

Nélida Zaitegui

(Inspectora de Educación. Miembro del Instituto de Desarrollo Curricular del País Vasco)

EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

Presentación

La Ley de la Escuela Pública Vasca incluye entre los fines de la escuela pública vasca: “Impulsar el desarrollo en libertad de la personalidad y la formación integral de los alumnos, asentados en los valores que hacen posible la convivencia democrática, fomentando, entre otros, la capacidad crítica, la igualdad, la justicia, la participación, el respeto, el pluralismo y la libertad de conciencia, la solidaridad, la inquietud social, la tolerancia y el respeto mutuo, así como la defensa de los derechos humanos”.

La convivencia ordenada y positiva no es sólo una condición necesaria para el aprendizaje, es una de las finalidades del sistema educativo, una formación básica que se ha de adquirir a lo largo de la escolarización.

El desarrollo personal y colectivo se construye día a día. Las variables que definen de verdad un centro, más allá de lo que digan sus documentos institucionales, son la calidad de las interacciones entre las personas y colectivos que componen la comunidad educativa, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las estrategias de gestión del aula y del centro, etc.

Uno de los retos de la escuela en este momento es la búsqueda y creación de mejores relaciones. La convivencia positiva no surge espontáneamente, se construye social y colectivamente. Requiere unas condiciones sociales e institucionales mínimas, dado que es fruto del acuerdo y del consenso múltiple. Se trata, en definitiva, de generar una nueva cultura escolar centrada en las personas y en su bienestar emocional

Los conflictos de convivencia, aunque en la mayoría de los centros son esporádicos, cuando se producen, preocupan por la repercusión que tienen en las relaciones de la comunidad educativa y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el paulatino crecimiento de hechos conflictivos y a la vista de la situación en países de nuestro entorno próximo nos pone en alerta y nos plantea la necesidad de afrontar el tema para evitar que se reproduzca en nuestro sistema educativo.

Más preocupantes son determinadas actitudes que se producen habitualmente en los centros en las relaciones entre las personas, marcadas por la agresividad, la prepotencia, el desprecio o el rechazo que se manifiestan a través de palabras, gestos, ocupación de espacios, acaparamiento de la palabra...

El correcto abordaje de los problemas de convivencia requiere tener en cuenta por un lado, la complejidad de la sociedad, con la presencia cada vez mayor de diferentes culturas, crisis de valores, fenómenos de exclusión social, cambios en las estructuras familiares, laborales y sociales, etc., por otro, la demanda social excesiva de que la escuela resuelva todos los problemas.

En este contexto, el profesorado y los centros se encuentran, a veces, con dificultades para llevar adelante la enseñanza en un clima que favorezca el aprendizaje. Una parte del profesorado centra la causa del problema en el alumnado, con el reduccionismo que esto implica. Sin embargo, existen otras variables que determinan el clima de aula y de centro, como la organización, el manejo de la

interacciones (normas, afrontamiento de conflictos,...), el currículum y la gestión del mismo (metodología, evaluación ...)

Las disfunciones más significativas se están manifestando en la ESO, donde entre otros factores, el momento evolutivo en que se encuentra el alumnado tiene especial importancia. La adolescencia constituye un tránsito que no se realiza sin dificultad. La búsqueda de límites, la agresividad, la transgresión..., son elementos necesarios en la difícil tarea del adolescente de construir su propia identidad.

Sin embargo, no se deben olvidar las etapas anteriores, infantil y primaria, por el proceso de socialización que se produce en las mismas: hábitos, autorregulación de la conducta, etc. Esto demanda una actuaciones pedagógicas adecuadas en ambas etapas.

Aprender a convivir es:

- *Uno de los fines del sistema educativo*
- *El aprendizaje más útil para la vida: la relación positiva con uno mismo y con los demás.*
- *Eje fundamental de la educación en valores que incluye los objetivos de todas las líneas transversales*

La educación para la convivencia:

- *Supone un proceso de repensar la escuela. Esto demanda nuevos marcos para interpretar la realidad, diferentes actitudes y prácticas .*
- *Implica a la totalidad del centro, y exige una coherencia entre el discurso y el funcionamiento real*
- *Está ligada a la calidad de la educación que es fundamentalmente autonomía, crecimiento individual y colectivo, compromiso, participación, calidad de vida; no sólo progreso y bienestar económico*
- *Es un reto para la escuela que está llamada a crear conciencia de la necesidad de cambiar las formas de relación y comunicación, los estilos de poder y autoridad, a promover con su práctica la cultura de paz, de la palabra y el consenso que coadyuva a la construcción de la sociedad vasca dialogante, justa y democrática*

El Departamento de Educación, con este programa, trata de promover en los centros un clima donde toda la comunidad educativa participe y conviva de la forma más agradable y satisfactoria posible y el alumnado viva en un medio en el que la palabra, la negociación y el respeto mutuo sean las herramientas de la convivencia. Una convivencia basada en la justicia que contribuya a la construcción de una sociedad más dialogante y democrática.

2. SITUACIÓN ACTUAL

En este primer diagnóstico, obtenido a partir de la información proporcionada por una muestra de colectivos significativos (COP, Inspección, Dtores/as), **se destacan únicamente los aspectos necesitados de mejora:**

A/ Interacciones disfuncionales en las personas y colectivos.

- ❑ Profesorado: Percepción y respuesta inadecuada a los problemas, falta de comunicación, descoordinación e incoherencia en las actuaciones tensiones, y, en general, falta de recursos y formación.
- ❑ Alumnado: incumplimiento de normas (conductas desajustadas) y problemas académicos (desinterés por el trabajo, desfase curricular, etc.).

- ❑ Familias: Su relación con el centro escolar es escasa y poco gratificante.

B/ Situaciones de maltrato entre iguales, a menudo en ausencia del profesorado, que se manifiestan en acoso y presiones sobre los más débiles.

C/ Otros problemas relacionados con drogas, marginación, medios desfavorecidos, minorías étnicas, problemas socio-políticos, o el alumnado con conductas disruptivas, violentas o relacionadas con la salud mental.

En cuanto a **las causas**, los colectivos consultados señalan como **internas**, unas relacionadas con la organización del centro como son las tensiones derivadas de la distribución y uso del poder, la dificultad de una atención personalizada, la falta de normas consensuadas, la inestabilidad de los equipos directivos y docentes, el número elevado de profesores/as que pasa por cada aula, la obligatoriedad de la etapa 14-16 y la gestión inadecuada del aula. Respecto al alumnado, la falta de destrezas sociales, unida a falta de modelos, valores y límites interiorizados, dificultades de aceptación de la autoridad y baja autoestima. Con relación al profesorado se destaca la falta de coordinación (espacios, tiempos, criterios homogéneos...) y de formación en habilidades de comunicación (dinámicas grupales, resolución de conflictos, labor tutorial...) y las bajas expectativas respecto al alumnado.

Como **causas externas** se señalan las de tipo social y familiar: crisis de autoridad, valores, violencia estructural, así como el hecho de que una parte del alumnado se encuentra en situación de fuerte desigualdad social y algunos acuden al centro muy castigados por situaciones personales y familiares duras.

La situación **incide** de modo positivo en algunos centros, porque genera preocupación y búsqueda de soluciones, fomentando el diálogo, la negociación y el aprendizaje cooperativo. En otros, influye negativamente porque se produce un deterioro de la salud emocional y un clima relacional inadecuado para el desarrollo humano y los procesos de enseñanza/aprendizaje, afectan seriamente al profesorado, al alumnado, a las familias y al equipo directivo.

Todo lo anteriormente expuesto demanda una intervención con la participación y compromiso de todas las personas y colectivos implicados.

OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA	INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN
❑ Generar una cultura renovadora sobre la convivencia basada en el respeto y el diálogo, en la que el conflicto se perciba inherente a las relaciones humanas y su tratamiento constructivo forma parte del proceso de crecimiento y desarrollo personal y social.	❑ Se ha desarrollado una campaña de sensibilización de la comunidad educativa sobre la convivencia escolar. ❑ A través de proyectos de formación de centro el profesorado ha analizado sus creencias y prácticas sobre la convivencia y ha asumido compromisos para mejorarla. ❑ En los centros se saben abordar los conflictos y se obtiene de ellos mejoras personales y colectivas.
❑ Promover un clima de convivencia positiva en los centros que fomente unas relaciones adecuadas entre todos los miembros de la comunidad escolar, fundamentadas en la respuesta a las necesidades de sus miembros, la justicia y el respeto a todas las diferencias.	❑ La Dirección gestiona el centro de forma democrática y participativa, tratando de dar respuesta a las necesidades y expectativas de todas las personas. ❑ El profesorado gestiona el aula dando voz al alumnado y fomentando su autoestima, la autonomía, la autorregulación y la responsabilidad (normas consensuadas, contratos, etc.) ❑ Se detectan las conductas desajustadas y se abordan desde las causas con estrategias educativas

	integradoras. ☐ Los expedientes académicos son escasos y se consideran el último paso que pone de manifiesto la incapacidad de los centros para dar respuestas educativas eficaces.
☐ Fomentar el desarrollo de los valores básicos de la convivencia en el currículum y en la práctica educativa en todos los centros escolares.	☐ El profesorado ha recibido formación y tiene orientaciones prácticas sobre la educación en valores y el desarrollo ético. ☐ El alumnado es sensible a las situaciones de su entorno inmediato y mediato y se posiciona críticamente ante ellas. ☐ Se han elaborado programas ejemplificadores que ayuden a integrar en el currículo de las áreas los contenidos que fundamenten los valores democráticos que ha de aprender el alumnado. ☐ Se han desarrollado programas de las líneas transversales, como propuestas que analizan la convivencia desde perspectivas concretas: entre personas distintas por su sexo, su origen social, su etnia y cultura, sus capacidades y características individuales...

LÍNEAS DE ACTUACIÓN

1. Promoción de una nueva cultura de convivencia en la comunidad educativa a través de la sensibilización, el debate participativo y la comunicación interpersonal.

La convivencia humana se organiza a partir de unos valores sociales en cierto modo impuestos. Es importante reflexionar sobre ellos y sobre el modelo de convivencia y relaciones humanas que desde la escuela queremos impulsar.

El centro educativo es un lugar en el que las personas aprenden a relacionarse y compartir vivencias en el ámbito público. Por lo tanto, todo lo que en él ocurre juega un papel importante en la formación y crecimiento personal del alumnado.

Esta tarea no puede abordarse individualmente, porque afecta a toda la comunidad educativa y en especial al profesorado. Por ello es necesario compartir creencias y marcos conceptuales sobre la convivencia y las variables que la facilitan para que las intervenciones de los equipos docentes sean comunes y coherentes.

Si esto es así en general, cuando en los centros está escolarizado un alumnado que vive en situaciones sociales desfavorecidas, es imprescindible una respuesta educativa con la colaboración e implicación de las familias y de la comunidad, propiciando el diálogo, la expresión de necesidades, la inclusión de las diferentes culturas existentes, etc. porque la respuesta no está sólo en el centro escolar. Es necesaria la intervención simultánea y coordinada de todos los organismos y recursos comunitarios relacionados con salud, marginación, pobreza....

Propuestas de intervención

- ❖ Considerar la educación para la convivencia como una finalidad básica de la educación.
- ❖ Sensibilizar a la comunidad educativa en la responsabilidad de cada uno en fomentar unas relaciones basadas en la justicia y el respeto a las diferencias.
- ❖ Compartir, dentro de la comunidad educativa, creencias y marcos conceptuales sobre la importancia de la convivencia para el logro del bienestar personal y la mejora de los procesos de

enseñanza-aprendizaje.

- ❖ Promover la formación, conceptual, procedimental y actitudinal, del alumnado que le facilite las bases de su condición de ciudadano y miembro de distintos grupos sociales.
- ❖ Asumir el conflicto como algo inherente a la naturaleza y relaciones humanas, cuya superación favorece el crecimiento de las personas y de los grupos.
- ❖ Revisar las actitudes de todas las personas implicadas en el hecho educativo y potenciar un diálogo en condiciones de igualdad y reciprocidad.
- ❖ Analizar, desde la Administración Educativa, la situación de la CAV en relación con la convivencia, los modelos y valores en que se sustenta, así como los conflictos, sus causas y frecuencia.
- ❖ Promover un proyecto interinstitucional que aborde la sensibilización de la sociedad.

2. Gestión de la convivencia en los centros

Tras la sensibilización de la comunidad educativa, se ha de abordar la convivencia en el centro como un ámbito fundamental y prioritario donde se ejerce. Cualquier propuesta de mejora de la convivencia ha de partir del análisis de la situación del centro (puntos fuertes, disfunciones y conflictos, y las causas que los generan). Partiendo de este diagnóstico, se podrán plantear objetivos, líneas de actuación y un modelo de organización que se plasmará en el Proyecto Educativo de Centro y en el Proyecto Curricular. En el Plan anual en el que recogerán los compromisos concretos, las intervenciones que permitirán avanzar hacia el proyecto deseado. En la Memoria se analizará los avances realizados, los nuevos retos que se han de proponer.

Mientras que, en el Proyecto Curricular, se ha de garantizar un discurso coherente que fundamente los principios educativos de una convivencia democrática, en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del centro se habrán de garantizar el ejercicio de dicha convivencia en el marco escolar, como primer lugar donde el alumnado aprende a convivir democráticamente.

El criterio básico para diseñar ese marco de convivencia es que garanticen el desarrollo integral de la persona, es decir, que aseguren una convivencia basada en el compromiso personal y social. La organización y el funcionamiento del centro habrá de adecuarse a estos planteamientos: estrategias que faciliten y promuevan la participación e implicación de todos los miembros de la comunidad para lograr una convivencia en positivo, respeto a la libertad individual, utilización democrática de los espacios, responsabilidad en el trabajo personal.

La escuela de calidad es una organización que reflexiona sobre sí misma y se responsabiliza de sus actuaciones y, desde sus principios y valores, dirige la vida escolar para el logro de los mismos. Para ello es muy importante que se diseñen y desarrollen proyectos, se evalúen y se informe a la comunidad educativa de los progresos y de las dificultades para que entre todas y todos se decidan los posibles cambios.

Propuestas de intervención

- ❖ Conocer las condiciones de la convivencia en el centro y en las aulas, para ajustar las intervenciones abordando en lo posible las causas de los problemas.
- ❖ Establecer la organización y funcionamiento del centro sobre las bases del respeto, la libertad y la responsabilidad personal, la participación y el trabajo cooperativo, el rechazo de toda discriminación y la compensación de las desigualdades.
- ❖ Capacitar y entrenar a los equipos directivos y al profesorado en aspectos básicos para la convivencia como la dinámica de grupos, prevención de dificultades, resolución de conflictos...
- ❖ Establecer cauces para plantear las situaciones de escolarización que inciden de forma negativa en los procesos de convivencia escolar.

- ❖ Promover experiencias de gestión de la convivencia que puedan ser modelos de buenas prácticas extensibles a otros centros.
- ❖ Fomentar la participación de las familias a través de canales formales e informales y la cooperación familia-escuela.

3. Gestión de la convivencia en el aula

En el aula se reflejan los valores y principios que rigen las relaciones de toda la comunidad, es un microcosmos en el que tienen lugar tanto los procesos de socialización con iguales y adultos como los referidos a la enseñanza y aprendizaje. La cantidad y calidad de las interacciones, las normas y valores que subyacen en ellas y el tratamiento de los conflictos crean el clima del aula y éste condiciona tanto el desarrollo personal, social y moral del alumnado como el proceso de aprendizaje.

Toda actividad escolar lleva implícito un aprendizaje que contribuye a la calidad del proyecto educativo. El currículum, la organización del trabajo, las interacciones, la metodología y la evaluación son elementos fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje que están cargados de valores, muchas veces implícitos y no sometidos a crítica. Se hace necesario un proceso de clarificación de todos ellos que permita un ajuste de los mismos a los valores explícitos de la institución propiciando la coherencia interna entre los valores explícitos y la práctica.

Una buena gestión del aula, fundamentada en las necesidades del alumnado y del profesorado, tanto en lo relativo a las interacciones entre las personas como en las tareas de aprendizaje y enseñanza es un factor fundamental para el logro de una convivencia positiva. El trabajo del aula, así como el del centro, ha de entenderse como un trabajo cooperativo, lo que hace imprescindible la participación, el protagonismo, la asunción de roles en cada tarea, responsabilidad y compromiso de todos.

Propuesta de intervención

- ❖ Ampliar la formación del profesorado en estrategias y herramientas necesarias para gestionar el aula de modo eficiente, en los procesos de socialización y convivencia.
- ❖ Plantear en los Proyectos Curriculares de las distintas etapas los procesos educativos desde la adquisición de hábitos sociales, interiorización de las normas y desarrollo de habilidades sociales y de comunicación hasta la maduración de la conciencia moral y la actitud crítica.
- ❖ Procurar que los alumnos y alumnas desarrollen su autoestima, la autonomía y la autorregulación en sus acciones como persona y como estudiante.
- ❖ Potenciar la tutoría como función básica en la educación para la convivencia, tanto desde la estructura y dinámica del grupo como de la integración de cada alumno y alumna en su grupo de referencia.
- ❖ Asumir como tarea básica del equipo de profesores y profesoras de un grupo el seguimiento de los problemas relacionados con la convivencia y la contribución de cada uno a un objetivo común de una buena convivencia.
- ❖ Optimizar los recursos materiales y humanos para una buena gestión del aula.

4. Contención y mejora de conductas inadecuadas y superación de situaciones de conflicto

Una gestión global de la convivencia en el centro y en el aula es el mejor camino para prevenir la aparición de muchos conflictos, además de otros efectos beneficiosos para todos. Los problemas, aunque menos, van a seguir surgiendo, y su potencialidad educativa está en cómo se abordan, resuelven o transforman.

Los problemas de conducta abarcan una amplia gama de situaciones, que perturban de forma más o menos grave la convivencia escolar. Estos comportamientos dependen en primer lugar de factores

personales propios de cada alumno o alumna, responsable de su comportamiento. No puede olvidarse que estas conductas se desencadenan en determinados contextos, como el desarraigo del grupo al que pertenecen, el fracaso en el trabajo que realiza o como respuesta a acciones que percibe como agresivas... La prevención escolar de estas conductas así como la contención cuando se manifiestan sólo tendrán resultado positivo cuando se atienda tanto al mundo emocional del propio alumno como al contexto en que se producen.

El maltrato entre iguales, presente aunque no siempre fácilmente visible para los adultos, es una situación necesitada de especial atención. La prevención, detección y tratamiento de los protagonistas (víctimas, agresores y espectadores), constituyen una necesidad urgente en los centros.

Asimismo, las conductas disruptivas o violentas, los problemas debidos a déficits de socialización, trastornos de personalidad, patologías referidas a la salud mental, u otras situaciones requieren una atención específica y un tratamiento en profundidad, diferenciando los síntomas de las causas.

Propuesta de intervención

- ❖ Formar al profesorado para la detección, prevención y tratamiento de este tipo de problemas, así como en intervenciones educativas centradas en emociones, sentimientos y actitudes ligados a las relaciones interpersonales cotidianas.
- ❖ Implicar al alumnado y a las familias en el abordaje de estas situaciones.
- ❖ Detectar, prevenir y abordar las situaciones de maltrato entre el alumnado, reconociendo no sólo sus manifestaciones, sino también sus causas, especialmente las que estén ligadas a situaciones escolares.
- ❖ Establecer relaciones de colaboración entre el centro y las instituciones y organismos cercanos al mismo responsables de los servicios sociales, sanitarios, culturales, de atención a la infancia y juventud... para responder de forma mancomunada a los problemas.

5.- Educación en los valores básicos para la convivencia.

Aprender a convivir de forma no violenta en el centro escolar, saber relacionarse de forma positiva con los compañeros/as del aula y con el profesorado y aprovechar los conflictos como instrumento valioso para profundizar en unas relaciones humanas más justas es la forma más eficaz para ir construyendo una cultura de paz y para interiorizar una actitudes y unos hábitos realmente democráticos. Al desterrar de la escuela la violencia, el abuso del poder y la fuerza, al incorporar las relaciones basadas en el respeto a las personas, donde todas son igualmente valiosas y donde las decisiones colectivas se toman de manera consensuada, **se está educando en los valores básicos necesarios para la convivencia.**

Pero también es preciso abordar estos valores como objetivo y contenido del proceso de enseñanza y aprendizaje. El sistema educativo tiene la responsabilidad de formar personas con sentido de convivencia democrática. Eso exige no sólo replantearse las prácticas educativas que acompañan a las rutinas escolares, sino también educar directamente desde los derechos humanos, la justicia, la lucha contra todo tipo de discriminación por razón de género, raza o religión, el rechazo de estereotipos, la aceptación del otro, el interculturalismo, la solidaridad con los más débiles. Por ello, hay que recuperar la escuela como espacio donde se construye lo cívico y se aprende a consensuar un marco justo al contrastar los diferentes proyectos individuales o colectivos y al respetar las diferencias personales y culturales. Con todo ello se contribuye a la creación de personas más justas y dialogantes, más tolerantes y más solidarias. Personas que cooperen en la creación de un entorno donde la agresión, la violencia y la injusticia no tengan cabida a la hora de resolver los problemas de las personas y de las comunidades.

Propuestas de intervención

1. Entender la convivencia escolar como el modo de ejercitar, en el ámbito escolar, los valores básicos ligados a la educación para la igualdad entre los sexos, la educación en los derechos humanos y para la paz, la educación intercultural, la educación para el desarrollo, etc.
2. Definir un programa que permita la integración dentro del currículo de los ciclos y etapas educativas la reflexión sobre todos los conflictos tanto en el ámbito privado y familiar como social y político: sus manifestaciones, sus causas, sus consecuencias (discriminaciones, agresiones, marginación social, guerras...)
3. Abrir y sensibilizar al alumnado a otros problemas y otras situaciones fuera del entorno escolar donde la paz o la justicia sigue siendo un logro a conseguir y donde la democratización real sigue siendo un reto.
4. Apoyar el proceso de socialización del alumnado promoviendo el asociacionismo estudiantil y facilitando la participación en asociaciones infantiles y juveniles y en organizaciones sociales, de modo que pueda tomar parte activa en la construcción de un mundo más solidario, democrático y justo.

Ámbito	Líneas de actuación				
	1. Cultura de convivencia	2. Gestión del centro	3. Gestión del aula	4. Conductas inad.	5. Valores básicos
Formación	- Proyectos de formación de centro para compartir marcos conceptuales, revisar creencias y modelos de intervención educativa. - Campaña de sensibilización de la comunidad educativa sobre la convivencia - Formación de Inspectores/as, Servicios de apoyo, Orientadores/as y consultores/as.	- Cursos sobre Gestión de la convivencia para Equipos Directivos - Proyectos de formación de centro sobre educación en la convivencia - Formación a padres/madres del alumnado sobre cooperación familia-escuela	- Cursos para Tutores/as - Cursos sobre desarrollo ético en cada etapa - Seminarios zonales sobre cuestiones relacionadas con la educación para la convivencia. - Proyectos de centro sobre organización y gestión cooperativa de las aulas	Cursos y proyectos de formación de centro sobre maltrato entre iguales, conductas desajustadas o violentas y enfermedades mentales	Incluir en los cursos de formación didáctica de las cuestiones relacionadas con la educación en los valores democráticos y sus manifestaciones básicas
Innovación	❖ Líneas transversales que faciliten la integración en el currículo de las bases de la convivencia	Promover centros de innovación con proyectos interesantes en educación para la convivencia	- Promover proyectos para definir modelos de convivencia - Compartir experiencias de intervención educativa ante situaciones semejantes.	Promover y facilitar proyectos de innovación en este campo	Promover proyectos de innovación respecto a las cuestiones planteadas
Organización	Fomentar la participación e implicación de padres/madres, del alumnado y del profesorado en las iniciativas para la mejora de la convivencia escolar.	- Revisar y replantear la organización y funcionamiento del centro (ROF) y las normas de convivencia - Crear estructuras en los centros que favorezcan la convivencia. - Establecer cauces para analizar y encauzar situaciones de escolarización inadecuada.	- Coordinar etapas y niveles para desarrollar proyectos progresivos. - Facilitar la función tutorial y apoyarla mediante trabajos de equipos	- Clarificar los procesos de acceso a programas de escolarización complementaria - Revisar el funcionamiento de las Comisiones de Convivencia y otros órganos de participación y mediación - Establecer convenios con servicios comunitarios	- Grupos de trabajo entre el profesorado para definir y desarrollar programas de formación que se puedan integrar en el currículo. - Promover el asociacionismo u otras formas de participación dentro del ámbito escolar

Evaluación	- Realizar una evaluación diagnóstica de la convivencia en los centros de la CAV - Analizar la incidencia del clima escolar en los procesos de enseñanza-aprendizaje	- Detectar centros con carencias significativas en la convivencia - Incluir la convivencia como factor básico en la evaluación interna y externa de los centros	Evaluar la convivencia en el aula junto con el alumnado	Analizar las medidas correctoras de que disponen los centros, su validez y su mejora.	Analizar el conocimiento y actitudes del alumnado sobre las cuestiones que se plantean
Información y Documentación	- Facilitar materiales para los procesos formativos en los centros. - Conocer los análisis y propuestas en relación con los problemas de convivencia escolar en otros países.	Selección, creación y difusión de materiales para la gestión de la convivencia en los centros	Selección, creación y difusión de materiales para la gestión de la convivencia en el aula	Facilitar modelos e instrumentos para optimizar los recursos del centro en la prevención y corrección de situaciones problemáticas.	- Orientaciones y materiales para trabajar estos temas en sesiones de tutoría. - Programas de las líneas transversales para integrar en el currículo de las áreas.

Esperanza Ochaíta Alderete

(Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de la Universidad Autónoma de Madrid)

LA EDUCACIÓN Y LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

1.- INTRODUCCIÓN

En primer lugar he de agradecer a la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Jaén mi participación en el “Acto conmemorativo del X aniversario del Consejo Escolar de Andalucía” para poder profundizar en temas tan relevantes como la convivencia escolar, la situación y la problemática de la infancia y la juventud en edad escolar, la educación en valores democráticos o la participación en los centros educativos. Así pues, las páginas que siguen no se ocupan únicamente de la convivencia en la escuela, sino también intentan ofrecer un breve resumen de las actividades que actualmente se está realizando desde el IUNDIA (Instituto Universidad Autónoma de Madrid –Comité Español del UNICEF de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia) sobre las necesidades y derechos de los niños, niñas y adolescentes haciendo especial hincapié en los que se refieren a la educación.

Partimos de un estudio teórico de las necesidades infantiles y adolescentes básicas y de su relación con los derechos reconocidos en la legislación nacional e internacional, especialmente la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Así, como ya hemos señalado con anterioridad (Ochaíta, 2000; Espinosa y Ochaíta, 2000), se considera que el conocimiento de las necesidades biológicas, psicológicas y sociales de los niños es imprescindible para poder garantizar sus derechos como sujetos en desarrollo. Obviamente, no vamos a entrar aquí en un análisis de las necesidades infantiles básicas y de sus satisfactores en las distintas etapas de desarrollo y en los distintos contextos en que éste tiene lugar. Solamente señalar que, partiendo de la teoría propuesta por Doyal y Gough en 1992, defendemos la idea de que, también en el caso de los niños y niñas podemos hablar de dos necesidades universales básicas: salud física y autonomía, cuyos satisfactores se manifiestan de diferente manera en las distintas etapas del desarrollo.

Por supuesto, cuando hablamos de necesidad de autonomía desde las primeras etapas de la vida, la entendemos como meta a conseguir, no como fin ya obtenido y, por tanto nos referimos a aquellos requisitos que, a lo largo del desarrollo precisan los individuos para construir su autonomía. En este sentido hay que señalar que desde las diferentes perspectivas teóricas y prácticas que han estudiado el tema, la educación es el satisfactor más importante de la necesidad de autonomía (Doyal y Gough, 1992; UNICEF, 1998, 2001, Ochaíta, 2000). Todos los niños y niñas necesitan un nivel de educación suficiente y de calidad que les permita entender el mundo en que viven y, en consecuencia, poder ir construyendo progresivamente su autonomía hasta llegar a la edad adulta. En consecuencia el derecho a la educación es, tal como se recoge en los artículos 28 y 29 de la Convención de Naciones Unidas, uno de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes.

Cuando relacionamos los derechos de la infancia y la educación formal o escolar, podemos hablar de tres aspectos fundamentales: el derecho a la educación, los derechos de los niños en el sistema educativo y la educación en derechos (Verhellen, 1994 y 1997; Ochaíta y Espinosa, 1997 y 1998). El tema que aquí nos ocupa se relaciona de forma clara con los derechos que tienen los niños, niñas y adolescentes cuando están en los contextos educativos formales, como el buen trato entre los propios alumnos y en sus relaciones con el profesorado, o la participación en el sistema escolar. Se relaciona asimismo con la

educación en derechos, esto es, el derechos de los estudiantes a recibir una educación teórica y práctica en el ámbito general de los derechos humanos. Todos estos aspectos están recogidos en el artículo 29 de la Convención sobre los derechos del niño que se refiere a los objetivos de la educación:

Artículo 29 de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos del niño

“Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deber estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;*
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de Naciones Unidas;*
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;*
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con un espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.*
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.”*

2. INVESTIGACIONES DEL “IUNDIA” SOBRE EDUCACIÓN Y DERECHOS DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

En los últimos años, la Universidad Autónoma de Madrid y el Comité Español del UNICEF - actualmente desde el IUNDIA-, se han ocupado de forma conjunta de investigar algunos temas relacionados de forma más o menos directa con los tres aspectos a que anteriormente hemos hecho referencia, esto es, el derecho a la educación, los derechos de los niños en la educación y la educación en derechos. A continuación se resumen algunos de los de los estudios que consideramos más relevantes para el tema que aquí analizamos: el trabajo infantil y el derecho a la educación, los derechos de los niños y las niñas en la educación y el maltrato entre iguales y la educación en derechos: educación para la igualdad de oportunidades entre los géneros.

2.1.- El trabajo infantil y el derecho a la educación

El primer estudio a que se ha de hacer referencia es el relativo al *Trabajo infantil en España* que, obviamente, se relaciona con el derecho a la educación. La investigación, realizada por el Comité Español del UNICEF, la Universidad Autónoma de Madrid y el IUNDIA, fue financiada por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales¹ entre los años 1997 y 2000. Su objetivo era obtener una información clara y relevante sobre la ayuda y el trabajo que desarrollan los niños y niñas españoles (Ochaíta, Espinosa y Calvo, 1999 y 2000; Comité Español del UNICEF – INUDIA, 2000).

Se partía de la idea, sostenida por los expertos internacionales, de que es necesario diferenciar entre *ayuda* y *trabajo*. Se considera que el trabajo infantil es incompatible con la satisfacción de las necesidades infantiles básicas universales y con los satisfactores más importantes de estas necesidades: especialmente la educación formal, pero también el tiempo libre para el juego y el ocio. Por el contrario, la ayuda ligera en las tareas desarrolladas por los familiares, no sólo no es perjudicial, sino que, entendida

¹ Expedientes 366/97 y 216/98

como educación informal, puede ser muy adecuada para el desarrollo y el aprendizaje de los niños y para fomentar sus responsabilidades. A la hora de diferenciar entre ayuda y trabajo se decidió utilizar un criterio temporal: consideramos *trabajo* las actividades que realizan los niños y niñas durante tres o más horas diarias durante cinco días a la semana, siguiendo el calendario laboral español, y *ayuda* las desarrolladas durante menos de tres horas.

En la investigación, en la que participaron 3.488 niños, niñas y adolescentes, de edades comprendidas entre los 10 y 15 años representativos de la población nacional correspondiente. La muestra fue seleccionada respetando la proporcionalidad de las distintas Comunidades Autónomas y de los centros de enseñanza públicos y privados. En primer lugar se elaboró un cuestionario denominado *PETI (Pruebas de evaluación del trabajo infantil)*, que se pasaba en los centros escolares. Así eran los propios niños los que nos informaban sobre las actividades de ayuda y trabajo que realizaban diariamente, mientras que sus profesores tutores no ofrecían diversos tipos de información, especialmente la relativa al rendimiento y a la asistencia a las clases. Los niños contestaban, asimismo a un cuestionario que nos proporcionaba información sobre sus actitudes en relación a un supuesto trabajo realizado por otros niños y niñas.

En general, podemos decir que en España, al ser la educación obligatoria hasta los 16 años y ser ésta la edad en que la legislación laboral permite el trabajo de los menores, el derecho a la educación está generalizado y, en consecuencia, las cifras de trabajo no pueden considerarse alarmantes. El porcentaje de niños y niñas que trabajan constituye algo menos del 6% de la población. De entre éstos, la mayor parte lo hacen en tareas domésticas: un 3,490%, mientras que el resto de las modalidades de trabajo tienen un peso muy inferior. Así por ejemplo, el 0,511% de los niños realizan trabajos en negocios o comercios y el 0,351% de los niños trabajan en tareas agrícolas y ganaderas. Pero es necesario señalar que, aunque los porcentajes sean bajos, se refieren a un número considerable de niños que hay que tener muy en cuenta a la hora de diseñar las políticas de infancia.

Los resultados ponen claramente de manifiesto que el trabajo doméstico es mayoritariamente realizado por las niñas, mientras que las restantes modalidades son asumidas por los niños. Así pues, a pesar de los importantes avances realizados en el tema de la igualdad, todavía siguen existiendo en nuestro país estereotipos de género en lo que al trabajo se refiere, que también se manifiestan en los niños y niñas. También es importante destacar que se ha encontrado una relación entre trabajo y el nivel socioeconómico y sociocultural familiar, en el sentido de que son los niños procedentes de familias con menos recursos los que desarrollan mayor cantidad de trabajo. Sin embargo, la escasez de recursos no puede interpretarse como la única causa del trabajo infantil. Resulta, asimismo, relevante el número de hermanos que conviven en el domicilio familiar, ya que a medida que éste aumenta lo hace también el porcentaje de niños que trabajan. Por el contrario, y en contraposición con la información que nos proporcionan algunos otros estudios, no se ha encontrado mayor trabajo infantil en las familias monoparentales que en otro tipo de familias.

Por otra parte –y de acuerdo con los datos obtenidos de los profesores tutores de los niños que también participaron en la investigación– es necesario señalar que se han encontrado correlaciones entre el trabajo infantil y el rendimiento académico. Los niños y niñas que dedican más tiempo a trabajar obtienen peores resultados en las tareas escolares lo que, sin embargo, no nos permite decir cual es la dirección de la causalidad. Es posible y coherente que el trabajo interfiera en el rendimiento académico, pero también es posible pensar que aquellos niños que tienen peores resultados en la escuela, desarrollen más trabajo. Así pensamos que es necesario profundizar en el estudio del fracaso escolar en España, en sus causas y consecuencias, entre ellas la iniciación precoz en el trabajo.

Por lo que se refiere a las actitudes de los niños ante el trabajo y la ayuda infantil, la investigación pone claramente de manifiesto el hecho de que los escolares españoles de entre 10 y 15 años de edad tienen perfectamente asumido el derecho que tienen ellos y sus iguales a recibir una educación formal. Por consiguiente, consideran adecuado que los niños y niñas ayuden a sus familiares en las responsabilidades en las tareas que se realizan en el entorno familiar. Sin embargo están absolutamente en contra de que sus iguales, independientemente de la edad y del sexo, realicen trabajos que les resulten incompatibles con la asistencia a la escuela y el rendimiento adecuado en ella.

2.2.- Los derechos de los niños y las niñas en la educación y el maltrato entre iguales

Más relacionado con el tema que se analiza en estas jornadas es el estudio sobre “*Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*” que el Comité Español del UNICEF, a través del IUNDIA², ha realizado recientemente para el Defensor del Pueblo. El informe, que fue solicitado en su día al Defensor por la Comisión Mixta Congreso – Senado, y ha sido realizado entre los años 1998 y 1999, ha sido publicado en el presente año 2000 en la colección “*Informes, estudios y documentos*” editada por el Defensor del Pueblo con el título “*Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*”³.

La investigación comienza con una revisión exhaustiva del estado actual del tema en los distintos países europeos que incluye, tanto los estudios sobre la incidencia del problema, como los diferentes trabajos y métodos de prevención e intervención desarrollados al respecto. Le sigue un capítulo que analiza el tratamiento jurídico de la violencia contra menores, con especial referencia al contexto escolar. Posteriormente se analizan las actuaciones de las administraciones educativas con competencias plenas en educación en nuestro país en el momento de recogida de la información para el estudio. La parte más novedosa del trabajo es la realización de un estudio empírico sobre la incidencia de los distintos tipos de maltrato entre iguales con una muestra de 3000 escolares representativos de la población nacional de chicos y chicas españoles, estudiantes en 300 centros escolares públicos, privados y concertados de las distintas comunidades autónomas y de 300 profesores, jefes de estudios de los centros. El trabajo termina con unas conclusiones sobre el estudio de incidencia y con una serie de recomendaciones formuladas por el Defensor del Pueblo para orientar las actuaciones preventivas y correctoras tendentes a erradicar la violencia entre iguales en el ámbito escolar.

Los resultados del estudio empírico nos permiten decir que en la realidad española actual, el panorama de la violencia entre iguales en el medio escolar no puede considerarse alarmante. Aunque las diferencias metodológicas que existen entre las distintas investigaciones realizadas en el entorno europeo no permitan hacer comparaciones puntuales, es posible afirmar que la incidencia del problema en nuestro país no es alta comparada con la de otros países europeos. Ello no significa que la situación pueda considerarse buena y deseable ya que cualquier forma y grado de abuso entre iguales ha de considerarse un problema al ir en contra de las necesidades básicas de los niños y niñas maltratados. Por consiguiente, el objetivo que se ha de perseguir es la prevención general del problema para tratar de eliminar cualquier forma de violencia entre niños y niñas.

² El estudio que sirve de base para el Informe del Defensor del Pueblo ha sido coordinado por Dña. Esperanza Ochaíta, como Directora del IUNDIA, y dirigido por Dña. Cristina del Barrio y Dña. Elena Martín. En él han intervenido como investigadores, D. Liborio Hierro, D. Ignacio Montero, D. Héctor Gutiérrez, Dña. Isabel Fernández y Dña. Mª del Mar Castejón.

³ Puede consultarse también en la dirección electrónica:
<http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoal.html>

Cuando preguntamos a los escolares –tanto a las posibles víctimas del maltrato como a los supuestos agresores y testigos- y a los profesores responsables del centro educativo, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la frecuencia de los abusos decrece cuando aumenta su gravedad (ver tabla). Esto significa que los problemas que se producen con mayor frecuencia son las agresiones verbales y la exclusión del grupo, seguidos por la agresión física indirecta, conductas de amenaza para intimidar. Mucho menores son las agresiones físicas directas (pegar) y, afortunadamente bastante escasos los malos tratos más graves como acoso sexual y amenaza con armas (aproximadamente un 1% de los alumnos y alumnas declaran haber sufrido estas dos últimas formas de abuso). Aunque evidentemente el maltrato psicológico que implican las agresiones verbales y la exclusión del grupo, no puede ser considerado de la misma gravedad que los otros tipos de abuso anteriormente señalados, si deben tenerse en consideración ya que menoscaban la autoestima y el desarrollo autónomo de los niños y las niñas.

Orden de incidencia de los distintos tipos de maltrato según informaciones obtenidas de la víctimas⁴

POSICIÓN	TIPO DE MALTRATO	FRECUENCIA “A VECES ME OCURRE”	PORCENTAJE
1 ^a	Me insultan	881	33,8%
2 ^a	Hablan mal de mí	818	31,2%
3 ^a	Me ponen mote	820	30,1%
4 ^a	Me esconden cosas	543	20,0%
5 ^a	Me ignoran	366	14,0%
6 ^a	No me dejan participar	239	8,9%
7 ^a	Me amenazan para meterme miedo	238	8,5%
8 ^a	Me roban cosas	184	6,4%
9 ^a	Me rompen cosas	119	4,1%
10 ^a	Me pegan	116	4,1%
11 ^a	Me acosan sexualmente	49	1,7%
12 ^a	Me obligan a hacer cosas	22	0,7%
13 ^a	Me amenazan con armas	17	0,6%

Si tenemos en cuenta el género, hemos de señalar que, al menos en nuestro país, el maltrato entre los escolares es un fenómeno fundamentalmente masculino. Los chicos agreden y sufren mayor número de agresiones que las chicas, con una sola excepción: la conducta de hablar mal de los demás, que se da con mayor frecuencia entre éstas. Se trata este de un tema importante sobre el que debemos reflexionar a la hora de prevenir el maltrato entre iguales mediante la educación en valores. Todo parece indicar que los estereotipos asociados en nuestra cultura al género masculino justifican más las conductas violentas que los relacionados con lo femenino.

También hay que destacar el hecho de que los abusos se producen de forma prioritaria entre los estudiantes de primer curso de la ESO y descenden notablemente en el cuarto y último curso, lo que indudablemente tiene un importante interés para las políticas de intervención. En este sentido se recomienda hacer estudios de incidencia y prevención en los últimos cursos de primaria para poder disminuir los malos tratos en la etapa educativa posterior.

Hay otros dos temas derivados de los resultados de este amplio estudio que merecen ser destacados. Por una parte, no se han encontrado diferencias en la incidencia del maltrato en las diferentes comunidades autónomas, lo que indica que el fenómeno afecta por igual a los escolares españoles de

⁴ Tomada del Informe del Defensor del Pueblo (2000), pp. 154.

educación secundaria obligatoria. Por otra parte, tampoco la titularidad del centro parece ser un factor importante en relación con la incidencia de los abusos. Éstos se manifiestan de igual manera en los centros públicos y privados con la excepción de algunas conductas de maltrato psicológico –hablar mal de otros, poner mote e ignorar- que se dan con mayor frecuencia en los colegios privados.

También es importante señalar los resultados obtenidos en lo que se refiere al escenario en que se producen los distintos tipos de maltrato. La clase es el lugar en que, de forma prioritaria, tienen lugar los insultos y la utilización de mote y también el acoso sexual. También se producen en el aula las acciones contra la propiedad del alumnado, como romper o robar cosas. Sin embargo son los aseos los lugares preferidos por los muchachos y muchachas para esconder cosas de los demás. Otras conductas de abuso, como hablar mal de los otros, excluirllos del grupo, ignorarlos, amenazar o pegar, no se producen en lugares concretos del centro escolar. Por último, las amenazas con armas, que afortunadamente apenas existen, se producen casi siempre fuera del centro escolar.

Finalmente hay que resaltar las recomendaciones realizadas por el Defensor del Pueblo como resultado del análisis del informe. Dichas recomendaciones no se fundamentan en la constatación previa de carencias, insuficiencias o incumplimientos administrativos o normativos que deban corregirse, aunque se admite que en algunos casos pueden existir. Más bien se dirigen a subrayar, desde la perspectiva del Defensor, ciertas líneas de prevención e intervención recogidas en el estudio español o en los desarrollados en otros países europeos.

2.3.- Educación en derechos: educación para la igualdad de oportunidades entre los géneros

Finalmente, dentro del tema de la educación en derechos, hemos desarrollado un proyecto para elaborar unos materiales de trabajo de la educación para la igualdad entre chicos y chicas. Los materiales, financiados por la Comunidad Autónoma de Madrid en 1998 a través del Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la UAM, ha sido publicados en 1999 con el título *“La educación para la igualdad entre los géneros en Secundaria obligatoria”* (Espinosa, Ochaíta y Espinosa 1999). El material consta de dos manuales, uno para el profesorado y otros para los alumnos y alumnas.

Son muchos los estudios, realizados tanto en nuestro país como en otros países de nuestro entorno cultural que vienen a concluir que, en las escuelas, se proporciona un trato diferente a los alumnos y alumnas que ayuda a perpetuar los estereotipos de género tan arraigados aún en todos los niveles de la sociedad. Como ya hemos dicho, tanto en las tareas de ayuda y trabajo que realizan las niñas y los niños, como en los problemas de violencia que se producen en las escuelas, esos estereotipos de género todavía tienen mucha influencia negativa en los modos de vida de nuestros niños y niñas. El objetivo de este trabajo ha sido crear una serie de instrumentos, de fácil aplicación en el aula dirigido a los alumnos y a los profesores. Han sido diseñados específicamente para el nivel de Educación Secundaria Obligatoria ya que, mientras que existen en nuestro país un buen número de trabajos –muchos de ellos de gran calidad- para trabajar la coeducación en Educación Primaria, son escasos los que se ocupan de hacerlo en el siguiente nivel educativo.

Los materiales dirigidos al profesorado les permiten evaluar los distintos elementos del Proyecto Educativo de Centro: organización escolar, currículo escolar y recursos educativos, en orden a tomar conciencia sobre el posible trato desigual hacia los alumnos y las alumnas. El propósito de esta toma de conciencia es, obviamente, sentar las bases para cambiar el modelo educativo hacia la coeducación. El manual dirigido a los alumnos y alumnas contiene una serie de unidades didácticas a utilizar desde las diferentes áreas del currículo (ciencias sociales, educación física, matemáticas y tecnología) y tiene dos objetivos generales:

- Ejemplificar como es posible introducir, tal y como se propone en la legislación educativa vigente, la educación para la igualdad de oportunidades en las diferentes áreas curriculares.
- Implicar a los alumnos y alumnas en el problema de la discriminación de género que, a veces, se produce en determinados ámbitos de la vida cotidiana. Y ello porque, al igual que sucede en el caso de los y las docentes, solamente en el caso de que el alumnado tome conciencia de la existencia de un trato desigual, adoptará acciones encaminadas a superar esa desigualdad.

3.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMITÉ ESPAÑOL DEL UNICEF – IUNDIA (2000). *El trabajo infantil en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo: Informes estudios y documentos.

DOYAL, y GOUGH, (1992): A theory of human needs. London: Mac Millan. Traducción Castellana. *Teoría de las necesidades Humanas*. Barcelona: Icaria/ FUHEM, 1994.

ESPINOSA. M.A.; OCHAÍTA, E. (2000). Necesidades infantiles y adolescentes y maltrato. *Psyche*, vol. 9, pp. 3-15.

ESPINOSA, M.A.; OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, A. (1999). *La educación para la igualdad entre los géneros en Secundaria Obligatoria. Vol. I y II*. Madrid: CAM.

NACIONES UNIDAS (1998). *Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: Naciones Unidas.

OCHAÍTA, E. (2000). *Necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia*. Proyecto docente e investigador inédito.

OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M.A. (1997) Children,s participation in family and school life. A psychological and developmental approach. *The International Journal of children Rights*, Vol. 5, 3, 279-297.

OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M.A. (1998) Children,s Rights and Education: A psychological and developmental approach. En P.D. Jaffé (Ed), *Challenging Mentalities: Implementation the United Nations Convention on the Rights of the Child*, pp. 177-197. Ghent: University of Ghent.

OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M.A.; CALVO, E. (1999). Un estudio exploratorio sobre la incidencia del trabajo infantil en España. *Anuario de Psicología Jurídica*, Nº pp 97-121

OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M.A.; CALVO, E. (2000) Child Labour in Spain. A first approach. *The International Journal of Children,s Rights*.

UNICEF (1998) *El estado mundial de la Infancia, 1998. Educación*. Nueva York: UNICEF.

UNICEF (2001). *Estado mundial de la infancia 2001: Primera infancia*. Nueva York: UNICEF.

VERHELLEM, E (1994) *Convention on the Rights of the Child*. Leuven: Verhellem and Garant.

D^a Rosario Ortega Ruiz

(Catedrática de Psicología Educativa de la Universidad de Sevilla)

Educación para la Convivencia y Prevención de la Violencia

La violencia y transparencia social de la violencia escolar

Problemas de violencia escolar existen desde que la escuela es ese escenario donde cada día un número nada pequeño de chicos y chicas se reúnen con sus compañeros/as y profesores/as y comienzan su jornada de trabajo común; un trabajo al que la cultura le ha ido proporcionando significado social, pero que no siempre tiene, para sus protagonistas, sentido personal. La actividad escolar, por la propia fuerza de las convenciones sociales en las que tiene que desplegarse, llega a adquirir pleno significado personal (sentido) para la mayoría de los escolares, que encuentran en el escenario de su centro educativo, buenas actividades y buenos compañeros con quien compartir una parte sustantiva de su vida íntima. Aulas, pasillos y patios de recreo son espacios sociales que se convierte, por el fragor de la vida en común, en espacios de intimidad, aunque las condiciones no sean siempre las más adecuadas para el desarrollo de la vida afectiva y de la personalidad social. Efectivamente, no ocurre igual para todos.

Para algunos, el día a día escolar puede llegar a ser insoportable, porque lo que encuentran son unos compañeros que más que tales son verdugos despiadados, extorsionadores que quieren hacerle la vida imposible, o provocadores que le señalan sus defectos, le ridiculizan o lo excluyen. No todos los escolares están viviendo estas experiencias, pero existen, en mayor o menor medida, este tipo de sucesos, en todas las escuelas, y su presencia nos indica que se trata de un problema real para un número nada despreciable de chicos y chicas.

Habría que no olvidar que en la escuela obligatoria, los escolares deben realizar unas actividades en cuya planificación y decisión no han participado, bajo un control que no siempre es democrático y con unas exigencias que a veces no alcanzan a comprender. Ello configura un marco de relaciones personales en medio de las cuales acontecen toda clase de sucesos: unos felices, como la amistad y el sentimiento de ser reconocido por los semejantes; otros, desgraciados, como la rivalidad, el conflicto, la agresividad más o menos aceptada y, desgraciadamente, la agresividad injustificada o violencia.

No es sin embargo cierta, la imagen demoníaca que dibujan algunos medios de comunicación, presentando en general a los adolescentes, como extraños seres sin moral que parecen querer arrasar los principios cívicos en los que se sustenta nuestra sociedad. Ni todos los niños y niñas, y jóvenes son almas blancas, ni existe el riesgo de que una pequeña, pero cruel, legión de adolescentes nos invadan con su maldad.

Junto a este cuadro de conflictividad y bajo el riesgo de que la educación no apoye los principios de paz, democracia y justicia social, para lo que se ha creado, es también cierto que nunca como en esta última década se ha manifestado la poderosa idea de que la protección de los derechos humanos. A la atención a los grandes acontecimientos mundiales que señalan la guerra y los conflictos nacionales como máxima preocupación social, se va uniendo la atención al mundo personal, a la intimidad del grupo familiar y de los agrupamientos sociales. Así pues, lo verdaderamente novedoso es el interés público por lo que sucede en los ámbitos privados; en este sentido, la escuela están empezando a ser mirada como un ámbito público con rasgo de lo privado; no sólo un escenario para el conocimiento, sino también para la vida afectiva y emocional.

Lo que ha sucedido en esta última década del siglo es que ha aumentado la conciencia pública sobre la conexión entre los problemas sociales y la vida personal. Poco a poco, parece que se levanta

el velo que cubre la vida privada y vamos mirando dentro de los escenarios de la intimidad, sin falso pudor. Se van descubriendo espectáculos dantescos de maltrato doméstico y laboral, como el acoso moral y psicológico del compañero sentimental o del jefe (Hirigoyen, 1999). La escuela no escapa a ello; lo que se ha producido en estos años, más que un aumento real de la violencia es un aumento del interés social por conocer y paliar la violencia en ámbitos hasta ahora cerrados, como la vida familiar y la vida escolar. Efectivamente, no podemos afirmar que tenemos escuelas más violentas, pero no cabe la menor duda de que tenemos una sociedad más preocupada por los problemas de la violencia escolar.

La violencia y el debate cívico ciudadano

La institución escolar está sometida a una multitud de interrogantes que revelan la preocupación social que se cierne sobre su naturaleza y función. Siempre ha sido así, y no es malo que así sea. La escuela es, junto con la familia, la más importante institución social encargada el complejo problema de la socialización de los individuos. Así pues, que la sociedad se ocupe de lo que sucede dentro de ella no sólo no es negativo sino que debemos esperar que tienda a mejorarla. Lo que sí resulta novedoso, al menos en el contexto cultural español (Camps, 1990; Cortina, 1994; Savater, 1992 y 1997, entre otros) es el debate sobre la posible crisis de valores sociales y morales que se transmite desde la escuela.

Existe en España un interesante nivel de reflexión sobre la imbricación de lo cotidiano en la construcción de los valores cívicos; ello nos está permitiendo analizar el fenómeno de la violencia, no ya como un comportamiento disruptivo que hay que eliminar -que también- sino como un fenómeno que afecta a los cimientos mismos de la educación pública. La cultura española dada a la discusión social, ha conseguido enfrentar el problema de la violencia escolar, no como un fenómeno aislado y concreto que afecta sólo a las escuelas, sino como un fenómeno que tiene efectos en la vida social y moral de sus ciudadanos y que interesa a muchos. Hablo de este fondo cultural y de filosofía moral, porque desearía que se entendiera, más adelante, el sentido de mis reflexiones sobre la intervención educativa contra la violencia escolar y su alcance político.

Es este debate, presente en los medios de comunicación de forma sostenida en los últimos cinco años, el que ha impulsado, a mi modo de ver, que los poderes públicos vayan asumiendo que también ellos tienen una parte importante en la responsabilidad en mejorar la calidad de la educación básica. Hace diez años, nos resultaba difícil, en congresos y reuniones científicas restringidas, comunicar la existencia de problemas de violencia escolar. Hoy, es el propio parlamento español el que en cooperación con UNCEF, encarga la exploración del maltrato entre escolares a un equipo de profesores universitarios un estudio sobre los malos tratos entre escolares en todo el Estado (ver Del Barrio, 2000).

En esta década hemos pasado por una larga travesía, primero por el desierto de la incompreensión y la ignorancia social y luego por la sensibilización y divulgación científica, hemos atravesado los que como la que les habla lleva en este tema (Ortega, 1992; 1993; 1994a y b; Ortega y Mora-Merchán, 1995 y 1996; Ortega, 1997; Ortega y col, 1998; y Ortega y Mora-Merchán, 2000) más de diez años. Pero esta travesía por el desierto investigador ha dado sus resultados y hoy podemos decir que el asunto de la prevención de la violencia escolar, como el asunto de la violencia doméstica, interesa a una muy amplia capa de la sociedad. Evidentemente no está resuelto; como no lo está la violencia política, pero es objeto de trabajo y atención pública de muchos ciudadanos, desde el periodismo a la justicia. Estamos por tanto, en una dimensión política; si por política entendemos el interés público del ciudadano en los asuntos que le afectan.

Polaridad en el debate sobre la escuela y los valores cívicos

Si nos acercamos buscando el detalle al debate cívico de los ciudadanos del que hablamos arriba, nos encontramos que en un nivel superficial, lo que flota es un aparente disgusto o una cierta demanda de cambio difuso de lo que sucede en la escuela. Una cierta polarización de las opiniones, no sólo de los expertos, sino de la gente en general; una respuesta social que fluctúa entre el entusiasmo y el abatimiento, sin verdaderas razones para ello. Entusiasmo cuando, en tiempos de bonanza económica o social, se acometen nuevos retos educativos, como los que en nuestro país significó la reforma educativa, lentamente impulsada y nunca del todo ejecutada por el pasado gobierno socialista y luego puesta en cuestión por el gobierno conservador. Se trató, aquella, de un largo proceso de recolección de experiencias y proyectos, que recogían, al menos en sus intenciones, los esfuerzos de la larga marcha de los movimientos de renovación pedagógica hacia una escuela de más calidad y más adecuada a los valores democráticos; pero se llegó tarde y con el equipo desgastado. Abatimiento, que es fruto de la pertinaz creencia, no siempre justificada, que afirma que la escuela está en crisis porque no consigue dar respuesta a los problemas que la sociedad tiene. Como si la escuela, por sí sola, pudiera dar respuesta a los múltiples retos de la sociedad; a los cambios radicales que está experimentando: desde el uso de las nuevas tecnologías a la comprensión de la dimensión profunda del concepto de globalización, como perspectiva interpretadora del tránsito de un siglo a otro.

Aunque no ajena, la escuela como institución concreta es, en gran medida, inocente de los vaivenes de entusiasmo y abatimiento social que periódicamente provoca; en todo caso, la escuela, por sí misma no es responsable de la adecuación entre las políticas educativas y las necesidades reales de la sociedad. Ninguna reforma educativa puede dar de sí todo lo que la sociedad necesita; pero especialmente si, como ha sucedido en nuestro caso, ésta ha debido implantarse en tiempos de recesión económica primero y a manos políticas de quienes pueden no creen en la dirección y el sentido del cambio proyectado y desear una rectificación de la misma.

Ciertamente que, en algunas ocasiones, las cuestiones que le dirigimos a la escuela la sobrepasan en su capacidad de respuesta, porque se refieren a fenómenos que no afectan sólo a la escuela. En este caso, es necesario devolver hacia la comunidad las preguntas. Por ejemplo, el debate moral al que aludíamos antes, en el que se está oyendo la voz de filósofos y literatos, junto a profesores y personal especializado, sobre qué es lo que está en crisis, la formación para la adquisición de valores, o el propio valor de educar, habría que plantearse: ¿sabe la sociedad cuáles son sus valores universales y cuales, por el contrario, son valores relativos o sujetos a libre elección religiosa, política o económica? Las jerarquías de valores sociales, así como el del gran valor de educar, son algo que nos incumbe a todos/as como ciudadanos/as críticos y que debe nutrir la formación de las futuras generaciones. No olvidemos que la institución escolar se genera a partir de las finalidades que la sociedad le atribuye; se desarrolla con los medios que se ponen a su alcance y vierte sus resultados a la sociedad, en muchos formatos, pero especialmente en el propio entramado social que constituye las nuevas generaciones educadas en las escuelas. Todo ello exige que los muros de la escuela sean más transparentes, la comunidad conozca la vida interior de las aulas, sus logros y sus problemas. Pero también que no se desentienda de ellos, sino que los asuma como propios y los enfrente abiertamente.

Uno de los puntos en donde converge el debate sobre valores cívicos de los ciudadanos y problemas escolares es en el fenómeno de la violencia escolar. En mi opinión, este análisis exige demandar a la sociedad su propio concepto de universalidad de valores cívicos; conocer y evaluar los recursos concretos que a ello dedica el presupuesto público y observar y comprender lo que de verdad sucede dentro de los muros de la escuela tanto en términos de actividad como en términos de convivencia.

La investigación sobre el problema de la violencia escolar que hemos realizado en estos últimos diez años (Ortega y Mora-Merchán, 2000) nos han permitido disponer de una cierta imagen de las escuelas españolas donde el índice de violencia severa, es decir persistente en el tiempo y cuyos efectos son la victimización de unos a manos de otros, no es muy alto (entre el 8% y el 2% de los escolares afirman estar padeciendo y/o provocando fenómenos de verdadera violencia interpersonal).

Sin embargo, está más extendido el maltrato escolar ocasional (entre el 35% y el 25% de los escolares, confiesan que son víctimas o verdugos de sus compañeros a veces); la variables edad y género introduce cambios: en los últimos años de la Educación Primaria y los primeros de la Educación Secundaria (de 10 y 14 años) los acontecimientos violentos, o la conciencia que de ellos tienen los escolares, es mayor. Las niñas protagonizan menos violencia que los chicos, pero son igualmente víctimas de ella.

Las formas más frecuentes de malos tratos son la violencia verbal, especialmente el insulto y el mote, que es consignada como la forma más frecuente de abuso por más del 50 % de los escolares; seguida de la violencia física y violencia psicológica (amenaza y extorsión, cuya presencia es expresada por entre el 23 y el 10 % de los escolares, según distintos informes); finalmente, la violencia que supone la exclusión o marginación social, es expresada por entre el 10 y el 18% de los escolares. Un cuadro que todavía no es muy alarmante, pero que exige abordar el problema con métodos y estrategias que no perturben, aun más, la convivencia diaria, sino que tiendan a mejorarla.

El profesorado manifiesta una preocupante ignorancia respecto de los fenómenos de violencia interpersonal entre iguales y en general del mundo social que constituyen los alumnos/as entre sí. Es, por el contrario, sensible y está bien informado, de los problemas de desmotivación académica, así como del riesgo que ellos mismos, profesores y profesoras, corren de ser víctimas de ataques verbales y a veces físicos por parte de sus alumnos; de las dificultades para realizar su trabajo académico y muy especialmente de la falta de asunción de la disciplina escolar, por parte del alumnado. Todo ello crea un clima de desanimo y falta de estímulo para el delicado trabajo de la enseñanza y el aprendizaje que debe realizarse en el interior de los centros escolares.

Educación para la convivencia y prevención de la violencia

Como venimos afirmando, en el centro escolar no todo es actividad instructiva que cursa sobre contenidos académicos, sino que gran parte de lo que se transmite pertenece al ámbito de las relaciones personales y se refiere a los modos de comportamiento, los hábitos y las costumbres que van confeccionando el carácter y la personalidad de los escolares. De la convivencia conjunta surgen las formas de afrontar la negociación de intereses contrapuestos, los modos de resolución de conflictos, y los criterios éticos con los que ir más allá de la acumulación de información y la preparación técnica que la educación proporciona. El vínculo entre tres grandes asuntos: la construcción de la conciencia ciudadana en términos de derechos y deberes cívicos; la actividad real que se desarrolla en los escenarios académicos y la vida cotidiana en términos afectivos, puede estar en la base del proceso educativo y de su resultado final.

Las estrategias de prevención de la violencia exigen que desde fuera no sólo no se altere lo positivo que tiene, en sí misma, la convivencia, sino que se refuercen los vínculos afectivos y sociales que esta proporciona a los escolares y sus profesores. Las estrategias de mejora de la convivencia y prevención de la violencia en España (ver Ortega, Fernández y del Rey, 2001) pueden agruparse en cuatro grandes categorías: actuaciones dirigidas al cambio de la organización escolar (sistema de normas y convenciones, derechos y deberes del alumnado, reglas para la convivencia, etc.); actuaciones dirigidas a la formación del profesorado para que éste diseñe sus propios modelos de intervención (cursos y seminarios en los Centros de Profesores, actividades de innovación educativa y proyectos de investigación educativa); Propuestas concretas de trabajo de aula (recursos para trabajar en grupo, programas de habilidades sociales, modificaciones de conducta; etc); programas específicos a aplicar en las situaciones y fenómenos de violencia con escolares en riesgo social (programas de erradicación del absentismo y el fracaso escolar; atención a escolares con escasas habilidades sociales, atención a niños/as de familias muy desfavorecidas, etc.

Finalmente, se han propuesto y desarrollado programas de trabajo reeducador con chicos/as implicados en fenómenos de violencia escolar persistente (víctimas y agresores y grupos de alto

riesgo). En síntesis, se puede hablar de dos grandes líneas: la prevención o intervención primaria y la reeducación o intervención directa. Son buenos ejemplos de estas estrategias el programa de Educación para la Tolerancia (Díaz Aguado, 1996) y el programa Convivir es vivir (Carbonell, 1999); así como el Programa Educativo para la Prevención del Maltrato Escolar de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, del que somos corresponsables científicos, junto con la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.

Pero quizás lo más destacado que se puede decir sobre las políticas de prevención de la violencia en España es que existen hoy y que no existían ayer. Cuando en el año 1997 escribíamos un primer informe sobre el estado de la cuestión de la violencia escolar en España, las referencias a las actuaciones políticas no ocuparon más que unas líneas al mencionar el incipiente Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar que nuestro equipo de investigación había diseñado para el mencionado Programa Educativo de Prevención del Maltrato entre Escolares de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Cuando tres años más tarde, cuando en diciembre de 2000 hemos terminado un segundo informe sobre el mismo asunto hemos podido dar cuenta de cuatro fuentes generales de datos referidos a todo el territorio del Estado y de quince programas institucionales de prevención de la violencia escolar o de mejora de la convivencia. En los dos últimos años, ha sido levantado un acelerado proceso de asunción de la atención educativa de la conflictividad escolar que aun es pronto para evaluar pero que indudablemente va a cambiar la imagen del problema de la conflictividad en España.

Alarmadas, o alertadas por unos medios de comunicación que son sensibles a estos problemas igual que lo son a la violencia doméstica o laboral, los Gobiernos de las Comunidades Autónomas se están destacando por ser el motor de arranque de un proceso interesante de prevención de la violencia a partir de programas institucionales de Educación para la Convivencia.

Aunque una gran variedad de modos de proceder puede encontrarse en cada Comunidad Autónoma, los programas de intervención institucionales planificados para tratar de erradicar violencia escolar están diseñados, en su mayoría, en torno a dos objetivos generales. Por un lado, buscan la disminución de la conflictividad, el absentismo y el fracaso escolar y por otro, la prevención, mediante la mejora o creación de un buen clima de relaciones interpersonales en el centro escolar basado en los principios democráticos y de respeto mutuo. Al tener objetivos comunes los programas proponen, en ocasiones, estrategias similares, aunque la forma de llevarse a cabo y los recursos que se inviertan en ello sean diferentes.

Han establecido programas institucionales de mejora de la convivencia y de prevención de la violencia, los siguientes gobiernos regionales: la Comunidad Autónoma de Andalucía, con el *Programa Educativo para la Prevención del Maltrato entre Escolares*, -Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar; Aragón: *Plan Aragonés de Convivencia*; Asturias: *Guía de supervisión de las relaciones de convivencia y disciplina en los centros*; Cataluña: *Comissió d'estudi del Departament d'Ensenyament para los Desajustes Conductuales de alumnos en Escuelas*; Castilla León: *Servicio de Apoyo a los alumnos con comportamiento antisocial*; Castilla la Mancha: *Plan de Convivencia Escolar*; Galicia: adaptación del *Programa de Educación para la Tolerancia* de Díaz Aguado (1996). Madrid: *Programa Convivir es Vivir*; Murcia: *Plan Regional para el Desarrollo de la Convivencia Escolar*; País Vasco: *Programa de Convivencia en los Centros Escolares*; Valencia: *Programa de Fomento de la Convivencia*; Cantabria: *Programa de Mediación en Conflictos*; Melilla: *Comisión sobre "Fracaso Escolar y Violencia"*; Navarra: *Programa Escuela de Familias*; Extremadura (Cáceres): *Programa de mejora de la Competencia Social de Adolescentes*; y Badajoz: adaptación del *Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar -SAVE-*;

Es cierto que no hay una equivalencia entre todos estas programas y de ninguna forma podrían ser considerados políticas consolidadas cuyos efectos puedan ser evaluables a corto plazo, pero no lo es menos que todas tienen un soporte institucional en el propio gobierno regional, lo que las convierte

en iniciativas apoyadas económicamente por la administración. Ello les augura efectos de diseminación de unos principios educativos que seguramente germinarán mejorando la calidad de la vida y seguramente el progresivo crecimiento de la violencia escolar.

La mayoría de estos programas gubernamentales se han puesto en funcionamiento en los últimos dos años, así que no disponemos, aun de datos sobre sus éxitos o dificultades. Uno de ellos, posiblemente el pionero, es el Programa Educativo de Prevención del Maltrato entre Escolares, de la Consejería de Andalucía, en el que hemos tenido la responsabilidad del diseño y el apoyo científico a su desarrollo. El *Programa Educativo de Prevención del Maltrato entre Escolares*, es un modelo de atención diversificada a los distintos niveles y a los distintos agentes que tienen importancia en el problema. Desde la sociedad en general, que transmite valores y pautas de observación, para la cual se realizan campañas periódicas de sensibilización e información para familias, escolares y docentes. El profesorado, los orientadores escolares y los asesores docentes, con los que se realizan procesos formativos a distintos niveles. La producción de materiales didácticos, que pretende orientar mediante la ejemplificación de actividades, secuencias de desarrollo de contenidos escolares, estrategias de intervención, etc. (ver Ortega y otros, 1998) y finalmente, la atención directa a los escolares afectados y sus familias, mediante la atención gratuita del Teléfono Amigo.

Si ha sido evaluado el proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar, que nuestro propio equipo ha diseñado y llevado a cabo en escuelas sevillanas durante los años escolares 1996 a 1999; nos detendremos brevemente en sus propuestas.

El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar y la Educación para la Convivencia.

El proyecto *Sevilla Anti-Violencia Escolar* (Ortega, 1997) desarrollado entre los cursos académicos 1996 y 1999 ha sido un trabajo de investigación educativa, que ha explorado 26 centros escolares de Primaria y Secundaria afectando y a casi cinco mil escolares. La exploración del problema de la violencia entre iguales, el establecimiento de perfiles de centro en relación con este problema y la implicación de los docentes de diez escuelas en un proyecto de prevención del maltrato entre compañeros, han dado como fruto un modelo abierto, ecológico y comprensivo de trabajo educativo que ha sido beneficioso para mejorar la convivencia y prevenir la violencia tras el proceso de evaluación.

Como modelo educativo de prevención de la violencia, mediante la educación de la convivencia, se ha desarrollado en diez escuelas sevillanas entre los años 1996/97 y 1998/99. Ha desplegado un sistema de imbricación de la prevención en el propio desarrollo curricular, mediante la formación del profesorado para que éste incluya en su trabajo tres grandes líneas de programas: la educación de los sentimientos y los valores; el trabajo en grupo cooperativo para el desarrollo del currículum y la gestión democrática de la convivencia.

El modelo SAVE propuso a los docentes que decidieron trabajar dentro del proyecto una filosofía educativa y unos instrumentos de apoyo a la intervención que los convertía en los protagonistas de sus propias iniciativas de educación para la convivencia. A partir de la toma de conciencia sobre estos datos que arrojó la evaluación previa y una vez que el equipo docente así lo decide, se despliega un proyecto de centro contra el problema de los abusos entre escolares, utilizando la línea metodológica que el SAVE sugiere. Esta propuesta incluye una serie de unidades de análisis que deben ser reconocidas por los educadores para afrontar la intervención educativa, tanto de forma preventiva como trabajando directamente con víctimas y agresores o escolares en riesgo. Articulamos estas unidades de análisis en dos planos: la convivencia y la actividad. El plano de la convivencia recoge el análisis de las relaciones de la convivencia, los sistemas de organización y las convenciones y valores que se fijan en cada centro. El plano de la actividad recoge el estilo educativo que se practica que en general se organiza conceptualmente de acuerdo a tres categorías: trabajo individualista, competitivo y cooperativo.

Desde este esquema de referencia, se pueden analizar los fenómenos cotidianos de la convivencia y detectar los canales más idóneos para hacer llegar los procedimientos preventivos a toda la comunidad escolar y los instrumentos reeducadores a aquellos que los requieran. En la intersección del plano de la actividad y del plano humano encontramos tres procesos permanentes, que adquieren relevancia para el trabajo preventivo, ligado al currículum. Estos procesos son: la forma en que se gestiona la vida social en el aula; la forma en que se imparte el currículum académico; y la forma en que se trata la vida emocional y afectiva de los alumnos. Mejorar la convivencia requiere la consideración de que el desarrollo del currículum se concreta en un proceso de actividad, que se realiza en un ecosistema de relaciones, que debe ser gestionado de forma adecuada para que los conocimientos, los sentimientos, las actitudes y los valores que allí se activen fluyan desde la coherencia y no desde la incoherencia.

Las estrategias del SAVE implican que cada equipo docente elige un programa de los tres que son ofertados y lo asimila a su propio análisis de las necesidades de su centro. Cada equipo docente, rediseña el modelo y lo aplica a su propio ritmo de trabajo profesional. Es el equipo docente el que toma sus iniciativas, decide su tiempo y sus actividades, con la sola condición de que sus elecciones se puedan incluir en uno de los tres líneas y de que el equipo docente trabaje de forma democrática y participativa. Veamos brevemente el contenido de cada una de las tres líneas de trabajo curricular, dirigidas a la mejora de la convivencia y a apoyar el trabajo académico en el sentido de la cooperación y el diálogo.

El programa de gestión democrática de la convivencia. La descripción y comprensión de la gestión de la vida social en cada aula permite disponer de un perfil sobre lo que habitualmente sucede y predecir lo que es posible que suceda, en términos de relaciones de unos con otros, no sólo entre docentes y estudiantes, sino en el microsistema de relaciones entre escolares, que es el que ahora nos interesa destacar. Es evidente que no debemos esperar que sucedan los mismos fenómenos de malas relaciones entre los iguales en una clase en la que los estudiantes tienen la oportunidad, el espacio y el tiempo necesarios para negociar las normas y resolver los conflictos de forma democrática, que en un aula donde no existe, formalmente programado, ese espacio, ese tiempo y esas reglas.

El reconocimiento explícito de que la convivencia produce procesos colectivos que trascienden el mero comportamiento individual y que, por tanto, son fuente de logros y satisfacciones individuales, pero también de conflictos y desencuentros entre los miembros del grupo, es una manera de ir avanzando. El análisis de los sistemas de gestión de la convivencia se convierte en un instrumento conceptual necesario para abordar los problemas que pueden surgir. Se trata de considerar la gestión de la convivencia como un factor importante para comprender la vida en el aula.

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

La cooperación se ha destacado como la vía más eficaz para cumplir objetivos de aprendizaje, tanto para aquellos que son ayudados por otros, como para los que saben más y ayudan a los que son más inexpertos. Cooperar es unir ideas, actividades, críticas y evaluación, en una acción conjunta. La naturaleza interactiva de carácter competitivo o cooperativo se convierte en un instrumento al servicio de la comprensión del problema de las malas relaciones entre alumnos/as y de la aparición o no de violencia escolar. En un clima competitivo, lo lógico es que florezca la rivalidad; en un clima cooperativo, es razonable esperar la ayuda y la solidaridad.

No tendría sentido la propuesta de afianzar los sentimientos de solidaridad y los vínculos afectivos entre los escolares, si la propuesta de trabajo real es competitiva, de estimulación de la

rivalidad o simplemente individualista. Los sistemas de actividad están impregnados de valores que son, o no, coherentes con la acción que se realiza. Por ello, el trabajo preventivo contra la violencia escolar exige modificar la forma de enseñanza y aprendizaje hacia un modelo cooperativo, que estimule la comunicación y la negociación. Sólo de esta forma tendrán lugar experiencias que favorezcan la mejora del clima afectivo, las actitudes y los valores positivos de unos escolares hacia otros. Trabajar en grupo cooperativo implica aceptar que ciertos contenidos se aprenden mejor si se trabajan, no sólo en compañía de otros, sino en cooperación con ellos. Abordar la actividad de enseñanza y aprendizaje mediante un modelo cooperativo, supone considerar el proceso comunicativo que es la actividad de enseñar, en su intersección con la actividad de aprender, como una tarea única y enriquecedora para todos.

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

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

Aunque el tratamiento curricular, en el primer nivel de concreción, ha incluido la educación de las actitudes, como contenidos académicos y la educación en valores como transversalidad, es interesante, desde nuestro punto de vista, desarrollar un programa concreto de trabajo académico, referido a la modulación de emociones, la percepción de los sentimientos propios y ajenos, incide directamente en la formación de actitudes y valores.

Se trataba aquí de trabajar directamente con el llamado conocimiento interpersonal o psicológico; de profundizar en el conocimiento de uno mismo/a y de los otros/as en todas sus dimensiones, pero, especialmente, como seres cuyas emociones y sentimientos afectan a la vida de relación social; de comprender que podemos hacer daño si no aprendemos a conocer y respetar los sentimientos de otros, pero también a valorar los propios sentimientos, para evitar ser herido y lesionado en los derechos personales. No será igual un tratamiento educativo que espere que estos aspectos se mejoren, como consecuencia de la espontaneidad del trato que brota del resto de las actividades, que un tratamiento que los aborde explícitamente con la metodología idónea.

Estrategias de intervención reeducadora contra la violencia escolar. Junto a programas de atención preventiva, el SAVE propuso estrategias de intervención directa con escolares afectados o en riesgo de verse involucrados en problemas de violencia. Las estrategias de *Ayuda entre Iguales* (Ortega y del Rey, 1999) consiste en que un grupo de chicos/as actúen como consejeros y ayudantes de chicos/as que están en un proceso de sufrir o haber sufrido violencia, malos tratos o abusos. Su finalidad es que chicos/as con problemas, encuentren, en la conversación y apoyo con otros/as, una solución o reflexión sobre sus problemas. Estrategias de *Círculos de calidad* (Ortega y otros, 1998) que son grupos de chicos y chicas que adoptan la tarea de mejora de una situación o de un problema y activan para ello todos los recursos disponibles hasta acabar con la mejora del objetivo propuesto.

Estrategias de *Desarrollo de la Asertividad en Víctimas* (Ortega, 1998) que consisten en realizar ejercicios de habilidades sociales que posibiliten que la víctima realice la secuencia completa de estar en una situación en la que debe tomar una decisión, y puede observar que los resultados son reforzadores de su autoestima. El objetivo es conseguir establecer una distancia afectiva y emocional

respecto del agresor o grupo de agresores y lograr defender la intimidad de las víctimas y su derecho a no ser molestados.

Estrategias de *Desarrollo de la Empatía en Agresores* (Ortega, 1998c) son procesos educativos que restablecen la sensibilidad emocional y afectiva en chicos/as que han vivido en ambientes violentos o poco afectivos. Son útiles en centros educativos en los que estén trabajando por la mejora de la convivencia y que hayan detectado a los alumnos/as en situación de riesgo y a aquéllos que ya están implicados en problemas de violencia interpersonal.

Finalmente, en el proyecto SAVE se ha utilizado el llamado *Método Pikas (1989)* especialmente diseñado para desarticular los vínculos prepotentes y agresivos de los grupos pequeños de víctimas y agresores. Partiendo del descubrimiento de la estructura del grupo violento que ataca a una víctima indefensa, se realiza un plan de modificación de las relaciones sociales que busca que sean los propios agresores los que terminen ayudando expresamente a la víctima antes atacada. Para conseguir que cada miembro del grupo reflexione sobre su propio comportamiento y actitud se realizan sesiones individuales de trabajo con cada uno de los miembros.

Referencias bibliográfica

- ARANGUREN, J. L. (1987). *Moral de la vida cotidiana, personal y religiosa*. Tecnos. Madrid.
- CAMPS, V. (1994). *Los valores en la educación*. Alauda-Anaya. Madrid
- CARBONELL FERNÁNDEZ, J.L.(Dir.). (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos tratos. Convivir es Vivir*. Ministerio de Educación y cultura.
- C.I.D.E. (1995). *Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- CORTINA, A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Alauda-Anaya. Madrid.
- Del BARRIO y otros (2000) *Informe sobre violencia escolar*. Edita: El Defensor del Pueblo. Madrid.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. 3 Vol. Fundamentación psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (1998a). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- FUNDACIÓN ANAR (2000). *Informe Conductas desadaptadas en niños y adolescentes. Nuestro Teléfono*. Madrid.
- ORTEGA, R. (1992). *Violence in schools. Bully-victims Problems in Spain*. Comunicación presentada en la European Conference on Developmental Psychology. Sevilla. Pág: 27 del libro de actas.
- ORTEGA, R. (1993). Intimidación y violencia en las relaciones interpersonales. La cara más oculta del currículum escolar. En F. Loscertales y M. María (Eds): *Dimensiones psicosociales de la educación y la comunicación*. Madrid: Endema.
- ORTEGA, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- ORTEGA, R. (1994b). Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de E.G.B. *Infancia y Sociedad*, 27-28, Págs. 191-216.
- ORTEGA, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- ORTEGA, R. y ANGULO, J.C. (1998). Violencia Escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 47-61.
- ORTEGA, R. y cols. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (1999). *The use of Peer Support in the SAVE project*. Paper en el Simposio: Children Helping Children En IX European Conference on Developmental Psychologi. Spetses. Grecia.

- ORTEGA, J.; KULIS, M; ORTEGA, R. (2001). The Educational Authority Responses to Bullying in Schools Telefono Amigo in Andalucía. Paper presentado en International Conference *Violence in Schools and Public Policies*. París.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J.A. (1995). *Bullying in Andalusian adolescents. A study about the influence of de passage from primary school to secondary school*. Poster presentado en VII European Conference on Developmental Psychology (23-27 agosto de 1995). Cracovia (Polonia). Pág. 347 del libro de abstracts.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J.A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J.A. (1999). Spain. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J.A. (2000). Violencia escolar. Mito o realidad. Sevilla: Mergablum.
- ORTEGA, R. FENANDEZ, I y DELREY, R. (2001). Tackling Violence in School: A Report from Spain. Informe para el proyecto CONNET. Londres, Abril, 2001. Goldsmith College. London University. London.
- PIKAS, A. (1989). The common concer method for the theatment of mobbing. En E. Roland; E. Munthe (Eds). *Bullying: an international perspective*. Londres: David Fulton.
- SAVATER, F. (1992) Ética para Amador. Ariel. Barcelona
- SAVATER, F. (1997) El valor de educar. Ariel. Barcelona
- SMITH, P.K y SHARP, S. (1994). *School bullying*. London: Routledge