los programas en concreto y que el profesorado, con la colaboración de otros miembros de la comunidad escolar, han desarrollado por iniciativa propia, generalmente, con buenos resultados.

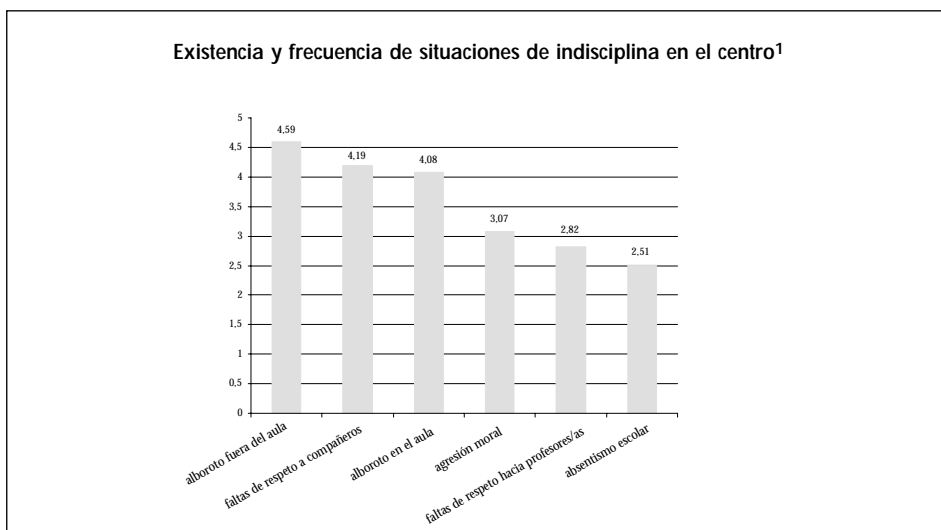
Modalidades de problemas que afectan a la convivencia escolar

Relaciones conflictivas entre profesores y alumnos (disrupción)

Hay pocos estudios, sobre todo cuantitativos, sobre las situaciones de indisciplina. Citaremos el estudio, realizado durante el curso 98/99 por el Grupo GICA (coordinado por la profesora Rafaela García López) en el que ha colaborado la Federación de Enseñanza de CC.OO. del País Valenciá. Este trabajo ha visto recientemente la luz y recomendamos encarecidamente su lectura.

La Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía ha realizado un estudio en base a cuestionarios enviados a docentes, equipos directivos, orientadores y PSEC. Sus conclusiones son muy interesantes.

A continuación exponemos algunos datos, cualitativos y cuantitativos, extraídos del *Diagnóstico del Sistema Educativo*. INCE. 1998. Se basan en encuestas realizadas a toda la comunidad educativa, tanto de la enseñanza pública como de la privada. Intervienen: padres, profesores, equipos directivos, titulares y alumnos.



En la primera encuesta hay un 20% de los encuestados que creen que no se producen verdaderas situaciones de indisciplina en los centros educativos frente a un 80% que piensan que sí las hay.

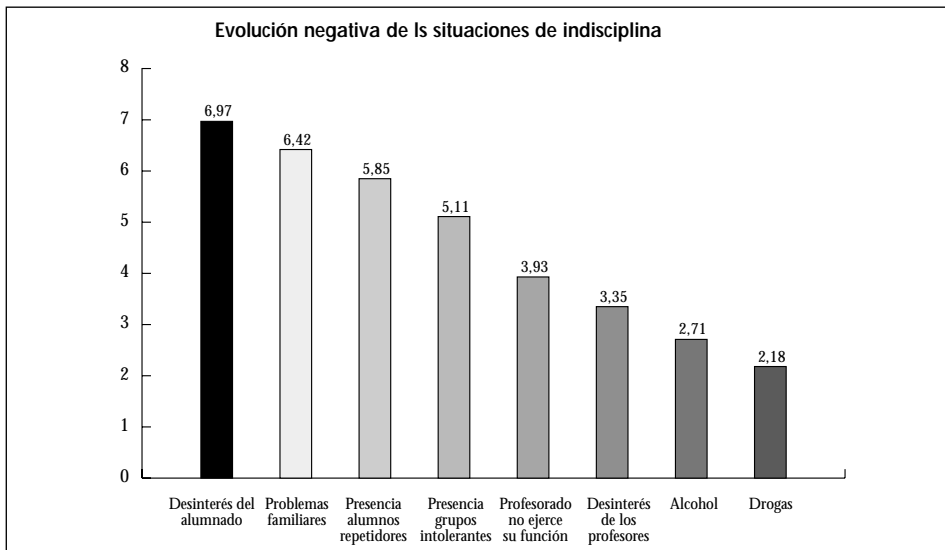
En el gráfico de más arriba se relacionan las acciones más habituales de indisciplina, hasta un total de seis, con la frecuencia en que se presentan las mismas. Y el resultado está a la vista. Aparecen tres con una frecuencia mayor –alboroto fuera del aula, faltas de respeto hacia compañeros y compañeras y alboroto en el aula— una, las agresiones morales, con frecuencia menor y dos, las faltas de respeto hacia profesores/as y el absentismo escolar, con una frecuencia aún más baja. Las situaciones a que nos referimos han tenido lugar en tres años 1994/95, 1995/96 y 1996/97.

⁽¹⁾ Elaboración propia a partir de datos obtenidos de “Diagnóstico del Sistema Educativo. INCE. Madrid. 1.998

Del 80% que cree que hay situaciones de indisciplina, un 32% piensa que la situación “mejora progresivamente”, un 41% opina que las “cosas siguen poco más o menos igual” y el 27% restante que las situaciones de indisciplina “van en aumento”.



Tomando en consideración ese 27% las situaciones de indisciplina irían en aumento debido, en orden creciente, a “desinterés del alumnado”, “problemas familiares”, “presencia de alumnos repetidores”, “presencia de grupos intolerantes”, “profesorado que no ejerce su función”, “desinterés de los profesores”, “alcohol” y “drogas”.



Otro parámetro que debe de tenerse en cuenta es, sin duda, la presencia y, en su caso, frecuencia de “destrozos en las instalaciones”. Durante los tres años considerados hubo un 79% (419) de los centros donde no hubo destrozos de consideración, mientras que en el 21% restante sí los hubo (113). Fuera del horario escolar la proporción de destrozos aumenta en un 7% , llegando a contabilizarse 157 acciones violentas.

A continuación, y por su interés, transcribimos un texto de Torrego y Moreno, incluido en el Proyecto Atlántida (*La convivencia y la disciplina en los centros escolares*, FE de CC OO., 1999)

“Los comportamientos que agrupamos bajo la denominación de disrupción no son propiamente violentos, ni tan siquiera agresivos. Se trata de conductas aisladas y al mismo tiempo muy persistentes, que manifiestan consistentemente algunos alumnos en el aula –en ocasiones una mayoría– y que, en su conjunto, podrían calificarse de boicot permanente al trabajo del profesor, al desarrollo de la actividad del aula, y al trabajo de los demás alumnos: faltas de puntualidad, cuchicheos, risas, provocaciones constantes al profesor, comentarios hirientes en voz alta acerca del profesor, de un compañero o de la propia tarea, insultos, pequeñas peleas y robos, y en definitiva desafíos de todo tipo a las normas de convivencia dentro del aula. Dicho en breve, la disrupción agrupa lo que en lenguaje escolar suele entenderse por disciplina en el aula. Por poco frecuente y grave que sea, la disrupción distorsiona el flujo normal de las tareas que se desarrollan en el aula y fuerza al profesor a invertir buena parte del tiempo de enseñanza en hacerle frente. Al mismo tiempo que asumimos que la disrupción es la música de fondo de la mayor parte de nuestras aulas, debemos asumir también sus implicaciones y consecuencias a corto y largo plazo:

- Para empezar, la disrupción implica una enorme pérdida de tiempo. Cada curso, cada día y cada hora de clase. Tiempo perdido para la enseñanza y para el aprendizaje de los alumnos, que, no lo olvidemos, cuesta muchos miles de millones al contribuyente. Pero además de tiempo, también se despilfarra energía. La desperdicia el profesor teniendo que dedicarse a veces en exclusiva al control de la disciplina; la desperdician los alumnos, que ven sus tareas interrumpidas una y otra vez; y la desperdicia la institución escolar en su conjunto que tiene que dedicar cada vez más recursos personales y materiales a la gestión de expedientes disciplinarios.
- Emocionalmente hablando, la disrupción separa a los alumnos de los profesores. Dicho de otra forma, genera incomunicación en las aulas. Dependiendo de la manera en que el docente reaccione ante la disrupción, podemos encontrarnos con distintos resultados en este sentido: desde la confrontación permanente hasta la igno-

rancia mutua (pactos tácitos de no-agresión). En cualquier caso, hay incomunicación, que sin duda configura las actitudes y expectativas tanto de los alumnos como del profesor (y no precisamente en la dirección más deseable).

- La disrupción en el aula suele estar en la raíz del incremento de la resistencia del profesorado a emplear enfoques activos de enseñanza y aprendizaje, y en general de cualquier tipo de iniciativa innovadora. (Freiberg, 1998). La persistencia de la disrupción le lleva a no *correr riesgos* ni *hacer experimentos* con el grupo clase. Sobre todo si tales riesgos y experimentos suponen introducir modelos de trabajo en los que el alumnado trabaje más activamente, de modo más independiente, o en grupos cooperativos. Esto es, curiosamente aquellos modelos de trabajo en el aula que mejor previenen y tratan la disrupción.
- La disrupción tiene una relación directa con el incremento del absentismo, tanto por parte del alumnado como del propio profesorado (Freiberg, 1998). La investigación al respecto ha confirmado algo que tal vez no requería de grandes esfuerzos indagadores: la relación entre disrupción rampante en el aula y estrés del profesor. Así, la disrupción, cual lluvia fina cayendo curso tras curso, determina la autoestima profesional del docente, condiciona sus decisiones profesionales, y va aumentando su nivel de estrés hasta llegar en ocasiones a lo que se conoce técnicamente como *burnout* (“quemado”).
- Por último, es evidente que la disrupción permanente en el aula tiene una influencia directa –y obviamente negativa– sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar de todos los alumnos, tanto si son disruptivos como si no lo son.”

El problema de la violencia entre iguales (bullying)

Los estudios sobre este tema no se inician en España hasta 1989 y son debidos a Vieira, Fernández y Quedo. En esas mismas fechas comienza la profesora de la Universidad de Sevilla, Rosario Ortega, indagando en varios centros de esta ciudad. Tanto Ortega como personas de su equipo han continuado investigando sobre este tema en Andalucía.

Nosotros hemos recabado los datos, que presentamos a continuación, del *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar* publicado en noviembre de 1999.

“Fueron encuestados 3.000 estudiantes de ESO, la mitad chicas y la mitad chicos. El reparto fue equitativo a lo largo de los cuatro cursos de la etapa. Los participantes pertenecían tanto a la enseñanza pública como a la privada y el ámbito territorial era estatal.

Estos son los datos más significativos del informe:

- Las agresiones verbales por parte de otros compañeros, que aparecen como la modalidad más frecuente en nuestro país, afectan a un 33% de los tres mil alumnos estudiados. Este porcentaje es de un 20% si se trata de otro tipo de agresiones dirigidas a sus propiedades, alcanzando entre el 9 y el 14% en la modalidad de aislamiento permanente (sus compañeros les ignoran o no les dejan participar en nada). Las amenazas para amedrentar son sufridas por el 8%, las agresiones físicas rondan el 5%. Las agresiones más graves, amenazas con armas, sólo alcanzan el 1%. El acoso sexual no llega al 2%.
- Todos los tipos de maltrato estudiados se producen en los centros de ESO, si bien con un nivel de incidencia muy variado. Las agresiones consideradas graves se producen con una frecuencia muy baja. No obstante, los problemas que, como el aislamiento permanente, no son incluidos como graves, causan un daño psicológico considerable a los escolares.
- Los tipos de maltrato estudiados se reflejan en las siguientes respuestas de los alumnos: Me insultan; hablan mal de mí; me ponen motes; me esconden cosas; me ignoran; no me dejan participar; me amenazan para meterme miedo; me roban cosas; me rompen cosas; me pegan; me acosan sexualmente; me obligan a hacer cosas y me amenazan con armas.
- En el capítulo sobre maltrato entre iguales no existen diferencias significativas entre centros públicos y privados.
- El número de chicos implicados en el maltrato es muy superior al de chicas, excepto en un caso: hablar mal de otros.
- El curso resulta ser una variable muy significativa, de tal manera que la violencia disminuye al acercarnos al final de la ESO.
- Del estudio se deduce también que algunos alumnos y alumnas sienten miedo al ir a su centro de estudios. De los que lo sienten casi todos los días el 61% lo tiene a sus compañeros. Pero ¡jojo! porque el 16,7% lo tiene a sus profesores y un 10% lo tiene al trabajo académico.
- En el maltrato se participa como agresor, víctima y espectador”

Consecuencias de la violencia entre iguales (bullying)

Uno de los problemas de la violencia entre iguales es el hecho de que sus efectos no se limitan tan sólo al periodo escolar, sino que puede tener consecuencias en la vida futura. Y esto es cierto en las víctimas, pero también en los agresores y los espectadores.

En cuanto al agresor, y según explica Rosario Ortega en *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 1999), “el chico o chica que agrede impunemente a otro se socializa con una conciencia de clandes-

tinidad que afecta gravemente a su desarrollo sociopersonal; se va convirtiendo, poco a poco, en un individuo 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”.

Más grave puede ser la tendencia a la exclusión social del agresor o agresora, ya que como explica María Victoria Trianes en *La violencia en el contexto escolar* (Editorial Aljibe, Málaga. 2000) “el perfil de este alumnado se caracteriza por no ir bien en el colegio, no les gusta éste, ni los profesores. En la Secundaria, el estatus de agresor se relaciona con comportamientos antisociales tales como beber alcohol, robar en tiendas, pertenecer a pandillas de barrio, y una deficiente adaptación a las demandas del centro escolar, con grave riesgo de fracaso”.

“En estudios retrospectivos, que preguntan a jóvenes delincuentes sobre sus experiencias anteriores en la escuela, la implicación en actividades *bullying* era un predictor significativo de pertenecer a bandas delincuentes armadas más tarde”.

Según la misma autora, en los pasajes relativos a las víctimas de esa misma obra, “episodios aislados de *bullying* pueden originar reacciones negativas, irritabilidad, pánico, memoria repetida del episodio y falta de concentración, pero si los episodios se repiten y el estrés se va acumulando es probable que se produzcan sentimientos de soledad, depresión, ansiedad y pérdida de seguridad personal”.

En cuanto a los espectadores, están presentes en el 85% de los maltratos que se producen. El efecto “suele ser la insensibilización ante la violencia, inhibición y retraimiento a la hora de de ayudar y de ofrecer otras respuestas solidarias”.

La violencia entre iguales: situación en Europa

En el Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar (Madrid, noviembre de 1999), se expone la situación en el Reino Unido, Irlanda, Francia, Alemania, Finlandia, Dinamarca, Holanda, Bélgica, Italia y Portugal.

Hasta los primeros años de la década de los años setenta las autoridades educativas no empezaron a mostrar preocupación por la violencia escolar. Fue en Noruega donde comenzaron las investigaciones en torno a este problema.

Hay que lamentar que por razones de las diferentes metodologías utilizadas en los trabajos de campo no es posible establecer comparaciones rigurosas de la situación en unos y otros países. Quizás este punto no sea de los más importantes. Sí lo es, sin embargo, la gran homogeneidad en cuanto a conclusiones que se pueden extraer de prácticamente todos los estudios realizados:

- “En primer lugar hay que decir que el maltrato entre iguales es un fenómeno general que se produce en todos los países en que se ha estudiado. Sin embargo, y a pesar de las dificultades que existen para su comparación, se puede afirmar que los datos de incidencia no son homogéneos.
- Por lo que respecta al género, los chicos siempre participan más en los incidentes de maltrato, tanto en el papel de agresores como en el de víctimas. Las formas más usuales de abuso practicadas por los chicos son la agresión verbal y la agresión física directa. Las chicas, por el contrario, practican más agresiones indirectas, de las que también suelen ser víctimas con más frecuencia. Este tipo de agresiones son de carácter verbal o social, como por ejemplo hablar mal de otro o excluirlle.
- Los problemas de violencia descienden progresivamente a medida que avanzan los cursos y por tanto aumenta la edad del alumnado. El momento de mayor incidencia del problema se sitúa entre los 11 y los 14 años de edad, disminuyendo a partir de estas edades.
- Las formas más comunes de maltrato son, en primer lugar, la verbal (insultos, motes), seguida del abuso físico (peleas, golpes, etc.) y el maltrato por aislamiento social (ignorar, rechazar, no dejar participar). Los casos de amenaza con armas y de acoso sexual aparecen raramente en todos los estudios sobre el tema.
- Finalmente, los espacios donde se desarrollan los episodios de abuso varían dependiendo del curso que estudien los alumnos. Mientras que, en general, en la Educación Primaria el espacio de mayor riesgo es el recreo, en Secundaria se diversifican los lugares de riesgo, incrementándose los índices de abusos en los pasillos y en las aulas”.

De la misma manera que hay importantes coincidencias en el diagnóstico, también las hay en la prevención y el tratamiento de la violencia escolar. Así, en los estudios realizados se observan las siguientes características:

- “Se ha creado una conciencia nacional en cada país que propicia, impulsa y demanda la necesidad de aclarar, prevenir y ofrecer respuestas eficaces a la violencia escolar.
- Las políticas de prevención e intervención suelen ir precedidas de investigaciones para determinar la gravedad de los malos tratos entre escolares.
- El abuso entre iguales está provocando una creciente alarma social que no siempre está justificada por la intensidad o la gravedad que alcanza el fenómeno. Parece que la situación se está deteriorando gravemente con respecto a épocas anteriores.

- Las actuaciones de prevención e intervención parten de la consideración de que las agresiones entre alumnos no son un problema que atañe sólo a las partes directamente en conflicto. Así, en todos los países las intervenciones van dirigidas a todos los posibles involucrados, es decir a los protagonistas (víctimas y agresores), al resto del alumnado y a los adultos (padres, profesores y demás personal del colegio o instituto).
- En muchos casos, las medidas que se adoptan pretenden articular estrategias para mejorar el clima de centro, lo cual supone intervenir sobre la escuela en su conjunto. Además en muchos países se observa ya la tendencia a desarrollar un tratamiento comunitario más allá de la escuela, que implica a agentes sociales, coordinación con asociaciones locales, policía, etc. Ello representa una visión amplia de la violencia como elemento estructural de la sociedad, de la que se derivan fórmulas de prevención e intervención dirigidas a obtener una respuesta social además de individual.
- Se debe entender que cada incidente y cada comunidad escolar pueden ser singulares, por lo que no se debe caer en modelos de interpretación y de intervención excesivamente rígidos ya que, a veces, lo que puede ser conveniente en una comunidad educativa puede carecer de utilidad en otra.
- La experiencia ya obtenida al enfrentar el fenómeno de la violencia escolar permite afirmar que, lamentablemente, la relación de dominio-sumisión que subyace en la violencia entre iguales no remite totalmente a pesar de una intervención eficaz. No obstante, disminuye de modo sustancial la incidencia de las agresiones, la intensidad de los daños, etc.”

La violencia inespecífica

Aunque con poca frecuencia, la violencia se encuentra en el ámbito escolar, si bien hay que advertir que, en ocasiones, se hace un uso excesivo del término “violencia” ya que se aplica a situaciones de alboroto, desorden, ruido,... o cualquier otra actividad relacionada, sobre todo, con la interrupción.

Hay que hacer frente a la violencia por las consecuencias que tiene para las víctimas, para el propio agresor y por la repercusión que estas conductas pueden tener en el futuro de sus protagonistas.

Los estudios científicos realizados sobre la violencia confirman plenamente la conocida hipótesis según la cual la violencia genera violencia. En otras palabras, que convivir con la violencia aumenta el riesgo de ejercerla o de convertirse en su víctima, especialmente cuando la exposición cotidiana a la violencia se produce en etapas de la vida de especial vulnerabilidad como la infancia o la adolescencia. De lo cual se deriva como principio básico de la prevención la necesidad de proteger a los niños y a los jóvenes de su destruc-

tiva influencia en todos los contextos: la familia, la escuela, los lugares de ocio, los medios de comunicación, o el conjunto de esquemas y valores de la sociedad.

“La violencia puede ser utilizada para responder a funciones psicológicas y sociales cuando no se dispone de recursos positivos para ello. Entre éstas cabe destacar: la integración en el grupo de referencia, resolver conflictos de intereses o proporcionar experiencias de poder y protagonismo social”.

Por otra parte, conviene tener en cuenta que la violencia incluye componentes de diversa naturaleza en torno a los cuales se debe orientar la intervención:

- “1) Componente cognitivo. En el fenómeno de la violencia subyacen deficiencias cognitivas que impiden comprender los problemas sociales y que conducen a conceptualizar la realidad de forma absolutista y dicotómica (en términos de blanco y negro), graves dificultades para inferir adecuadamente cuáles son las causas que originan los problemas, la tendencia a extraer conclusiones excesivamente generales a partir de informaciones parciales y sesgadas, problemas en el procesamiento de la información y en la toma de decisiones...”
- 2) El componente afectivo. El riesgo de violencia aumenta cuando ésta se asocia a valores o personas con las que el sujeto se identifica. Una de sus principales causas suele ser el sentimiento de haber recibido un trato injusto, lo que provoca una intensa hostilidad hacia los demás así como la tendencia a asociar la violencia con el poder y a considerarla como una forma legítima de respuesta al daño que se cree haber sufrido.
- 3) El componente conductual. La violencia suele producirse por la ausencia de habilidades para resolver los conflictos sociales sin recurrir a ella; y se refuerza a través de experiencias en las que el individuo la utiliza para responder a alguna de las funciones psicológicas mencionadas anteriormente.”

María José Díaz-Aguado. *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia entre los jóvenes*. Tomo I (1996) INJUVE

La violencia de origen racista y/o xenófobo

España es el país que alberga a menos inmigrantes de la Unión Europea. No obstante, es conocido el hecho de que el racismo y la xenofobia existen en España y que este tipo de prejuicio también ha calado en la población juvenil. Como consecuencia de estas actitudes, en ocasiones, se genera violencia en cualquiera de sus formas. Esta violencia no suele ser, en ocasiones, más que el resultado utilizado por los jóvenes para responder a determinadas funciones psicológicas y sociales cuando no se dispone de recursos positivos para ello. Así, para María José Díaz-Aguado . [Obra citada *Tomo 1.*] adoptar una identidad racista puede procurar:

- “1) Integración en el grupo de referencia; el hecho de compartir las actitudes y conductas del grupo al que se pertenece puede aumentar la cohesión intergrupala y la sensación de seguridad.
- 2) Reducción de la incertidumbre sobre la propia identidad, lo que favorece la clasificación de la realidad social por categorías simplistas. Resolver conflictos de intereses, activando sesgos calificadores que inducen a explicar la conducta de los miembros de otro grupo de la peor forma posible. Estos sesgos conducen a la justificación de la discriminación y la violencia.
- 3) Proporcionar experiencias de poder y protagonismo social, derivadas del impacto social que actualmente tienen las graves conductas violentas que se observan en algunos jóvenes.”

El *Informe España 2001* de la Fundación Encuentro señala que casi la mitad de los españoles cree que la presencia de los inmigrantes incrementa el paro y la delincuencia y un tercio ve en ellos a los causantes del descenso de sus salarios.

En el barómetro realizado en diciembre del 2000 por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) revela que el porcentaje de ciudadanos que perciben actitudes racistas ha pasado del 56% en 1994 al 49,4% en diciembre. Es posible que este dato sea el resultado de vivir la inmigración en la práctica. Pero según el mismo barómetro, esa menor percepción del racismo viene acompañada de un aumento de la intolerancia. Hace seis años el 35% encontraba poca o ninguna tolerancia respecto a las costumbres de extranjeros y otros grupos étnicos. Pero en diciembre de 2000 subió hasta el 48,6%.

En cuanto a la opinión de los jóvenes, el 30% considera que a largo plazo la inmigración será “perjudicial a nivel racial”. Esta afirmación es una muestra de racismo puro.

Por otra parte, los hijos de inmigrantes alcanzan el 2% de la población escolar española. Este porcentaje no se reparte uniformemente, ni entre centros públicos y privados concertados, ni tampoco dentro de la propia red pública. Así, hay zonas geográficas donde el porcentaje de alumnado inmigrante es bastante superior a la media nacional. Es evidente que los centros educativos deben desarrollar programas de prevención de la violencia por motivos de racismo y/o xenofobia para prevenir posibles conflictos de convivencia e incluso para promover cauces de educación intercultural.

La violencia de género

La violencia de género -máximo estadio que puede alcanzar una concepción perversa de las relaciones hombre-mujer- es otra de las modalidades de violencia más frecuente en nuestra sociedad y cuya aparición puede prevenirse desde la institución escolar.

La violencia de género está bien definida en el libro *Las violencias cotidianas cuando las víctimas son mujeres* (Instituto de la Mujer, 1999): “Aquella que afecta a las mujeres en tanto que “mujer”. En este contexto el término “mujer” cobra un sentido esencialista, y está formado por una serie de atributos heterodesignados, es decir atribuidos a las mujeres por quienes hasta el momento han tenido el poder de atribuir, por los varones. Estos rasgos de “la mujer” se hacen extensivos a la totalidad de las mujeres, actuando pues como modelo referencial para todas ellas.

“La violencia de género sirve como un mecanismo de control que dificulta a las mujeres el desarrollo de capacidades y el ejercicio de posibilidades que no hayan sido paudadas previamente para su “grupo sexual”.

Se justifica, por lo tanto, que en el estudio de las violencias sociales se identifique y se afronte una modalidad de violencia específica que padecen las mujeres, en tanto que mujeres; precisamente aquella que suele denominarse con el título de “Violencia de género”. Para que esta categoría sea útil conviene considerar que el concepto de “género” es histórico; varía con el tiempo, se refuerza o se debilita según determinadas circunstancias. Esas circunstancias están relacionadas en gran medida con el mayor o menor peso que las mujeres tuvieron en cada época concreta; y sobre todo, con el peso, mayor o menor, que pretendían tener.

Bajo el manto del concepto de “género” -con toda su carga de valores y de normas- se engloba a todas las mujeres, pero se aplica según las circunstancias. Por eso, no todas las mujeres padecen esta violencia con la misma intensidad. Influyen entre otros factores, la clase social, los rasgos étnicos, el estado civil y la edad. Esas características de las víctimas pueden legitimar y hacer que “sea bien visto” el hecho de que un hombre agrede a su esclava negra del Mississipi y que, en cambio, “no sea bien visto” que ese mismo hombre se muestre violento contra una dama de la sociedad sureña de Estados Unidos.

Cabe concluir que la violencia de “género” ha sido una constante histórica, pero que se ha manifestado con distinta intensidad según los periodos históricos, y en razón de las diversas circunstancias sociales y personales. En consecuencia, cabe deducir que esa modalidad de violencia no sólo puede prevenirse, sino que podría erradicarse. Por eso resulta tan importante descifrar las claves de las dinámicas que la sustentan.”

Origen de los conflictos escolares

La causa de las actitudes conflictivas o violentas entre los escolares son múltiples y se recogen con claridad en el libro de María Victoria Trianes *La violencia en el contexto escolar* (Aljibe, Málaga, 2000). Según la autora estas actitudes tendrían su origen en

- I **Factores personales**, como la pérdida de control del impulso que lleva a actuar y decir cosas irreflexivamente. La impulsividad es un factor innato que dificulta el dominio sobre el propio control de la agresividad en la interacción con otros niños. Este control, que debe producirse a lo largo del desarrollo, permite sustituir la respuesta agresiva física por la verbal, y por estrategias tales como explicar, razonar, discutir... Sin embargo, en los niños impulsivos el proceso es más lento y requiere una acción educativa constante que les ayude a controlar sus impulsos.
 - Otro factor es la empatía, es decir, una respuesta emocional que resulta del reconocimiento del estado emocional de la otra persona y su condición, y consiste en sentir un estado emocional similar al percibido en la otra persona. Algunos estudios subrayan la relación inversa entre la empatía y la agresividad.
 - Adaptación escolar. Se trata de otro factor individual relacionado con la conducta violenta. Se ha detectado una estrecha asociación entre problemas de índole escolar como la obtención de notas bajas, el pobre rendimiento escolar, repetir curso y ser expulsado del centro y las conductas agresivas de los adolescentes (peleas, llevar armas y delincuencia). Los alumnos con un bajo nivel en el dominio de habilidades básicas escolares tienen casi el doble de probabilidad de sufrir violencia, tanto como agresores, víctimas o ambas cosas. O sea el alumnado ya marginado por su bajo rendimiento escolar corre el riesgo de sufrir todavía un mayor grado de exclusión a través de la violencia ejercida por ellos o sobre ellos.

Aunque concurren otros factores personales, lo importante es que sin una intervención educativa, estas características pueden multiplicarse y desembocar en problemas de déficit de concentración, frustración académica, escasas estrategias de solución de problemas y bajas expectativas de poder resolver los problemas por medios no agresivos.

— Factores familiares:

- Las deficiencias en la socialización. La estructura de muchas familias dificulta la transmisión de normas de convivencia elementales y la fijación de límites a los muchachos y muchachas. Padres y madres que trabajan fuera del hogar en jornadas laborales de mañana y tarde dejan a los hijos a merced de la calle, donde los valores aprendidos son claramente negativos sobre todo en barrios marginales y conflictivos.
- Las actitudes emocionales básicas de los padres hacia el niño durante los primeros años. Una actitud emocional negativa, caracterizada por falta de calor e implicación, incrementa el riesgo de que el niño pueda mostrarse agresivo u hostil con los iguales.
- Una exposición crónica a la violencia en la familia origina reacciones agresivas y antisociales en los adolescentes y los jóvenes.

- La permisividad y tolerancia hacia la conducta agresiva del niño, sin establecer límites claros que controlen esa conducta agresiva con hermanos, iguales, y adultos, contribuye a que aumente el nivel inicial de conducta agresiva del hijo
- El uso de métodos de disciplina autoritarios y de ostentación de poder, tales como el castigo físico y las explosiones emocionales negativas pueden estimular la conducta agresiva en los hijos.

– Las relaciones con los iguales:

En cualquier caso, pero más aún si la familia no puede proporcionar buenos patrones de socialización, el colegio representa una oportunidad única para que los alumnos aprendan habilidades y usos sociales que puedan servirle para integrarse en interacciones laborales y sociales... Y en cualquier caso, el contexto escolar tiene sus propias potencias y posibilidades, pues permite unas relaciones sociales en su seno que constituyen el núcleo de la sociedad infantil, y en sus clases, a lo largo de la escolaridad, se fragua el autoconcepto y la autoestima, redes de apoyo y amistad importantes en la vida social del alumno, estrategias aprendidas por la experiencia para resolver problemas con sus compañeros.

Pero estas interacciones también pueden ser negativas. Impulsividad, temperamento activo, dificultades de aprendizaje escolar, inadaptación a la escuela, necesidades educativas especiales, raíces sociales deprimidas o pertenencia a una minoría étnica son algunos de los múltiples factores que pueden debilitar la posición del niño en el grupo de iguales y dificultar su adaptación.

– La influencia del centro docente

En el Informe Elton recogido por Trianes (2000) se argumenta que “el clima del centro puede ser crucial en el proceso de cambio de conductas antisociales, ya que esa atmósfera puede estimular los valores prosociales y sancionar claramente las conductas *bullying* violentas, e incentivar un papel más activo de los compañeros espectadores contra los episodios violentos. Por el contrario, en los centros con una atmósfera agresiva, en los que los episodios de violencia no son evaluados ni sancionados, es probable que exista presión sobre los compañeros que observan la violencia, para que, incluso aunque sientan simpatía por las víctimas, decidan abstenerse de intervenir y se insensibilicen ante el sufrimiento ajeno”.

Es evidente que las características de organización, las dimensiones de la escuela, la distribución de espacios y la antigüedad del edificio pueden ser determinantes en el clima de violencia del centro. Así, los problemas de violencia interperso-

nal y vandalismo se concentran fundamentalmente en centros masificados, con una escasa organización y dotados con aulas reducidas, con unas dependencias envejecidas y descuidadas y carentes de atractivos y de espacios para el recreo, para el ocio o la formación de los alumnos. También parece evidente que largas jornadas lectivas con cambios de profesorado cada hora, sobre contenidos excesivamente academicistas, impartidos con metodologías pasivas para el alumnado, sin planteamientos serios de atención a la diversidad y con fórmulas rígidas y unidireccionales de la disciplina, no favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero no sólo estos condicionantes físicos o de organización se asocian a la violencia, sino que las reglas de funcionamiento, la orientación del centro autoritaria o democrática, las relaciones docentes y la oportunidad de participación e implicación de los alumnos determinan o no la aparición de este tipo de problemas. En principio, los centros mejor dotados para evitar hechos graves de violencia interpersonal son aquellos que propician la participación de los alumnos en la definición de su reglamento, que se esmeran por cuidar la relación docente, admitiendo camaradería y acercamiento por parte del alumnado, que elaboran atractivos programas interdisciplinares de formación, que ofrecen alternativas a la valoración por el rendimiento en las materias escolares en la ESO y que inducen a actividades de voluntariado, ayuda y mediación en los conflictos.

— La influencia de los medios de comunicación

A continuación exponemos algunos datos recabados del estudio *Enseñame a convivir maestro/a* de Rafael Villanueva (Federación de Enseñanza de CC.OO.), quien a su vez los toma del informe *Televisión y familia: un reto educativo* de Luis Fernando Vilchez Martín (PPC. 1999).

- Cada niño/a español ve un promedio de 170 minutos diarios de TV.
- En muchos hogares hay varios televisores para que cada uno vea la programación “a la carta” con poco control
- El 66,7% de niños y niñas de 14 años no tienen prohibiciones
- Lo que más les gusta son los programas de contenido violento

Goldstein en *Agression reduction strategies*. School Psychology Quarterly, 14 señala tres grandes efectos negativos de la influencia de los medios de comunicación de masas en la conducta violenta:

- Efectos sobre la agresión:
 - Incremento de la imitación de conductas violentas
 - Incremento de la violencia autodirigida

- Temor a ser víctimas de agresiones:
 - Incremento de temor y desconfianza.
 - Incremento de búsqueda de autoprotección

- Efecto espectador:
 - Incremento de la despreocupación por incidentes violentos que contemplamos o conocemos.
 - Incremento de la frialdad e indiferencia ante estos incidentes.

A pesar de reconocer esta influencia de los medios de comunicación, algunos trabajos muestran que los niños pueden muy bien diferenciar la ficción de la realidad cuando se les educa para ello y desde pequeños adoptan actitudes críticas frente a las películas y series televisivas con planteamientos exagerados o irreales.

– Factores contextuales

Siguiendo con el estudio de Trianes, “la pobreza y la baja calidad de vida familiar con problemas económicos y sociales, constituyen un caldo de cultivo para el estrés, la frustración y la inestabilidad familiar, problemas todos ellos vinculados a conductas agresivas en adolescentes varones.

Guerra (1995) encuentra conductas diferenciadas entre alumnos procedentes de barrios marginales y de aquellos que proceden de un contexto urbano acomodado, ya que los primeros muestran más altos niveles de conducta agresiva. Además los niños de ambientes más empobrecidos es probable que tengan más experiencias con acontecimientos estresantes, en su interacción con vecindarios violentos. También es más previsible que adopten creencias que justifican la agresión. Tanto el estrés percibido como las creencias que justifican la agresión anticipan posteriores conductas violentas.

Es posible utilizar la escuela como plataforma para influir en las familias, atrayéndolas hacia actividades de formación. Se trata de una vía fructífera que, cuando además se da una acción combinada con asistentes sociales que se desplazan hasta las casas, puede mejorar aspectos relevantes de la dinámica familiar, como las relaciones padres-hijos, los modos de manejar los problemas de la crianza de los hijos, etc.”

– Valores ambientales

La existencia de valores es una de las características que históricamente han definido a una comunidad en un contexto determinado. Actualmente, hay una tendencia al divorcio entre unos valores aceptados e incluso defendidos de alguna

manera y otros que son los realmente dominantes en la medida en que son por los que se rigen una amplia mayoría. Así, teóricamente se apuesta por la libertad, la solidaridad y la tolerancia, pero en realidad, los valores sociales vigentes son la competitividad, la ley del más fuerte para solucionar los conflictos...

El niño o la niña percibe esta dualidad como una manifestación de hipocresía social o familiar, por lo que no se socializa con los valores positivos sino con una especie de relativismo sumamente negativo para la educación.

¿Qué se puede hacer?

Antes de nada es preciso subrayar que la convivencia en un centro y su entorno es un problema complejo, por cuanto está constituido de un conjunto de situaciones que se complementan unas a otras y juntas, constituyen un clima escolar deteriorado.

Una de las primeras conclusiones es que el origen de este estado de cosas no puede venir dado por una única causa, por relevante que ésta sea. Así, en ocasiones, se difunden mensajes sobre la crisis de autoridad, o sobre la permisividad de la sociedad con los jóvenes y sobre la pérdida de fe en los valores tradicionales. Sin negar la influencia de algunas de estas causas en los conflictos escolares, la realidad suele ser mucho más compleja, por lo que cabe concluir que el origen de la situación es multicausal.

Del mismo modo que el deterioro del clima de convivencia tiene muchas causas, hay que señalar también que no hay una solución única. No creemos, por tanto, que la solución consista sólo en aplicar la normativa o en reforzar la imagen social del profesorado (que buena falta nos hace) o en pedir repetidas veces al alumnado que abandone ciertas conductas. La solución, y nosotros sí creemos que la hay, tiene que venir de un estudio sosegado de las causas y de un trabajo educativo consecuente con ellas, sin olvidar que hay otras instancias implicadas, además del centro escolar, que también deben intervenir.

En nuestra labor de investigación nos hemos encontrado con centros que han acometido con sus propios recursos humanos y materiales la mejora de la convivencia y otros que han preferido integrarse en uno de los variados Programas de Actuación Educativa que funcionan en algunas comunidades autónomas.

En ambos casos los protagonistas de la actuación manifiestan, por lo general, haber obtenido buenos resultados. Esto no quiere decir que los conflictos desaparezcan, sino que han disminuido y que cuando se presentan, disponen ya de una batería de medidas educativas para neutralizarlos, por lo que su perspectiva actual es mejor que la que tenían anteriormente.

Los ocho puntos que vienen a continuación no constituyen un nuevo Programa de Actuación, ni tampoco son el resultado de una experiencia distinta, sino una síntesis de las estrategias más utilizadas. Que nadie piense, por tanto, que aplicando esta “receta” se avanzará en la resolución de los problemas que plantea la convivencia.

Para comenzar a trabajar es necesaria una reflexión colectiva de “qué es lo que queremos”, “por qué lo queremos” y “qué estamos dispuestos a hacer para conseguirlo”. A continuación conviene contactar con el Programa de Actuación (o la experiencia de centro o centros) con el que nos sentimos más identificados y ya trabajar!. La impresión es que se incrementa el trabajo del profesorado pero que las compensaciones no tardan en llegar, ya que las líneas de actuación (democratización de las aulas, trabajo en grupos cooperativos, debates abiertos sobre distintos temas con el alumnado y entre el propio profesorado...) provocan una mejor sintonía entre todos los miembros de la comunidad educativa e, incluso una mejoría de los rendimientos escolares, solucionándose, en ocasiones, problemas de inadaptación y marginación de determinados alumnos y alumnas.

Pensamos que la mejora del clima de trabajo y la satisfacción de estar haciendo algo cuyos resultados visibles son positivos puede repercutir en una mejora de la motivación del profesorado que, en este momento, no alcanza valores muy altos.

En ocasiones, por ejemplo cuando la convivencia en sus diversas modalidades está muy deteriorada, la intervención no resulta fácil.

Al menos habría que tener en cuenta la necesidad de una motivación positiva en la resolución de los problemas que se presentan. Cuanto más sean los profesores y profesoras dispuestos a participar en el proyecto, mejores serán las perspectivas de mejora. Un alumnado que perciba que algunas medidas se aplican en determinados ámbitos y no en otros denotará desconfianza e incoherencia.

También hay que tener en cuenta que la participación activa de los padres y madres tanto en la gestión del centro y de la convivencia como en las Escuelas de Padres aumenta las expectativas de éxito.

Es necesario que el proyecto de mejora de la convivencia se haga sostenido en el tiempo y darle continuidad. Lo que sucede es que una vez diseñado, evaluado y adaptado la tarea es mucho más sencilla.

Nosotros hemos hecho una lectura atenta de la literatura que sustenta cada uno de los Programas de Actuación a los que nos referíamos más arriba.

Hemos intentado hacer una síntesis de lo contenido en ellos y el resultado lo exponemos en los siguientes 8 puntos.

No queremos, a través de ellos, proponer un diferente Programa. En modo alguno. Nuestra intención no pasa de intentar hacer un esfuerzo didáctico presentando lo esencial de las prácticas más comunmente extendidas.

1. Revisión de la situación del centro en cuanto a convivencia se refiere

- “ Definición de cuestionarios para los diferentes sectores de la comunidad
- Identificación del los principales problemas de convivencia
- Análisis de sus orígenes
- Frecuencia
- Lugares donde ocurren
- Respuesta dada a estas situaciones
- Repercusión de los conflictos en los diferentes sectores de la comunidad educativa
- Clima relacional del centro
- Papel que juegan las normas de convivencia y las sanciones

2. Concienciación de la comunidad educativa ante la necesidad de una actuación educativa y una preparación ante los cambios

- Generar motivación para iniciar el trabajo.
- Clarificación inicial del tema desde el punto de vista práctico partiendo de la situación del centro en particular.
- Visión estratégica: Metodología de procesos y procedimientos de colaboración: ventajas y limitaciones de trabajar con este enfoque, de dónde surge, qué otras experiencias existen al respecto).
- Creación del “*Grupo Interno*” de apoyo al trabajo del grupo.
- Asunción de compromisos en cuanto a espacios y tiempos que van a dedicarse.
- Definición del papel de los asesores, si los hubiera, en el proceso de desarrollo del centro.
- Abordar las resistencias y dudas que pudieran suscitarse en el grupo.”
(*Proyecto Atlántida. FE de CC OO. 1999*)

3. Adoptar medidas para la efectiva democratización de la vida en el centro. Participación activa del alumnado

Los objetivos de la adopción de estas medidas son mejorar la relación entre profesores y alumnos, así como entre los propios alumnos (al estimular el entendimiento sin imposiciones, fomentar el diálogo entre todos y todas, contemplar el punto de vista diferente...); debilitar las barreras entre el colectivo de profesores y el de alumnos procurando un acercamiento entre ambos; facilitar la integración de los alumnos; procurar la identificación de los muchachos y muchachas con un grupo de referencia y con el centro escolar, y facilitar la asunción por parte de todos y todas de las normas establecidas democráticamente asumiendo un concepto más cercano a una comunidad. En este sentido compartimos las palabras de María José Díaz-Aguado en el volumen II de los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia entre los jóvenes*. INJUVE, 1996: “Es la mejor herramienta de educación cívica y moral; mejora la calidad de vida de la escuela y de las relaciones que en ella se establecen; hace que disminuyan los conflictos provocados por la transgresión de las normas; desarrolla en los jóvenes el sentido de la responsabilidad así como diversas y complejas capacidades (cognitivas, emocionales y conductuales) necesarias para asumir con eficacia un papel activo en la construcción de la democracia”.

a) Participación en la vida del centro:

- Delegados de aula (se puede estudiar su asistencia a una parte de la junta de evaluación de su grupo)
- Cámara de delegados (entre otras funciones coordina las Asambleas de aula)
- Consejo escolar
- Comisión de convivencia
- Grupos de trabajo (actividades lúdicas, decoración y mejora del centro, medio ambiente...)
- Asambleas de nivel, de ciclo
- Otras formas (Ver experiencia de “Consejos de Aula” en el IES “Los Albares”)

b) Democratización de la vida en el aula

- Asambleas de grupo:

“El clima del aula que permite la participación de sus miembros en la organización de la vida colectiva es el especialmente indicado para educar en la convivencia. Por el contrario, los modelos tradicionales de educación en los que el profesor es considerado depositario del conocimiento y su labor consiste en transmitirlo a los alumnos, son poco adecuados para propiciar un ambiente participativo.

En estas situaciones, el papel de los alumnos suele ser el de meros receptores pasivos de la información. Se trata de modelos de aprendizaje en los que se concede una importancia fundamental al orden y a la disciplina, entendida ésta como control del comportamiento de los alumnos, y a la que se eleva a la categoría de valor central de la educación.

En estos modelos, la comunicación que se establece es de carácter unidireccional, y los niveles de interacción entre los alumnos son muy bajos. Para que haya un clima de participación en el aula es necesario mantener altos niveles de comunicación bidireccional y de interacción entre profesores y alumnos, y entre los propios alumnos. Son precisamente los valores que sirven de referencia a esta comunicación e interacción los que nos indican el nivel de convivencia alcanzado y la calidad de la misma.” *Educación en la convivencia en los centros escolares* artículo de Cruz Pérez en *Mejorar la convivencia una tarea de todos. Volumen IV. Convivir es vivir*. Madrid, 1999

La Asamblea de grupo sería, entonces, el primer eslabón en la incorporación de los estudiantes a la vida del centro y también, quizá, el más importante pues en el marco de la Asamblea se pueden discutir ordenadamente desde problemas relacionados con conflictos concretos hasta otros vinculados a distintos aspectos de la cotidianidad, con lo cual el alumnado los puede vivir muy cercanos y sentirse responsable de la gestión de algunos aspectos de la vida de su aula.

- Utilización de metodologías participativas
- Negociación para gestionar algunos aspectos de la vida escolar (exámenes, salidas del centro, criterios de calificación, normas....)

4. Regulación democrática de los conflictos

- Elaboración consensuada y activa del Reglamento de Régimen Interior (RRI) o mejor normas de convivencia. (Ver experiencia en el IES “Infanta Elena”)

Constituye una de las pautas fundamentales para definir un clima de convivencia en el aula y en el centro. Sirve de base a lo que se ha llamado “convivencia democrática”. María José Díaz- Aguado, en el segundo volumen de su obra ya citada, afirma que “cuando todos los miembros de la comunidad tienen un papel activo en la creación de las normas y éstas se conceptualizan como un instrumento para mejorar el bienestar de la comunidad, su incumplimiento deja de representar una mera desobediencia y pasa a ser comprendido como una incoherencia (falta de lealtad) con uno mismo y con el grupo al que uno se siente pertenecer. Por otra parte, a través de la democracia participativa aumenta la eficacia del profesor en la transmisión de valo-

res, al disminuir su asociación con el poder coercitivo y aumentar su legitimidad y poder de identificación”.

Por su interés nos remitimos a las normas de convivencia elaboradas en el colegio público Cervantes (Buñol).

- Constitución de la Comisión de Convivencia. Puede tener ámbitos diferentes y distintas atribuciones pero, con carácter general, serían la expresión del trabajo participativo en la construcción de la convivencia (ver la experiencia del C.P. Tinguaro de Vecindario (Tenerife) y del IES Dolores Ibárruri de Gallarta (Vizcaya).
- Mediación. La mediación constituye una estrategia para la resolución de conflictos entre dos partes cuando dichas partes no han sido capaces de resolverlos por sí solas. Para ello es necesario que acuerden recurrir a una mediación, que haya un equipo de mediadores entrenado en esta técnica y que las partes lo acepten.

Para explicar qué requiere la mediación seguiremos a Torrego (2000), *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. (Narcea):

- “ • Considerar el conflicto como algo positivo, consustancial al ser humano y su vida social.
 - El diálogo es la alternativa a otras repuestas de carácter punitivo
 - La cooperación entre las partes hace que todos ganen
 - La socialización que se genera favorece la autonomía y el autocontrol
 - Cada parte asume un protagonismo y su compromiso”
 (ver experiencia del CP Silverio Lanza)
- Procedimientos de negociación y diálogo (ver experiencia del CP Aragón)
- Técnicas de resolución pacífica de conflictos.

Conviene tener en cuenta que “el conflicto es un desacuerdo o disputa entre dos o más personas que el conflicto es una parte natural de la vida. Todo el mundo experimenta conflictos.

 - Hay muchos aspectos negativos en el conflicto, pero también los hay positivos.
 - Hay conflictos destructivos y constructivos.
 - Es importante identificar un conflicto para averiguar cuáles son las conductas más apropiadas para solucionarlo.

La solución del conflicto pretende salvar tanto las metas como las relaciones. Y esto sólo es posible en un clima estratégico, en el que todas las personas en conflicto salgan ganando, en una solución técnicamente llamada de “ganar-ganar”.

Hay muchas situaciones de la vida en las que la única solución eficaz es ganar-ganar, esa que hace posible lograr los intereses y necesidades subyacentes de todas las partes implicadas. Con excesiva frecuencia asumimos que una parte debe ganar y que la otra debe perder, o que ambas deben ceder algo y así nadie gana nada de lo que esperaba. Esto ocurre porque se percibe el conflicto como un debate. En un debate, una persona vence y la otra pierde. Algunos conflictos terminan de esa manera, en lo que se conoce como una solución ganar-perder, y ciertamente, es posible que ninguna persona logre lo que quiere, en cuyo caso el resultado se llama una solución perder-perder. Pero también es posible que ambas partes puedan conseguir lo que quieren o necesitan en la situación, desembocando en una solución ganar-ganar dentro del conflicto. Es el tipo de solución que acentuamos en nuestro trabajo.

El programa que se cita más abajo contempla con los conflictos tres estrategias:

- Comprender el conflicto
- Reducir el conflicto
- Resolver el conflicto”

Programa Convivir es vivir. Volúmen II. MEC 1999

(Ver experiencia CP “Obispo Osio”)

5. Favoreciendo la integración de todas y todos

Favorecer la integración es una tarea que bien puede considerarse como un objetivo en todo centro docente. Este hecho se impone aún con más necesidad en un contexto de gran diversidad como en el que trabaja la escuela pública en estos momentos. La reivindicación de una intervención a favor de la convivencia proviene de la circunstancia, ya expuesta anteriormente, de que son precisamente los alumnos y alumnas menos integrados en la vida escolar los que corren más riesgo de incurrir en actitudes violentas o comportamientos incorrectos e incluso predelictivos.

- Utilizar el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos.

Método de trabajo tanto para los temas transversales de Educación para la Convivencia como para las áreas de aprendizaje convencionales. Conduce a la obtención de mejoras tanto en el aprendizaje, como en la integración de alumnos parcial o totalmente marginados y en la interacción entre iguales y con el profesor. Constituye el reverso de la educación de carácter competitivo.

“En la estructura individualista-competitiva los fracasos suelen aumentar progresivamente, puesto que las diferencias entre los alumnos hacen que en la mayoría de

las clases haya un pequeño grupo de alumnos que protagoniza casi todas las interacciones y éxitos, así como otro grupo que no interviene casi nunca ni consigue el más mínimo éxito o reconocimiento académico.

Los alumnos de riesgo se encuentran con frecuencia en este último grupo. En muchos casos su principal protagonismo se produce en situaciones en las que destacan de forma negativa. Una importante ventaja del aprendizaje cooperativo en determinadas condiciones es que permite modificar la estructura de la evaluación e igualar al máximo las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento para todos los alumnos.”

María José Díaz-Aguado en su obra ya citada. Volumen I

En su estudio *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (Junta de Andalucía. 1999) Rosario Ortega destaca “la cooperación como la vía más eficaz para cumplir objetivos de aprendizaje, tanto para aquellos que son ayudados por otros como para los que saben más y ayudan a ampliarlo a contextos diversos y transferirlo a nuevas situaciones. Todo ello no se puede hacer sin interactuar con otros, sin dialogar con los compañeros y compañeras, sin formular preguntas y buscar respuestas, una labor que se realiza mejor cooperando que en solitario, y mucho mejor que compitiendo”.

(Ver la experiencia del IES León Felipe y del IES Juan de Herrera)

- Trabajando la autoestima.
(Ver experiencia de la UFIL Puerta Bonita).
- Favoreciendo el aprendizaje (grupos cooperativos, atención a la diversidad) .
(Ver el Plan de atención a la diversidad del CP Cervantes)
- Distribuyendo equitativamente las oportunidades para el protagonismo.
- Eliminando rigideces en el currículum.
(Ver experiencia del IES Manuel Alcántara).
- Promoviendo actividades extraescolares y complementarias con métodos cooperativos.
- Trabajando con las familias en el apoyo escolar a sus hijos/as.

6. Participación de los padres y madres en la educación de sus hijos

El enunciado de la medida parece ya un tópico, pero no es por ello menos cierto que la necesidad de que los padres colaboren en la educación de sus hijos:

- Ayudándoles a conocer las características de sus hijos e hijas desde una perspectiva evolutiva.
- Colaborando con ellos en la resolución positiva de conflictos que puedan generar ambientes familiares violentos.

- Ayudándoles a que tomen conciencia de cómo algunas actitudes pueden influir positiva o negativamente en la educación de sus hijos/as (comportamientos autoritarios, expectativas, refuerzos positivos...).
- Haciéndoles conscientes de las formas en que pueden colaborar en crear condiciones que favorezcan el aprendizaje de sus hijos.
- Convirtiéndoles en colaboradores activos de las actuaciones del centro a favor de la convivencia.

(Ver experiencia del CP Cervantes)

7. Intervenciones en el currículo transmitidas con metodologías participativas

- Educación en valores y temas transversales
Se trata de que impregnen el currículo en su conjunto. Se concretan en las sesiones de tutoría así como en casi todas las áreas de conocimiento, ya que estas normalmente se relacionan con alguno de los ejes transversales. Se trataría de provocar cambios en el alumnado no sólo en cuanto a su información sino también en su visión emocional de ciertas cuestiones y en su comportamiento. Una vez consolidados estos contenidos y, de acuerdo con el claustro, pueden ser incorporados a las programaciones de área, el Plan de acción tutorial y el Plan de formación del profesorado, además de impregnar al Reglamento de régimen Interior. Para el tema que nos ocupa los ejes transversales afectados podrían ser:
 - Educación para la Paz
 - Educación Moral y Cívica
 - Educación para la Vida en Sociedad y para la Convivencia
 - Educación Intercultural
 - Coeducación
 - Educación Ambiental
- Técnicas para el desarrollo de capacidades sociopersonales:
 - a) De comunicación: Escuchar, fomentar la empatía, ser positivo...

“En cuanto a la empatía consiste en entender los motivos y los sentimientos de los otros. Se trata de mostrar que nos percatamos de los sentimientos, necesidades y opiniones de nuestros interlocutores, haciendo explícita nuestra aceptación de las personas y mostrando sintonía con ellas. Sin embargo, la empatía no implica que coincidamos y estemos de acuerdo con la conducta o la opinión de las personas con las que entablamos conversación. ¿Por qué es importante? Porque se crea un ambiente positivo de comunicación al percibir la otra persona que nos estamos dando cuenta de algo tan importante como son sus sentimientos necesidades y opiniones”. Torrego y Moreno (1999). *Proyecto Atlántida*. FE de CC OO

- b) **Habilidades sociales:** toma de perspectiva, negociación, asertividad, solución de problemas interpersonales, cooperación y ayuda entre compañeros...
 “Entendidas ampliamente, las relaciones interpersonales son un ámbito de importancia vital en la adolescencia. La toma de perspectiva, habilidad cognitiva clave para el desarrollo del egocentrismo, supone ponerse en el punto de vista de otras personas y poder abordar un problema social teniendo en cuenta, simultáneamente, diversos aspectos diferentes. Su logro posibilita una mayor motivación para ayudar a los demás. Sustenta además la capacidad de negociar, que es una habilidad social fundamental en las sociedades democráticas, y es fuente de soluciones no agresivas a los problemas interpersonales.

La toma de perspectiva favorece también el desarrollo de la capacidad de juicio moral, que supone que el adolescente comprende que las normas y leyes deben aceptarse porque es bueno para la vida social de la comunidad, para la mayoría (moralidad del sistema social), e incluso algunos comienzan a entender que los derechos humanos deben ser inviolables y que es obligado protegerlos a pesar de que la mayoría actúe en contra (moralidad de los derechos humanos).

La asertividad es otra habilidad social adecuada para responder en situaciones en las que se produce una amenaza o atropello de los propios derechos, opiniones o necesidades. La persona hábil en manejar estas situaciones asertivamente no recurre a acciones agresivas ni tampoco inhibe sus derechos por temor a conflictos. El beneficio de la conducta asertiva es obtener los beneficios, los objetivos personales sin agredir ni dañar a otros ni a sí mismo.”
 María Victoria Trianes y Carmen Fernández-Figueras. (2001) *Aprender a ser personas y a convivir*. Descleé de Brouwer.

- c) **Toma de decisiones**
- Estrategias para prevenir el racismo y la xenofobia
 - Estrategias para prevenir la violencia de género
- (Ver experiencia del IES Juan Carlos I)

8. Medidas de coordinación con comunidades autónomas, ayuntamientos, ONGs y otras entidades de carácter social y/o educativo

Siendo de naturaleza multicausal el origen de los problemas de convivencia es razonable que se plantee una actuación complementaria coordinada con diferentes entidades. De esta manera se pueden abordar problemáticas familiares, actividades impartidas por monitores para ocio y tiempo libre, refuerzos educativos, gestión de ayudas a la escolaridad, atención sanitaria...