

CONDICIONES BÁSICAS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR

María José Díaz-Aguado

<http://mariajosediaz-aguado.tk>

Catedrática de Psicología de la Educación, Universidad Complutense

Las propuestas y resultados que aquí se presentan se sitúan dentro de una larga serie de investigaciones, iniciada hace dos décadas, sobre cómo mejorar la convivencia en las aulas y prevenir la violencia desde la educación (Díaz-Aguado, Dir., 1992, 1994, 1996, 2000, 2001, 2002, 2004).

1. Cambios sociales, retos educativos y convivencia escolar

Para comprender los conflictos que se plantean hoy en la escuela tradicional conviene tener en cuenta que la actual Revolución Tecnológica provoca una serie de cambios contradictorios y paradójicos que obligan a adaptar la escuela a esta nueva situación. Entre los principales retos y paradojas que vive hoy el sistema escolar, que afectan de una forma especial a la convivencia, cabe destacar los derivados de:

1) Los cambios en el acceso a la información. Nunca había estado tan disponible tanta información, incluida la información para ejercer la violencia, 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 favorecer el proceso de construcción del conocimiento que realizan los propios alumnos, ayudándoles a adquirir habilidades para buscar información, para interpretarla, para criticarla o para producirla. Adaptar los métodos de enseñanza a esta nueva situación puede contribuir a mejorar el aprendizaje de cualquier materia y a superar el desapego que algunos adolescentes sienten hacia una escuela que perciben como ajena. Logros de gran relevancia para mejorar la convivencia.

2) Educar para la ciudadanía democrática en tiempos de incertidumbre. Nunca había estado tan claro que no podemos tener certezas absolutas. Esto debería conducir a la superación del absolutismo, a la tolerancia, pero como reacción conduce en ocasiones al resurgimiento de formas de absolutismo y autoritarismo que se creían superadas. Como reflejo de la expresión educativa de estos cambios cabe considerar la dificultad que supone sustituir adecuadamente el autoritarismo de épocas pasadas por una educación democrática que enseñe a coordinar derechos con deberes con eficacia, dificultad que no sólo se produce en la escuela sino también en la familia, y que es destacada en diversos estudios recientes como lo más difícil de la educación actual. Para ayudar a afrontar los altos niveles de incertidumbre que los actuales cambios históricos suponen, es preciso dar al alumno un creciente protagonismo en su propio aprendizaje, enseñándole a reconocer y resolver los conflictos de forma positiva, a través de la reflexión, la comunicación o la cooperación.

3) La lucha contra la exclusión. La eliminación de las barreras espaciales que permiten las nuevas tecnologías ha reducido el aislamiento de la escuela respecto a los problemas que existen en el resto de la sociedad, también debería contribuir a reducir la exclusión, pero paradójicamente en muchas ocasiones sucede precisamente lo contrario. La escuela puede ser parte fundamental en la prevención de este problema, pero a veces se convierte en el escenario en el que se reproducen las exclusiones y segregaciones que se originan fuera de ella. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que exclusión y violencia son dos problemas estrechamente relacionados, que encuentran en la adolescencia un momento crítico para su incremento o prevención. Momento en el que se concentran las principales dificultades de convivencia escolar, especialmente en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria. Para afrontar los retos que se derivan de esta nueva situación es preciso establecer nuevos contextos

de colaboración entre la escuela y el resto de la sociedad, asumiendo que si la escuela no está aislada de los problemas que se generan fuera de ella, tampoco debería estarlo para las soluciones.

4) 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 de convivencia 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.

6) La prevención de la violencia desde la escuela. Nuestra sociedad expresa hoy un superior rechazo a la violencia, y disponemos de herramientas más sofisticadas para combatirla, pero el riesgo de violencia al que nos enfrentamos también es hoy superior. Y este riesgo se expresa a veces en forma de violencia escolar. Para prevenirla es necesario romper la “conspiración del silencio” que ha existido hasta hace poco sobre este tema, y enseñar a condenarla en todas sus manifestaciones, insertando su tratamiento en un contexto normalizado orientado a mejorar la convivencia. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que algunas de las características de la escuela tradicional contribuyen a que en ella se produzca la violencia o dificultan su erradicación: como la permisividad que suele existir hacia la violencia entre iguales como reacción (expresada en la máxima “si te pegan, pega”) o como forma de resolución de conflictos entre iguales; la forma de tratar la diversidad actuando como si no existiera; o las frecuentes situaciones de exclusión que se viven en ella. Al estudiar la violencia entre iguales se encuentra, además, un dato que refleja las contradicciones que sobre este tema se viven en la escuela actual: el 34,6% de los adolescentes evaluados declara que nunca pediría ayuda al profesorado si sufriera acoso de sus compañeros, para justificarlo suelen aludir a que “los profesores de secundaria están para enseñarte no para resolver tus problemas”, aunque matizan que “sí pedirían ayuda a un profesor que diera confianza”. Respuestas que reflejan la necesidad de adaptar el papel del profesorado a la nueva situación, para incrementar su eficacia educativa, mejorar la convivencia y prevenir la violencia.

Como reflejo del consenso internacional existente sobre los actuales retos sociales y la necesidad de adaptar la escuela a una situación nueva, cabe considerar el análisis planteado en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por J. Delors, 1996, en el que se destacan las siguientes necesidades educativas:

"Muchos países, sobre todo entre los países desarrollados, padecen en la actualidad un fenómeno muy desconcertante para las políticas educativas: paradójicamente la prolongación de la escolaridad ha agravado más que mejorado la situación de los jóvenes socialmente más desfavorecidos o en situación de fracaso escolar. Incluso en los países en los que los gastos de educación figuran entre los más elevados del mundo, el fracaso y la deserción escolares afectan a una proporción considerable de alumnos. Producen una división entre dos categorías de jóvenes, que resulta tanto más grave cuanto que persiste en el mundo laboral. (...) Generador de exclusión, el fracaso escolar es en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos

individuales. Estos procesos que desagarran el tejido social hacen que se denuncie a la escuela como factor de exclusión social y al mismo tiempo que se la solicite con insistencia como institución clave de integración o reintegración. Los problemas que plantean a las políticas educativas son especialmente difíciles; la lucha contra el fracaso escolar debe ser, por tanto, un imperativo social (p. 61).

"La cohesión de toda sociedad humana procede de un conjunto de actividades y proyectos comunes, pero también de valores compartidos, (...) (de los que se deriva) la voluntad de vivir juntos. Con el tiempo esos vínculos se enriquecen y se convierten en la memoria individual y colectiva (...) que origina el sentimiento de pertenencia y de solidaridad

En todo el mundo, la educación en sus distintas formas, tiene por cometido establecer entre los individuos vínculos sociales procedentes de referencias comunes (...) estos distintos modos de socialización están sometidos a una dura prueba (...) por la desorganización y la ruptura del vínculo social. (...) Una primera observación (en este sentido) se refiere a la agravación de las desigualdades, sumada a la intensificación de los fenómenos de pobreza y exclusión. (...) Confrontada a la crisis del vínculo social, la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos" (pp. 55-56).

2. La crisis de los contextos educativos tradicionales

Para comprender cómo hay que adaptar la educación a una nueva situación conviene tener en cuenta cómo se definieron la escuela y la familia, los dos contextos educativos básicos, a partir de los cambios originados por la Revolución Industrial, caracterizados ambos por su aislamiento del mundo exterior y por una fuerte jerarquización de las relaciones que en ellos se establecían:

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

- La escuela tradicional, que se extendió a sectores cada vez más amplios de la población. Estructurada en torno a la homogeneidad y fuertemente jerarquizada, alrededor de la autoridad incondicional del profesor. En la que los/as alumnos/as que no encajaban con lo que se esperaba del alumno medio eran excluidos de ella. Las crecientes dificultades que el profesorado describe en los últimos años, especialmente en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria y en relación a la convivencia, refleja la necesidad de adaptar también este contexto a las exigencias de la sociedad actual.

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

3. Las condiciones de riesgo y de protección desde un enfoque ecológico-evolutivo

Para valorar la relevancia de la propuesta de intervención global anteriormente expuesta conviene tener en cuenta que las condiciones que deterioran o mejoran la convivencia escolar son múltiples y complejas. Y que es preciso analizarlas desde una perspectiva evolutiva y a distintos niveles; incluyendo junto la interacción que el alumnado

establece en la escuela como la que establece en la familia, la calidad de la colaboración entre ambos contextos, la influencia de los medios de comunicación, o el conjunto de creencias, valores y estructuras de la sociedad de la que forman parte. Cuando se analiza cada caso de violencia escolar desde esta perspectiva, suelen encontrarse múltiples condiciones de riesgo y escasas o nulas condiciones protectoras en cada nivel y desde edades tempranas. Entre las condiciones de riesgo detectadas en los estudios científicos, y que suelen verse reflejadas en la mayoría de los casos de violencia escolar, cabe destacar: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas y la justificación de la violencia en la sociedad en la que se producen. Y faltan condiciones que hubieran podido proteger de dichos riesgos; como: modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y atentos para ayudar. Para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia se debería intervenir lo antes posible (sin esperar a la adolescencia aunque también en ella) y en todos estos niveles, desde una doble perspectiva:

- La perspectiva evolutiva, analizando las peculiares condiciones de riesgo y de protección que pueden existir en cada momento evolutivo en función de las tareas y habilidades vitales básicas. La comprensión de dichas tareas es gran utilidad para adecuar la intervención a cada edad, ayudando a desarrollar las habilidades críticas de dicho período, reforzando logros conseguidos y compensando deficiencias que se hayan podido producir en edades anteriores. En función de lo cual se propone que la prevención debe fortalecer cuatro capacidades básicas, que permitan al alumno/a: establecer vínculos de calidad en diversos contextos, ser eficaz en situaciones de estudio-trabajo movilizándolo la energía y el esfuerzo necesario para ello, integrarse en grupos de iguales constructivos resistiendo a presiones inadecuadas, y desarrollar una identidad propia y diferenciada que le ayude a apropiarse de su futuro.

- La perspectiva ecológica, sobre las condiciones de riesgo y de protección en los múltiples niveles de la interacción individuo-ambiente, a partir de la cual diseñar la prevención con actividades destinadas a optimizar tanto el ambiente como la representación que de él y de sus posibilidades tiene el alumnado, incluyendo los escenarios en los que transcurre su vida (escolar, familiar, de ocio...), las conexiones entre dichos escenarios, los medios de comunicación, y el conjunto de las creencias y estructuras de la sociedad.

La máxima piensa globalmente y actúa localmente puede ser utilizada como síntesis de esta perspectiva, para ajustar desde un esquema realista la complejidad del problema sobre el que se debe intervenir (que debe ser comprendida en el diseño de la intervención para que ésta sea eficaz) con las posibilidades de la actuación – necesariamente local- en función de las cuales valorar los avances conseguidos.

4. La necesidad de superar el currículum oculto e incrementar la coherencia educativa

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

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

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

entran en conflicto.

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

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

Los trabajos posteriores realizados sobre este tema en distintos entornos confirman su vigencia, puesto que las normas asociadas al papel de alumno suelen transmitirse de forma poco explícita, entran con frecuencia en conflicto con los valores del currículum formal y resultan más difíciles de comprender para los alumnos de determinados grupos minoritarios.

Algunas de las dificultades que el profesorado manifiesta hoy pueden ser interpretadas en función de la ineficacia actual del currículum oculto como forma de control del comportamiento disruptivo, debido en parte a que su contradicción con los valores democráticos es hoy, en la sociedad de la información, más evidente e insostenible que nunca. Conviene recordar, en este sentido, que siempre supuso una grave contradicción con los valores que la escuela pretende explícitamente construir.

Determinadas características de la escuela tradicional respecto a las relaciones entre iguales implican a veces graves contradicciones entre lo explícito y lo oculto, contribuyendo a que en ella se produzca el acoso entre compañeros y dificultando su superación, como son:

- La tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales, considerándolas como inevitables, sobre todo entre chicos, o como problemas que deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan, para hacerse más fuertes, para “curtirse”. Como reflejo de su extensión actual cabe destacar que en nuestro estudio (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004): el 37,6% de los adolescentes evaluados manifestó su acuerdo con la creencia “Si no devuelves los golpes que recibes, los demás pensarán que eres un cobarde”, estrechamente relacionada con una de las frases que con cierta frecuencia los adultos siguen transmitiendo a los niños: “Si te pegan, pega”, y en la que se refleja que la incoherencia escolar respecto a esta violencia expresa una incoherencia más amplia, existente en el resto de la sociedad respecto a dicho problema, que lo condena en sus expresiones más graves pero lo permite o alienta en las más cotidianas sin captar la conexión entre ambas.
- El tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad actuando como si no existiera. En función de lo cual puede explicarse que el hecho de estar en minoría, ser percibido como diferente, tener un problema, o destacar por una cualidad envidiada, incrementa la probabilidad de ser elegido como víctima de acoso (a través de motes, aislamiento...).
- Y la insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se produce la violencia entre escolares, que deja a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de la situación y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. Esta falta de respuesta está relacionada con la forma tradicional de definir el papel del profesorado, especialmente en secundaria, orientado de forma casi exclusiva a impartir una determinada materia en un horario específico.

Las observaciones realizadas en las aulas y la propia percepción del profesorado reflejan que en los últimos años se está produciendo un incremento de las dificultades de interacción con el alumnado, especialmente en el nivel de la Educación de Secundaria Obligatoria, que suelen describir como comportamiento disruptivo, indisciplina e incluso acoso, tal como confirman los escasos estudios realizados sobre el maltrato en la interacción profesor-alumno (Mendoza, 2005; Terry, 1998), en los que se sugiere la necesidad de incluirlo de forma más sistemática tanto en las evaluaciones como en las intervenciones que sobre este tema se realizan, y de plantearlo desde una

doble dirección, que incluya también el que puede producirse desde los alumnos hacia el profesor.

Lo anteriormente expuesto pone de manifiesto que difícilmente puede enseñar tolerancia y respeto mutuo una escuela que no actúe de acuerdo con lo que pretende enseñar, porque tanto la violencia como su antítesis, la tolerancia, la cooperación y el respeto mutuo, se aprenden con la práctica. Como reflejo de la relevancia que dichas condiciones tienen, cabe considerar la eficacia que en la prevención de la violencia tienen las intervenciones destinadas a superar la contradicción entre lo explícito y lo oculto (Power y Power, 1992), en las que se mejora la atmósfera moral y se desarrolla el sentido de comunidad a través de la cooperación y la participación democrática, incluso en contextos en los que la violencia era antes de la intervención frecuente y grave (Díaz-Aguado, 2004; Kohlberg, 1985; Higgins, 1991).

5. Cambios en la infancia y nuevas tecnologías

Conviene recordar que el concepto de infancia, como una etapa cualitativamente distinta de la edad adulta, surge en relación a los cambios originados por la Revolución Industrial. A partir de los cuales se reconoce su peculiaridad y su necesidad de protección, separando a los niños del mundo de los adultos y de su violencia, a través de las barreras que supone la familia nuclear y la escuela. Los cambios actuales, originados por la Revolución Tecnológica, reducen la eficacia de dichas barreras, exponiendo a los niños con demasiada frecuencia a todo tipo de violencia, y siendo a veces, incluso, utilizados en su representación. Esta nueva situación cambia la vida de los niños de múltiples y complejas formas, modificando incluso la representación de la infancia, e incrementando la vulnerabilidad de los niños a todo tipo de violencia, hasta el punto de temer por lo que se ha denominado como desaparición de la infancia. Una de las tareas educativas que debemos realizar es inventar nuevas barreras que protejan a los niños y a los adolescentes de estos nuevos riesgos, enseñándoles a reflexionar y a criticar lo que les llega a través de las nuevas tecnologías, y especialmente a través de la tecnología audiovisual, que es preciso considerar no sólo como riesgo sino también como herramienta educativa.

Para superar los retos que las nuevas tecnologías plantean conviene recordar que el objetivo de la educación es la transmisión del bagaje acumulado por la humanidad, para que cada individuo pueda apropiarse de las herramientas que le permitan encontrar su lugar en el mundo, y contribuir a mejorarlo. Nadie duda de la relevancia que, en este sentido, tiene la alfabetización en herramientas básicas, como la lectura y la escritura, inventadas en tiempos muy remotos. Y a las que hay que añadir hoy la alfabetización en las nuevas tecnologías, imprescindible para adaptarse a los vertiginosos cambios de esta revolución tecnológica que nos ha tocado vivir, para incrementar así las oportunidades que pueden proporcionar y proteger contra sus riesgos. Y para conseguirlo, es preciso enseñar a analizar los mensajes y narraciones audiovisuales, extendiendo así la capacidad meta-cognitiva que la escuela desarrolla respecto a la lengua y la literatura, a estos nuevos discursos y herramientas.

6. Dificultades para apropiarse del futuro en la adolescencia actual

Para comprender los problemas que se observan hoy en la Educación Secundaria conviene tener en cuenta cómo son los adolescentes de nuestro entorno en la actualidad, considerando algunas de las conclusiones de los estudios llevados a cabo en los últimos años sobre los adolescentes españoles, en los que se destaca como una de sus principales dificultades la escasa orientación hacia el futuro. En este sentido, por ejemplo, se orienta el Informe del INJUVE “Juventud en España, 2000” (Martín Serrano y Velarde Hermida, 2001), en el que se observa que:

1) El presentismo parece ser una reacción a la incertidumbre y al fracaso. La mayoría de los/as jóvenes (el 66%) está de acuerdo con la idea de que “el futuro es tan incierto que lo mejor es vivir al día”. Actitud que se relaciona con la falta de perspectivas de futuro, puesto que disminuye cuando: 1) se superan los estudios primarios y sobre todo cuando se alcanzan los universitarios; 2) no se tienen sentimientos de fracaso escolar; 3) se leen cinco o más libros al año; 4) no se ocupa mucho tiempo viendo la televisión; 5) y a partir de los 21 años.

2) El fracaso en los estudios y la incertidumbre sobre el futuro laboral son las principales fuentes de preocupación.

La respuesta más frecuente (dada por el 35%) sobre cuál es el problema personal que más le preocupa es la ocupación y la responsabilidad profesional (estudio-trabajo). La experiencia de fracasar en el colegio o instituto está muy extendida, puesto que afirmar haberla vivido el 38%; cifra que supera bastante a la de los que afirman haber tenido una experiencia similar en la universidad (el 23%). Para valorar el significado del fracaso en los primeros niveles educativos conviene tener en cuenta que está estrechamente relacionado con el abandono prematuro de los estudios, y que el sentimiento de fracaso es más frecuente: 1) entre los chicos, 2) entre los que son adolescentes en el momento de realizar la encuesta; 3) y tanto más frecuente cuanto menor es el estatus socioeconómico. La integración de estos resultados con los que se resumen en el apartado anterior ayuda a entender qué condiciones incrementan en la actualidad la dificultad de los y las adolescentes para apropiarse de su futuro.

3) La felicidad como ausencia de responsabilidades y dificultades de incorporación al mundo de los adultos. La infancia es considerada como la etapa más feliz de la vida debido a la ausencia de responsabilidades (el 44% la considera la etapa más feliz; y el 48% como una etapa igual de feliz que otra/s). Esta tendencia es claramente contraria a la que tuvo la generación de sus padres y madres cuando eran jóvenes, mucho más orientados a incorporarse a las responsabilidades adultas.

Los resultados anteriormente expuestos ponen de manifiesto la relevancia que la lucha contra el fracaso escolar y la exclusión tiene para mejorar las condiciones en las que se desarrolla la adolescencia actual así como para prevenir problemas, como la violencia, que representan una grave amenaza para la convivencia. Las investigaciones realizadas sobre cómo conseguirlo reflejan la necesidad de llevar a cabo importantes innovaciones en la forma de enseñar, que permitan distribuir el protagonismo académico, proporcionando al alumnado oportunidades para aprender a ejercer derechos y deberes, el poder y la responsabilidad, de forma que les ayudemos a superar el miedo a la madurez para parecen con frecuencia expresar.

Los estudios llevados a cabo sobre la orientación al riesgo que caracteriza a la adolescencia temprana, entre los 12 y los 15 años, que coincide con los cursos más difíciles también según las descripciones del profesorado, reflejan como una de las principales condiciones de riesgo el desapego del adolescente respecto a la escuela y como condición protectora la integración en un grupo de compañeros de orientación constructiva, en el que encontrar suficientes oportunidades que permitan descubrir que a pesar de ser diferente comparte con los demás importantes semejanzas, puesto que todos somos únicos y especiales y al mismo tiempo iguales a los demás, incluso en la adolescencia. El aprendizaje cooperativo puede proporcionar dichas oportunidades a todos los alumnos, ayudándoles a superar el desapego escolar, incluso en los casos en los existen dificultades en este sentido (Díaz-Aguado, 2004).

El incremento de la falta de motivación y del comportamiento disruptivo que el profesorado describe en los cursos que corresponden a la adolescencia temprana podría explicarse, por las funciones que dicho comportamiento parece cumplir para dar respuesta a una serie de funciones de gran relevancia en dicha edad, como la reducción incertidumbre sobre la propia identidad, la integración en el grupo de referencia, o la desviación de la hostilidad producida por situaciones de frustración y tensión, así como por el desajuste entre dichas necesidades evolutivas y las condiciones escolares y familiares que rodean al adolescente. Eccles, Lord y Roeser, 1996, han encontrado evidencia empírica sobre cinco cambios entre la escuela primaria y secundaria que pueden explicar este incremento de las conductas destructivas: 1) el mayor énfasis el control y la disciplina; 2) el deterioro de la relación con el profesorado; 3) la reducción de las oportunidades para participar en clase; 4) el descenso en las calificaciones académicas; 5) y que el profesorado se sienta menos eficaz que el de primaria, reduciendo su papel a impartir una determinada materia. Y proponen modificar la estructura de las actividades escolares para superar dichos problema, orientándolas hacia el desarrollo de proyectos, de tareas, que sean definidas como propias por el adolescente.

7. 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.

8. Condiciones para mejorar la eficacia de la disciplina

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

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

1.-Uno de los objetivos de la disciplina es enseñar a respetar ciertos límites. Los estudios realizados sobre este tema reflejan que el respeto de dichos límites mejora cuando las normas son claras y coherentes, han sido elaboradas por todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos los alumnos, y éstas se aplican a todos según unos principios previamente aceptados.

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

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

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

5.-El respeto a los límites mejora cuando se aprenden habilidades no violentas de resolución de conflictos. Para evitar que las conductas antisociales se repitan conviene analizar siempre qué función han podido cumplir y como desarrollar alternativas tanto en el individuo como en el contexto. Y para conseguirlo, conviene tener en cuenta que los adolescentes violentos suelen tener dificultades para comprender y resolver los conflictos y tensiones que experimentan; como consecuencia de lo cual se comportan de una forma que tiende a obstaculizar no sólo el bienestar de sus víctimas sino también su propio bienestar, porque con su violencia aumentan (por lo menos a medio y largo plazo) las tensiones y conflictos que originaron su conducta violenta. Ayudarles a descubrirlo y enseñarles procedimientos sistemáticos para resolver de forma más inteligente y justa sus tensiones y conflictos puede ser, por tanto, un procedimiento muy eficaz para prevenir la violencia. Los estudios realizados sobre este tema reflejan que dichos adolescentes suelen tener alterado todo el proceso a partir del cual se analizan y resuelven en la vida cotidiana los problemas interpersonales, proceso que incluye las seis habilidades siguientes, sobre las cuales habría que centrar la intervención: 1) definir adecuadamente el conflicto identificando todos sus componentes e integrando en dicha definición toda la información necesaria para resolverlo; 2) establecer cuáles son los objetivos y ordenarlos según su importancia; 3) diseñar las posibles soluciones al conflicto y valorar cada una de ellas teniendo en cuenta las consecuencias -positivas y negativas- que pueden tener para las distintas personas implicadas en la situación; 4) elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo; 5) llevar a la práctica la solución elegida; 6) valorar los resultados obtenidos y, si no son los deseados, volver a poner en práctica todo el procedimiento para mejorarlos.

9. Lo que aprendimos de los programas de educación compensatoria

La adaptación de la escuela a las características de la sociedad actual es de una gran complejidad. Para comprender el ritmo y envergadura de los cambios que implica puede resultar útil recordar algunas de las lecciones aprendidas de los programas de educación compensatoria iniciados en los años 60, con un objetivo muy ambicioso: construir una sociedad más justa a través de la educación. Del análisis de aquel intento, el primero en utilizar los datos y teorías proporcionados por la investigación para transformar desde la educación, a gran escala, una realidad social, pueden extraerse importantes conclusiones:

1) Ajuste entre expectativas y medios. Las desmesuradas expectativas con que se emprendieron son, en parte, responsables de la decepción que sus primeros resultados produjeron. Y es que la creación de expectativas excesivas, imposibles de cumplir con los medios que se emplean, suele llevar a infravalorar la realidad. Riesgo que conviene tener en cuenta en el momento de iniciar innovaciones educativas.

2) La práctica necesita una teoría que la fundamente. Los programas deben basarse en una teoría sólidamente establecida, que incluya una explicación coherente y comprensiva de los objetivos a alcanzar, sus posibles obstáculos y los procedimientos que permitan superarlos. En torno a la cual estructurar, como componente básico de la intervención, la formación de los profesores que los van a aplicar; que debe ser, al mismo tiempo, teórica y práctica.

3) Coherencia y amplitud de la evaluación. El seguimiento longitudinal de los programas de educación

compensatoria (realizado en la década de los 70) reflejó ya una eficacia significativa en la reducción del abandono escolar y de las repeticiones de curso de los alumnos en desventaja, no detectada en las evaluaciones iniciales basadas en el rendimiento y el cociente intelectual. La evaluación de los resultados 25 años va bastante más lejos, reflejando que haber participado en el programa incrementa la probabilidad de estar más tiempo y con más éxito en la escuela, reduciendo el riesgo de desempleo y delincuencia. De lo cual se deriva una eficacia muy notable de las posibilidades de prevenir dichos problemas mejorando la educación, así como la necesidad de cuidar la evaluación de los resultados de forma que resulte más coherente con los objetivos propuestos, planteándola desde una perspectiva interactiva y más amplia, que incluya: las actitudes recíprocas entre profesores y alumnos, las representaciones de tareas y papeles, la motivación por el aprendizaje o la capacidad del sistema escolar para adaptarse a la diversidad de los alumnos.

4) Innovación cuantitativa versus cualitativa. El concepto de privación cultural debe ser modificado por el de lucha contra la exclusión y respeto intercultural, para evitar asociar las culturas minoritarias con las consecuencias negativas generadas por situaciones de desventaja y exclusión. Es necesario tener en cuenta, además, que los cambios meramente cuantitativos basados en la teoría de la privación cultural, como adelantar la edad del ingreso a la escuela o prolongar su estancia en ella, no resuelven los problemas originados por causas de tipo cualitativo que residen en las limitaciones de la escuela para adaptarse a la diversidad. Es preciso, en este sentido, modificar sustancialmente la actividad y el modo de funcionamiento del sistema escolar, adaptándolo a las características de los objetivos actuales y de los niños a los que se dirige; y no al revés como hasta ahora se ha hecho debido al supuesto de que tiene que ser el niño quién se adapte a la escuela.

5) La permanencia de la innovación. Para que sean eficaces a largo plazo, las innovaciones educativas deben llevarse a cabo de forma continua. Limitar la intervención a determinados momentos o situaciones evolutivas, aunque sean críticas, no permite esperar que sus efectos resulten muy significativos varios años después.

6) La colaboración de la escuela con el resto de la sociedad. Es necesario intervenir también fuera de la escuela, sobre las principales condiciones ambientales que originan los problemas cuyos efectos se pretende modificar, y llevarlo a cabo a distintos niveles (disminuyendo, por ejemplo, la distancia entre la escuela y la familia o trabajando contra la exclusión en el conjunto de la sociedad).

Desde la psicología cultural (Bruner, 1999) se analizan estos resultados tratándolos como un “microcosmos revelador” de cómo la colaboración desde la escuela puede contribuir a construir una sociedad mejor:

El Head Start no es un elixir mágico. (...) No basta por si mismo. (...) Hay demasiadas cosas en la sociedad que trabajan en sentido contrario. (...) Pero hemos comprobado que incluso bajo las condiciones menos favorables, (...) conseguimos dar a algunos niños una idea de sus propias posibilidades, haciendo que colaboren (ellos y a veces sus padres) en una comunidad facilitadora”. (Bruner, 1999, pp. 92-94).

9. El desarrollo de la cooperación a múltiples niveles. La escuela como comunidad cooperativa

La eficacia de la cooperación como herramienta para adaptar la educación a las exigencias de los retos que vivimos hoy no se limita al escenario del aula, y a las interacciones que allí se producen (entre compañeros y entre alumnos y profesores), sino que se extiende de forma muy significativa al resto de las relaciones que se establecen en el conjunto del sistema escolar, así como entre éste y la familia, y entre ambos y el resto de la sociedad, siendo especialmente significativas las colaboraciones que pueden situarse a nivel local (con la administración, las ONGs...). Esta es una de las principales conclusiones de la serie de investigaciones recientemente publicada sobre La prevención de la violencia y la exclusión social desde la adolescencia (Díaz-Aguado, Dir. 2004).

La necesidad de convertir la escuela en una comunidad que coopera para promover el bienestar y el aprendizaje de todos sus miembros a distintos niveles así como con el resto de la sociedad de la que forma parte es cada día más reconocida entre quienes se preocupan por mejorar la calidad educativa (Gibbs, 1998; Sergiovanni, 1994), dando origen al enfoque que define las escuelas como comunidades de aprendizaje. Enfoque que comparte con el

aprendizaje cooperativo el énfasis en destacar la cooperación como la herramienta clave para mejorar la educación, aunque sitúa los principales esfuerzos para desarrollarlo más allá del aula, el escenario en el que inicia y concentra más esfuerzos el aprendizaje cooperativo. En resumen, aunque ambas perspectivas comparten el reconocimiento de la necesidad de utilizar la cooperación a múltiples niveles, difieren en cómo inician la forma de llevarlo a la práctica.

Una especial significación tiene, en este sentido, el trabajo desarrollado desde los años 80 a partir de las investigaciones de Kohlberg sobre la democracia participativa en la escuela, con el objetivo de promover el sentido de la responsabilidad y una atmósfera moral más coherente con los valores democráticos que la que a veces se produce en la estructura tradicional. (Higgins, 1991; Kohlberg, 1985; Power y Power, 1992). En los programas elaborados desde esta perspectiva se destacan como condiciones básicas para conseguirlo: 1) la incorporación de la discusión entre compañeros en equipos heterogéneos como procedimiento de enseñanza moral dentro del currículum; 2) la creación de contextos en los que se discutan dilemas morales reales sobre las reglas, la disciplina y los conflictos que se producen en la escuela y se adopten decisiones de forma democrática; 3) y la construcción de un sentido de comunidad, de una cultura moral, orientado al bienestar y la solidaridad entre sus miembros. Innovaciones que permiten reducir los problemas de violencia, absentismo e intolerancia, mejorar las relaciones (entre profesores y alumnos así como entre compañeros) y la calidad de la vida en el centro. Para comprender la relevancia de este tipo de intervenciones conviene tener en cuenta que tradicionalmente las reglas que rigen la vida en la escuela están previamente establecidas y que algunos adolescentes viven su incumplimiento como una mera desobediencia a una autoridad y a un sistema que perciben como hostil. El hecho de participar en su elaboración y de definir el cumplimiento de las normas como lealtad a un grupo al que se sienten y desean pertenecer contribuye a desarrollar su compromiso con dichas normas.

11. La escuela como escenario de construcción de la cultura

Como reconoce el enfoque sociohistórico de la psicología de la actividad, (Bruner, 1999; Holzman, 1997; Vygotsky, 1978; Wells, 1999), el individuo se apropia de las herramientas proporcionadas por la cultura a través de las actividades educativas –prácticas y teóricas- en las que participa, actividades que están históricamente determinadas y que encuentran en la escuela su principal escenario, tanto para la reproducción como para la transformación de la sociedad de la que forma parte. Esta perspectiva proporciona un excelente marco de referencia teórico para explicar por qué y cómo la cooperación y otros procedimientos participativos pueden contribuir a la adaptación de la escuela a los actuales retos sociales, al proporcionar contextos de interacción social en los que se utilicen las herramientas necesarias para dicha adaptación, incluyendo no sólo los instrumentos tecnológicos sino también, y especialmente, los sistemas simbólicos.

Para comprender cómo iniciar las adaptaciones que es preciso llevar a cabo conviene tener en cuenta que la actividad escolar tradicional se regula a través de una serie de rutinas y papeles que, como sucede en otras instituciones, suelen ser muy resistentes al cambio. Y que para mantener las adaptaciones iniciadas será preciso sustituirlas por papeles y rutinas que fortalezcan a los protagonistas de la educación, ayudándoles a encontrar su propio lugar en el aula y en la escuela.

12. Conclusiones: diez condiciones para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia

A partir de lo anteriormente expuesto se concluye que para mejorar la convivencia escolar es preciso:

1. Adaptar la educación a los actuales cambios sociales, desarrollando la colaboración a múltiples niveles, de forma que sea posible afrontar los complejos retos sociales que la educación vive hoy. Y para conseguirlo hay que redefinir los papeles a partir de los cuales se estructura la interacción educativa, dando al alumnado un papel más activo en su propia educación, permitiendo que el profesorado incremente su autoridad y poniendo en marcha nuevos esquemas de colaboración entre la escuela y la familia así como con el resto de la sociedad. Objetivos que exigen promover nuevos contextos que ayuden a la búsqueda conjunta de soluciones para un objetivo compartido, mejorar la educación, basados en el respeto mutuo entre los distintos agentes educativos, sin que nadie se sienta

amenazado ni estigmatizado, de forma que también puedan participar las familias que atraviesan por mayores dificultades. Para lo cual puede resultar necesaria la colaboración de otros agentes e instituciones, como la administración local, o equipos especializados en los nuevos problemas (desde la psicología o la mediación intercultural, por ejemplo). Porque si la escuela no está hoy aislada de los problemas que se producen fuera de ella, tampoco debería estarlo para las soluciones.

2. Mejorar la calidad del vínculo educativo y desarrollar el empowerment. Los estudios sobre el origen de la violencia llevan a destacar la falta de calidad del vínculo educativo como una de sus principales causas. Para prevenirla desde la escuela es imprescindible que el profesorado desarrolle su poder de referencia así como distribuir el protagonismo académico entre el alumnado. Para incrementar con ello lo que suele denominarse en distintos foros internacionales como empowerment. La escuela debe promoverlo favoreciendo que cada alumno/a defina y desarrolle sus propios proyectos escolares. Los procedimientos educativos participativos, como el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos, son de gran eficacia para conseguirlo. El fortalecimiento de las personas encargadas de la educación, y especialmente entre el profesorado, debe ser destacado también como una condición básica para mejorarla.

3. Desarrollar alternativas a la violencia en los contextos y en los individuos. La violencia puede ser utilizada para responder a funciones psicosociales cuando se carece de alternativas. Por eso, para prevenirla es preciso desarrollarlas: 1) estableciendo contextos y procedimientos alternativos en el sistema escolar (como las asambleas de aula que pueden llevarse a cabo en las tutorías) y en la familia, a través de los cuales de forma normalizada (sin que nadie se sienta amenazado en ellos) puedan expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia (a través de la comunicación, la negociación, la mediación...), en donde las víctimas puedan encontrar la ayuda que necesitan sin ser estigmatizadas por ello; 2) y promoviendo alternativas en todos los individuos (alumnado, profesorado....) a través de habilidades que permitan afrontar la tensión y resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.

4. Ayudar a romper con la tendencia a la reproducción de la violencia. La exposición a la violencia puede llevar a justificarla e incrementa considerablemente el riesgo de ejercerla. En este sentido cabe interpretar que muchos de los adultos que la ejercen o la sufren procedan de familias que también fueron violentas. Se han detectado una serie de características que deben promoverse a través de la educación para ayudar a romper esta trágica cadena: 1) el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas sociales alternativos a la violencia, con los que confiar en uno mismo y en los demás; 2) el rechazo a toda forma de violencia, reconociendo a otra(s) personas las emociones suscitadas; 3) el compromiso de no reproducir la violencia, que incrementa su eficacia si se expresa a través de acciones concretas socialmente compartidas; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia. Garantizar estas condiciones en el conjunto de la población puede ayudar a prevenir las secuelas producidas por la violencia.

5. Enseñar a condenar toda forma de violencia favoreciendo una representación que ayude a combatirla. La representación que una persona o un pueblo tiene de la violencia y de sus posibles víctimas, desempeña un decisivo papel en el riesgo de ejercerla o en la posibilidad de prevenirla. El individuo violento suele creer que su violencia está justificada o es inevitable, y se conceptualiza a sí mismo cuando la utiliza como un héroe y a la víctima como un ser despreciable e infrahumano, inhibiendo la empatía. La representación de una persona o un colectivo como inferior o como enemigo está estrechamente relacionada con su posible victimización. Para prevenirla es necesario favorecer desde la educación una representación de la violencia que ayude rechazarla en todas sus formas y manifestaciones, al comprender la naturaleza destructiva que tiene la violencia no sólo para la víctima hacia la que se dirige sino también para quien la utiliza y para el sistema social en el que se produce. Para lo cual conviene ayudar a comprender el proceso por el cual la violencia genera violencia, no como algo automático ni inevitable, sino como consecuencia del deterioro que origina en las personas y grupos que la sufren y aplicar los esquemas anteriormente mencionados a las situaciones cotidianas, prestando una especial atención a las formas más generalizadas, como son: la violencia de género y la violencia entre iguales, en la escuela y en el ocio. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que el rechazo a la violencia se incorpora de forma mucho más eficaz y

profunda si se aplica de forma generalizada y si los adultos encargados de la educación se comportan coherentemente con lo que tratan de enseñar.

6. Insertar las bases de la convivencia en el respeto a los derechos humanos, estimulando el desarrollo de: 1) la capacidad para ponerse en el lugar del otro, motor básico de todo el desarrollo socio-emocional y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos; 2) y la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber de respetarlos. Al incluir el rechazo a la violencia dentro de esta perspectiva, conceptualizándola como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como un problema que nos afecta a todos/as, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también nuestros derechos.

7. Prevenir la intolerancia y el sexismo. Determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia los papeles y relaciones en cuyo contexto se produce la violencia ejercen una decisiva influencia en el riesgo de ejercerla: como son las creencias racistas, sexistas, xenófobas, la conceptualización de la violencia entre iguales como una expresión de valentía, o cualquier otra creencia que lleve a rechazar a las personas que se perciben diferentes, situación en la que todos/as podemos encontrarnos. De lo cual se deriva la necesidad de enseñar a detectar y corregir dichas actitudes como un requisito necesario para prevenir la violencia en todas sus manifestaciones.

8. Romper la conspiración del silencio sobre la violencia escolar e insertar su tratamiento en un contexto normalizado orientado a mejorar la convivencia. Entre las condiciones que contribuyen a la violencia escolar destacan tres características de la escuela tradicional: la justificación o permisividad de la violencia entre chicos como forma de resolución de conflictos entre iguales; el tratamiento habitual que se da a la diversidad actuando como si no existiera; y la falta de respuesta del profesorado ante la violencia entre escolares, que deja a las víctimas sin ayuda 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. Y como sugieren los propios profesores, podría superarse si recibieran el apoyo y la formación adecuada para afrontar el tipo de problemas que conducen a la violencia desde una perspectiva de ciudadanía democrática. En cuyo contexto hay que situar la establecimiento de contextos normalizados orientados a mejorar la convivencia, en los que las víctimas puedan encontrar la ayuda que necesitan y los agresores puedan recibir una adecuada disciplina. Porque, de lo contrario, la impunidad de la violencia contribuye a su incremento.

9. Educar en la ciudadanía democrática, mejorando la coherencia entre los valores que se pretenden enseñar y la práctica educativa. Uno de los principales obstáculos que debe superar hoy la educación es lo que ha sido denominado como currículum oculto, que se transmite a través de: la monotonía; la naturaleza de la evaluación educativa y la fuerte jerarquización de las relaciones escolares. El incremento de los problemas de indisciplina descrito en los últimos años, sobre todo por el profesorado de secundaria, pone de manifiesto que el currículum oculto ha perdido eficacia como forma de control y que para superar estas dificultades es necesario avanzar en la construcción de la democracia desde la escuela, una de las mejores herramientas contra la violencia y la exclusión. Para lo cual es preciso incrementar la participación del alumnado en la construcción y aplicación de las normas que regulan la convivencia y mejorar la eficacia educativa de la disciplina.

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

la situación actual.

Referencias

- BRUNER, J. (1999) La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1992) Educación y desarrollo de la tolerancia. Cuatro volúmenes y un vídeo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DIAZ-AGUADO,M.J. (Dir.) (1994) Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Cinco volúmenes. Madrid: ONCE.
- DIAZ-AGUADO,M.J. (Dir. (1996) Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DIAZ-AGUADO,M.J. (2002). Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad desde la educación. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.
- DIAZ-AGUADO, M.J (2002) Convivencia escolar y prevención de la violencia. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/
- DIAZ-AGUADO,M.J. (2003) Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Pirámide.
- DIAZ-AGUADO,M.J. (Dir.) (2004) Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Tres libros y un vídeo. También está disponible en: mtas.es/injuve/novedades/prevenciónviolencia.htm
- DIAZ-AGUADO,M.J. ; MARTINEZ ARIAS,R. (2001) La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios número 73.
- DIAZ-AGUADO,M.J.; MARTINEZ ARIAS,R.; MARTINEZ FERNANDEZ, B.; ANDRES MARTIN,T. (2000) El origen de la integración y la tolerancia en niños de 2 a 6 años. Madrid: Consejo Económico y social de la Comunidad de Madrid.
- DÍAZ-AGUADO,M.J. MARTINEZ ARIAS,R.; MARTÍN SEOANE,G. (2004) Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Vol. I. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Madrid: Instituto de la Juventud.
- ECCLES, J.; LORD,S.; ROESER,R. (1996) The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. En: CICHETTI,D. ; TOTH,S. (Eds.) Adolescence: Opportunities and challenges. Rochester: University of Rochester Press.
- Fernández, I. (1998) Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid: Narcea.
- FRENCH, J.; RAVEN, B. (1959) Bases del poder social. En: CARDWRIGHT Y SANDER (Eds.) Dinámica de grupos. México: Trillas, 1972. (Fecha de la primera edición del artículo en inglés: 1959)
- GIBBS,J. (1998) Guiding your school community to live a culture of caring and learning. Sausalito, CA.: Center Source Systems, TLC.
- GILLBORN, D. (1992) Citizenship, race and the hidden curriculum, International Studies in Sociology of Education, 2, 57-73.
- HIGGINS, A. (1991) The Just Community approach to moral education. Evolution of the idea and recent findings. En: KURTINES, W.; GEWIRTZ, J. (Eds.) Handbook of moral behavior and development. Volume 3: Application. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- HOLZMAN,L. (1997) Schools for growth: Radical alternatives to current educational models. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- HUESMANN, L.R. ; MOISE-TITUS,J.; PODOLSKI,C. ERON,L. (2003) Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. Development Psychology, 39,2, 201-221.
- JACKSON, P. (1968) La vida en las aulas. Madrid: Marova (1975).
- KOHLBERG, L. (1985) A just community approach to moral education in theory and practice. En: M. BERKOWITZ y F. OSER (Eds.) Moral education: theory and practice. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- MARTÍN SERRANO, M.; VELARDE HERMIDA, O. (2001) Informe Juventud en España 2000. Madrid: Instituto de la Juventud.
- MENDOZA, B. (2005) La otra cara de la violencia escolar. El maltrato en la interacción profesor-alumno. Madrid:

Universidad Complutense. Informe de Investigación inédito.

ORTEGA ,R. (2003) El Proyecto Antiviolenca escolar: Andave. Boletín Colegio Oficial de Doctores y Licenciados, 17-23

POWER, C.; POWER, A. (1992) A raft of hope: democratic education and the challenge of pluralism. Journal of Moral Education, 21, 3, 193-205.

PUIG,J. MARTINEZ, M. (1989) Educación moral y democracia. Barcelona: Alertes.

SERGIOVANNI,T. (1994) Building community in schools. San Francisco: Jossey Bass.

TERRY,A. (1998) Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. British Journal of Educational Psychology, 68, 255-268.

Torrego, J.C.; Moreno, J.M. (2003). Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia. Madrid: Alianza.

UNESCO (1996) La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

VYGOTSKY, L. (1978) Mind in society (ed. M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, y E. Soubermen). Cambridge, MA: Harvard University Press.

WELLS, G. (1999) Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education. New York: Cambridge University Press.