

FAMILIA Y ESCUELA. HACIA UNA COLABORACIÓN NECESARIA PARA LA ERRADICACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

María José Díaz-Aguado

**Catedrática de Psicología de la Educación, Directora del Master
Programas de intervención Psicológica en Contextos Educativos,
Universidad Complutense**

<http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com/>

Dirección con enlaces a los diversos programas que aquí se mencionan

Las reflexiones y propuestas que a continuación se presentan han sido desarrolladas a través de una larga serie de investigaciones sobre cómo mejorar la convivencia educativa y prevenir la violencia, desde la escuela y desde la familia. En el libro *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas* (2006), recientemente publicado, puede encontrarse una síntesis de dichas investigaciones. Como contexto de las propuestas que a continuación se presentan conviene tener en cuenta también las dos investigaciones que estamos actualmente llevando a cabo, sobre:

- 1) *Indicadores de calidad de la convivencia escolar*, investigación encargada por el Ministerio de Educación y Ciencia, para el Observatorio Estatal de la Convivencia.
- 2) *El acoso escolar. Claves para prevenir la violencia desde la familia*, serie de investigaciones encargadas por la Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid y dentro de las cuales se ha publicado una guía con este mismo título que se distribuye gratuitamente.

Voy a estructurar esta conferencia en seis apartados, sobre:

- 1) La familia y la escuela ante los actuales cambios sociales.
- 2) El acoso entre escolares, como reflejo de las contradicciones sociales sobre la violencia.
- 3) Condiciones de calidad de la educación familiar.
- 4) Las relaciones entre alumnos y profesores. De qué depende su calidad.
- 5) Diez principios básicos para mejorar la convivencia y prevenir la violencia desde la educación.
- 6) Programas de mejora de la convivencia desarrollados a través de la investigación-acción: 1) a través de las familias; 2) desde la escuela.

1. LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y FAMILIAR HOY

1.1. La colaboración familia-escuela como condición básica de la convivencia

Para comprender la creciente necesidad que existe de poner en marcha nuevas formas de colaboración entre la escuela y las familias, es preciso tener en cuenta la crisis por la que atraviesan los dos contextos educativos creados para una sociedad, la de la Revolución Industrial, muy distinta de la de esta Revolución Tecnológica que nos toca vivir:

- *La familia nuclear*, compuesta por la madre, el padre y los hijos, se aisló entonces de la familia extensa y se especializó en el cuidado y en la educación, en torno a una figura, la madre, que se aislaba también de lo que sucedía más allá del reducido mundo privado en el que transcurría su vida, y

fuertemente jerarquizada en torno a la autoridad paterna. Esta estructura familiar tradicional, cada día menos frecuente, no favorece la calidad de la educación hoy, que pueden asumir mejor adultos que: no estén aislados del mundo exterior, para comprender así los cambios que deben afrontar sus hijos; con un suficiente nivel de control sobre sus propias vidas, que les permita estar psicológicamente disponibles para educar; y que asuman la educación como una responsabilidad compartida desde esquemas compatibles con los actuales valores democráticos. Aunque se han producido cambios importantes en estas direcciones, a veces son insuficientes o contradictorios, sobre todo en relación a la enseñanza de las normas y los límites.

- *La escuela*, que se extendió a sectores cada vez más amplios de la población. Estructurada en torno a la homogeneidad (el alumno medio, grupos homogéneos...), fuertemente jerarquizada y basada en la obediencia incondicional al profesorado. En la que los individuos que no encajaban con lo que se esperaba del alumno medio eran excluidos de ella. Las crecientes dificultades de convivencia que se producen hoy, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria, reflejan la necesidad de adaptar también este contexto a las exigencias de la sociedad actual.

Para adaptar tanto la escuela como la familias a esta nueva situación, mejorar la convivencia y prevenir todo tipo de violencia, hay que desarrollar nuevos esquemas de colaboración, en la escuela, en la familia y entre ambos contextos.

1.2.Cambios sociales y retos educativos

Entre los principales retos y paradojas que vive hoy la educación y para los que la cooperación puede representar una herramienta clave cabe destacar los derivados de:

1) *Los cambios en el acceso a la información*. Nunca había estado tan disponible tanta información, pero nunca había sido tan difícil comprender lo que nos sucede, por lo que la enseñanza no puede orientarse sólo en la trasmisión de información sino que debe ayudar a adquirir habilidades para buscar información, para interpretarla, para criticarla o para producirla. La exposición de la infancia a contenidos de riesgo a través de las nuevas tecnologías afectan de forma decisiva a la educación familiar, como se analizará más adelante.

2) *Educación para la ciudadanía democrática en tiempos de incertidumbre*. Nunca había estado tan claro que no podemos tener certezas absolutas. Esto debería conducir a la superación del absolutismo, a la tolerancia, pero como reacción conduce en ocasiones al resurgimiento de formas de absolutismo y autoritarismo que se creían superadas. Como reflejo de la expresión educativa de estos cambios cabe considerar la dificultad que supone sustituir adecuadamente el autoritarismo de épocas pasadas por una educación democrática que enseñe a coordinar derechos con deberes con eficacia, dificultad que se produce tanto en la escuela como en la familia, y que es destacada en diversos estudios recientes como lo más difícil de la educación actual.

3) *La lucha contra la exclusión*. La escuela puede ser parte fundamental en la prevención de este problema, pero a veces se convierte en el escenario en el que se reproducen las exclusiones y segregaciones que se originan fuera de ella. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que exclusión y violencia son dos problemas estrechamente relacionados, que encuentran en la adolescencia un momento crítico para su incremento o prevención. Momento en el que se concentran las principales dificultades que vive el profesorado hoy, especialmente en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria. Para afrontar los retos que se derivan de esta nueva situación es preciso establecer nuevos contextos de

colaboración entre la escuela, las familias y el resto de la sociedad, asumiendo que si aquellas no están aisladas de los problemas que se generan fuera de ellas, tampoco debería estarlo para las soluciones.

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

5) *La prevención de la violencia de género.* En los últimos años se ha producido un avance espectacular hacia la igualdad entre hombres y mujeres, superando así una de las principales condiciones que subyace a la violencia de género, pero frente a esto hay un incremento de sus manifestaciones más extremas, a través de las cuales se intentan mantener las formas de dominio tradicional. Como reflejo de lo que la sociedad espera de los docentes en este tema cabe destacar los resultados obtenidos en las encuestas del CIS, en las que el 96% de las personas entrevistadas se manifiesta de acuerdo con que “educar en la igualdad y el respeto mutuo” podría tener un decisivo papel en la prevención de la violencia de género. El estudio realizado sobre las medidas adoptadas en la Unión Europea sobre este tema (Díaz-Aguado, Martínez Arias e Instituto de la Mujer, 2002) refleja, en este sentido, un desfase generalizado entre las expectativas que la sociedad europea tiene de lo que deben hacer los docentes y los medios que les da para conseguirlo. Desfase que debe ser destacado como origen de la gran dificultad que supone su trabajo. Superar este desfase entre objetivos y medios debe ser destacado como un objetivo prioritario.

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

1.3.El punto de vista de la sociedad española

Como reflejo de la percepción existente actualmente en la sociedad española sobre este tema pueden considerarse los resultados obtenidos en el barómetro del mes de julio de 2005 realizado por el CIS, en el que se incluyen 14 preguntas sobre educación:

- 1) *La importancia de enseñar a ser un buen ciudadano/a.* La dos cualidades que un mayor número de personas consideran como más relevantes para ser adquiridas a final del período escolar obligatorio, a los 16 años, son: ser un buen ciudadano (esencial para el 46,4% y muy importante para el 39,7%); y formación y

conocimientos para conseguir un buen empleo (esencial para el 42, % y muy importante para el 45,8%). Resulta especialmente significativo que ser un buen ciudadano, expresión que sintetiza el resultado de una adecuada “educación en valores”, integrando la capacidad para ejercer derechos y deberes, aprendiendo a respetar a los demás, sea destacado como lo más esencial, por encima incluso de la formación para el empleo.

- 2) *La escasa motivación del alumnado por aprender y los problemas de convivencia en los centros* (conflictividad y ausencia de disciplina), destacan como los principales problemas existentes en la escuela. La mayor parte de los encuestados piensa, además, que los padres tienen poca preocupación por la educación de sus hijos. Más del 80% considera muy o bastante importantes estos problemas. Resultados que concuerdan de forma muy significativa con la percepción de dichos problemas por parte del profesorado y con las conclusiones de una buena parte de las investigaciones realizadas en los últimos años sobre cómo han influido en la escuela los actuales cambios sociales.
- 3) *La colaboración familia-escuela* es destacada como una herramienta clave para solucionar los problemas detectados. El 70,1% de los encuestados cree que las familias y los centros deben compartir a partes iguales la responsabilidad de la educación de la juventud, idea que ha sido subrayada reiteradamente en el debate educativo. La necesidad de realizar un esfuerzo compartido para mejorar la educación es apoyada, como se ve, por la mayor parte de la ciudadanía.
- 4) *La construcción de la igualdad y la atención a la diversidad* puede ser destacada como la síntesis con la que se identifica la mayoría de las personas, puesto que el 61,9% considera que se debe garantizar que todos los alumnos alcancen un nivel básico de conocimientos (muy por encima del 18,5% que se manifiesta a favor de la postura contraria: garantizar que los mejores alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades). Asimismo son reconocidas como soluciones muy relevantes: prestar más atención y recursos a la diversidad de necesidades del alumnado y disminuir el número de alumnos por aula cuando haya grupos con dificultades.
- 5) *Demanda de acuerdo*. Un número muy elevado de personas encuestadas se manifiesta a favor del consenso y el acuerdo (entre partidos políticos, con los principales grupos sociales, con las Comunidades Autónomas) para la reforma del sistema educativo. El 80,1% considera que se debe llegar a acuerdos, aunque para ello todos tengan que ceder en algunas de sus pretensiones.

2. EL ACOSO ESCOLAR COMO REFLEJO DE LAS CONTRADICCIONES SOCIALES RESPECTO A LA VIOLENCIA

El incremento de la preocupación por la mejora de la convivencia escolar que nuestra sociedad está viviendo en la actualidad se ha producido en buena parte por el conocimiento de uno de sus principales obstáculos: el acoso entre escolares.

El acoso escolar es un tipo específico de violencia, que se diferencia de otras conductas violentas que puntualmente un alumno puede sufrir o ejercer en un determinado momento, por formar parte de un proceso con cuatro características que incrementan su gravedad:

- 1) Se produce en una situación de desigualdad entre el acosador y la víctima, debido generalmente a que el acosador (el matón) suele estar apoyado en un

grupo que le sigue en su conducta violenta, mientras que la principal característica de la víctima es que está indefensa, que no puede salir por sí misma de la situación de acoso.

- 2) No se limita a un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga durante cierto tiempo, con el riesgo de hacerse cada vez más grave.
- 3) Se mantiene, y esto es muy importante, debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente. Puesto que de lo contrario, si intervinieran a las primeras manifestaciones de violencia, éstas no se repetirían convirtiéndose en un proceso continuado de acoso.
- 4) Suele implicar diverso tipo de conductas violentas, iniciándose generalmente con agresiones de tipo social y verbal e incluyendo después también coacciones y agresiones físicas.

El acoso entre escolares tiene características similares a determinadas manifestaciones violentas que se dan entre adultos, como el acoso en el trabajo y la violencia de género. En los tres casos, el acoso es utilizado por los agresores como una forma destructiva de demostrar su poder, sobre una víctima que creen no puede defenderse, y que generalmente perciben como indefensa por parte del sistema social en cuyo contexto se produce el acoso. Por eso la impunidad, la minimización y la conspiración del silencio que ha rodeado tradicionalmente a estos tres tipos de violencia (la de género, la laboral y la escolar) se convierten en sus principales aliados.

En la propia definición del acoso pueden detectarse ya tres claves fundamentales para su erradicación:

- 1) *Hay que intervenir a la primera señal* (que suele ser una humillación, un insulto...) para que la violencia no se agrave ni se repita. De lo contrario, por su propia naturaleza, existe el riesgo de que vaya a más, siendo cada vez mayor el daño provocado y más difícil la intervención.
- 2) *La amistad y la integración como prevención.* Hay que trabajar activamente para que todos los alumnos y todas las alumnas tengan amigos/as en la escuela, dentro de su grupo de referencia. Con ello, además de prevenir el acoso se mejora considerablemente la calidad de vida en la escuela así como las oportunidades de aprender importantes habilidades sociales.
- 3) *Existen tres papeles que hay que prevenir, interviniendo con toda la comunidad educativa:* el de agresor, el de víctima y el de espectador pasivo, el de quien conoce que existe la violencia pero no hace nada para evitarla.

Para prevenir el acoso entre escolares hay que tener en cuenta que se trata de un problema tan antiguo y generalizado como la propia escuela tradicional, por lo que suele producirse en todo tipo de centros: privados, concertados y públicos. Hay que dejar muy claro, sin embargo, que no se trata de un problema inevitable. Las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años han permitido desarrollar procedimientos eficaces para detenerlo y prevenirlo. Para los cuales es necesaria la colaboración entre la escuela y las familias.

2.2. Cómo son los alumnos que acosan

El análisis de las características de los adolescentes que acosan a sus compañeros en la escuela lleva a destacar como principales condiciones de riesgo, que deberían prevenirse desde la escuela y desde la familia, los tres problemas siguientes:

1) *Una fuerte identificación con el modelo dominio-sumisión que conduce a la violencia.* Están más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distinto tipo de relaciones, incluidas las relaciones entre iguales, manifestándose también como más racistas, xenófobos y sexistas. Tienen dificultades para ponerse en el lugar de los demás. Su razonamiento moral es más primitivo que el de sus compañeros, siendo más frecuente entre los agresores la identificación de la justicia con “hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen”, orientación que puede explicar su tendencia a vengar reales o supuestas ofensas. Y se identifican con una serie de conceptos estrechamente relacionados con el acoso escolar, como los de *chivato* y *cobarde*, que utilizan para justificarlo y mantener la conspiración del silencio que lo perpetúa.

2) *En su trayectoria académica parecen haber tenido pocas oportunidades de protagonismo positivo.* Están menos satisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores. Parece existir, en este sentido, una estrecha relación entre la tendencia a acosar a los compañeros y la tendencia a tratar mal al profesorado, y entre ambos problemas y la percepción de haber sufrido este tipo de situaciones en la relación con los profesores. Parecen utilizar el acoso como una forma destructiva de obtener protagonismo y compensar exclusiones o fracasos anteriores. Ésta es al menos la percepción que sus compañeros tienen de ellos, como intolerantes y arrogantes, y al mismo como que se sienten fracasados. El conjunto de las características en las que destacan sugiere que cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, en los que se integrarían individuos que han tenido pocas oportunidades anteriores de protagonismo positivo en el sistema escolar y que parecen haber aprendido a compensar dicha carencia con la violencia. De lo cual se deriva la necesidad de prevenir esta situación, favoreciendo la cohesión del grupo de clase, y la integración en él de todos los alumnos, suprimiendo así la tendencia a formar guetos o bandas de orientación violenta, que parecen representar una especie de refugio de situaciones anteriores de exclusión y de falta de protagonismo positivo.

3) *Dificultades en el aprendizaje de alternativas a la violencia en la familia.* Los estudios realizados reflejan que con cierta frecuencia en la familia de los acosadores ha habido dificultades para enseñarles alternativas a la violencia y a respetar límites, existiendo permisividad ante conductas antisociales o/y empleo de métodos coercitivos autoritarios, como el castigo físico. En ambos casos, se fomenta el modelo de dominio-sumisión que subyace al acoso. Con los métodos autoritarios, el adulto proporciona un modelo de dominio al que el niño se tiene que someter, con el riesgo de que intente después reproducirlo desde el papel de dominador. Cuando existe una excesiva permisividad, el niño puede llegar a convertirse en un pequeño “tirano” que intenta dominar incluso a los adultos encargados de su educación. Proporcionar desde la familia una alternativa a ambas situaciones, enseñando a respetar límites sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, es un requisito básico para prevenir el acoso y otras formas de violencia, también la que los adolescentes pueden ejercer contra los adultos encargados de su educación en la escuela y en la familia.

El hecho de que un adolescente tenga los problemas anteriormente mencionados incrementa el riesgo de que participe en situaciones de acoso. Su superación es, por

tanto, de una extraordinaria relevancia para prevenir dicha participación, mejorando con ello su propio desarrollo así como la calidad de la vida de todas las personas que conviven en la escuela, incluidos los acosadores.

Para evitar problemas de interpretación de casos específicos, conviene tener en cuenta, sin embargo, que los ocho problemas anteriormente descritos incrementan el riesgo de que un adolescente participe en situaciones de acoso (sobre todo dirigiéndolas), pero que no determinan inevitablemente dicha participación. Es decir, por ejemplo, que no todos los adolescentes impulsivos o con problemas de rendimiento acosan a sus compañeros. Y que a veces los acosadores no tienen alguna o varias de dichas características. Puesto que a veces participan en el acoso adolescentes de características contrarias a las descritas, por ejemplo con buen rendimiento y sin problemas con la autoridad.

2.3. Cómo es la situación de las víctimas

De acuerdo a la propia naturaleza del acoso, la principal característica de las víctimas es encontrarse en una situación de inferioridad respecto a los acosadores. Por eso, no es de extrañar que lo más característico de su situación sea el aislamiento y otras características que pueden contribuir a que los acosadores perciban que la víctima está indefensa y que no va a ser defendida por el resto de la comunidad escolar, incluidos los compañeros. Así cabe explicar que el riesgo de ser elegido como víctima se incrementa con determinadas características que podrían ir asociadas al aislamiento o transmitir que el acoso va a quedar impune si el sistema escolar no lo evita: como el hecho de que la víctima pertenezca a una minoría étnica o cultural en situación de desventaja en el propio sistema escolar; que tenga necesidades especiales; o entre los chicos que contrarían el estereotipo sexista tradicional.

Las características que incrementan el riesgo de ser elegido como víctima del acoso no deben ser consideradas como meros problemas individuales y, por tanto, superables básicamente a través del entrenamiento de las víctimas en habilidades para salir de dicha situación, sino que deben ser reconocidas, también, como problemas de un sistema escolar en el que pueden reproducirse los distintos tipos de exclusión y de acoso (racista, sexista...) que tienen lugar en el conjunto de la sociedad.

Para interpretar adecuadamente la información anteriormente resumida sobre las características de las víctimas conviene tener en cuenta la necesidad de contrarrestar la tendencia que suele existir a culparlas de su situación. Esta tendencia está muy arraigada en el acosador, que suele verse a sí mismo como una especie de héroe o como alguien que se limita a reaccionar ante provocaciones, y a la víctima como alguien que merece o que provoca la violencia. Como sucede con otras formas de violencia, resulta sorprendente que, con cierta frecuencia, las propias víctimas, e incluso las personas de su entorno, distorsionen la atribución de responsabilidad en una dirección similar a la anterior, exagerando la responsabilidad de la víctima (por haber ido por un lugar determinado o no haber obedecido, por ejemplo), y con ello su sentimiento de culpabilidad, y justificando así, aunque sea indirecta e involuntariamente, al agresor.

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

A partir de los resultados obtenidos en los estudios sobre la situación de las víctimas se desprende que para reducir las condiciones de riesgo asociadas a dicha situación conviene:

- 1) *Favorecer la cohesión entre compañeros y erradicar las situaciones de exclusión* que de lo contrario suelen producirse desde los primeros cursos de escolaridad y a lo largo de todos los cursos. Y para conseguirlo conviene incrementar las oportunidades de conseguirlo desde las actividades del aula de clase, como el aprendizaje cooperativo, así como favorecer el desarrollo de las habilidades necesarias para dicha cooperación, tanto con carácter colectivo como individual. Estas condiciones no sólo ayudan a la integración de todos los individuos, sino que permiten una detección precoz de los problemas de interacción, que pueden así ser resueltos desde sus inicios.
- 2) *Incluir actividades específicamente dirigidas a prevenir la victimización* dentro de los programas de prevención de la violencia, enseñando a: decir que no en situaciones que puedan implicar abuso; pedir ayuda cuando se necesita; y estar preparado emocionalmente para no sentirse culpable cuando se es víctima.
- 3) *Enseñar a detectar y a superar los distintos tipos de prejuicios existentes en la sociedad sobre determinados colectivos*, porque para su superación no basta con que la escuela o la familia no sean racistas o sexistas sino que deben trabajar activa y explícitamente en la erradicación de estos problemas, incluyendo su tratamiento en el currículum escolar dentro de programas globales que enseñen a detectarlos y a rechazarlos, proporcionando alternativas basadas en el respeto mutuo, la igualdad y la tolerancia.

2.4. Pedir ayuda frente al acoso

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

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

2.5. Por qué se produce el acoso

Para erradicar el acoso escolar, es preciso reconocer que las condiciones que a él conducen son múltiples y complejas. Es decir, que no hay una sola causa, sino una suma fatal de condiciones que incrementan su riesgo en ausencia de condiciones protectoras suficientes como para contrarrestar las anteriores.

Como sucede con otras formas de violencia, las condiciones que conducen al acoso suelen situarse tanto en la trayectoria del individuo violento, ya analizada con anterioridad, como en el entorno en el que se produce, como se explica a continuación.

Para comprender cómo es y cómo transformar el ambiente que conduce al acoso escolar hay que analizarlo en los distintos niveles y contextos en los que transcurre la vida de sus protagonistas: la escuela, la familia, las relaciones entre ambas, las oportunidades para el ocio, la influencia de los medios de comunicación o el apoyo que a la violencia proporcionan el conjunto de creencias y estructuras de la sociedad en la que se encuentran los contextos anteriores. Entre las condiciones de riesgo detectadas en los estudios científicos, y que suelen verse reflejadas en la mayoría de los casos de violencia escolar, cabe destacar: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la falta de una adecuada enseñanza de los límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en grupos de iguales de orientación negativa, y la justificación de la violencia, o las contradicciones existentes en torno a dicha justificación, en el conjunto de la sociedad. Y faltan condiciones que hubieran podido proteger de dichos riesgos, como: modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y atentos para ayudar. La prevención de la violencia debería situarse en todos estos niveles, reduciendo las condiciones de riesgo e incrementando las condiciones de protección.

2.6. Características de la escuela que es preciso modificar

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

- *La tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales*, considerándolas como inevitables, sobre todo entre chicos, o como problemas que deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan, para hacerse más fuertes, para “curtirse”. Junto a esta característica es preciso considerar la ausencia de oportunidades para aprender alternativas a la violencia que ayuden a construir una convivencia escolar compatible con los valores democráticos que la escuela pretende transmitir.
- *La insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se produce la violencia entre escolares*, que deja a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de la situación y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. Esta falta de respuesta está relacionada con la forma tradicional de definir el papel del profesorado, especialmente en secundaria, orientado de forma casi exclusiva a impartir una determinada materia en un horario específico. Y como sugieren los propios profesores, podría superarse si recibieran la formación y el apoyo adecuado para afrontar el tipo de problemas que conducen a la violencia desde una perspectiva de ciudadanía democrática, que enseñe a coordinar con eficacia derechos y deberes. Enseñanza en la que las familias tienen una gran relevancia.
- *El tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad actuando como si no existiera*. En función de lo cual puede explicarse que el hecho de estar en minoría, ser percibido como diferente, tener un problema, o destacar por una cualidad envidiada, incrementa la probabilidad de ser elegido como víctima de acoso (a través de motes, aislamiento...). En relación a la falta de respuesta a

la diversidad cabe situar, también, la falta de oportunidades de protagonismo académico positivo para muchos alumnos, que incrementa el riesgo de comportamientos disruptivos y violentos para conseguirlo.

Aunque cada día es mayor la disponibilidad del profesorado para acabar con los problemas anteriormente expuestos, y ello debería contribuir a erradicar la violencia escolar, no siempre sucede así debido a la dificultad que supone cambiar pautas profundamente arraigadas en dicha institución, para cuya modificación es imprescindible la colaboración de las familias y del resto de la sociedad. Conviene tener en cuenta, además, que hoy existen nuevos riesgos de violencia que afectan especialmente a la infancia y a la adolescencia, que hacen que la colaboración entre agentes educativos sea ahora más necesaria que nunca.

2.7. Las contradicciones de la sociedad respecto a la violencia

Determinadas actitudes y creencias que siguen existiendo en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce (hombre, mujer, hijo/a autoridad, o personas que se perciben como diferentes o en situación de debilidad, ...) ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos. Como reflejo de lo cual, en nuestro estudio (Díaz-Aguado, Dir., 2004) observamos que los acosadores se identifican más que los demás con las creencias que *minimizan la gravedad de las agresiones entre iguales*, considerándolas como inevitables, sobre todo entre chicos, o como problemas que deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan, para hacerse más fuertes, para “curtirse”. Como reflejo de lo que se sigue transmitiendo, en este sentido, cabe destacar los porcentajes de acuerdo que los adolescentes manifiestan respecto a la siguiente creencia de justificación de la violencia:

- “*Si no devuelves los golpes que recibes, los demás pensarán que eres un cobarde*”: en la que el 37,6% está algo, bastante o muy de acuerdo. Creencia estrechamente relacionada con una de las frases que se repiten a veces desde la familia respecto a este problema: “Si te pegan, pega”.

Como pone de manifiesto este dato, la violencia hacia los iguales está estrechamente relacionada con una serie de distorsiones morales que contribuyen a legitimarla, destacando sobre todo los conceptos de “cobarde” y “chivato”, fuertemente arraigados entre quienes agreden a sus compañeros en la escuela, que los utilizan para justificar el acoso así como la *conspiración del silencio* que lo perpetúa, y que les llevan a defender que hay responder con violencia a la violencia.

Es preciso tener en cuenta, en este sentido, el papel que la familia puede tener para reproducir o modificar las creencias que conducen al acoso (al justificarlo o minimizarlo) y al modelo de dominio-sumisión en el que se basa (a través del sexismo, el racismo, el rechazo de los que se perciben diferentes...). En otras épocas una buena parte de la sociedad compartía muchas de estas creencias, de la misma forma que veía el acoso como algo necesario para que los chicos aprendieran lo que es la vida o la violencia de género como un problema privado en el que no había que intervenir. Para erradicar todas las formas de violencia, también la que se produce en la escuela y en la familia, es preciso superar este tipo de creencias, tomando conciencia de las frecuentes contradicciones que todavía siguen existiendo sobre estos temas, como cuando se justifica que se pueda pegar a un niño para enseñarle, ¿cómo ayudarlo a entender entonces que nadie pueda pegar nunca a nadie? Y para superar esta contradicción es preciso favorecer alternativas que permitan enseñar a respetar límites sin violencia.

3. De qué depende la calidad de la educación familiar

A través de la educación familiar los/as hijos/as deben tener garantizadas tres condiciones básicas, de las que depende su calidad y que contribuyen a prevenir cualquier tipo de violencia, incluidas las que pueden ejercerse en la escuela y en la familia:

- 1) Una relación afectiva cálida, que proporcione seguridad sin proteger en exceso. La inseguridad puede producirse tanto por falta de protección como por una protección excesiva, que transmita miedo e indefensión.
- 2) Un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que se producen con la edad.
- 3) Y una disciplina consistente, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que ayude a respetar ciertos límites y aprender a establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, la antítesis de la violencia y del modelo de dominio-sumisión en el que se basa.

En ningún otro contexto social podemos encontrar los seres humanos una atención tan continuada y un afecto tan incondicional como el que deben manifestarnos en la familia desde nuestra infancia los adultos encargados de protegernos y educarnos. Para proporcionar estas tres condiciones los padres y las madres necesitan aprender a interpretar qué necesita su hijo o hija en cada momento, cómo proporcionárselo y cómo comunicarse con él o con ella. Estas condiciones son fundamentales para aprender que somos personas únicas y dignas de ser amadas, para desarrollar la empatía y la confianza básica, la antítesis de toda forma de violencia, incluido el acoso. La conocida frase según la cual *madre no hay más que una*, refleja esta especialización de la familia así como que tradicionalmente el padre era pasivo en el desempeño de estas dos primeras tareas (el afecto y la atención); reservándose para la tercera: la enseñanza de los límites y la disciplina (que al ser ejercida separada de las dos anteriores suele aplicarse de forma autoritaria). Así puede explicarse por qué en esta estructura tradicional, la ausencia de la figura paterna es con frecuencia origen de problemas relacionados con la violencia y otras conductas antisociales, que reflejan un mal aprendizaje de los límites y las normas de convivencia. La complejidad del mundo actual exige que tanto el padre como la madre compartan la responsabilidad de educar a sus hijos y a sus hijas. Es decir, que lo mejor es que la educación familiar sea asumida como una responsabilidad compartida por adultos que expresan a través de su relación los valores de amor, confianza y respeto mutuo, en los que debe basarse la educación familiar. La situación ideal es que compartan las tres tareas, aunque en ocasiones, como ha sucedido tradicionalmente, cada uno de ellos resulte especialmente eficaz para alguna de ellas.

La dificultad de la familia para proporcionar las tres condiciones anteriormente expuestas puede incrementar el riesgo de que los niños y adolescentes participen como acosadores en la escuela. Los estudios más recientes llevan a destacar, sobre todo, tanto la excesiva permisividad como el autoritarismo, así como la mezcla de ambos.

Para prevenir estos problemas conviene tener en cuenta, también, que los riesgos familiares se incrementan cuando el nivel de estrés y dificultad que viven los adultos supera su capacidad de afrontamiento. En otras palabras, que cuando los adultos se ven desbordados por sus propios problemas su capacidad educativa puede disminuir de forma importante. Así puede explicarse que el aislamiento familiar incrementa el riesgo de violencia en general, al privar a la familia de oportunidades para resolver los

problemas que vive. Por eso, erradicar las situaciones de aislamiento y exclusión por las que atraviesan a veces las familias, incrementando la comunicación y la colaboración con el resto de la sociedad, debe ser destacado como un principio básico para prevenir toda forma de violencia

4. LAS RELACIONES CON EL PROFESORADO. DE QUÉ DEPENDE SU CALIDAD

La calidad de la convivencia en la escuela depende, en buena parte, de cómo son las relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado. Para comprender cómo podemos mejorarlas puede resultar útil preguntarnos, ¿cómo fueron los/as mejores y peores profesores/as que tuvimos?, ¿qué características hacen de la interacción profesorado-alumnado el contexto óptimo para educar?, ¿qué características impiden que así sea?

4.1. Adaptación a la diversidad y confianza para apropiarse del sentido del aprendizaje

La mayoría de los adultos recuerdan con bastante nitidez cómo fueron sus mejores y peores profesores así como las características de la interacción que con dichas personas establecieron. Como se reflejan en los dos textos que se incluyen a continuación:

"He tenido muchos profesores que me contaron cosas que pronto olvidé, pero sólo tres que crearon en mí algo nuevo, una nueva actitud, un nuevo anhelo (...) Mis tres grandes profesores tenían algo en común: amaban lo que estaban haciendo (...) catalizaban un ardiente deseo de saber. Bajo su influencia se ampliaban los horizontes, desaparecía el miedo y se llegaba a conocer lo desconocido. Pero lo más importante de todo es que la verdad, que parecía antes peligrosa, se convertía en algo muy hermoso y querido (...)

Creo que un gran maestro es un gran artista y que escasean tanto como en otras artes. Puede, incluso que esta sea un arte superior ya que el medio es la mente humana" (Steinbeck).

"Me encuentro ahora en el aula por la que pasé, desde principios de abril de 1938 hasta finales de marzo de 1939 (...) y recuerdo algunos profesores de entonces (...) todos ellos eran relativamente inofensivos comparados con el "trozo de sebo", el tutor que me correspondió en 1938, en el cuarto curso de bachillerato, al que no olvidaré mientras viva. Por él todavía se me encoge el alma en esta clase, 55 años después.

No, el "trozo de sebo" (...) no llevaba su antisemitismo en la solapa (...) tampoco lo expresaba en sus palabras. Sencillamente no me prestaba atención, no se dirigía a mí durante las clases, y me ponía malas notas. El "trozo de sebo" nunca me calificó con una buena nota.

Yo acababa de cumplir los 15 años, y ya no quería vivir. Quería morirme, porque ¿cómo podía soportar esa tortura diaria, esa lucha tan desigual? Y era en esta clase en la que estoy ahora donde el "trozo de sebo" me sentaba delante en los exámenes de griego y latín, separándome del resto, de forma visible para todos, para que no pudiera copiar, engañar. Porque yo era judío.

No es, pues, extraño que quisiera morirme, suicidarme, esconderme de todos: de mis padres, hermanos y compañeros de clase. En aquél terrible noviembre (...) lo intenté por fin. Pero no tenía experiencia en suicidios, y no funcionó. Aprendí que no es tan fácil quitarse la vida.

Pero el "trozo de sebo" acabó logrando su objetivo: con sus malas notas en griego y en latín consiguió que "no alcanzara los objetivos de la clase"; tuve

que repetir el cuarto curso (...) y seguí recibiendo de él las habituales malas notas. En el año 1940, tras suspender de nuevo, fui expulsado " (Giordano, En: *La escuela del mañana, El País*, 1993, p. 6).

Como se refleja en el primer texto, los mejores profesores suelen ser descritos como personas que generan confianza, superando la tradicional reducción de la enseñanza a la mera reproducción de contenidos, y transmitiendo el deseo de aprender y el significado del aprendizaje, que favorece la capacidad de seguir aprendiendo. Por el contrario, los peores profesores quedan asociados frecuentemente a la discriminación negativa y la humillación. En ambos extremos influyen dos tipos de características de las que depende la calidad de la enseñanza: su adaptación a la diversidad existente entre el alumnado, así como la capacidad para lograr que el que aprende pueda apropiarse de los objetivos, contenidos y habilidades objeto de enseñanza.

4.2. Dificultades de adaptación a la diversidad en la escuela tradicional

Los procesos de discriminación mencionados en el apartado anterior están estrechamente relacionados con determinadas características de la escuela tradicional, orientada en función de la homogeneidad, a un alumno medio que, en realidad, nunca existió, excluyendo a quién no coincidía con el *currículum oculto*, y conceptualizando diversidad y discrepancia como problemas y fracasos del individuo. El fuerte incremento de la heterogeneidad producido en los últimos años debe ayudar a hacer evidente que quién fracasaba era el propio sistema escolar. Para superarlo, es preciso cambiar la forma de enseñar, haciendo de la diversidad una fuente de desarrollo y progreso. Las dificultades que algunos profesores describen en los últimos años, especialmente en la educación secundaria obligatoria, como falta de motivación en el alumnado, comportamiento disruptivo e incluso de violencia, reflejan la dificultad que supone, en estos casos, realizar dicha adaptación y poner de manifiesto, además, que los mecanismos tradicionales de control ya no funcionan, probablemente porque su contradicción con una sociedad democrática, sea hoy, en la sociedad de la información, más evidente e insostenible que nunca. Las investigaciones que hemos realizado en aulas heterogéneas de primaria, permiten definir tres estilos diferentes de atender a la diversidad, que coinciden con la tipología descrita con anterioridad por otros investigadores (Good y Brophy, 1991) respecto a la influencia de las expectativas en el profesor (proactivo, reactivo y sobre-reactivo). Estilos que se caracterizan por las siguientes diferencias.

Tradicionalmente, el estilo de la inmensa mayoría de los profesores en el tratamiento de la diversidad suele ser *reactivo* o *laissez-faire (pasivo)*: dejan que los alumnos controlen el esquema de las interacciones en clase sin intentar compensar la desigualdad de oportunidades que en este sentido imponen las propias diferencias de los alumnos, pero sin fomentarlas tampoco (distribuyendo, por ejemplo, a los alumnos de forma aleatoria en el aula o dejando que sean ellos quienes elijan donde situarse). Suelen tener expectativas relativamente flexibles, pero disponen de escasos recursos para adaptarse con eficacia a la diversidad. Tratan a sus alumnos como si no existieran diferencias entre ellos (bajo el lema de que todos son iguales) o asumen las diferencias sin intentar compensarlas (debido a que carecen de recursos para ello). Suelen manifestar reconocimiento cuando un alumno realiza su tarea correctamente; aunque en sus aulas hay un pequeño grupo que nunca o casi nunca consigue obtener éxito ni, por tanto, el reconocimiento del profesor. Esta extendida forma de tratar la diversidad, actuando como si no existiera, suele ser reflejada por los profesores cuando manifiestan que todos sus alumnos son iguales y que por eso no hacen diferencias entre ellos, expresando así su deseo de no ser discriminatorios, lo que se ha denominado la *ilusión del trato igualitario*, pero también su falta de recursos para adaptarse a la diversidad.

Los profesores proactivos, o compensatorios de la discriminación, tienen y transmiten expectativas positivas, flexibles y precisas que utilizan para individualizar la enseñanza y hacerla más eficaz. Logran que todos los alumnos participen en la dinámica general de la clase y utilizan recursos eficaces para adaptarla a la diversidad; iniciando y manteniendo las interacciones tanto con el conjunto de la clase como con los alumnos de forma individualizada, no dejando que las diferencias existentes entre ellos determinen dicha estructura ni interfieran con los objetivos prioritarios de la educación. Uno de sus principales objetivos es hacer realidad la igualdad de oportunidades, compensando activamente las discriminaciones que hayan podido producirse con anterioridad. Creen que su papel es tratar de adecuarse al nivel de cada alumno y asegurar al máximo su progreso. Y se consideran responsables de los resultados que en este sentido se obtienen. Disponen de un amplio repertorio de recursos docentes que les permiten adaptar la enseñanza a todos los alumnos: manifestando, por ejemplo, reconocimiento a todos ellos, y especialmente a aquellos que más lo necesitan, dejándoles pensar durante el tiempo necesario para responder a las preguntas planteadas, o proporcionándoles pautas para que lleguen a resolver las dificultades, colocando a los alumnos que perciben con más dificultad de atención en zonas que se la facilitan o bien no permitiendo que el lugar que los alumnos ocupan en clase obstaculice la atención de ninguno.

Los profesores sobre-reactivos o discriminatorios no se consideran a sí mismos responsables de lo que les sucede a sus alumnos. Creen que su papel se limita a presentar la información y evaluar el rendimiento. Tratan a los alumnos como si las diferencias de capacidades entre ellos fueran superiores a lo que realmente son. Suelen colocar en zonas marginales (al lado de la puerta, al final de la clase...) a aquellos alumnos que perciben como problemáticos; expresan reconocimiento únicamente a los alumnos de mayor rendimiento que no obstaculizan su rol de profesor, mientras que, por el contrario, sólo se dirigen a los alumnos que les resultan difíciles para criticar su conducta; y no dan oportunidades para que estos alumnos puedan manifestar su competencia. Suelen percibirlos de forma estereotipada, pronunciándose enseguida a favor de los alumnos que observan con buen rendimiento y la conducta que ellos desean en clase y en contra de los que perciben con las características opuestas.

Como se desprende de lo expuesto en este apartado sobre la adaptación a la diversidad, los procedimientos educativos tradicionales, diseñados para un alumno medio fácil de controlar para el profesorado, no permiten adaptar la enseñanza a las características del alumnado actual, especialmente en la adolescencia. Con dichos procedimientos, las oportunidades educativas se distribuyen de forma muy desigual, dando origen a la principal fuente de discriminación y exclusión que se produce en la escuela, problemas que conducen a incrementar la falta de motivación, el comportamiento disruptivo y el deterioro de la convivencia, que tanto preocupan al profesorado en la actualidad.

4.3. Hacia una nueva forma de definir el poder y la autoridad del profesorado

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

- 1) El poder de referencia e identificación, el mejor para educar en valores.

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

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

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

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

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

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

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

4.4. El profesorado como víctima

Las noticias que con cierta frecuencia aparecen en los medios de comunicación nos alertan sobre algunos casos en los que el profesorado, especialmente en secundaria, llega a ser víctima de la violencia de sus alumnos. ¿Qué se encuentra, en este sentido, en los estudios, científicos? En las escasas investigaciones realizadas sobre este tema se confirma la necesidad de incluirlo en los estudios sobre acoso y de evaluarlo desde una doble dirección, que permita registrar tanto el maltrato que pudiera existir desde el profesorado hacia el alumnado, estudiado desde hace décadas con otra denominación (por ejemplo, algunas de las características del profesor sobre-reactivo), como desde el alumnado hacia el profesorado, problema que parece estar creciendo en los últimos años y en el que los adolescentes reconocen participar con una frecuencia significativa (Mendoza, 2006).

5.CONDICIONES PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA Y PREVENIR LA VIOLENCIA DESDE LA EDUCACIÓN

Se resumen a continuación diez principios básicos para prevenir el acoso y otras formas de violencia desde la educación, de gran relevancia tanto para la familia como para la escuela.

5.1. Establecer vínculos de calidad, basados en la confianza y la seguridad

Desde el comienzo de la vida de una persona puede reducirse su vulnerabilidad frente a distintos tipos de riesgo psicológico o social favoreciendo su capacidad para establecer vínculos de calidad, basados en la confianza mutua. Esta capacidad comienza a desarrollarse a partir de las relaciones que el niño establece con los adultos más significativos (su madre y su padre, generalmente), con los que va aprendiendo lo que se puede esperar de los demás y de sí mismo; modelos que desempeñan un decisivo papel en la regulación de su conducta y en su forma de

responder a las dificultades y a las frustraciones. Cuando el adulto responde adecuadamente a las demandas de atención del niño, le ayuda a desarrollar la confianza básica en su propia capacidad para influir en los demás con éxito e información adecuada sobre cómo conseguirlo. La seguridad proporcionada en estas relaciones de apego permite al niño desarrollar tres importantes capacidades:

- 1) Confiar en sí mismo y en otras personas.
- 2) Comprender, predecir y expresar las emociones.
- 3) Estructurar de forma coherente su comportamiento en relación al comportamiento de los demás.

Estas habilidades permiten desarrollar expectativas positivas de sí mismo y de los demás, afrontar las dificultades con eficacia, obtener la ayuda de los demás o proporcionársela. En algunos casos, sin embargo, el niño aprende que no puede esperar cuidado ni protección, desarrolla una visión negativa del mundo y se acostumbra a responder a él con conductas que dificultan tanto el establecimiento de vínculos de calidad como su capacidad para superar la adversidad, incrementando con ello la probabilidad de conductas violentas y su vulnerabilidad general.

5.2. Favorecer la capacidad para esforzarse en tareas y conseguir protagonismo positivo

La violencia es utilizada con frecuencia como una forma destructiva de conseguir la atención y el poder que el individuo no ha aprendido a lograr de forma positiva. Por eso, para prevenirlo es preciso desarrollar alternativas positivas para sentir que se influye en el entorno. Alternativas que ayudan a superar también otro de los problemas educativos que más preocupan hoy: la escasa motivación por las tareas escolares y la dificultad para esforzarse en ellas que manifiestan algunos escolares, sobre todo en la adolescencia.

Para prevenir los problemas anteriormente mencionados conviene favorecer desde la infancia el sentido de la propia eficacia, una de las características psicológicas más relevantes en la calidad de la vida de los seres humanos, de la que depende la capacidad de orientar la conducta a objetivos y de esforzarse para conseguirlos con la suficiente eficacia y persistencia como para superar los obstáculos que con frecuencia se encuentran.

La motivación de eficacia es aprendida a partir de las experiencias de éxito y fracaso que se han tenido a lo largo de la vida, y especialmente durante la infancia y adolescencia. Según como hayan sido dichas experiencias y los mensajes transmitidos por los adultos más significativos, los/as niños/as han aprendido a anticipar unos determinados resultados (positivos o negativos) en las distintas actividades que realizan (tareas escolares, relaciones sociales, deporte...) y a darse a sí mismos mensajes que ayudan u obstaculizan su eficacia.

Cuando los esfuerzos que realiza un niño para superar una tarea, o alcanzar un objetivo de forma independiente, le conducen al éxito, o cuando los adultos más significativos para él (en casa, en la escuela...) le manifiestan reconocimiento de forma consistente y adecuada, desarrolla su capacidad para superar las dificultades, que se convierten en alicientes para la actividad, y aprende a decirse a sí mismo los mensajes positivos que ha recibido de los demás ("*lo vas a conseguir*", "*sigue intentándolo*", "*no te desanimas*", "*un fallo lo tiene cualquiera*"...). De esta forma, el niño desarrolla su curiosidad, el deseo de aprender y la orientación a la eficacia; características que le ayudan a enfrentarse a las dificultades con seguridad y a superarlas.

Se produce el proceso contrario al anteriormente descrito, cuando los resultados que un niño obtiene en los intentos de lograr algo por sí mismo le conducen al fracaso, o cuando en estas situaciones los adultos suelen desalentarlo o criticarlo ("*¿quién te has creído que eres?*", "*no lo vas a conseguir*", "*tú no vales para eso*"...). Condiciones que hacen que el niño responda ante las dificultades en general, y al aprendizaje en particular, con ansiedad e ineficacia, al anticipar el fracaso y haber aprendido a decirse a sí mismo los mensajes que ha recibido de los demás y que obstaculizan la superación de las dificultades que encuentra. Como consecuencia de dicho proceso, el niño suele ser inseguro, dependiente de la aprobación de los demás, muy sensible a la crítica y vulnerable a sufrir distinto tipo de problemas, como el fracaso escolar o el comportamiento disruptivo.

Para ayudar a los niños y adolescentes a desarrollar la capacidad de trabajo y esfuerzo es preciso favorecer todo el proceso que la regula:

- Ayudándoles a definir sus propios objetivos, por los que consideran merece la pena esforzarse, elaborando planes realistas sobre cómo avanzar en su consecución, llevando a la práctica dichos planes, superando los obstáculos que surgen, y valorando sus resultados de forma que se favorezca la movilización de la energía necesaria para avanzar.
- Cuidando los mensajes que les transmitimos cuando deben superar dificultades, de forma que resulten positivos y alentadores.
- Ayudándoles a superar los problemas producidos por la experiencia de fracaso: poniendo en práctica estrategias eficaces para mejorar sus resultados, de forma que obtengan el reconocimiento que necesitan, y enseñando a definir los fracasos como dificultades a resolver, analizando qué se puede cambiar para mejorar, y enseñando a valorar el progreso aunque éste se encuentre lejos del objetivo final, con un optimismo inteligente: acostumbrándose a centrar la atención a los aspectos más positivos de la realidad, pero sin dejar de percibirla con precisión.

5.3. Ayudarles a establecer relaciones de amistad basadas en el respeto mutuo y la cooperación

Para prevenir el acoso, basado en el dominio y la sumisión, conviene promover su alternativa más adecuada y sostenible: las relaciones de amistad basadas en el respeto mutuo y la igualdad. Para las cuales conviene aprender una serie de habilidades que protegen del riesgo de ser elegido como víctima y del riesgo de acosar a los demás.

5.3.1. Habilidades para la amistad

Entre las principales habilidades para la amistad cabe destacar por su relevancia desde los primeros cursos de primaria las cuatro siguientes:

1) *Llevarse bien al mismo tiempo con adultos y con iguales.* Los niños más aceptados por sus compañeros se diferencian de los rechazados por ocupar una posición positiva en el sistema escolar; logrando hacer compatible su relación con tareas y profesores con la solidaridad hacia sus compañeros.

2) *Colaborar e intercambiar el estatus.* Los niños que tratan continuamente de controlar, de dirigir a otros niños, suelen ser rechazados por sus iguales. Cuando se pregunta a los compañeros por qué no quieren estar con ellos suelen decir que "*porque son unos mandones*", "*porque siempre hay que hacer lo que ellos dicen*"...

3) *Expresar aceptación: el papel de la simpatía.* Los niños que más animan, elogian, atienden y aceptan, suelen ser los que más elogios, atención y aceptación reciben. Esta simpatía recíproca hace que al niño le guste estar con sus compañeros y encuentre en esta relación oportunidades de gran calidad para desarrollar su inteligencia social y emocional.

4) *Repartir el protagonismo y la atención.* Uno de los bienes más valorados en las situaciones sociales es la atención de los demás. Comprenderlo y aprender a repartirla sin tratar de acapararla de forma excesiva (como hacen los niños que resultan *pesados* y por eso rechazados), ni pasar desapercibido (como sucede con los niños aislados), es una de las más sutiles habilidades sociales. Los niños que suelen ser rechazados manifiestan menos interés hacia los otros niños, suelen hacer comentarios irrelevantes, expresan frecuentemente desacuerdo, suelen ser ignorados por el grupo, e intentan llamar la atención sobre sí mismos.

La enseñanza de estas habilidades puede realizarse ayudando, en primer lugar, a descubrir su influencia, estimulando el proceso de adopción de perspectivas en función del cual se desarrolla la comprensión del mundo social y emocional. Y para ello puede preguntarse por ejemplo a un niño si a él le gusta que otro niño acapare toda la atención del grupo. Y después si cree que a otro niño le gustara que él trate de llamar siempre la atención. Para pasar al final a formular el principio general sobre la necesidad de distribuir el protagonismo en función de la necesidad que todos tenemos de ser protagonistas.

La adquisición de habilidades nuevas exige proporcionar también oportunidades para practicarlas y enseñar a evaluar con precisión los resultados obtenidos, aprendiendo a valorar los progresos por pequeños que sean. Este *optimismo inteligente* consiste en una atención selectiva hacia los aspectos más alentadores de la realidad que no impida percibirla con precisión. Puede enseñarse ayudando a considerar las situaciones en las no se obtienen los resultados deseados como problemas a resolver, más que como fracasos, concentrando la atención del niño en qué puede hacer él para superar dichas dificultades y ayudándole a conseguirlo.

5.3.2 El aprendizaje cooperativo

El acoso entre iguales forma parte de la estructura de relaciones entre iguales que caracteriza a la escuela tradicional, en la que los escolares han aprendido a ver el éxito y el protagonismo de los demás como incompatible con el propio, debido a la valoración que hace cada alumno de sus resultados en relación a los demás suele ser competitiva, es decir que cuanto peores son las calificaciones de los otros mejores son las propias. Este tipo de evaluación puede originar reacciones negativas (envidia, hostilidad, desánimo...) cuando los resultados de los demás son mejores a los propios y hace que el esfuerzo por aprender sea desalentado entre los alumnos, contribuyendo a crear, incluso, normas de relación entre iguales que van en contra de dicho esfuerzo y a considerarlo de manera negativa (como algo característico de *empollones*). Los escolares que entran en dicha categoría tienen más riesgo de ser elegidos como víctimas de acoso.

A través del aprendizaje cooperativo esta situación puede cambiar de forma radical, porque la forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo; lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general por el aprendizaje así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido. Por eso, desde las

familias conviene alentar y reforzar los esfuerzos de la escuela por incorporar este tipo de innovaciones, que pueden suponer importantes ventajas para todos los alumnos.

Al incorporar como actividad normal del aula el aprendizaje cooperativo entre compañeros, se legitima la conducta de pedir y proporcionar ayuda, mejorando con ello tanto el repertorio social de los alumnos (con dos nuevas habilidades de gran relevancia) como sus oportunidades de aprendizaje. En contextos muy diversos se ha comprobado que la conducta de ayudar tiene consecuencias psicológicas muy positivas para la persona que la emite. Los niños suelen ser con frecuencia receptores de la ayuda de los adultos. Muy pocas veces tienen la oportunidad de comprobar su propia eficacia ayudando a otra persona, y de mejorar con ello su propia autoestima y sentido de eficacia personal. Se ha comprobado, además, que cuando los niños tratan de mejorar la conducta de un compañero se ayudan a sí mismos, puesto que mejoran su propia conducta en la misma dirección del cambio que intentan lograr en el otro niño.

El aprendizaje cooperativo en el aula puede reducir el riesgo de acoso entre iguales al:

- 1) Incrementar las oportunidades de aprender habilidades para la amistad a todos los alumnos, también a los que de otra forma tienen dificultades para ello, así como las posibilidades de que el profesorado pueda detectar e intervenir sobre los problemas que surgen en las relaciones entre iguales (al poder observarlas en el aula).
- 2) Distribuir el éxito y el protagonismo positivo entre todos los alumnos, con lo que disminuye el riesgo de que algunos intenten obtener poder y protagonismo de forma negativa, con conductas disruptivas o violentas. Con lo que mejoran las relaciones con el profesorado, su autoridad de referencia, la confianza y, de esa forma, la posibilidad de pedirle ayuda en situaciones difíciles, como el acoso.
- 3) Favorecer la integración en el grupo de todos los alumnos, con lo que disminuye el riesgo de seleccionar como víctima a niños aislados, percibidos como que no van a ser defendidos por los demás.

En resumen, el aprendizaje cooperativo adecuadamente aplicado, ayuda a transformar la estructura de las relaciones que se establecen en el aula, convirtiéndolas en un contexto de respeto mutuo que representa la antítesis del modelo de dominio-sumisión que conduce al acoso. Conviene tener en cuenta, además, que puede contribuir también a mejorar el rendimiento, puesto que enriquece las oportunidades académicas (dando, por ejemplo, la oportunidad de explicar) y la motivación por el aprendizaje.

5.4. Adaptar la educación a los cambios de la adolescencia

No suele ser fácil para el adulto adaptarse al cambio que supone dejar de proteger a un niño para ayudar a un adolescente. Cambio que puede originar una gran incertidumbre a muchos padres y madres sobre qué deben hacer. Y ante el cual, responden a veces con un retirada excesivamente brusca de su apoyo y atención, privando así al adolescente de condiciones protectoras necesarias para su desarrollo. Para evitarlo, conviene ir retirando la supervisión de forma gradual, a medida que el adolescente manifiesta que es capaz de tomar las riendas de su vida cotidiana y de afrontar adecuadamente los riesgos que pueden surgir.

La habilidad para afrontar con eficacia y autonomía las situaciones de riesgo es un aspecto importante de nuestra capacidad de adaptación que suele desarrollarse bastante tarde. Los principios que estructuran las relaciones sociales en la infancia hacen que el

niño reclame y acepte la ayuda de los adultos encargados de su cuidado ante situaciones que podrían representar una amenaza para su seguridad; permitiendo así obtener la protección que necesita. Por el contrario, la creciente necesidad de autonomía que siente el adolescente le lleva a rechazar la protección de los adultos y a enfrentarse a situaciones y conductas de riesgo, que pueden representar una grave amenaza para su desarrollo posterior.

La necesidad de sentirse especial que tiene el adolescente puede llevarle a creer que es invulnerable y que no sufrirá las consecuencias más probables de los riesgos en los que incurre. Aunque esta distorsión puede darse en cualquier edad, su fuerza en la adolescencia temprana, entre los 13 y los 15 años, es especialmente acentuada. Y es precisamente en esta edad en la que se incrementa el riesgo de acoso escolar y la dificultad para pedir ayuda a los adultos. Otra característica de esta etapa que conviene tener en cuenta es la frecuente tendencia a la dramatización, que le lleva a imaginarse como si estuviera delante de un *auditorio imaginario*, creyendo que los demás prestan tanta atención a lo que le preocupa como él mismo. Para favorecer la superación de estas características, y su asociación con conductas de riesgo, conviene que el adolescente tenga la oportunidad de compartir sus pensamientos y sentimientos con un *auditorio real* de compañeros que se identifiquen con valores positivos, con los que descubrir coincidencias y sentirse al mismo tiempo especial y único sin necesidad de poner en riesgo su desarrollo ni el bienestar de otras personas.

En la adolescencia, la influencia de los compañeros adquiere una especial significación debido a que desempeñan un papel prioritario en la formación de la propia identidad, la *tarea vital* más importante de dicha etapa. La fuerte necesidad que tienen los adolescentes de relacionarse con compañeros y sentir que forman parte de un grupo puede hacerles demasiado vulnerables a la presión, directa o indirecta, real o imaginaria, que reciban del grupo de iguales. Así cabe interpretar, por ejemplo, que una de las razones más frecuentemente aludidas para consumir drogas (incluido el tabaco y el alcohol) sea que los amigos también las consumen. Y que entre las razones por las que no detienen situaciones de acoso suelen mencionar el miedo a ser rechazados por los compañeros si lo hacen. Por eso para prevenir estas situaciones de riesgo hay que favorecer la integración en grupos de compañeros constructivos y enseñar a resistir cualquier tipo de presión social cuando ésta sea destructiva, ayudando a afrontar la tensión que puede suponer sentirse diferente al mantener el propio criterio.

Aunque el grupo de iguales adquiera una especial importancia, conviene no olvidar que el riesgo durante la adolescencia disminuye si siguen disponiendo de adultos de referencia en la familia, en los que puedan confiar para comunicarse de forma continua. En apoyo de su relevancia cabe interpretar que el hecho de seguir realizando parte de las actividades de ocio con los padres durante la adolescencia se relacione con una menor tendencia a conductas destructivas.

Por otra parte, se ha observado que la tendencia a las conductas violentas o de riesgo es menor entre los adolescentes que encuentran en su familia un claro rechazo con dichas conductas y los adultos se comportan de acuerdo a lo que expresan. En otras palabras, que para prevenir el acoso es fundamental que en la familia se critique con claridad, sin minimizarlo, y que los adultos proporcionen modelos basados en el respeto mutuo, coherentes con los valores de igualdad y tolerancia, que se transmiten sobre todo con la práctica.

5.5. Mantener una adecuada comunicación desde la primera infancia y también en la adolescencia

A través de los juegos infantiles los/as niños/as aprenden a modificar situaciones sociales, a intercambiar papeles, ensayar normas y relaciones. La situación imaginaria que supone siempre el cuento y el juego proporciona un contexto protegido que les permite ensayar determinadas habilidades necesarias para su vida adulta, sin los riesgos que supondría comenzar a practicarlas en la vida real.

La lectura diaria de cuentos a los niños y niñas desde los dos o tres años representa un contexto de gran relevancia tanto para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura, y con ello el aprendizaje escolar, como para garantizar una comunicación de calidad que ayude a detectar desde sus inicios situaciones en las que se requiere la ayuda de los adultos. Por eso conviene incorporar esta práctica de forma cotidiana entre las rutinas familiares. La utilización de determinados relatos, en los que se describan problemas relacionados con la violencia, el aislamiento y el abuso incrementan, además, la oportunidad de proteger contra sus riesgos desde una doble perspectiva: al añadir a la comunicación de calidad (que siempre es una condición protectora) el desarrollo de mensajes contrarios a la violencia y favorables a sus alternativas.

Para favorecer la eficacia de los cuentos y lograr con ellos las ventajas anteriormente mencionadas en preciso:

- *Seleccionar o elaborar relatos adecuados, coherentes con los valores que pretendemos transmitir y adaptados a la edad del niño*, de forma que pueda entenderlos. Conviene tener en cuenta que cuando la lectura del cuento se sitúa en un contexto de reflexión compartida con adultos, los niños pueden entender historias elaboradas en un nivel ligeramente superior al que utilizan espontáneamente en sus conversaciones.
- *Utilizar el cuento como punto de partida para el diálogo y la reflexión compartida*. A través de sus preguntas y explicaciones, el adulto debe guiar esta reflexión sobre los temas más relevantes, tratando de conocer cómo los está comprendido el niño y comprobando que lo aprendido va en la dirección de los valores que pretende ayudar a construir.
- *Jugar después a representar y a intercambiar los papeles que el cuento incluye*. Después de comprobar que el niño ha entendido el mensaje, pueden llevarse a cabo una serie de representaciones sobre las escenas más significativas.

Para prevenir la victimización, por ejemplo, puede utilizarse un relato en el que un niño o una niña, de edad similar al que escucha la historia, sufre una situación inquietante que le hace sentirse mal como víctima de un grupo de niños o de alguien mayor que le dice que no se lo cuente a nadie porque es un secreto (que no sea chivato) y porque no le creerán y le reñirán. Desobedeciendo al abusador, el/la protagonista se lo cuenta a una persona de confianza (que puede situarse en la familia o en la escuela según sea el mensaje que se pretende transmitir), que le cree y ayuda para que la situación no vuelva a repetirse. La moraleja final debe ser clara y explícita en la dirección del mensaje que se pretende transmitir, ayudando a desarrollar expectativas contrarias al acoso y otras formas de abuso, enseñando a:

- *Detectar y evitar* situaciones que pueden suponer acoso o abuso sin alterar la confianza básica en los demás.
- *Decir que no* en situaciones que puedan implicar abuso sin disminuir la empatía y el establecimiento de relaciones sociales positivas.
- *Pedir ayuda* cuando es necesario, y especialmente cuando se comienza a ser víctima o se está en riesgo de serlo.

- Estar preparado/a emocionalmente para *no sentirse culpable* cuando se es víctima.
- *Que es preciso contar a personas de confianza* las situaciones inquietantes o no deseadas que se hayan sufrido; para poder así encontrar la protección que cualquiera necesita cuando comienza a ser víctima; puesto que de lo contrario el problema suele hacerse cada vez más grave.

Entre los principios que se han observado como más relevantes para favorecer una adecuada comunicación también en la adolescencia (momento en el que con frecuencia resulta más difícil) cabe destacar los siguientes.

1º) Elegir un momento y un lugar adecuado, en el que todos/as se sientan a gusto y crear un clima relajado en el que la comunicación resulte agradable.

2º) La tensión dificulta la comunicación. Por eso, conviene *evitar comunicar cuestiones delicadas en situaciones estresantes*. Es muy importante evitar la escalada de amenazas y expresiones agresivas que se producen en este tipo de situaciones, deteniéndolas (e incluso la comunicación en ese momento) y fijando otro momento (de mayor serenidad) para buscar conjuntamente una solución al problema que ha iniciado dicha escalada.

3º) *Hay que evitar expresiones que puedan ser vividas como un ataque o un rechazo a la posición de los/as demás*, como las interrupciones, los gritos, las amenazas, los insultos, las críticas (que despiertan la tendencia a defenderse o incluso a atacar y dificultan la comunicación).

4º) Cuando sea necesario incluir en la comunicación referencias a un problema conviene hacerlo con cuidado, *definiéndolo como un problema compartido o expresando lo que uno siente o le preocupa*. Por ejemplo, si el padre necesita expresar que está inseguro sobre cómo está aplicando su hijo el plan acordado para mejorar el estudio, no lo debería expresar diciendo *nunca estudias, vas a volver a suspenderlo todo; sino ¿cómo va tu plan de estudio?, no estoy seguro de que esté funcionando*.

5º) *Hay que evitar los monólogos, los discursos y las lecciones*. Los adolescentes rechazan de forma especial este tipo de comunicación, distante y/o protectora, en la que sienten que sus padres no se han enterado de que ya no son niños. En edades anteriores, el dialogo suele ser también mucho más eficaz que el monólogo.

6º) *Hay que saber escuchar con la intención de comprender*. A veces, incluso, hay que estimular que el/la hijo/a participe activamente en la conversación preguntándole correctamente (no como una orden) y dejándole hablar de sus opiniones y sentimientos.

7º) *Conviene favorecer activamente la comprensión recíproca*, para lo cual puede preguntarse a veces al otro cómo entiende nuestro punto de vista y resumir como vemos el suyo.

8º) *Conviene establecer costumbres y rutinas diarias* en las que se comuniquen de forma regular y relajada las incidencias de la vida cotidiana de cada miembro de la familia, incluyendo en ellas conversaciones sobre cómo han ido las cosas en el colegio con profesores y compañeros. Las comidas o las cenas compartidas y relajadas (sin que la televisión lo obstaculice) podrían contribuir a dicho objetivo. Cuando son muy pequeños, determinadas rutinas cotidianas como el baño o la lectura de cuentos pueden ser de gran valor para este objetivo, estableciendo así las bases de una comunicación continua que será más fácil mantener después.

9º) *Cuando la comunicación esté destinada a resolver conflictos complejos puede resultar útil seguir una secuencia sistemática, como la que se incluye más adelante sobre la ficha de resolución de conflictos, y escribiendo cada uno de sus pasos.*

5.6. Enseñar a resolver conflictos sin violencia

El conflicto forma parte de la vida, es el motor de nuestro progreso. Sin embargo, en determinadas condiciones puede deteriorar el desarrollo y la convivencia, originando incluso la violencia. Por eso, la educación debe proporcionar oportunidades suficientes para aprender a resolver conflictos de forma constructiva: favoreciendo la empatía y la capacidad de adopción de perspectivas, enseñando a pensar en el proceso de toma de decisiones anticipando sus consecuencias; dos herramientas básicas que se describen a continuación, y que los adultos pueden enseñar, desde la teoría y, sobre todo, desde la práctica cotidiana, proporcionando un modelo coherente con lo que pretenden que sus hijos o hijas aprendan.

La capacidad para ponernos en el lugar de otras personas puede ser considerada como un requisito necesario para aprender a resolver conflictos de forma inteligente y justa. Conviene recordar, en este sentido, que la mayoría de los conflictos que vivimos implican, en mayor o menor grado, a varias personas y con gran frecuencia diversas perspectivas que es necesario considerar. Por eso, para enseñar a comprender y resolver los conflictos conviene estimular el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas, que culmina en el desarrollo de un sentido de la justicia basada en el respeto a los derechos humanos, la expresión más elevada de la justicia, con la que se identifica nuestra sociedad. Desde cualquier edad puede favorecerse este importante objetivo educativo ayudando a ponerse en el lugar de los demás, para favorecer así una serie de capacidades de complejidad creciente.

Desde los seis años puede estimularse la empatía, considerando tanto la propia perspectiva como la del otro (intereses, sentimientos, pensamientos...) para enseñar, por ejemplo, a no insultar ni pegar: preguntando al niño si a él le gusta que otro niño le pegue o le insulte, cómo se siente, se sentiría o se sintió en una situación así. Y después, cómo cree que se sentirá entonces el otro niño cuando él le insulta o le pega. Para pasar al final a formular el principio general sobre la necesidad de que nadie insulte ni pegue a nadie para llevarnos y sentirnos mejor. Para que este aprendizaje sea sostenible es preciso enseñar una alternativa eficaz sobre qué hacer si es el otro niño quien pega o insulta, alternativa que debe ser respaldada tanto por la escuela como por las familias..

Los estudios realizados con adolescentes y adultos que recurren con frecuencia a la violencia reflejan que suelen tener dificultades para resolver de forma inteligente los conflictos y tensiones que viven; como consecuencia de lo cual se comportan de forma que tiende a obstaculizar no sólo el bienestar de sus víctimas sino también su propio bienestar, porque con su violencia aumentan (por lo menos a medio y largo plazo) las tensiones y conflictos que originaron su conducta violenta. Ayudarles a descubrirlo y enseñarles procedimientos sistemáticos para resolver de forma más inteligente y justa sus tensiones y conflictos puede ser, por tanto, un procedimiento muy eficaz para prevenir la violencia. Para lo cual es preciso enseñarles a realizar correctamente todas las fases del proceso a través del cual se analizan y resuelven los conflictos sociales, en las que suelen detectarse deficiencias. Como se refleja en las respuestas que Manuel, un alumno de cuarto de la E.S.O. de 16 años, da al preguntarle por los problemas en el instituto, tratando de evaluar cómo percibe él su propia situación. Para valorarlas conviene tener en cuenta que este adolescente manifestaba con frecuencia en clase comportamiento disruptivo y falta de respeto hacia el profesorado, dos de los problemas que más dificultan en la actualidad su tarea educativa en este nivel educativo, y en los

que más necesaria resulta la colaboración de las familias con la escuela.

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

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

Para enseñar a resolver conflictos de naturaleza socioemocional, es preciso ayudar en todas las fases del proceso de resolución de conflictos que a continuación se describe:

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

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

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

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

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

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

5.7. Enseñar a respetar normas y límites a través de la disciplina

Para prevenir la violencia en cualquiera de sus manifestaciones, incluido el acoso, tanto la familia como la escuela deben enseñar a respetar límites con eficacia, una de las principales dificultades de la educación actual, para lo cual conviene tener en cuenta que la eficacia de la disciplina mejora cuando se dan las siguientes condiciones:

1) *Las normas están claramente definidas, los adultos se comportan coherentemente con ellas y se favorece una participación activa de aquellos/as a quienes tienen que educar* en la definición de dichas normas y en el establecimiento de lo que deberán hacer si no las respetan. Porque cuando todos los miembros de una comunidad tienen un papel activo en la creación de las normas y éstas se consideran como un instrumento para mejorar el bienestar común, su incumplimiento deja de representar una mera desobediencia a la autoridad y pasa a ser comprendido como una incoherencia (falta de lealtad) con uno mismo y con el grupo al que uno se siente pertenecer

2) *La eficacia de las normas se reduce cuando las transgresiones graves no tienen consecuencias*, situación que puede ser interpretada como un apoyo implícito al comportamiento antisocial. Por eso, la permisividad con dichos comportamientos los incrementa de forma considerable. La disciplina debe ayudar a prevenir, en estos casos, la tendencia que a veces tienen los adolescentes cuando acosan a sus compañeros a verse como héroes, dejando claro que dichas conductas son inaceptables y no tienen nada de heroicidad. Cuando desde su familia se justifica o se minimiza, el acoso tiende a incrementarse. Es muy importante, por tanto, que todas las familias transmitan con coherencia y claridad su rechazo al acoso, como una grave transgresión a las normas básicas de convivencia, que debe ser erradicado para garantizar la calidad de la vida en la escuela de todas las personas que en ella conviven, incluidos los acosadores, puesto que también les destruye a ellos.

3) *La disciplina debe favorecer cambios cognitivos, emocionales y conductuales.* Los acosadores suelen tener: 1) dificultades para comprender las consecuencias que su conducta produce en los demás; 2) distorsiones emocionales que les impiden sentir empatía y les llevan a culpar a la víctima de su propia violencia; 3) y falta de habilidades para afrontar la tensión y resolver los conflictos de forma no violenta. Los procedimientos de disciplina deberían contribuir a superar estos tres tipos de deficiencias, ayudando a que el acosador se ponga en el lugar de la víctima, entienda lo destructiva que es la violencia, se arrepienta de haberla utilizado, intente reparar el daño originado y desarrolle alternativas constructivas para no volver a recurrir a ella en el futuro en situaciones similares. La eficacia educativa de la disciplina mejora cuando estos componentes son integrados con coherencia dentro de un proceso global.

4) *El respeto a los límites mejora cuando se aprenden conductas alternativas.* La conductas violentas de los adolescentes suelen ser utilizadas para responder a

determinadas funciones psicológicas, como conseguir poder, o integrarse en el grupo de iguales. Por eso, para evitar que estas conductas aparezcan o se repitan conviene analizar siempre qué función han podido cumplir y como desarrollar alternativas tanto en el individuo como en el contexto.

5) *La eficacia de la disciplina puede mejorar si se inserta en un contexto de resolución de conflictos.* La utilización de los procedimientos sistemáticos destinados a enseñar habilidades para resolver los conflictos de forma inteligente y justa pueden mejorar la eficacia de la disciplina: ayudando a entender en toda su complejidad la situación, a ordenar los distintos objetivos que implica, a pensar que existen distintas alternativas, a anticipar las consecuencias de cada una de ellas, a poner en marcha alternativas pacíficas desarrollando las habilidades que puedan requerir para superar sus obstáculos. Procedimientos que pueden insertarse en un contexto de mediación cuando la situación lo requiera.

5.8. Construir la tolerancia y los derechos humanos

La intolerancia suele basarse en una simplificación de la realidad social, percibiendo a las personas que forman parte de un grupo como si fueran un único individuo, sin reconocer las múltiples diferencias que existen entre ellas. El extremo de dicha simplificación se produce en el pensamiento *blanco-negro*, en el que sólo existen dos categorías, sin matices ni situaciones intermedias: buenos y malos, amigos y enemigos, los que pertenecen al propio grupo y los que no pertenecen a él, perfección absoluta o imperfección total. La calidad psicológica de la vida de las personas que perciben el mundo en dos categorías suele ser muy reducida, puesto que cuando lo que les rodea no es perfecto (como sucede con frecuencia) lo ven de forma muy pesimista, como totalmente inaceptable.

El estudio de estos problemas permite afirmar que la tolerancia (hacia uno mismo y hacia los demás) es una condición necesaria para el bienestar psicológico, para ese bienestar al que solemos denominar felicidad. Un ejemplo muy claro de ello suele observarse respecto a las propias limitaciones, que pueden ser muy difíciles de afrontar si no se desdramatizan. Es decir que educar para la tolerancia y el respeto mutuo no es sólo necesario para hacer una sociedad más justa y solidaria, sino también una cuestión de *egoísmo inteligente*, un requisito para mejorar la calidad de la vida y enseñar a construir la felicidad desde la educación.

Las situaciones en las que se siente un alto nivel de inseguridad e incertidumbre, sobre todo en relación a la propia identidad, pueden activar la intolerancia y el sexismo. ¿De qué depende que la duda y la incertidumbre se conviertan en fuente de progreso o de intolerancia? Suele producirse progreso cuando la persona que las experimenta no tiene miedo de dudar, cuando ha aprendido a aceptar dicha duda y a utilizarla para buscar nuevas soluciones a los problemas que la suscitan. Y suele producirse, por el contrario, intolerancia cuando la persona se siente muy insegura y trata de reducir la incertidumbre considerándose superior sólo por el hecho de haber nacido en un determinado grupo (por ser hombre o tener la piel blanca, por ejemplo) y considera inferiores a los de los otros grupos.

Para comprender el riesgo especial que puede existir en la adolescencia de identificarse con formas extremas de intolerancia conviene tener en cuenta que su tarea básica, construir una identidad diferenciada averiguando qué se quiere hacer en la vida, origina un alto nivel de incertidumbre que, sumado al que implican los actuales cambios sociales, puede resultar para algunos adolescentes muy difícil de soportar; especialmente cuando no han desarrollado tolerancia a la ambigüedad, cuando no han aprendido a vivir el conflicto, la duda, como un elemento necesario para crecer. Los resultados obtenidos

en nuestras investigaciones con estudiantes de secundaria en España reflejan que los adolescentes que se identifican con bandas intolerantes y violentas se diferencian, además, del resto de sus compañeros de clase, por: un razonamiento moral menos desarrollado (más absolutista e individualista); justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia; llevarse mal con los profesores; ser rechazados por los otros chicos de la clase, y ser percibidos como agresivos, con fuerte necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultad para comprender la debilidad de los demás. Perfil que comparte algunas características con el de los acosadores escolares, y que refleja como causas posibles de la intolerancia y la violencia la dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye. Resultado que muestra la importancia que tiene proporcionar oportunidades para identificarse con adultos y con iguales de orientación constructiva para prevenir estos problemas.

En función de lo anteriormente expuesto cabe destacar, en resumen, las siguientes pautas de educación para la tolerancia:

1) *Para desarrollar la tolerancia hay que enseñar desde edades tempranas a afrontar la incertidumbre y el conflicto, estableciendo contextos en los que los niños y adolescentes puedan plantear y resolver sus dudas e inquietudes, ayudándoles a entender y a expresar lo que piensan y lo que sienten, así como lo que piensan y sienten los demás, especialmente en situaciones complejas y conflictivas, y transmitiéndoles que la duda y el conflicto forman parte inevitable de la vida y que pueden representar una oportunidad para el desarrollo. Para conseguirlo, conviene que los adultos transmitan mensajes tranquilizadores en situaciones de dificultad, concentrando la atención en elementos que se puedan controlar para avanzar en su solución, y valorando los avances con optimismo, aunque sean mínimos, pautas que pueden empezar a aplicarse desde que los niños tienen cierta capacidad de comprensión verbal, a partir de los dos o tres años.*

2) *Es imposible adaptarse al complejo mundo actual desde el absolutismo o las categorías blanco-negro, normales en los niños pequeños, pero que hay que enseñar a superar desde que su capacidad de comprensión lo permita, generalmente a partir de los seis o siete años, ayudándoles a pensar con matices. De esta forma, al aproximarse a la adolescencia podrán relativizar el significado que dan a la realidad, y comprender la influencia que en los pensamientos y sentimientos de cualquier persona tiene la perspectiva desde las que los construye: intereses, situación histórica, grupo al que pertenece...*

3) *Las personas menos intolerantes y sexistas han aprendido a detectar y a corregir dichos problemas, a través de habilidades que es necesario enseñar, para que pueda comprenderse, por ejemplo, el error que supone percibir a las personas que forman parte de un grupo como si fueran un único individuo, la necesidad de no confundir las diferencias sociales con las diferencias biológicas, y que aquellas nunca son una consecuencia automática de éstas, puesto que en ellas influye de forma decisiva la historia y el contexto en el que surgen.*

4) *Conviene proporcionar desde la infancia oportunidades de calidad en contextos heterogéneos, porque la tolerancia, la igualdad entre hombre y mujeres y el respeto intercultural, como otros logros complejos, se aprenden con la práctica. La calidad de dichos contextos depende de que proporcionen suficientes interacciones para establecer relaciones intergrupales de cooperación en las que compartir y conseguir objetivos con miembros de otros grupos, y en las que aprender a resolver los conflictos que a veces origina la diversidad. Es preciso tener en cuenta, en este sentido, que en los contextos homogéneos hay menos conflictos, pero también menos oportunidades para aprender a resolverlos, y que el mundo en el que van a vivir va a ser muy heterogéneo.*

5) Hay que favorecer la construcción de una identidad diferenciada y positiva basada en la tolerancia y los derechos humanos. Y para ello conviene proporcionar suficientes oportunidades de interacción con adultos que expresen dichos valores así como con grupos de compañeros constructivos, con los que el adolescente pueda desarrollar su sentimiento de pertenencia. El hecho de considerar la tolerancia y el respeto mutuo como un medio para avanzar en el respeto a los derechos humanos ayuda a comprender sus límites así como su relevancia para mejorar la calidad de la vida, como una cuestión de egoísmo inteligente, puesto que la mejor garantía de que nuestros derechos sean respetados es que se respeten los de todas las personas.

5.9. Prevenir la violencia desde una perspectiva integral ayudando a superar el sexismo

Los estudios que hemos realizado para prevenir el acoso escolar reflejan la necesidad de prevenirlo desde un enfoque integral, que incluya un rechazo generalizado a toda forma de violencia, y un tratamiento específico de sus manifestaciones más cotidianas y extendidas, que incluya como mínimo el acoso escolar y la violencia de género. Para explicar por qué conviene tener en cuenta la relación que existe entre estos dos problemas, puesto que las creencias que conducen a la violencia en cualquier tipo de relación (como creer, por ejemplo, que “es correcto pegar a alguien que te ha ofendido”; o que “está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo”) están estrechamente relacionadas con las creencias sexistas y de justificación de violencia de género. De lo cual se deduce que la lucha contra el modelo de dominio-sumisión que caracteriza al sexismo puede ser considerada como una condición básica para construir una sociedad mejor, sin violencia, para todos los seres humanos, como un requisito básico no solo para la defensa de los derechos de las mujeres, como habitualmente se reconoce, sino también para la defensa de los derechos de los hombres.

Para prevenir el sexismo y la violencia que con él se relaciona conviene tener en cuenta que dicho problema implica diversos componentes:

1) *El componente cognitivo* del sexismo consiste en confundir las diferencias sociales o psicológicas existentes entre hombres y mujeres con las diferencias biológicas ligadas al sexo, con la creencia errónea de que aquellas surgen automática e inevitablemente como consecuencia de éstas, sin tener en cuenta la influencia de la historia, la cultura, el aprendizaje... Estas creencias llevan a menudo a creer que las mujeres son inferiores a los hombres, y a justificar de ese modo la discriminación y la violencia. Y están estrechamente relacionadas con determinadas dificultades que incrementan el riesgo de todo tipo de violencia, al impedir explicar los problemas en toda su complejidad, reduciéndolos a categorías absolutas (en términos de blanco y negro), no poder comprender adecuadamente cuales son las causas que originan los problemas, o la tendencia a generalizar en exceso.

2) *El componente afectivo o valorativo* que subyace a estos problemas gira en torno a la forma sexista de construir la identidad, asociando los valores femeninos con la debilidad y la sumisión, y los valores masculinos con la fuerza, el control absoluto, la dureza emocional, o la utilización de la violencia, sobre todo en aquellas situaciones en las que la hombría se ve amenazada. Componente que permite explicar la relación que suele existir entre la forma sexista de construir la identidad masculina y la mayor parte de la violencia que ejercen los hombres, así como la superior tendencia de las mujeres a sentirse culpables y con tendencia a la depresión. En el aprendizaje de este componente tienen una especial influencia los valores observados en las personas que los/as jóvenes utilizan como modelo de referencia para construir su identidad.

3) *Y el componente conductual* del sexismo consiste en la tendencia a llevarlo a la práctica a través de la discriminación y la violencia. Su riesgo se incrementa cuando faltan alternativas positivas con las que dar respuesta a determinadas funciones psicológicas y sociales sin recurrir a dichas conductas destructivas.

Para prevenir el sexismo y la violencia con la que se relaciona hay que mejorar estos tres componentes:

- *Ayudando a explicar* las diferencias y semejanzas que existen entre hombres y mujeres en toda su complejidad, teniendo en cuenta la influencia de la Historia y del contexto.
- *Manifestando actitudes favorables* a la igualdad de oportunidades, y a favor de la superación del sexismo y de la violencia.
- *Proporcionando experiencias* positivas en dicha dirección, en las que comprobar el valor de la igualdad de derechos y responsabilidades entre hombres y mujeres, y desarrollar habilidades de comunicación y cooperación que contribuyan a superar los obstáculos que todavía siguen existiendo para erradicar el sexismo.

5.10. Mejorar la relación con las nuevas tecnologías evitando sus riesgos

Los cambios actuales, originados por la Revolución Tecnológica, pueden exponer a los niños y a los adolescentes con demasiada frecuencia a todo tipo de violencia a través de las nuevas tecnologías, y sobre todo a través de la televisión, el medio de influencia más generalizada. Como reflejo más visible del riesgo que esta nueva situación puede suponer cabe considerar algunos de los casos de violencia protagonizados en la última década por niños y adolescentes, ampliamente divulgados por los medios de comunicación, en los que se pone de manifiesto que reproducen *guiones* imposibles de inventar en dichas edades, extraídos del cine, internet o la televisión, y en los que se observa que disponen de una información para ejercer la violencia a la que en épocas pasadas no tenían acceso.

Los estudios llevados a cabo sobre la influencia de la televisión en las conductas violentas de niños y adolescentes permiten llegar a dos conclusiones generales:

1) *A corto plazo*, se ha comprobado que los comportamientos y actitudes que los niños observan en la televisión, tanto de tipo positivo (la solidaridad, la tolerancia...) como de tipo negativo (la violencia...), influyen en los comportamientos que manifiestan inmediatamente después. En los que se detecta una tendencia significativa a imitar lo que acaban de ver en la televisión. *A largo plazo*, se ha detectado que hay una relación significativa entre la cantidad de violencia televisiva vista durante la infancia y la cantidad de violencia ejercida en la edad adulta. De lo cual se deriva tanto la necesidad de proteger a la infancia y a la adolescencia de la violencia que puede llegarles a través de pantallas (la televisión, los videojuegos, internet...) así como también la posibilidad de utilizar estas tecnologías con fines educativos para incrementar así las oportunidades positivas que pueden proporcionar.

2) *El excesivo tiempo frente a la televisión también incrementa el riesgo*. Se ha observado que los niños que pasan mucho tiempo viendo la televisión tienen más dificultades para aprender a autorregularse y más tendencia a reaccionar con agresividad ante las frustraciones. En relación a la cantidad de tiempo cabe destacar, también, que la repetida exposición a la violencia a través de las pantallas puede producir cierta habituación, llevando a ver la violencia como algo normal, inevitable, y reduciendo la empatía con las víctimas. Para prevenirlo, es preciso evitar que pasen demasiado tiempo

frente a las pantallas y ayudarles a desarrollar una actitud reflexiva y crítica respecto a los mensajes que les llegan, contrarrestando así la tendencia habitual que suele ser pasiva e irreflexiva.

Como condición transversal de aplicación a los diez principios anteriormente expuestos, es preciso incluir la necesidad de adaptar tanto la escuela como la familias a esta nueva situación desarrollando nuevos esquemas de colaboración que incluyan también a las familias que pasan por dificultades, distintos de los que en el pasado han dado malos resultados para estos casos, basados en el respeto mutuo al papel que cada agente educativo desempeña, orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de soluciones para afrontar mejor un problema compartido: mejorar la educación y prevenir la violencia, adaptando la educación a una situación nueva.

6. PROGRAMAS EDUCATIVOS DESARROLLADOS A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

6.1. Intervención con familias en situación de riesgo

Se resumen a continuación las principales características de los programas que hemos desarrollado (Díaz-Aguado, Dir., 2004) con diversos equipos municipales, al intentar llevar a la práctica los principios anteriormente expuestos a través de las familias con hijos adolescentes en situación de riesgo de violencia o exclusión.

6.1.1. Contenidos y objetivos

Los programas se estructuran a partir de cinco unidades:

Unidad uno. La compleja tarea de educar a un/a adolescente. Su objetivo es definir la tarea del grupo que participa en el programa en torno a la búsqueda conjunta y activa de soluciones para un problema compartido, que conviene relativizar y desdramatizar, estableciendo su relación con los que existen en otras familias o en el conjunto de la sociedad, creando un clima positivo, no estigmatizador.

Unidad dos. El significado de la adolescencia. Su objetivo es favorecer la comprensión de la conducta del adolescente en función de las necesidades psicosociales propias de dicha edad, y especialmente en torno a la construcción de una identidad positiva y diferenciada; para mejorar con ello las habilidades educativas y superar el rechazo afectivo que a veces se produce como consecuencia de la incompreensión. Para lo cual suele resultar conveniente ayudar a que los adultos recuerden su propia adolescencia (los sueños, los proyectos...), estableciendo las similitudes y las diferencias con las características de su hijo, y sensibilizando sobre el riesgo de que conflictos no resueltos obstaculicen actualmente su tarea educativa.

Unidad tres. El desarrollo de la personalidad durante la infancia: origen de las habilidades y deficiencias del adolescente. Pretende favorecer la comprensión de qué carencias anteriores puede ser preciso compensar para superar situaciones de riesgo en el adolescente o incluso en los propios adultos que deben educar, en torno a: las expectativas y modelos básicos, los problemas para definir y alcanzar objetivos que contribuyan al desarrollo o las dificultades para establecer relaciones de amistad e integrarse en grupos de orientación constructiva.

Unidad cuatro. Por qué surge la violencia en las relaciones familiares y cómo prevenirla. Su objetivo es ayudar a comprender cuáles son las condiciones que incrementan el riesgo de violencia en la familia para poder evitarlas y desarrollar habilidades y condiciones protectoras que contribuyan a dar más calidad a la vida familiar, por ejemplo: enseñando a resolver conflictos, evitando las escaladas coercitivas y a través de procedimientos de disciplina eficaces y adecuados.

Unidad cinco. Prevenir la violencia y la victimización más allá del contexto familiar. En ella se analizan las condiciones que incrementan o reducen el riesgo de que los adolescentes se conviertan en agresores o en víctimas de la violencia fuera de la familia. Su objetivo es favorecer la adquisición de habilidades para prevenir o detener dichas situaciones y sus destructivos efectos; por ejemplo: estableciendo contextos en los que los/as adolescentes puedan pedir y obtener la ayuda de sus padres cuando la necesitan, o evitando la frecuente tendencia a reñirles o a culpabilizarles cuando han sido víctimas de la violencia y lo cuentan.

6.1.2. La convocatoria y el contexto de los programas

Los trabajos realizados con anterioridad habían reflejado dificultades importantes para que las madres y padres con hijos en situación de riesgo participaran en este tipo de programas, puesto que no suelen acudir a las convocatorias que se plantean desde los centros educativos o desde los servicios municipales; y su tendencia a abandonar los programas, después de haberse integrado en ellos, es bastante más alta que la que suele observarse en otros casos, siendo muy rara su participación en ellos hasta el final. Como posible explicación de estas dificultades cabe considerar: el carácter aversivo que para estas familias puede tener la convocatoria, al asociarla a los frecuentes problemas que sus hijos tienen en los centros escolares (fracaso, comportamiento disruptivo, absentismo, violencia...), a sus propias dificultades de adaptación a los requisitos que plantea el programa o al estrés que puede originarles observar que sus problemas son más difíciles de resolver que los de otras familias.

Para superar las dificultades anteriormente expuestas, en el procedimiento seguido en esta investigación (Díaz-Aguado, Dir., 2004) se tomaron tres decisiones que en función de los resultados parecen acertadas:

- 1) Se seleccionaron para participar en el programa únicamente a madres y padres con hijos adolescentes en situación de riesgo, para impedir que la superior facilidad de resolución de problemas de unas familias pudiera desalentar a las que viven situaciones de superior dificultad.
- 2) Se cuidó especialmente la forma de plantear la participación de las familias en el programa así como su convocatoria, evitando todo lo que pudiera resultar estigmatizador, y situándola en un esquema de colaboración entre dichas familias y el equipo encargado del programa, sobre la búsqueda conjunta de soluciones a un problema creciente que, además de las familias convocadas, también tienen otras muchas familias, a las que los resultados obtenidos en este trabajo podrán ayudar.
- 3) Se seleccionaron a las familias participantes a través de la información disponible en los centros de educación secundaria, y se convocaron en los locales municipales, en los que ninguna de ellas había vivido con anterioridad experiencias difíciles.

6.1.3. Características de los participantes

Los adolescentes en situación de riesgo de exclusión o violencia, cuyas madres y/o padres se integraron en el programa se caracterizan por manifestar:

- 1) Serias dificultades para respetar las normas en la escuela, protagonizando con frecuencia problemas de indisciplina: comportamiento disruptivo, falta de respeto a los profesores... La escalada de dichas situaciones puede hacer que, en alguna ocasión, lleguen a la violencia, sobre todo de tipo psicológico, pero esto no es frecuente. Estos problemas originan a veces expedientes disciplinarios y llamadas a las familias, que suelen ser vividas por éstas como uno de sus principales problemas.

- 2) Problemas de aprendizaje, falta de motivación por las materias escolares, absentismo y, en algunos casos, deseo de abandonar la escuela, aunque no pueden hacerlo por encontrarse en Educación Secundaria Obligatoria.
- 3) En el entorno familiar también hay serias dificultades para lograr que respeten las normas y sus madres y/o padres manifiestan no saber qué hacer con ellos, observándose en algunas ocasiones escaladas de coerción entre la madre y el adolescente que llegan o se acercan a la violencia psicológica. La calidad de las relaciones familiares está en casi todos los casos muy deteriorada.
- 4) Los problemas de externalización anteriormente descritos caracterizan a casi todos los adolescentes de las familias participantes. Con la excepción de un caso, víctima de la violencia de sus compañeros, con problemas de internalización.

Todos son chicos. Para explicarlo conviene tener en cuenta que los problemas de externalización vividos por los educadores como no controlables, son muchísimo más frecuentes en ellos que en ellas. Su edad oscila entre los 13 y los 17 años.

Para valorar la significación de esta investigación conviene tener en cuenta que los problemas de los adolescentes seleccionados coinciden con los que más preocupan actualmente al profesorado: comportamiento disruptivo, falta de respeto, indisciplina, falta extrema de motivación por el aprendizaje. Problemas de relativa frecuencia entre el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria, pero que en pocas ocasiones llegan al nivel de los adolescentes estudiados aquí. Aunque no disponemos de datos precisos para valorar dicha incidencia, su comparación con los 825 casos evaluados en la investigación global en la que este estudio se sitúa permitiría situarla con carácter aproximado en torno al 2%.

Las entrevistas realizadas antes de iniciar el programa reflejan que las personas participantes viven las frecuentes llamadas que reciben del instituto con mucha tensión, llegando a afirmar incluso una de ellas que lo mejor que podría pasarle en la vida es dejar de recibir dichas llamadas. Se observa, además, que sus recursos para controlar la conducta antisocial de sus hijos son muy limitados. El estilo de disciplina más frecuente que parece haberse empleado es una mezcla de castigos físicos, escaladas coercitivas y permisividad excesiva.

6.1.4. Condiciones de los programas desarrollados

Los programas desarrollados a través de los equipos municipales tienen las siguientes características:

1) *El número medio de sesiones grupales* oscila entre 11 y 9, situándose como media en 10, un número parecido, aunque ligeramente superior, al habitual en los programas de intervención con madres y padres realizados con anterioridad por dichos equipos. La duración de cada sesión es de una hora y media y su periodicidad semanal.

2) *Estructura y procedimiento seguido en cada sesión.* Todas las sesiones se llevan a cabo en el mismo espacio, en el que los participantes están sentados alrededor de mesas situadas en forma de círculo, para facilitar la participación. Y cada sesión se estructura en cuatro partes, de características parecidas a las que suelen emplearse en los programas de enseñanza de habilidades sociales y procedimientos de resolución de conflictos.

- *Introducción-revisión.* Cada sesión comienza con un breve comentario de cada participante sobre lo sucedido durante la semana respecto al tema analizado en la sesión anterior, utilizando, en este sentido, la técnica de la *rueda*.
- *Explicación de contenidos.* A continuación los coordinadores plantean un resumen de los contenidos seleccionados para la ocasión, entre los unidades anteriormente mencionadas, adaptándolos a la peculiaridad de las madres y

padres que componen el grupo, tratando de estimular su participación sobre la relación de lo expuesto con su experiencia.

- *Discusión.* En el procedimiento seguido a continuación, las madres y padres que asisten a la sesión exponen la conexión entre los contenidos planteados y su propia experiencia; interviniendo en algunas ocasiones los coordinadores para estimular el intercambio de puntos de vista, la adopción de perspectivas (incluyendo en este sentido también la perspectiva de sus hijos) y una orientación pragmática hacia la resolución de los conflictos, con la que superar las dificultades detectadas inicialmente (indefensión, fatalismo, escaladas coercitivas...).
- *Despedida-preparación de la próxima sesión.* Antes de finalizar cada sesión, se vuelve a utilizar la técnica de la rueda, expresando generalmente cada participante cómo piensa aplicar lo tratado en ella durante la semana siguiente.

3) *Entrevistas individuales de preparación del programa.* Antes de comenzar el programa, sus coordinadores realizan una entrevista individual con las madres y padres participantes, en cuyo contexto se aplica una prueba de *Frasas Incompletas*, basada en la asociación libre a partir de una frase que es preciso completar y la *Entrevista sobre los Conflictos con los Hijos* y sus posibles soluciones. Estas evaluaciones se completan con dos instrumentos a los que responden colectivamente de forma escrita: *Cuestionario de Actitudes hacia la Violencia y la Educación* y la *Escala de Indefensión Aprendida*. De forma paralela también se realizan entrevistas individuales con los adolescentes sobre los conflictos que viven con sus padres.

6.1.5. Evaluación

La evaluación realizada antes y después del programa desarrollado por los equipos municipales a las personas que han participado en él pone de manifiesto que han mejorado de forma significativa en los siguientes indicadores:

- 1) La superación de las “Actitudes y creencias que dificultan la educación de los adolescentes y conducen a la pasividad”, así como de las “Creencias que justifican el autoritarismo y la sobreprotección de los adolescentes”.
- 2) La superación de las “Creencias que llevan a justificar la violencia, el sexismo y la intolerancia”.
- 3) La superación de la “Indefensión como pesimismo y dificultad para resolver problemas” y el incremento del “Control y la percepción de calidad de vida”.

Estos cambios reflejan la eficacia general del programa de intervención desarrollado para favorecer en las madres y padres participantes los objetivos propuestos, promoviendo:

- Habilidades de comunicación y resolución de conflictos que permiten enseñar a respetar límites sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia.
- Esquemas que ayudan a comprender los cambios que viven los adolescentes en la actualidad, para poder adaptar la educación con eficacia a dichos cambios.
- La superación de los problemas de indefensión aprendida detectados en un principio.
- Modelos y expectativas básicos basados en la confianza y la empatía, con los que contrarrestar esquemas autoritarios que podrían llevar a la reproducción del sexismo, la intolerancia y a la justificación de la violencia.

Tanto los adultos participantes, como los profesionales que han coordinado los programas observan una clara mejoría en las relaciones de dichos adultos con sus hijos adolescentes así como en la calidad global de la vida familiar.

6.2. Programas escolares de prevención de la violencia

Los programas que hemos desarrollado en escuelas de primaria y secundaria reflejan la eficacia de los principios expuestos en el tercer apartado para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia. Como muestra de las actividades realizadas para conseguirlo, se resumen a continuación, algunas de las características de los programas desarrollados en centros de secundaria a través de la colaboración entre la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense y el Instituto de la Juventud (*Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, Díaz-Aguado, Dir., 2004), que pueden obtenerse gratuitamente a través de internet, tanto en texto como en vídeos (desde la página del INJUVE y también en <http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com>).

| |
|---|
| <p style="text-align: center;">Secuencia de actividades del programa <i>Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia</i></p> <p>A) Democracia es igualdad.</p> <ul style="list-style-type: none">• Activación de esquemas previos y habilidades básicas a través del spot.• Discusión por grupos heterogéneos sobre los distintos tipos de discriminación analizados en el vídeo didáctico, enfatizando la conexión con la vida cotidiana y las discriminaciones que se producen en la escuela. <p>B) La construcción de los derechos humanos como base de la convivencia.</p> <ul style="list-style-type: none">• Elaboración de una declaración sobre los derechos humanos en equipos heterogéneos.• Comparación con la declaración elaborada en 1948.• Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en la vida cotidiana de los/as adolescentes. <p>C) Favoreciendo una representación general de la violencia que ayude a combatirla .</p> <ul style="list-style-type: none">• Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del vídeo Odio y destrucción.• Discusión sobre la victimización y aplicación a la vida cotidiana de los/as adolescentes. <p>D) Racismo y xenofobia, completando las actividades iniciadas sobre la igualdad, con las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Mensajes contra el racismo.• Que mala memoria tenemos. <p>E) Sexismo y violencia de género.</p> <ul style="list-style-type: none">• Detección del sexismo y generación de alternativas.• Discusión sobre la violencia de género a partir del vídeo Hogar, triste hogar.• Elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia de género. <p>F) Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio.</p> <ul style="list-style-type: none">• Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia en general.• Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia entre adolescentes.• Discusión sobre estrategias para prevenir o detener la violencia en el ocio.• Elaboración de un decálogo para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela. <p>G) Sesión de discusión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad.</p> |
|---|

Estos programas incluyen en un esquema integral el conjunto de objetivos comentados con anterioridad para prevenir todo tipo de violencia, prestando una atención específica a las más cotidianas: la violencia entre iguales, en la escuela y en

el ocio, y también la violencia de género y la violencia entre grupos que se perciben diferentes. En el cuadro anterior se resume la secuencia de contenidos, que se trabajan siempre a través de actividades muy participativas, basadas en la cooperación entre iguales, el debate, la resolución de conflictos y la democracia participativa.

En la evaluación experimental de este currículum de la no-violencia que incluye las más cotidianas, como el acoso y la de género, (Díaz-Aguado, Dir., 2004) participaron un total de 783 adolescentes, de centros educativos de la Comunidad de Madrid, de edades comprendidas entre los 13 y los 20 años. La comparación de los cambios producidos en los/as adolescentes que han participado en él, con los/as de un grupo de control que no ha participado, ha permitido comprobar la eficacia de este programa para:

- 1) Desarrollar una representación de la violencia que ayuda a combatirla, ayudando a superar las creencias sexistas y de justificación de la violencia doméstica y de género, el racismo y la xenofobia, así como las que conducen a la violencia entre iguales.
- 2) Reducir las situaciones de exclusión en la escuela, tal como son percibidas por las víctimas, situaciones que cuando no se interviene tienden a incrementarse con el tiempo.
- 3) Reducir las situaciones de violencia en la escuela, y especialmente las más graves, tal como son percibidas tanto por las víctimas como por los agresores.
- 4) Mejorar la calidad de la relación con el aprendizaje y el profesorado, tal como es evaluada tanto por el alumnado que participa en el programa como por sus profesores/as. También se observa una tendencia a mejorar el resto de las relaciones y contextos sobre los que tratan las actividades del programa: la clase, amigos/as, compañeros/as, el instituto, el ocio.
- 5) Prevenir las situaciones de violencia grave en el ocio, tal como son percibidas tanto por las víctimas como por los agresores. Resultado que ayuda a modificar las pesimistas expectativas que el profesorado tiene a veces, sobre la imposibilidad de prevenir desde la escuela formas de violencia que se producen fuera de ella y cuyas principales causas suelen situarse más allá del sistema escolar.
- 6) Incrementar la disponibilidad de estrategias de prevención de la violencia en el ocio más positivas y elaboradas, rechazando el empleo de la violencia como forma de resolución de conflictos.

REFERENCIAS DE LAS INVESTIGACIONES ANTERIORES EN LAS QUE SE BASA ESTA PONENCIA

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

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

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

DÍAZ-AGUADO, M.J (2002) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. http://3w.cnice.mec.es/recursos2/convivencia_escolar/

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

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

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2004) *Intervención a través de las familias*. En: Díaz-Aguado, M.J. Volumen tres.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2006) *El acoso escolar. Claves para prevenir la violencia desde la familia*. Madrid: Comunidad de Madrid.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2006) *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson-educación/Prentice-Hall.

MENDOZA, B. (2006) *Las dos caras de la violencia escolar: el acoso entre escolares y el maltrato en la interacción profesor-alumno*. Madrid: Tesis Doctoral inédita.