

El despertar de la violencia en las aulas

La convivencia en los centros educativos



José Luis Carbonell • Ana Isabel Peña

Editorial CCS

EL DESPERTAR DE LA VIOLENCIA EN LAS AULAS

La convivencia en los centros educativos

Colección EDUCAR

Últimos títulos publicados:

15. *La evaluación en Bachillerato.* José L. Gómez.
16. *Cómo gestionar un Centro de Secundaria.* Felipe Díaz Pardo.
17. *Cómo ser eficaces en la escuela.* M^a José Meilán.
18. *Evaluación interna del Centro y calidad educativa.* J. L. Estefanía / J. López.
19. *El despertar de la violencia en las aulas.* José L. Carbonell / Ana I. Peña.
20. *Escuela, familia y medios de comunicación.* Javier Ballesta / Plácido Guardiola.
21. *Comprensividad: desarrollo productivo y justicia social.* B. Zufiaurre (ed.).
22. *Superdotados y talentos.* Esteban Sánchez (dir.).
23. *Introducción a la psicología comunitaria.* Fátima Cruz / M^a José Aguilar.
24. *Aprovechar la crisis con creatividad.* Carlos Díaz.
25. *Educación para la participación en la escuela.* Víctor J. Ventosa.
26. *El consumo de medios en los jóvenes de Secundaria.* AA.VV.
27. *La mediación escolar.* José Antonio San Martín.
28. *Evaluación externa del Centro y calidad educativa.* J. L. Estefanía / J. López.
29. *Educación en la no-violencia.* J. González / M^a J. Criado.
30. *Evaluación sin exámenes.* Jesús M^a Nieto.
31. *La animación lectora en el aula.* José Quintanal.
32. *Padres, hijos y amigos.* Eugenio González.
33. *Claves de la orientación profesional.* M^a Ángeles Caballero.
34. *Una antropología educativa fundada en el amor.* Javier Barraca.
35. *El placer de educar.* Flora Bresciani.
36. *Adolescentes en riesgo.* Manuel Tarín / José Javier Navarro.
37. *Cómo evitar o superar el estrés docente.* Jesús M^a Nieto.
38. *Vivir interculturalmente: aprender un nuevo estilo de vida.* Rafael Sáez.
39. *El lenguaje musical en las enseñanzas artísticas.* Luis Francisco Ponce de León.
40. *Adolescentes en conflicto.* Juan Bautista de las Heras.
41. *Aprendizajes y diversidad educativa.* Eugenio González.
42. *El grito de los adolescentes.* Pedro Ortega.
43. *30 consejos prácticos para educar hoy.* Santiago Galve.
44. *Eduquemos mejor.* José M^a Quintana.
45. *Comunicar en la educación.* Antonio Arto / María Piccinno / Elisabetta Serra.
46. *Las personas introvertidas.* José M^a Quintana.
47. *Buenas ideas para educar a los hijos.* Isabel Agüera.
48. *Preadolescentes de hoy buscando su identidad.* Manuel Pintor.
49. *La práctica de la educación personal.* Sebastián Cerro.
50. *La escuela del futuro.* M^a Amparo Calatayud.
51. *Adolescentes. 50 casos problemáticos.* Eliseo Nuevo / Diana Sánchez.
52. *Padres-educadores.* Gloria Martí.
53. *Construir personalidades sólidas.* Sebastián Cerro / José Manuel Mañú.
54. *La escuela vista con humor.* Quique.

Colección EDUCAR

**JOSÉ LUIS CARBONELL FERNÁNDEZ ANA ISABEL PEÑA
GALLEGO**

EL DESPERTAR DE LA VIOLENCIA EN LAS AULAS

La convivencia en los centros educativos

EDITORIAL CCS

Página web de EDITORIAL CCS: www.editorialccs.com

© José Luis Carbonell / Ana Isabel Peña.

© 2001. EDITORIAL CCS, Alcalá, 166 / 28028 MADRID

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Diagramación editorial: Concepción Hernanz (Oficina Técnica CCS)

Portada: Olga Rodríguez

ISBN: 978-84-8316-481-5

ISBN eBook: 978-84-9842-597-0

Depósito legal: M-47491-2001

Fotocomposición: M&A, Becerril de la Sierra (Madrid)

Imprime: Franjograf, S. L.

Índice

Introducción

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTOS Y RETOS

1. De qué estamos hablando

- 1.1. ¿Qué entendemos por conducta agresiva y por qué aparece?
- 1.2. Convivencia vs violencia en el centro educativo
- 1.3. Abordar el problema desde la organización escolar

2. Un problema emergente. Gradación

- La historia de Sergio

3. Los retos de la escuela de la convivencia

- 3.1. La personalidad conflictiva en la escuela infantil
 - 3.1.1. Hiperagresividad preescolar
- 3.2. La dinámica psicosocial de la violencia en la edad de maduración escolar
 - 3.2.1. Violencia y medio familiar
 - Estilos paternos y conducta agresiva
 - 3.2.2. Violencia y medio socioescolar
 - La agresión entre iguales: maltrato y victimización
 - Liderazgo y dominación
 - Los riesgos del conformismo

4. Los mecanismos psicológicos del aprendizaje de la agresión

- 4.1. La agresión, expresión de frustración. ¿Qué hacer?
 - 4.1.1. Tipologías del agresor
 - 4.1.2. Solución a la hipótesis frustración-agresión. Cómo actuar
- 4.2. De la agresividad al sadismo: una aproximación experimental
 - 4.2.1. El diseño del experimento de Milgran

5. Mirando hacia nuestro entorno europeo

- 5.1. Francia
- 5.2. Gran Bretaña
- 5.3. Irlanda
- 5.4. Escocia
- 5.5. Suecia
- 5.6. España
- 5.7. Luxemburgo
- 5.8. Noruega
- 5.9. Holanda

6. Factores determinantes del deterioro de la convivencia en el centro educativo

- 6.1. El entorno social
- 6.2. La organización del centro educativo
- 6.3. El estilo del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje
 - 6.3.1. El rol del profesorado
- 6.4. Los medios de comunicación social
 - 6.4.1. Aprendizaje social de la violencia audiovisual
- 6.5. Inmunización social ante la violencia
 - La historia de Carlos
- 6.6. El silencio cómplice

SEGUNDA PARTE APROXIMACIÓN A UNA METODOLOGÍA

7. ¿Qué podemos hacer?

- 7.1. Prevención precoz
- 7.2. Hacia una metodología holística y ecológica

8. Una propuesta de desarrollo: estrategias

- 8.1. Tres pilares básicos sobre los que construir

- 8.2. El currículum y la relación profesor-alumno
 - 8.2.1. Intervención en la resolución de los conflictos (mediación)
 - 8.2.2. Pautas de intervención psicoeducativa en la resolución de conflictos
 - Como abordar las conductas violentas en la Educación Infantil
 - Estrategias de intervención en la Educación Primaria y Secundaria
- 8.3. La organización del centro
 - 8.3.1. El Plan de Actuación
 - Fase 1: Análisis de la situación real del centro
 - Fase 2: La elaboración del proyecto o Plan de Actuación
 - 8.3.2. El Reglamento de Organización Interna
- 8.4. Implicación y apoyo del entorno
 - 8.4.1. Manifestaciones de la violencia social
 - 8.4.2. Sociedad y familia
 - 8.4.3. Sociedad y medios de comunicación
 - Estrategias de intervención familiar
 - Estrategias de intervención escolar
 - Una estrategia audiovisual: el cineforum

Bibliografía

Filmografía

Introducción

El contenido de este libro representa como punto de partida, una aproximación al tema de la agresividad infantil, en general, y a la violencia escolar y adolescente, en particular, desde una perspectiva teórica que se orienta en una **segunda parte** hacia un enfoque práctico en el que se plantea una metodología preventiva, cuyo desarrollo se apoya en una serie de métodos, recursos y estrategias que giran en torno a las distintas formas de abordar los conflictos, siempre con la mirada puesta como objetivo final y prioritario en la mejora de la convivencia en los centros educativos.

Así pues, el libro se divide en dos partes; **en la primera** de ellas hemos pretendido situar al lector en el concepto y génesis de la conducta agresiva, exponiendo esa necesaria y clara diferencia entre lo que entendemos por agresividad y violencia.

Partiendo de un enfoque holístico y ecológico, que impregna toda la filosofía que aquí exponemos, se aborda el problema desde la propia organización escolar, procediendo al análisis de los factores determinantes del desarrollo de la convivencia en el centro educativo.

Se estudia el desarrollo evolutivo del fenómeno agresivo, se exponen las teorías que desde la psicología explican los comportamientos violentos, y se ofrecen los recursos prácticos que desde el campo educativo se ponen a disposición de los profesores, recogiendo, en este sentido, las aportaciones más recientes de nuestro próximo entorno europeo. No podríamos dejar de ofrecer una panorámica del mismo, por considerar importante y necesario que el lector se sitúe en este ámbito y conozca las actuaciones y estrategias de intervención que se desarrollan actualmente en nuestro continente.

En la segunda parte, se plantea, con una intencionalidad práctica que atiende a la eficacia de la intervención educativa, una metodología de trabajo que se asienta en una concepción preventiva.

Se hace una propuesta de desarrollo de un método que parte de tres grandes ámbitos sobre los que actuar: el curricular, el de la propia organización del centro educativo, y el que hace referencia a la implicación y apoyo del entorno. En cada uno de estos tres ámbitos se analizan y desarrollan procedimientos y estrategias encaminadas a construir una auténtica escuela de la convivencia.

Esperamos que este libro, en el que con tanta ilusión hemos trabajado, y que surge a partir de nuestra experiencia como investigadores en el tema, sirva para orientar y paliar en parte los problemas con los que en la actualidad se encuentran tanto las familias como los distintos profesionales de la educación, ante la bella y a la vez difícil tarea de EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTOS Y RETOS

1

DE QUE ESTAMOS HABLANDO

La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

Informe Delors. 1996

En los últimos tiempos cada vez hay más personas y más foros hablando de violencia de todo tipo (escolar, juvenil, familiar, de género, gratuita, lúdica, etc.); en principio está claro que es un problema que preocupa al ciudadano en general, por lo tanto no es menos cierto que está bien que se vayan generando conciencias sensibilizadas por el problema.

Ahora bien, en algunos de los casos también se puede percibir que la preocupación puede ser mayor que la verdadera incidencia del problema y no sólo eso, sino que también se suelen confundir términos como violencia, conductas disruptivas, antisociales o agresividad con el simple hecho del deterioro de las relaciones interpersonales, la descortesía, la desobediencia o la indisciplina, sin necesidad de llevar aparejadas actitudes violentas.

Podríamos afirmar que dentro de esta última casuística se encuentra el caso, la mayoría de veces, de la violencia en los centros educativos. La problemática del centro educativo, en general, suele ceñirse a una interacción de diversos problemas pendientes que generan un deterioro de la convivencia o de las relaciones interpersonales, por lo menos en el caso de España, pero que en pocos casos o en ninguno, podemos considerarlos como acontecimientos violentos graves. Una acción violenta pero aislada, no es sinónimo de ambientes violentos.

No es menos cierto que si miramos a nuestro entorno europeo o si somos más atrevidos e intentamos ver qué ocurre más allá del océano no está mal ponerse en guardia e ir planteándose soluciones preventivas que siempre darán su fruto después de

un tiempo, puesto que las estadísticas en España en ningún caso, afortunadamente, son comparables con muchos de los países antes mencionados, pero el despertar de la violencia es un hecho más frecuente de lo que parece y por este motivo no debemos levantar la guardia, previniendo antes de que nos encontremos con la gran sorpresa que ya están padeciendo otros.

Desde esta óptica conviene tener muy en cuenta que el problema que se detecta en los centros educativos, salvo casos aislados y delimitados, no es de violencia en su acepción dura y pura, sino más bien son problemas propios de la organización del centro, problemas del alumnado por causas sociales o personales, unidos al fenómeno *bullying* (que siempre ha existido de una forma u otra en las escuelas), en el que tanto las víctimas como los agresores producen un clima de deterioro de las relaciones interpersonales, dificultan la labor docente y la convivencia pacífica en el centro educativo.

La implantación de programas preventivos de la violencia o, mejor, de desarrollo de estrategias de convivencia, tanto por iniciativa propia de los centros como por parte de las administraciones, es algo que no debe demorarse, ya que los resultados en educación siempre precisan de un largo tiempo para poder ser percibidos. En este caso no debemos esperar a que «inventen ellos».

Los estudios experimentales sobre la agresividad en el medio escolar, en lo que se refiere a España, no son demasiado abundantes, pero sí loables, aunque prácticamente la mayoría corresponden a este último decenio del siglo que acaba de terminar.

Conviene citar las líneas de trabajo y las publicaciones realizadas por Ortega (1992-1994-1995-1996-1997-1998), Cerezo y Esteban (1991-1997), Melero (1993), Díaz Aguado (1996), Moreno J. M. (1997) y Trianes y Muñoz (1994), entre otros. Todos ellos tienen publicados trabajos interesantes desde distintas perspectivas que son imprescindibles para aquellas personas interesadas en el tema que nos ocupa.

Son muchos los colectivos relacionados con el centro educativo que no aceptan que exista violencia escolar, mientras que otros achacan todos los males al clima «violento» que se vive en los centros; se entiende que estos últimos lo que pretenden comunicar es que algo ocurre que impide un normal desarrollo de la actividad docente, y que los primeros, en muchos casos esconden, como el avestruz, la cabeza bajo tierra.

Desde nuestro punto de vista lo que realmente ocurre en los centros educativos es un deterioro de la convivencia cuya responsabilidad, entre otras muchas, recae en la aparición de conductas antisociales por parte de algunos miembros de la comunidad educativa, unido a problemas de carácter organizativo que pueden favorecer situaciones de violencia. No debemos menospreciar la intervención perturbadora que pueden crear, tanto el alumnado como las familias y en algún caso el propio profesorado, pero tampoco sería correcto delimitar el problema en la aparición de conductas agresivas por parte del alumnado. Estas conductas en la mayoría de los casos están generadas por agentes o situaciones complejamente relacionadas entre sí, y que suelen detectarse con bastante dificultad. Partiendo de que la conducta violenta en muchos casos es un medio de comunicación de los individuos, habría que llegar al origen del mensaje para poder determinar todos sus componentes.

La escuela como organización social tiene los mismos problemas que el resto de la sociedad, es un espejo que suele reflejar los males del entorno. Por lo tanto como organización, bastante compleja, debe cuidar el propio entramado organizativo y orientar la acción hacia la prevención ante la aparición de conductas perturbadoras de la paz escolar.

Independientemente de los casos de alumnos con graves problemas conductuales, que generan situaciones difíciles y cuyo origen suele estar relacionado, en muchas ocasiones, con un trastorno psíquico grave, cuyo tratamiento requiere la intervención directa de profesionales especializados y que, además, siempre han existido en los centros educativos; en el resto de los casos, no cabe la menor duda de que es posible hacer algo entre todos. Conseguir ambientes de convivencia es una tarea de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque en muchos casos, en lo que se refiere al alumnado, las graves situaciones de desestructuración familiar que algunos padecen dificultan la intervención globalizada desde la escuela, ya que es prácticamente imposible requerir la colaboración de las familias.

En estas circunstancias es imprescindible una intervención holística en la que la implicación de diversas instituciones, de forma coordinada, pueda ir aportando soluciones a las diferentes variables que intervienen en la conducta antisocial de los alumnos.

Cuando hablamos de prevención de la violencia escolar no debemos olvidar que dicho término posee grandes implicaciones de carácter social e ideológico, por lo tanto, un enfoque no acertado generará grandes polémicas que probablemente desviarán el verdadero objetivo de toda actuación preventiva o de intervención. Existen auténticos paladines de la negación de la violencia frente a otros, verdaderos militantes de que todos los problemas educativos y sociales, en general, están condicionados por sujetos y hechos violentos. El equilibrio entre estas posturas nos puede permitir avanzar en las soluciones preventivas con guante de seda, pero con una voluntad férrea en esa búsqueda de soluciones.

No son muchas las actuaciones en España de carácter preventivo (prevención primaria), desde el Manifiesto de Sevilla sobre violencia (1990) impulsado por la comisión española de la UNESCO, pero no obstante, ya se están dando pasos importantes para conseguir acuerdos institucionales que puedan preparar estrategias preventivas aunque desde distintas ópticas de análisis del problema.

A continuación citaremos algunas de las iniciativas, a nuestro parecer, más significativas.

- **El proyecto SAVE (Sevilla Anti-Violencia Escolar)**

El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) nació a finales de 1995 vinculado a un proyecto de investigación de la Universidad de Sevilla, impulsado por la profesora Rosario Ortega Ruiz, en el que se pretendía profundizar en el problema de los malos tratos entre compañeros durante los años de la escolaridad obligatoria, o dicho de otro modo, para explorar la presencia, en nuestras escuelas, del fenómeno estudiado y conocido en los

países anglosajones como *bullying* (Smith y Sharp, 1994) y en los escandinavos como *mobbing* (Olweus, 1993), con el objetivo de diseñar a partir de los resultados obtenidos en la citada investigación, un programa antiviolencia de aplicación en el ámbito escolar.

Los resultados del estudio piloto realizado en cinco centros de Primaria, Bachillerato y Formación Profesional (Ortega 1992, 1994), mostraron que la presencia de abusos y malos tratos en las escuelas objeto del estudio, era semejante al que aparecía en los informes derivados de investigaciones internacionales.

Este proyecto plantea como objetivo genérico, la mejora del clima de convivencia y de las relaciones interpersonales en el ámbito del centro escolar para prevenir la aparición de problemas de violencia, para centrarse de forma más específica, en la prevención de malos tratos y abusos entre compañeros, así como en paliar la situación de los chicos ya implicados en estos fenómenos o en situación de riesgo de padecerlos.

Como características principales de este proyecto caben señalar: un planteamiento preventivo y de inserción en el desarrollo curricular, la implicación activa de la comunidad educativa y el apoyo institucional con el que cuenta. En su desarrollo incorpora varias líneas de actuación: una campaña de sensibilización dirigida a la sociedad, con el fin de informar y concienciar sobre la problemática del abuso entre iguales, y en este mismo sentido, el lanzamiento de campañas periódicas con folletos informativos, en esta ocasión destinadas a la comunidad escolar (alumnado, profesorado y familias), también cuenta con una línea telefónica 900, de atención gratuita y dedicada a la denuncia de malos tratos entre escolares, y por último, incorpora de forma paralela, un trabajo de investigación con el que se pretende detectar y analizar los problemas de violencia interpersonal y que se encuentra unido a la aplicación de un proyecto antiviolencia en ocho centros de Educación Secundaria de Andalucía.

En la Comunidad de Madrid existe una experiencia relacionada con el planteamiento anterior, se trata, en concreto, del estudio de la profesora Isabel Fernández García (mayo 1991, CEP Villaverde), en el contexto de la violencia entre compañeros y sobre los tipos de agresiones, frecuencia y lugar. Esta experiencia se realizó en un Instituto de Formación Profesional de Madrid.

- **El Programa «Convivir es vivir» para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia en los centros educativos**, surge impulsado por la Delegación del Gobierno en Madrid, a finales del año 1996, ante la sensibilización de diversas instancias educativas sobre el deterioro de la convivencia escolar en el panorama europeo. Se trata de un programa educativo, de aplicación en los centros de la Comunidad de Madrid, que nace con una filosofía preventiva, y que desarrolla la Consejería de Educación de Madrid, a través de la Coordinación del Área de Programas Educativos.

El objetivo prioritario del programa hace referencia a la mejora del clima de convivencia en los centros escolares y en su entorno próximo, y específicamente establece un mecanismo operativo de coordinación interinstitucional, para que los centros educativos persigan altos índices de

convivencia y eduquen en la no violencia, desde una perspectiva holística de intervención, a través de la unificación en una acción común de los recursos que hasta el momento cada una de las instituciones y entidades colaboradoras, ponía a disposición de los centros educativos.

El desarrollo del programa, a lo largo de dos cursos escolares, incluye actividades de formación dirigidas a las familias y al profesorado, considerando este último, como mediador en el proceso de intervención con el alumnado. Se trata de unos contenidos de formación acordes con sus necesidades y expectativas, en torno a la mejora de la convivencia y orientada a la elaboración y desarrollo de un proyecto de intervención en el centro, que haga referencia a alguna de estas líneas prioritarias de actuación: el fomento de los valores de convivencia, tolerancia y respeto mutuo entre los compañeros, desde una perspectiva curricular; modelos de organización y participación en los centros, orientados a la mejora de la convivencia y actuación de apoyo y relación de las familias con el resto de la comunidad educativa.

Ante el aumento, que comienza a ser preocupante, de los casos de deterioro de la convivencia escolar, el programa abrió una línea de intervención de apoyo a alumnos con graves alteraciones de comportamiento, y ha contado con una dimensión europea, formando parte de un Proyecto Transnacional aprobado por la Dirección General XXII de la Comisión Europea.

La evaluación de la implantación del programa arrojará datos muy importantes sobre los tipos, frecuencia, personas implicadas y lugar donde se producen episodios relacionados con la violencia escolar, así como otros indicadores representativos del nivel de conflictividad y del clima de convivencia escolar en la Comunidad de Madrid.

- **Materiales de educación para la tolerancia y prevención de la violencia.** El Ministerio de Educación y Cultura, en colaboración con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la profesora de la Universidad Complutense de Madrid, M^a José Díaz Aguado, han editado una serie de materiales que abordan la educación para la tolerancia y la prevención de la violencia juvenil. Dichos materiales didácticos desarrollan en cuatro volúmenes los siguientes temas: fundamentación psicopedagógica, pautas y unidades de intervención, instrumentos de evaluación e investigación y materiales complementarios. Esta documentación se completa con material audiovisual como apoyo a las unidades didácticas señaladas. A través de dos vídeos, se recoge una selección de las diversas actividades propuestas, su valoración por profesores y alumnos y su análisis en el contexto del curso de formación de profesores a través del cual se desarrollaron y aplicaron.
- **En la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga, se están llevando a cabo estudios sobre la agresividad y los conflictos en el ámbito escolar** (curso académico 1998/1999).
- Por su parte, la **FERE** (Federación Española de Religiosos de la Enseñanza) ha

realizado un interesante documento sobre la violencia escolar y sus posibles formas de prevención (Revista Educadores nº 180, octubre-diciembre, 1996). En dicho estudio, se incluye, entre otros, la investigación del profesor Javier Elzo Imaz de la Universidad de Deusto, sobre las manifestaciones y las raíces de la violencia juvenil, en el que se abordan diversos temas, tales como la categorización de las distintas modalidades de violencia juvenil, así como un estudio de la violencia en el ámbito escolar, con una población de adolescentes y jóvenes vascos.

En esta misma línea, en el mes de diciembre de 2000, FERE publica el documento «*Educación para la Convivencia*» como resultado del trabajo realizado por el FORO *Calidad y libertad de enseñanza*.

1.1. ¿Qué entendemos por conducta agresiva y por qué aparece?

Cuando hablamos de agresividad, en términos generales, o de agresividad escolar y adolescente, en términos particulares, podemos, en realidad, estar hablando de muchas cosas distintas, y no digamos ya si empezamos a utilizar términos, cada vez más comunes, como conductas antisociales, disruptivas o violentas, la confusión puede ser mayor.

Para Bandura (1973) la agresividad es «*una conducta perjudicial y destructiva que socialmente es definida como agresiva*». Ahora bien, lo que normalmente entendemos por agresividad es toda aquella conducta realizada por un sujeto que trata de hacer daño físico, psíquico o verbal a otra u otras personas. En el caso de los alumnos, estas conductas pueden aparecer independientemente de la edad, y eso sólo nos limitará la preocupación en función del momento del desarrollo evolutivo de los mismos.

Y es que los niños no son ni el compendio de las más inocentes virtudes, como parecía presentar Rousseau en *El Emilio*, ni el origen seguro de una vida rebelde que hay que enderezar, desde el principio, con dureza implacable.

Los niños y los adolescentes, como todos los seres vivos, tienen necesidad de luchar, desde su más temprana infancia, por adaptarse al ambiente que les rodea, ser admitidos y ser reconocidos por éste.

Y en esa integración al ambiente la reacción agresiva puede valorarse como un modo de conducta adaptativa y, como tal, válida en ocasiones, independientemente de la valoración ética de lo que se trate de conseguir.

La agresividad es, desde este específico punto de vista y en un sentido positivo, una de las formas posibles de comportamiento de los seres vivos para tratar de dominar su medio o sobrevivir en él.

La agresividad puede ser útil, a veces, pero también inevitable y de este modo

podemos llegar a interpretarla, tal y como la presentó el etólogo Konrad Lorenz en su libro *Sobre la agresión* (1966), como un pretendido mal.

Lorenz, en efecto, considera la agresividad en su función adaptativa al medio, de tal manera que ésta sería una «conducta estable», «un patrón fijo de conducta», en el mundo de los seres vivos. Desde esta perspectiva sería perfectamente adecuado, por tanto, establecer una analogía entre el comportamiento agresivo de los animales y el del ser humano.

Efectivamente, podríamos considerar al pequeño recién nacido como un auténtico cachorro, pero menos desarrollado, como un ser dotado, desde el momento mismo de su nacimiento, de recursos instintivos básicos para sobrevivir en un mundo extraño y en un principio hostil, al que tiene que adaptarse. Aunque esto no quiere decir, ni mucho menos, que los recién nacidos se encuentren destinados a ser, por una herencia genética que determina su instinto, individuos violentos y crueles o pequeños asesinos en potencia.

La agresividad entendida en su sentido más vital, tanto filogenética como ontogénicamente, tiene más que ver con el impulso de lucha por la adaptación que con los impulsos destructivos. Los seres humanos, sin embargo, no son criaturas necesariamente violentas en su naturaleza más esencial. La conducta humana en sus aspectos más determinantes y significativos, es siempre el resultado del aprendizaje, ya sea positivo o negativo.

Conviene, por tanto, distinguir entre agresividad, en su sentido estricto de lucha adaptativa, y violencia o destructividad, que son el resultado de la perversión de la agresividad y que dependen de una manera directa de las experiencias y de las influencias negativas de las vidas de las personas.

La violencia generalmente suele derivarse del resultado de la influencia del medio sociocultural y de su incentivación o de su apoyo activo. También, y como postura necesariamente niveladora, la conducta pacífica, solidaria y cooperativa debe de ser, evidentemente, valorada y recompensada por el medio ambiente que rodea el desarrollo psicológico de las personas.

Por ello, cuando diferentes y reconocidos especialistas etólogos se refieren al fenómeno de la agresividad innata de los seres humanos (Konrad Lorenz y Niko Tinbergen, entre otros), habría que tener en cuenta esta precisa diferenciación entre la agresividad de origen biológico, como mecanismo de supervivencia y adaptación al medio y la violencia destructiva, claramente influenciada por el ambiente y resultado de un aprendizaje negativo y de una conducta inadaptada.

En la misma línea, Erich Fromm en su obra *La anatomía de la destructividad humana* (1973) distingue entre dos aspectos diferentes de la agresividad: la agresividad biológicamente adaptativa y la agresividad maligna sin sentido adaptativo.

a) La agresividad biológicamente adaptativa se encuentra al servicio de la vida; se trata de un aspecto filogenéticamente programado, es común a todos los seres vivos y explica los mecanismos vitales de defensa, tales como la búsqueda adaptativa, o el ataque o huida ante las amenazas.

b) La agresión perversa que da origen a la crueldad, a la violencia y a la destructividad, y que por su naturaleza carece de intenciones biológicamente adaptativas, sería el otro aspecto contrario.

Nosotros añadiríamos que en la agresión perversa que se traduce en conductas violentas hay una conducta orientada a causar una lesión física a otra persona, pero también habríamos de considerar en esta esfera las conductas psicológicas y verbales e incluso las fantasías que se alimentan de las imágenes de la violencia. Compondríamos así un mosaico de conductas físicas, psíquicas y verbales, que evidencian el fenómeno de la violencia interpersonal.

No podríamos comprender ni la intención ni la planificación ni el espíritu de esta obra sin atender, por tanto, a estas consideraciones iniciales.

Pero, ¿qué papel le incumbe a la educación?

Decía Stanley Kubrik, el director, recientemente desaparecido, de esa muestra despiadada de violencia cinematográfica que es *La naranja mecánica*, que «*el hombre no es un noble salvaje; es un innoble salvaje. Irracional, brutal, débil, tonto, vanidoso, incapaz de mostrar objetividad en relación con cosa alguna en donde se encuentren comprometidos sus propios intereses egoístas*», y en esa caricatura egótica, desconsiderada y violenta puede transformarse, con el tiempo, cualquier recién nacido si no interviene, desde el principio, con una correcta educación que ponga límites a los impulsos caprichosos, que oriente con autoridad el comportamiento y que acostumbre a tolerar la frustración. Sólo sobre esas bases podremos construir después, y en torno a la labor educativa, el amor por la cultura y el conocimiento, el respeto por el entorno, la sensibilidad ante el sufrimiento y los principios básicos de la solidaridad humana.

Del olvido de estos principios fundamentales, durante los últimos años, y en los que se ha permitido la libre iniciativa de unos impulsos inmaduros de libertad, han surgido problemas novedosos, preocupantes y difíciles en torno a esa mala orientación de la agresividad humana la cual, lejos de transformarse en un acicate para la autosuperación, se ha convertido en violencia gratuita, crueldad sádica, ignorancia y estupidez.

Años en los que se ha hablado mucho de derechos y libertades pero poco de normas, respeto, autoridad o deberes. Años en los que se olvidó que el niño, el escolar y sobre todo el adolescente necesitan, para el equilibrio de su salud psíquica y para no dejarse abandonar en la neurosis y en las conductas disruptivas, de la orientación firme de la familia y de los educadores.

La intención, como respuesta a un período excesivamente autoritario y dogmático, era buena y justificada; la inspiración en el *Poema Pedagógico* de Makarencó, romántica, y el modelo de la escuela británica de *Summerhill*, una bella utopía, pero arriesgada. Experiencia que fue publicada por A. S. Neill en el F. C. E. de México y que se transformó en el ideario educativo de muchos profesionales de la educación, hoy activos.

Naturalmente no podríamos establecer una relación directa entre este movimiento de liberación pedagógica, característico de los años sesenta e incluso de los setenta, positivo en muchos aspectos, y el posterior recrudecimiento de las conductas

conflictivas, pero sí es cierto que se bajó la guardia, y esto hay que asumirlo como una autocrítica saludable, en el necesario control de las normas y de la disciplina democrática.

Todavía, sin embargo, está por esclarecer cómo y por qué han podido surgir un número, si no excesivo al menos representativo, de sujetos de edad escolar y adolescente, egocéntricos, arrogantes, provocadores, retadores, codiciosos, violentos de temperamento, carentes de cualquier tipo de sensibilidad estética y destructivos en sus hábitos, sin conciencia de sentimiento moral y con una actitud ante la sociedad, oportunista y descarada.

Niños mayores y jóvenes adolescentes que, aunque cumplan las más de las veces con su papel de agresores contra otros más débiles y propicios, son en sí mismos auténticas víctimas de un grave desarreglo y desajuste educativo de carácter social y familiar.

El medio ambiente informativo tampoco colabora, ya que hay un exceso de información audiovisual que transmite continuamente el mensaje de que es mejor ser hostil que amistoso y para ello utiliza recursos básicamente emocionales que hacen olvidar los principios de la razón y de la inteligencia.

Esta coyuntura actual que evidencia conductas violentas entre algunos de nuestros alumnos, ha impulsado, en parte, los recientes planes de intervención educativa para prevenir y mantener el espíritu de convivencia en los centros escolares, proyectos estos que incluyen a toda la comunidad escolar como responsable y mediadora válida y eficaz en un enfoque holístico de la prevención de la violencia escolar.

Naturalmente ni todos los escolares ni todos los adolescentes se comportan de la misma manera y, en términos generales, hemos de decir que hay un número infinitamente mayor de jóvenes generosos, tolerantes, razonables, buenos, aplicados y solidarios que de lo contrario.

Y, en cualquier caso, no se trata de culpabilizar, ni de señalar «enemigos públicos», en el colegio o en el instituto, sino más bien de ayudar, a aquellas personas que lo necesitan, a reorientar sus actitudes y a modificar sus conductas, partiendo de la convicción de que realmente se encuentran sufriendo, también, un serio conflicto interior.

Participamos, además, de la idea del profesor J. M. Rodríguez Delgado (1969), según la cual el origen de la hostilidad humana es principalmente cultural o ambiental y las tendencias agresivas pueden ser conductualmente modificadas mediante una educación correctamente orientada.

Lo que ofrecemos aquí no es un modelo de interpretación sociocultural del fenómeno de la violencia, aunque a veces sea inevitable esta aproximación, sino, más bien, un enfoque del problema, desde la óptica de la Pedagogía, de la Organización Escolar, de la Psicología del Desarrollo y de la Intervención Psicoeducativa, partiendo del firme convencimiento de que los conocimientos psicológicos orientados sobre esta cuestión pueden llegar a ser de una gran utilidad para la adopción de soluciones duraderas y definitivas.

1.2. Convivencia vs violencia en el centro educativo

Cuando nos referimos a la convivencia en el centro educativo tratamos de adoptar una postura que tiene en cuenta al centro como organización, no pretendemos crear un antagonismo entre los conceptos violencia y convivencia, buscamos evitar la violencia a través de una actitud permanente de convivencia activa, interviniendo en aquellos factores que afectan negativamente a la convivencia de las organizaciones escolares. Entendemos, por lo tanto, que el antídoto de la violencia es la convivencia escolar sistemática.

Rojas Marcos (1998) define la violencia como «el uso intencionado de la fuerza física en contra de un semejante con el propósito de herir, abusar, robar, humillar, dominar, ultrajar, torturar, destruir o causar la muerte». Se trata entonces, de lo que denomina *agresividad maligna*, cuyo origen es injustificado y por lo tanto con claras connotaciones de crueldad. Este enfoque pone el énfasis en la conducta del agresor, y de forma específica alude a la violencia que se ejerce mediante la fuerza física.

Desde otra perspectiva, Dan Olweus (1998) expone una definición de la violencia, circunscrita al ámbito escolar y conceptualizada en los países anglosajones como *bullying*, traducido en la edición española por amenazas, acoso e intimidación entre escolares. Para Olweus, «un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo prolongado, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos».

Esta definición tiene en cuenta la interacción de tres agentes: agresor, víctima y espectadores, todos ellos vulnerables de formar parte del binomio víctima/agresor, y contempla la existencia de una violencia soterrada y ejercida desde una abanico que abre tres modos posibles de manifestar la agresión, así, ésta puede ser de naturaleza física, en el caso de evidenciarse mediante ataques corporales; psíquica, referida a todo tipo de presiones de naturaleza psicológica, incluido el chantaje; y por último, la agresión de origen verbal, relacionada con chistes, burlas, insultos, etc.

Dada la importancia del tipo de violencia entre compañeros, al que hace alusión la definición de Olweus, hemos decidido dedicarle un capítulo aparte, dentro del apartado que hace referencia a la violencia en el medio socioescolar (3.2.2.), en el que se desarrollan más ampliamente las ideas esbozadas aquí.

Desde el punto de vista de la organización escolar, la violencia es la consecuencia del deterioro de la convivencia en casos aislados o con carácter general, produce una alteración del ritmo académico, además de un estado de inquietud en los componentes de la comunidad educativa, y conduce al fracaso académico. Mientras que la convivencia no la podemos definir como la ausencia de violencia, la convivencia es un valor positivo, es una directriz permanente que debe influir en todas las acciones educativas, es, también, una meta a alcanzar que se debe conseguir a través de varios objetivos a corto, medio y largo plazo. Intentando con todo ello lograr un reto personal y mutuo a través del enriquecimiento de las personas y de la propia institución escolar. Por lo tanto, es

necesario intentar fomentar ambientes de convivencia en los centros educativos como terapia o como prevención de la violencia. Conseguir un ambiente apacible en el que los objetivos y las actividades del centro estén orientados permanentemente hacia la creación de climas de convivencia, debe ser una tarea que impregne toda la organización escolar.

Lograr un clima de convivencia saludable será un medio a través del cual conseguiremos un objetivo prioritario que es prevenir los hechos violentos, en esta tarea se debe involucrar todo y a todos.

Este modo de prevención precoz nos permite actuar en ambientes deteriorados postulando normas y garantías a los componentes de la comunidad educativa, pero también nos debe permitir crear bases, rutinas, valores, sentimientos y normas que han de servir de modelo para comportamientos posteriores, en definitiva nos serviría para establecer modelos de prevención primaria cuyos resultados obtendremos a medio y largo plazo.

En mayor o menor medida la violencia que impera en la sociedad actual interiorizada a través de los medios de comunicación, los malos tratos a determinados menores, los ambientes familiares y sociales con un deterioro de las relaciones interpersonales, deben encontrar una respuesta catalizadora en los centros educativos.

Por lo tanto, pretendemos dar respuesta, desde la competencia educativa, al punto 1 del artículo 19 de la CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el día 20 de noviembre de 1989.

«Los Estados partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier persona que lo tenga a su cargo.»

(Artículo 19.1. de la Convención sobre los derechos del niño)

Pretendemos, también, dar respuesta a una de las preocupaciones de la educación para el siglo XXI expuesta en el informe a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación, presidida en 1996 por Jacques Delors, y que se encuentra en uno de los cuatro pilares en los que esta comisión basa la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, *aprender a vivir juntos* y aprender a ser.

Aprender a vivir juntos, o sea, aprender a convivir, es un nuevo reto de la escuela del futuro, ya que aunque aparentemente este aprendizaje ha estado relacionado con la labor docente, lo que se pretende es resaltar este pilar del aprendizaje no considerándolo inherente a la práctica educativa, sino resaltando constantemente los objetivos que dirigen la convivencia, el vivir juntos, *«desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia —realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos— respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz»* (Delors, 1996).

Por lo tanto, hay que buscar un nuevo modelo de escuela, nuevas formas de organización escolar, nuevas formas de hacer, nuevos enfoques, tanto de la organización

como del currículo.

El incremento de la edad de escolarización obligatoria en la mayoría de los países que han emprendido reformas en la etapa primaria y secundaria, obliga a convivir a alumnado de distintas edades en organizaciones, a veces desconocidas, y por lo tanto es necesario cambiar muchas normas y estructuras de funcionamiento en los centros educativos, puesto que se van quedando obsoletas a un ritmo vertiginoso.

La adaptación de los centros a nuevos modelos de organización con el establecimiento de normas claras, así como la oferta de un currículo en el que resalten valores de respeto mutuo, convivencia, tolerancia, etc. Todo ello unido a planes concretos de acción tutorial respetados y conocidos por todos, así como la colaboración de instituciones y entidades del entorno próximo, con responsabilidades en materia educativa, en un objetivo común que sea capaz de sensibilizar conciencias respecto a la convivencia en general y en el entorno escolar, en particular, son los revulsivos que pueden conseguir pasar de modelos centrados en un alto academicismo a un modelo de escuela de la convivencia. En síntesis diríamos que lo que se debe buscar en el acto educativo es trasladar viejas preocupaciones de la escuela a una nueva preocupación por «enseñar a ser»: enseñar a ser tolerante, pacífico, respetuoso, participativo, etc.

1.3. Abordar el problema desde la organización escolar

El problema del deterioro de la convivencia en los centros educativos no es un problema aislado, ni una consecuencia del clima social externo, como tantas veces se pretende justificar. Es el resultado de una gran cantidad de variables que inciden, a veces, en un individuo concreto o en varios, pero no podemos olvidar que un gran número de dichas variables pertenece al centro educativo y por lo tanto éste es el responsable de detectarlas, canalizarlas y catalizarlas en beneficio del ambiente escolar pacífico, solidario y gratificante.

Independientemente de que muchas de las variables que benefician el deterioro de la convivencia escolar están o pertenecen al centro educativo, lo que sí es importante tener en cuenta es que quien padece las nefastas consecuencias es el centro escolar y los miembros de la comunidad educativa; por lo tanto, la responsabilidad de la búsqueda de soluciones recae en él, en colaboración con los responsables de su entorno próximo.

Cualquier modelo de organización escolar pretende la optimización de los resultados de la institución, pero es difícil conseguir las metas propuestas si el «clima» o ambiente, en general, no es el apropiado. De nada sirve un diseño perfecto cuando soterradamente existen problemas de relaciones interpersonales. Este deterioro de las relaciones impide el cumplimiento de objetivos comunes, dificulta los procesos de enseñanza-aprendizaje y perturba gravemente, aunque no se vea, el desarrollo normal de la actividad académica.

Existe una tendencia errónea a considerar que los temas de organización escolar

son tareas propias de los equipos directivos, y como consecuencia de esto el profesorado tiene una responsabilidad exclusivamente docente. La corresponsabilidad en las tareas organizativas y en su diseño, a través de los órganos de participación, es una labor de todos; director, jefe de estudios, profesorado, orientadores, personal no docente y alumnado. Todos deben participar, de alguna manera, y dentro de sus competencias, en la toma de decisiones respecto a la regularización de normas que le afectan y, por lo tanto, conocerlas, para que tengan un mensaje unívoco para todos y así evitar su discusión después del incumplimiento.

Los centros educativos son, cada vez más, organizaciones sociales complejas que deben estructurar con objetivos claros todo su entramado organizativo. Ningún centro se parece al de al lado, aunque tenga las mismas zonas de influencia, las mismas etapas educativas y hasta idéntico diseño arquitectónico. Las organizaciones humanas tienden a tener un sello de identidad propio que las distingue de las demás, porque los seres humanos no son clónicos y son los que dan vida a cualquier organización social; este sello propio puede variar desde organizaciones con reglas extremadamente inflexibles hasta organizaciones con grandes dosis de libertad individual. Lo importante es saber dónde se encuentran los límites que nos hemos impuesto entre todos y a partir de ahí conseguir respetarlos.

La convivencia condicionada o falsa convivencia es el resultado de modelos de organización rígidos, dictatoriales, donde el cumplimiento de la norma y la disciplina estricta son la base del funcionamiento de la organización; normalmente en sociedades democráticas avanzadas estos tipos de organización, unidos a un tipo de autoridad tradicional «que basa su legitimidad en la costumbre, herencia y tradición» (Muñoz y Román, 1989, p. 132) suelen tener un rechazo social fuerte y además crean falsos ambientes apacibles que suelen desmoronarse ante cualquier contratiempo. No quiere decir esto que la norma, la autoridad y la disciplina sean perturbadoras del ambiente, sino que la organización basada en esos pilares no posee una cimentación suficiente para soportar el empuje de los pequeños *terremotos* que de vez en cuando alteran la vida escolar.

En estos momentos, la gran duda es saber si nos encontramos con un despertar de la violencia porque la situación ha estado larvada durante el tiempo en que los modelos organizativos no han permitido a los alumnos los márgenes de libertad actual, o realmente nos enfrentamos a un fenómeno nuevo y específico asociado a los cambios que ha sufrido la institución educativa, los cambios generacionales propios de nuestro tiempo, los avances y cambios permanentes en la sociedad.

La escuela avanza —o debe avanzar— junto a la sociedad, para bien o para mal, por lo que es difícil hacer coexistir un modelo de sociedad con amplios márgenes de libertad y con responsabilidad y participación ciudadana en las decisiones políticas con un modelo de escuela rígida, disciplinista y excesivamente jerarquizada. Por este motivo, a pesar de que hablamos permanentemente de normas y de su cumplimiento, las escuelas con soluciones a los problemas de violencia basadas en un excesivo reglamentarismo están abocadas a un corto futuro y además incierto. Las soluciones de carácter

reglamentista en algunos momentos y contextos son buenas, pero su abuso conduce, normalmente, a un estado de incumplimiento generalizado y a lo más grave que suele ser al reto, como meta del incumplimiento.

Las soluciones reglamentistas deben ser pocas, pero sobre todo claras y de obligado cumplimiento, se debe recurrir a ellas cuando los aspectos que las regulan son considerados de importancia prioritaria sobre otros que admiten otras soluciones. La densidad y complejidad de algunos reglamentos escolares los hace incomprensibles, difíciles de aplicar y casi imposibles de supervisar.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que vivimos en muchos países procesos de adaptación a nuevos modelos de escuela, las reformas educativas en marcha o implantadas aportan grandes avances, pero también grandes retos. Las organizaciones educativas, en muchos casos, han de acostumbrarse a atender alumnos de diferentes edades a las habituales como consecuencia de la ampliación de la edad obligatoria de escolarización, también la tendencia hacia la comprensividad en los sistemas educativos obliga, a profesorado no acostumbrado, a la atención de diferentes alumnos con diferentes competencias intelectuales.

Jacques Delors en la introducción del informe a la UNESCO (1996, p. 22) titulado *La educación o la utopía necesaria*, expresa esta problemática cuando lo expone con el siguiente planteamiento:

«Llegamos así a lo que representa una de las principales dificultades de toda reforma, es decir, cuál es la política que se debe llevar a cabo con respecto a los jóvenes y adolescentes que acaban la Enseñanza Primaria, durante todo el período que transcurre hasta su entrada en la vida profesional o en la universidad. ¿Nos atreveríamos a decir que estos tipos de enseñanza llamada Secundaria son, en cierto sentido, los “impopulares” de la reflexión sobre la educación? De hecho son objeto de innumerables críticas y generan buen número de frustraciones».

La propuesta de Delors, como conclusión de la Comisión, para salvar esta dificultad estaría en *«una diversificación muy amplia en la oferta de trayectorias... valorar los talentos de todo tipo, de forma que se limite el fracaso escolar y se evite el sentimiento de exclusión».*

2

UN PROBLEMA EMERGENTE. GRADACIÓN

Las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de la vida.

Rojas Marcos, L.

Como hemos dicho anteriormente, el problema del deterioro de la convivencia en los centros educativos es, aparentemente, un problema nuevo, pero consideramos que englobar esta situación en el término violencia, a secas, es una generalización de toda la problemática en el término más contundente y, por lo tanto, no responde a la realidad. La realidad es mucho más compleja que el reduccionismo antes mencionado, puesto que el problema se presenta en distintas formas y grados. Así pues, consideramos que en la manifestación de los problemas de convivencia en los centros educativos existe una gradación que tenemos que considerar a la hora de establecer estrategias de prevención o de intervención.

Aunque toda clasificación o gradación tiene siempre el riesgo de realizar una simplificación de la realidad y establecer unos límites artificiales que no responden, en muchos casos a dicha realidad, consideramos que para una mejor comprensión de lo que ocurre actualmente en los centros educativos, podemos realizar una clasificación aproximativa.

En un primer estadio situamos aquellos conflictos de carácter primario que, normalmente, aparecen en todos los centros; son aquellas situaciones en las que algunos alumnos o alumnas presentan pequeños conflictos, fáciles de resolver, que suelen estar representados por actos relacionados con las descortesías hacia otros miembros de la comunidad educativa: profesores, compañeros y personal de administración y servicios.

También englobamos en este grupo los actos de indisciplina o faltas de respeto. Entendiendo por indisciplina la falta de disciplina democrática, moral o intelectual como consecuencia del incumplimiento de la norma básica perfectamente conocida y aceptada por todos.

En este grupo de conflictos se incluyen, también, los pequeños alborotos en el aula, comedor, patios, aseos, pasillos y otros espacios comunes, sobre todo en ausencia del profesorado o cuando éste no está pendiente de los alumnos. Simplemente con su presencia, en muchos casos, desaparece el problema.

Los pequeños hurtos, siempre que estén relacionados con el momento de desarrollo evolutivo del alumnado, en especial de los más pequeños, y aparezcan de forma aislada, podemos considerar que están dentro de este grupo menos preocupante.

Es muy difícil delimitar la diferencia entre conductas disruptivas y conductas antisociales, por lo que la siguiente clasificación es más una forma de graduar los problemas que una diferenciación exacta de los mismos. Las conductas disruptivas según Casamayor G. (1998) son *«aquellas conductas enojosas, de alumnos que quieren llamar la atención de sus compañeros o el profesor. Suelen ser alumnos que tienen problemas de afecto y/o rendimiento académico, que presentan carencias significativas por lo que se refiere a la integración de hábitos»*.

Por lo tanto, en el segundo grupo incluimos aquellas conductas disruptivas que presentan muchos alumnos y que perturban la paz escolar, sobre todo dentro del aula. Podemos decir que estas conductas dan paso a la iniciación de conflictos graves que al final afectan de alguna manera a todos. Este estadio se suele caracterizar, también, porque ya aparecen algunas agresiones aisladas, así como hurtos constantes y robos de vez en cuando. Los destrozos del material o de elementos del edificio crean situaciones desagradables y complicadas en muchas ocasiones. Todo esto aderezado con dosis importantes de absentismo suele complicar bastante la paz escolar.

En los casos que anteriormente hemos expuesto es necesaria una mayor atención por parte del profesorado, no «bajar la guardia» y estar pendiente de las disfunciones que se vayan presentando. El personal de administración y servicios, en especial los ordenanzas o vigilantes, también ha de aportar su «granito» de arena. Es muy posible que teniendo en cuenta estas precauciones los problemas se resuelvan y no vayan a más.

En un tercer grado o estadio podemos clasificar al resto de conductas y conflictos, graves, que merecen una especial atención. En este grupo es donde se encuentran los problemas más importantes y difíciles de resolver. Afortunadamente los centros que se sitúan en este estadio suelen ser pocos, pero aquellos que responden a este perfil tienen grandes dificultades para poder convivir y para conseguir el éxito académico de sus alumnos. Es esta una situación preocupante, de la que se suelen hacer eco los medios de comunicación complicando, si es posible, mucho más el panorama, ya que se produce un efecto rebote que radicaliza el problema porque se refuerzan las conductas antisociales al percibir los implicados que están siendo protagonistas de los medios de comunicación.

Incluimos en este grupo el acoso permanente (*bullying*) ya que a menudo es una fuente inagotable de conflictos, tanto si se produce de forma verbal como física o

psíquica. Pero además surgen otros conflictos muy difíciles de resolver, como las agresiones a miembros de la comunidad escolar, robos sistemáticos, pequeños atracos y actos de vandalismo generalizado en el propio centro y en el entorno próximo. También, los alumnos con graves alteraciones conductuales y con problemas de carácter psiquiátrico que no reciben el tratamiento terapéutico adecuado pueden ser una fuente inagotable de problemas.

En este caso la intervención precisa de una implicación importante de toda la comunidad educativa, así como un proceso de prevención globalizado, una vez que se vayan consiguiendo los objetivos de convivencia que se hayan propuesto. Debe ser un proceso muy coordinado en el que en todo momento se pueda saber dónde está cada cual y qué hace.

ESTADIO 1

CONFLICTOS PRIMARIOS

- Descortesías
- Indisciplina (faltas de respeto)
- Alborotos en el aula y otros espacios
- Desorden generalizado en ausencia del profesor
- Pequeños hurtos

ESTADIO 2

CONDUCTAS DISRUPTIVAS

- Agresiones esporádicas
- Hurtos y robos esporádicos
- Pequeños destrozos en edificios y material
- Absentismo
- Pasotismo
- Causar molestias permanentes a los compañeros y al profesor

ESTADIO 3

CONDUCTAS ANTISOCIALES

- Acoso: bullying, acoso y agresión sistemática:
 - verbal, — física, — psíquica
- Alumnos violentos (aisladamente) como consecuencia de graves:
 - alteraciones conductuales
 - enfermedades psiquiátricas
- Agresiones a miembros de la comunidad escolar
- Robos
- Actos vandálicos en el propio centro

❑ La historia de Sergio

Sergio es un niño afectuoso, educado, buen estudiante, comunicativo, abierto. Tiene diez años y probablemente está un poco pasado de peso.

Un día decidió, casi exigió, dejar la casa de sus abuelos en un pequeño pueblo gallego para ir a vivir a Madrid con su madre que residía allí, por motivos laborales, desde hacía varios años.

La ilusión inicial no duró demasiado, su madre eligió para él un colegio de primaria cercano a su casa, por razones de proximidad, probablemente el menos acertado. Sergio empieza a ir a este centro con bastante ilusión. Es un mundo nuevo, nuevos compañeros y amigos, nuevo horario y, además, se queda al comedor escolar. El éxito académico es patente en los primeros días del primer trimestre del curso escolar; presiente que el nivel que exige el colegio lo puede superar con facilidad. Está contento.

Pero no todo va demasiado bien, Sergio empieza a tener grandes jaquecas. Algún problema ha tenido antes, pero ahora sus molestias son más intensas y frecuentes. Se toma el tratamiento que le prescribió su médico y va «tirando».

Cerca de Navidad empieza a tener pesadillas nocturnas, en ellas deja traslucir (habla en voz alta) que tiene miedo, pero un miedo indeterminado puesto que grita y pide protección, su madre no sabe muy bien qué hacer. Coincide esta etapa con un incremento de la obligación que Sergio se ha puesto a sí mismo de llevar todos los días al colegio algún tipo de juguete o chuchería para, según él, hacer más y mejores amigos a la hora del recreo.

La asistencia al comedor escolar empieza a ser, también, un problema, puesto que no quiere asistir porque parece ser que alguien le está causando problemas, aparentemente no graves.

A estas alturas del curso tampoco han aprendido su nombre; los compañeros hablan del «gallego» y algún responsable del centro del «galleguillo».

Ante esta situación, la madre opta por acudir al colegio en una búsqueda de ayuda y de orientación. Plantea el problema a la profesora para que le concierte una entrevista con el equipo de orientación, de manera que el psicólogo del mismo le pueda diagnosticar qué es lo que puede ocurrir y cómo actuar. La profesora dice que no es necesario puesto que el niño está teniendo un buen rendimiento y no tiene problemas.

En otro momento, ante la persistencia de los problemas, ya que el niño empezaba a quejarse de que estaba recibiendo distintos tipos de extorsión y amenazas, la madre se entrevistó con la directora del centro que confirma la versión de la profesora de que no es necesario acudir al equipo de orientación, porque entre otras cosas era muy difícil que en el horario del comedor o en el recreo tuviera el menor problema porque había una vigilancia suficiente y que como el rendimiento era bueno, no había ninguna necesidad. También añadió que ella creía que el niño tenía mucha fantasía¹.

A la vez que avanza el curso escolar, reanudadas las clases, después de las vacaciones de Navidad, los problemas de Sergio van en aumento, está siendo extorsionado en el recreo y en el comedor, pide dinero a su madre y cada vez lo hace más a menudo. En este período tiene dos episodios de pérdida de conocimiento. Al final se confirma por parte del centro que es cierto que tiene problemas y que los ha tenido, pero la culpa la tiene el extorsionador que, por lo visto, según la versión del centro, es un chico tres años mayor que Sergio que procede de una familia desestructurada; esa fue toda la justificación y argumentación al problema. Lo malo es que ya habían transcurrido cuatro meses y la situación de Sergio era irreversible: se agudiza su deterioro físico, siguen las pesadillas, aumentan los estados de ansiedad, las pérdidas de conocimiento y un temor insalvable a ir al colegio. Sergio no pudo terminar el curso en su centro. Hoy es feliz en su pueblo natal y en su escuela de origen, sigue teniendo un «buen rendimiento».

La historia de Sergio nos plantea muchos y serios interrogantes que analizaremos a continuación:

- ✓ Sergio se encuentra sometido a un proceso de victimización por parte de alguno o algunos de sus compañeros que se está prolongando en el tiempo. Probablemente todo comenzó en el momento en que Sergio se incorporó al nuevo colegio, algunos de sus compañeros le ven como «*el nuevo, que viene de un pueblo lejano a la capital y que además está gordito*». Todos estos adjetivos colocan a nuestro protagonista en una clara situación de desventaja con respecto a sus posibles agresores, que están ejerciendo una violencia no declarada que se manifiesta de forma verbal, cuando le ponen mote y se burlan de él con apodos como «el gallego» o «galleguillo», con el previsible sentimiento de pérdida de identidad que ello supone. Las agresiones están sometiendo a Sergio a una grave tensión psicológica, mediante la presión y el chantaje, que le obligan, ante el temor a sufrir mayores burlas y posibles agresiones físicas, a compensar a sus agresores con juguetes, chucherías e incluso dinero. Debido a estas mismas causas, el niño evita determinados lugares en los que se siente más indefenso, tales como el patio a la hora del recreo o el comedor escolar, situaciones en las que con toda probabilidad se están produciendo episodios generadores del conflicto y que muchos de sus compañeros y compañeras presencian como meros espectadores, sin aparente implicación en el mismo, pero manteniéndolo y reforzándolo con su pasividad.
- ✓ Agravamiento progresivo de una serie de síntomas con claro origen

psicosomático, tales como jaquecas, probablemente debidas a la tensión sufrida ante la incapacidad de no poder comunicar a nadie las presiones a las que está siendo sometido; y terrores nocturnos, que surgen como consecuencia de conflictos internos no resueltos, en los que el subconsciente libera los sentimientos de miedo que le está produciendo la vivencia de una determinada situación que no se siente capaz de resolver.

- ✓ El Proyecto Educativo del centro al que se incorpora Sergio, parece no tener en cuenta la importancia de la formación integral de sus alumnos, preocupándose solamente en el tratamiento de su currículo por los aspectos cognitivos. En esta línea de pensamiento, la directora del centro y su tutora coinciden en señalar la evidencia de falta de problemas cuando las notas son buenas.
- ✓ Varios de los elementos de gestión de la organización interna del colegio donde se ubica nuestra historia, dejan mucho que desear. Reflexionemos sobre algunos de los que aparecen claramente retratados en la misma:

En primer lugar, se detecta la falta de organización y de planificación de los espacios de ocio y tiempo libre, tales como los recreos entre clases o los que se producen después de comer. No olvidemos que la mayor parte de los conflictos generadores de agresiones entre compañeros, se producen en estos lugares, motivo por el cual cada vez se evidencia una mayor necesidad de planificar actividades de ocio complementarias a la jornada meramente académica.

En segundo lugar, ni el Equipo Directivo del centro, ni un sector de su profesorado —tengamos en cuenta que algún profesor/a se dirige a Sergio, con una falsa afectividad, llamándole el «galleguillo», reforzando así el conflicto, sirviendo como modelo de una pauta de conducta negativa—, parecen estar interesados en propiciar la participación y el conocimiento de las familias de los alumnos que acoge, tomándose muy poco interés cuando la madre del niño reclama ayuda y orientación ante el problema de su hijo. Ni la directora, ni la profesora-tutora intentan indagar en el conflicto, ni actuar como mediadoras en la resolución del mismo, limitándose, por el contrario, a buscar la explicación más fácil y no ahondando en los motivos reales que han podido generarla.

Esta reflexión, realizada sobre el relato de «La historia de Sergio», nos descubre una serie de claves e indicadores que dibujan con trazo firme, la emergencia de un problema que se traduce en el deterioro de la convivencia del centro educativo. No se trata solamente del conflicto de Sergio; éste es el que se evidencia, pero como hemos visto y más adelante desarrollaremos con mayor profundidad, la culpa no es sólo de aquel pobre alumno que procede de una familia desestructurada. Aunque reconocemos que las posibles soluciones a veces son muy difíciles de encontrar, la implicación del centro educativo y la organización interna del mismo pueden paliar en gran medida las consecuencias de este tipo de conflictos.

3

LOS RETOS DE LA ESCUELA DE LA CONVIVENCIA

La educación a lo largo de la vida es la piedra angular de una cultura de paz.

Federico Mayor Zaragoza. Ex-Director
General de la UNESCO

Los enfoques preventivos centrados en los sujetos que participan en el hecho violento (en sus distintas variables) gozan en Europa de una larga tradición y una base bastante sólida. Los primeros estudios de los que se tiene constancia, se desarrollaron en el mundo escandinavo, y más concretamente en Noruega, donde en 1978, Dan Olweus, desde su cátedra en la Universidad de Bergen, desarrolló análisis pioneros en cuanto a la descripción del problema de abusos entre compañeros, significándose, desde este momento, como un elemento de gran importancia en el clima de convivencia de los centros educativos. Por este motivo, reservamos más adelante, un espacio específico dedicado al desarrollo del tema de la violencia entre iguales.

Ahora bien, el enfoque que proponemos, aun teniendo en cuenta a los sujetos como seres individuales con problemas propios, está más centrado en una intervención global, de manera que el centro educativo sea el agente impulsor de las medidas preventivas, de acuerdo con sus características y su problemática concreta. Abogamos por una escuela de la convivencia donde el niño es sólo un elemento más (aunque uno de los más importantes) a tener en cuenta, ya que es necesario que desde el currículo, la organización del centro, el rol del profesorado, la relación con las familias y el entorno comunitario y con la participación de todos, se intente conseguir un ambiente de convivencia sólido que permita el éxito académico.

A continuación se describen las características del alumnado en las distintas etapas de su paso por el centro educativo en un intento de aproximación conceptual a lo que es y a lo que hace en dichas etapas, de tal manera que su conocimiento previo nos permita la estrategia global de prevención más apropiada.

RETOS EDUCATIVOS DEL SIGLO XXI



La escuela de la convivencia, por lo tanto, tiene que hacer frente en el siglo XXI a una serie de compromisos y ámbitos de preocupación que están creando grandes inquietudes en el profesorado. Conseguir detectar estos ámbitos permitirá al profesorado hacer frente al objetivo más importante de este modelo de escuela que consiste en convertir la educación en un elemento de equilibrio social.

Estos ámbitos de preocupación, entre otros, son:

- *Natalidad.* Los descensos de natalidad deben permitir elevar los niveles de calidad de los centros educativos, aprovechando los recursos materiales y humanos disponibles en el momento actual.
- *Formación integral, frente a instrucción.* Los contenidos han de ser, solamente, el vehículo a través del cual se consiga ese ciudadano educado integralmente.
- *Calidad frente a cantidad.* Una vez conseguido el objetivo de la escolarización en edades tempranas y ampliados los márgenes de edad de escolarización, la escuela deberá centrarse en la consecución de mejoras que aumenten la calidad del servicio que ofrece.
- *Medios de comunicación.* Estos medios se encuentran en pleno desarrollo y auge, el número de consumidores aumenta vertiginosamente. Los medios dan forma a modelos de sociedad que muchas veces precisan de elementos catalizadores para neutralizar su mensaje. En este caso, la escuela de la

- convivencia ha de ser ese agente catalizador.
- *Consenso en políticas educativas.* Es necesario conseguir amplios consensos en las políticas educativas, de tal manera que se llegue —en materia de educación— a políticas educativas acumulativas sustentadas en los logros conseguidos.
 - *El futuro laboral-profesional del profesorado.* El descenso de la demanda (como consecuencia del descenso de la natalidad) debe permitir mejorar las condiciones laborales de algunos sectores del profesorado.
 - *La formación permanente del profesorado.* La rápida evolución de las sociedades modernas exigen al profesorado una puesta al día permanente para poder afrontar los retos diarios. Es casi imposible formar hoy a un profesor adivinando cuáles serán las necesidades del sistema educativo dentro de quince o veinte años.
 - *Los conflictos en las aulas.* Es urgente dotar de herramientas pedagógicas, dentro de metodologías integradoras, al profesorado para poder hacer frente a la creciente conflictividad en las aulas que, en muchos casos, desemboca en altercados violentos.
 - *La implicación de las familias en la educación de los hijos.* La sociedad actual exige cada día más tiempo y más trabajo a los padres y madres para poder equilibrar económicamente su nivel de vida. Es normal que éstos tengan cada vez menos tiempo para la educación de los hijos. La escuela de la convivencia debe suplir, en la medida de lo posible, las carencias que se puedan presentar.
 - *La acumulación de propuestas institucionales.* Suele ser habitual, en demasiadas ocasiones, que distintas instituciones intenten intervernir en los mismos problemas, desde distintas propuestas y perspectivas, para intentar resolver las mismas cosas. Conseguir la intervención integradora de estas propuestas, desde planteamientos de amplios programas educativos, con la participación de todos permitirá que los alumnos reciban mensajes, al menos, unívocos.

3.1. La personalidad conflictiva en la Escuela Infantil

Algunos niños en los años de escolaridad infantil suelen ser, en general y debido a su escasa capacidad de control del impulso, bastante agresivos. Ya hemos visto además cómo empiezan a participar en los hábitos conductuales del ambiente que les rodea y en el que tienen sobradas ocasiones para observar, imitar e identificarse con modelos agresivos de comportamiento, ofrecidos generosamente por el mundo de los adultos, ya sea en la propia esfera familiar o por mediación de la industria audiovisual, que suele encontrar en la violencia una buena temática para la distracción infantil y el divertimento. Va a ser, sobre todo, a través del juego, y particularmente del juego motor, como el niño preescolar va a practicar su conducta agresiva.

Este comportamiento más o menos violento, responde al progresivo dominio del

esquema corporal que le va a ir permitiendo un mejor control sobre los objetos. Control que da lugar a la dinámica psicomotriz del placer de destruir y construir. Además, animado por el tipo de películas a las que tiene acceso, en las que la destrucción y la muerte no suponen un proceso de tipo irreversible, llega a creer firmemente en una restitución o restauración tras el aniquilamiento. Efectivamente, cuando en los dibujos animados uno de los personajes cae precipitado por otro desde una gran altura, hace un gran socavón al llegar al suelo y posteriormente sale de él con un gran chichón en la cabeza y nada más.

Pero, por otra parte, al aprender la idea de destrucción el niño puede llegar, incluso, a temer de los adultos, capaces sin ningún tipo de problema, como ha podido observar, de llegar a ejercer terribles daños a sus semejantes.

Dice Melanie Klein, una de las más radicales figuras del psicoanálisis europeo del siglo XX, que, incluso, la observación de los niños en proceso de análisis, conduce a la convicción de que el niño pequeño puede llegar a tener fantasías de padres internos amenazantes, aterradoras y represores que constituyen, de hecho, un superego particularmente feroz que el yo del niño sufre con ansiedad.

Ese temor, acaso ancestral, ha sido recogido, con frecuencia, en la tradición popular de los cuentos infantiles; recordemos cómo en «La bella durmiente», y en el original de Perrault, se dice de su madre que era ogresa y que, cuando veía niños pequeños, le costaba Dios y ayuda controlarse y no echarse sobre ellos.

Uno de los fragmentos del cuento recoge con toda su inquietante frescura esta situación:

*«—Mañana, de almuerzo —dice la ogresa—, quiero comerme a Aurorita.
(Aurorita era la hija de la bella durmiente y del príncipe que la rescató del sueño.)
—¡Por Dios, señora! —exclamó el maestresala.
—¡Me apetece! —dijo la reina con ese tono de ogresa que desea carne fresca—. Y la quiero en salsa verde».*

Lo que es innegable es que la contemplación de un mundo que ofrece demasiados espectáculos de violencia ficticia, simulada o real, provoca, indiscutiblemente, frecuentes sentimientos de temor en el espectador infantil.

El medio resulta, por tanto, amenazador e inspira emociones de desconfianza y de temor; pero, también, el mundo interior del niño, poblado de fantasías, le hace vivir experiencias imaginativas en las que sus impulsos sádico-perversos se alternan con emociones de angustia y de temor que proceden de sus propios sentimientos de culpabilidad.

Como hemos señalado, durante estos años se inicia un intenso proceso de socialización en el que la observación es el método de aprendizaje más importante.

En el juego ensayarán las conductas aprendidas al observar las acciones de sus padres y de otros adultos y, de este modo, la hostilidad, la tensión y los temores pasarán a formar parte de sus emociones sociales y de su actividad lúdica.

Cuando se ha preguntado a los niños qué juguetes prefieren poseer, en la mayoría de los casos suelen responder que juguetes de guerra. Vivimos en una civilización

demasiado agresiva y, en consecuencia, surge el deseo infantil de participar en el juego de la violencia haciendo de la violencia un juego. Afortunadamente hay otro tipo de juguetes, también otro tipo de cine y, sobre todo, una gran literatura adecuada para los niños, realizada por autores que tienen conciencia de este problema. Pero, sin embargo, los niños demasiado influidos por la cultura en la que viven, muestran en sus preferencias el deseo de una mayor tensión y sordidez y esto, desde luego, no es precisamente el indicativo de un mundo mental infantil sano.

El escolar infantil ha aprendido a entender la agresividad como una posibilidad de defensa ante lo amenazante. Pero en este momento evolutivo surge también el miedo que no tiene explicación definida, el temor a algo difuso que se desconoce. Se trata de la angustia, que, en principio, supone la existencia de un Yo amenazado que no sabe hacia dónde orientar su agresión.

Para S. Freud (1926) el sentimiento de angustia aparece en el momento en que los impulsos eróticos, o de destrucción, fuertemente reprimidos y rechazados amenazan con aflorar a la conciencia. Evidentemente la aparición de dificultades de contacto emocional y afectivo y los sentimientos de abandono, de no ser suficientemente querido y aceptado pueden llegar a agravar las situaciones de angustia infantil en la primera infancia.

La angustia se dejará sentir también en los trastornos del sueño, en el propio insomnio, en las pesadillas, más relacionadas con la edad escolar, y en los terrores nocturnos que hacen su aparición más frecuentemente entre los cuatro y los seis años.

El niño, por su parte, pone en marcha toda una serie de mecanismos de defensa contra la angustia, que se manifestarán en forma de una sintomatología específica que, además de enuresis, insomnio u onicofagia, puede presentar actitudes autopunitivas.

Podríamos hallar incluso situaciones de carácter maniaco-depresivas, tales como la hiperactividad maniaca, que se interpreta, también, como una de las formas psicopatológicas posibles de tratar de proyectar la angustia y la agresividad. Hemos de saber que el niño que se mueve constantemente, que se manifiesta inquieto e inestable y ofrece una personalidad conflictiva, puede estar haciendo uso de la hiperquinesia como un medio de huida de la depresión.

Los conflictos de personalidad, durante la infancia, en especial, y a lo largo de toda la vida del individuo, en general, pueden dar lugar a una mala orientación de la agresividad y volverla contra sí mismo. Esta autoagresividad puede darse, efectivamente, en el desarrollo de niños que no padecen ningún tipo de trastorno psíquico, entendiéndose, en este caso, como hábitos, más o menos tolerables, y como descargas motrices.

El comerse las uñas, por ejemplo, el arrancarse los cabellos o pellejos, rascarse impulsivamente y arañarse, se interpretan, normalmente, como automutilaciones benignas y, por tanto, como actos autoagresivos, que son el resultado de una ansiedad que no trasciende al sujeto y que se orienta a través de él mismo.

3.1.1. Hiperagresividad preescolar

Es frecuente que el profesorado de Educación Infantil se encuentre con niños ansiosos, dominadores, excesivamente violentos y que controlan mal sus impulsos. Niños que reaccionan de una manera exageradamente agresiva e incluso peligrosa. Este es el caso de niños hiperagresivos, que saben explotar su ansiedad, con pretensiones de dominio, con una total incapacidad para tolerar y soportar las frustraciones a las que, como consecuencia normal de su desarrollo, se ven sometidos. La escasa capacidad de inhibición de sus fantasías crueles puede dar lugar también a instintos sádicos y destructores que suelen explicar sus complejos de culpabilidad.

Se trata, por otra parte, de niños muy sensibles al ambiente que les rodea y que muestran, además, una especial capacidad para hacerse con él, y en el que buscan constantes fuentes de sensación y de estimulación. Poseen un carácter exigente, luchan por controlar a los demás y son capaces incluso de separar y dividir, con inteligencia, a los adultos. Estos pequeños, por lo común, han sido acostumbrados a la satisfacción de sus caprichos y han utilizado con éxito sus rabietas; por ello cuando no pueden obtener un placer deseado, se dirigen violentamente contra la persona o el objeto que son la causa de su frustración. Pero también puede tratarse de lo contrario, de niños que han sido privados de casi todo y sobre todo del apoyo afectivo necesario para crecer de una manera equilibrada. Pero, en todos ellos, nos encontraremos con una personalidad mal estructurada en la que hay que trabajar desde el esfuerzo multidisciplinar y profesional.

Tampoco hay en ellos una correcta identificación con su realidad evolutiva ya que o actúan de un modo regresivo, trasladándose en su comportamiento a formas de actuación propias de una infancia más temprana, o pretenden equipararse en sus exigencias a los adultos.

En la misma línea a la que hacíamos referencia desde distintas teorías, en el punto dedicado al origen de las conductas agresivas, hay quienes piensan que existen predeterminaciones genéticas en el comportamiento de estos niños; pero, ¿en qué medida influyen las circunstancias genéticas y medioambientales para potenciar y favorecer la exagerada actitud agresiva de algunos niños? Y si la actitud afecta al desarrollo cognitivo, ¿podría afectar la hiperagresividad al desarrollo social e intelectual?

Es cierto que los factores hereditarios se encuentran presentes en la agresividad animal, como lo muestran las recientes selecciones genéticas para dar lugar a razas de perros de presa violentos y especialmente aptos para el ataque, pero en el caso de los seres humanos pesa mucho más la influencia del medio, especialmente la adquirida por el aprendizaje o a causa del déficit de aferencias socializadoras y afectivas, aunque hay, por otra parte, quienes sostienen que *la inmadurez neurofisiológica* podría ser la causa de estas manifestaciones hiperagresivas.

No podemos negar que determinadas estructuras cerebrales, con entidad morfológica, se encuentran capacitadas para provocar o inhibir agresividad bajo los efectos bioquímicos y especialmente hormonales. En la parte inferior del sistema límbico se encuentra, por ejemplo, la amígdala, frecuentemente identificada con la conducta agresiva.

Pero, como afirma Ashley Montagu, en su *Naturaleza de la agresividad humana*

(1976) «... los elementos neuronales asociados con la agresión no determinan el desarrollo de la conducta agresiva, sino que —al menos en el ser humano— es en gran medida la experiencia la que organiza funcionalmente los sistemas y núcleos específicos de fibras neuronales y determina si funcionarán o no como conducta agresiva».

En principio parece, por tanto, que no existe ninguna predeterminación genética innata ni neurológica que, por sí sola, condicione para la hiperagresividad. No habría nada en el programa hereditario contenido en el conjunto cromosómico del organismo que haga de algunos niños seres propensos a la hiperagresividad, parece, por tanto, que son más bien las circunstancias ambientales las que determinan y provocan esa actitud comportamental temprana.

Es un hecho comprobado, por otra parte, que en medios diferentes los genes de ciertos rasgos se expresan de modo distinto. Si la dotación cromosómica especifica el programa de comportamiento ontogenético es, precisamente, en relación con un determinado medio ambiental. La conducta no puede ser preprogramada ya que es el resultado de un diálogo con el ambiente que es el que determina la estructura y el modo de organización de la respuesta. Sólo la maduración y la experiencia condicionan las actitudes comportamentales.

De este modo, el niño que, en sus primeros años, no puede encontrar una atmósfera de amor, de buena voluntad, comprensión, confianza o seguridad básica, probablemente, se encerrará, primero, en la angustia y, más tarde, en la agresividad frente al medio.

Sólo podemos entender los sentimientos humanos de furor, de cólera o de ira, de odio y resentimiento, como resultado de una falta personal de aprecio, como resultado de «un dolor afectivo» que, desde muy temprano, prepara para la agresión.

3.2. La dinámica psicosocial de la violencia en la edad de maduración escolar

La maduración escolar supone el resultado de un conjunto de factores de desarrollo, tanto físicos como psicomotores, socio-afectivos o cognitivos. Todos estos parámetros van a hacer del colegial un ser más consciente de su propia existencia, aunque todavía no haya alcanzado la capacidad suficiente como para orientarla y encauzarla por sus propios medios.

Este proceso da lugar al comienzo de una nueva fase evolutiva que podemos entender como Edad Escolar Madura, que desde los ocho años, momento en que aparece el ritmo alfa como factor de maduración cerebral, alcanzará hasta el período pubertario, en torno a los doce años.

La dinámica psicosocial determinará, durante esta etapa, los modos de ser y de entender la realidad, constituyendo las bases de una personalidad firme que va a definir el comportamiento en los años posteriores de adolescencia y juventud, tal vez para toda

la vida. Los acontecimientos que sucedan entonces van a ser, por lo tanto, durante este período, absolutamente determinantes. El escolar será, en un futuro, lo que hagan de él (o de ella) las influencias medioambientales durante esos años cruciales. El colegial maduro ha de asumir profundamente el sentido de solidaridad y convivencia, la repugnancia hacia la crueldad mental o la violencia física y un equilibrio intelectual que le impida caer en la aceptación de ideas que justifiquen la brutalidad.

Por estos motivos, tanto el medio escolar como el familiar han de cooperar decididamente para lograr el mantenimiento de un bien tanpreciado como es el de la salud, no sólo física sino también mental, de quienes en pleno proceso de desarrollo se encuentran al alcance de muchas influencias potencialmente perjudiciales.

Si hay una edad en la que podamos impedir, con la aplicación de nuestro programa preventivo, los comportamientos agresivos y violentos, es, precisamente, ésta. Pero para lograr una labor de prevención eficaz, hemos de conocer en qué términos podemos comprender y analizar la psicología de la agresividad escolar y adolescente.

3.2.1. Violencia y medio familiar

Durante los años de maduración escolar, entre los seis y los doce años, se afianzan los procesos de socialización, tanto en el seno de las relaciones familiares como en el medio exterior y el colegio.
--

Consecuentemente conviene examinar, en primer lugar, cómo la personalidad de los padres, las relaciones entre la pareja y los propios hermanos influyen, de hecho, en la socialización del escolar que madura, tanto desde el punto de vista de la incitación a la agresividad, de la tipología sexual o el concepto que llegue a tener de sí mismo.

Suele ser, precisamente, a partir de la escolarización primaria, cuando muchos padres comienzan a ocuparse intensamente de la trayectoria socioafectiva y educativa de sus hijos, a seguir más de cerca sus pasos y a preocuparse mucho más por sus logros académicos, competencia y problemas. Preocupándose, especialmente, de que sus hijos varones presenten modelos de conducta adecuados a su sexo.

En cualquier caso no existen ya tantas diferencias entre los valores sociales y educativos que se transmiten a uno u otro sexo, pero, a pesar de todo, se sigue exigiendo, en muchos casos, una mayor responsabilidad y una mayor presión psicológica, en lo que respecta a los rendimientos educativos, a los varones. Tal vez porque aún se mantenga el prejuicio de que ellos han de ser la figura responsable principal de la familia o tal vez, y quizá sea eso lo más probable, porque en realidad son los chicos los que más dificultades parecen presentar en la adaptación al proceso de escolarización y a la hora de obtener buenos rendimientos académicos. Preocupa, por tanto, más el fracaso escolar de los niños, porque ellas, hasta el momento, fracasan menos.

Pero en lo que se refiere a la conducta violenta, ésta, tradicionalmente, se ha

tolerado, y hasta disculpado, más en el sexo masculino que en el femenino. Lo que no quiere decir que no haya un incremento mayor, en la actualidad, de las conductas agresivas, justificadas o no, de carácter femenino, motivadas también, probablemente, por modelos cinematográficos y televisivos.

Esmeralda, de la película de Disney *El jorobado de Notre Dame* (1996) es una heroína capaz de luchar y de mostrar la misma agresividad que un hombre. Se descubre entonces un modelo femenino que se sitúa en el extremo opuesto de Blancanieves o Cenicienta, un modelo que reivindica los derechos de las minorías, que se revela ante la injusticia de los poderosos y que se siente capaz de luchar en nombre de sus propios ideales, con la fuerza de su voluntad y con la fuerza de su destreza física.

En cualquier caso, la competitividad ha dejado de reconocerse como una virtud exclusivamente masculina y la agresividad forma parte de ese mismo espíritu competitivo. La competitividad puede ser reconocida, incluso, como la forma más adecuada de socializar la agresividad.

Los años de maduración escolar son claves para el control educativo de las actitudes violentas. La educación en los valores de convivencia será determinante en una clara perspectiva de continuidad en el desarrollo futuro de la personalidad. Los niños que entre los seis y los doce años muestran más agresividad serán, precisamente, los que en el futuro adulto presenten más actitudes violentas en el ámbito familiar o de pareja; la violencia escolar, no intervenida educativamente, se habrá transformado, irremediamente, en violencia social y familiar.

Cabe preguntarse entonces, en este punto, cómo influye el carácter y la actitud de los padres en las tendencias agresivas y, también, en la estimación personal de sus hijos escolares.

❑ Estilos paternos y conducta agresiva

Desde los estudios de R. R. Sears (1961) se reconoce que la expresión de la conducta agresiva infantil y, también, el concepto que el niño tenga de sí mismo, en relación con su estima personal, dependerá esencialmente de las características propias de la personalidad paterna. Según este autor, si se trata de «un padre afectivo, paciente y tolerante», éste presentará una conducta cordial y comunicativa con sus hijos. Valorará su creatividad y su espontaneidad, animará un pensamiento independiente y, actuando con una gran seguridad en sí mismo, hará, al mismo tiempo, sentirse seguros a sus hijos. Todo este conjunto de cualidades influirá, sin duda, en el desarrollo de la personalidad de sus hijos, los cuales podrán alcanzar un buen autoconcepto y no se encontrarán propensos para mostrar especial hostilidad contra los demás.

Por el contrario, los padres violentos y represivos, dominantes y tiránicos, que por sus especiales características personales harán difícil la convivencia en el hogar, creando situaciones de violencia doméstica, influirán negativamente en sus hijos, propiciándoles

un estrés que los hará hiperactivos, inestables, impulsivos, inmaduros, vengativos y hostiles. La falta de confianza en ellos mismos podría motivar el exceso de agresividad, violencia escolar y rebeldía ante los agentes socializadores.

Por otra parte, la imposibilidad de expresar el rechazo del padre puede ocasionar que la agresión se vuelva contra ellos mismos, provocándoles trastornos psicopatológicos analizables en el contexto de las neurosis, ya sean fóbicas, histéricas o depresivas, según el sexo y la edad de los hijos. De este modo, el agresor potencial puede adquirir el papel de víctima de otros.

El educador debe estar, por tanto, especialmente atento a los rasgos de rebeldía o de victimación que, en la edad escolar, suelen representar claramente el síntoma de una profunda infelicidad interior y un intento, por otra parte del niño, de llamar la atención sobre sus propias dificultades emocionales.

En otro estudio sobre la agresión adolescente de A. Bandura y R. H. Walters (1963), se puso en evidencia, que los padres de niños agresivos tendían más a fomentar y a incentivar la agresividad que los padres de niños que no eran tan agresivos.

En efecto, los padres de niños con tendencias agresivas, aunque naturalmente, no consentían bajo ningún concepto la agresividad que se pudiera mostrar contra ellos, castigándola con dureza si se producía, permitían, por otra parte, situaciones corrientes de agresividad entre los hermanos y fomentaban y gratificaban el comportamiento violento de sus hijos cuando éstos lo dirigían contra otros niños.

Es de destacar, además, que estos chicos de tendencia furiosa, que manifestaban su mal carácter física y verbalmente contra sus compañeros, expresaban un comportamiento de mayor oposición a sus profesores y también una mayor resistencia al aprendizaje.

Podemos constatar, por otra parte, que la correlación entre niños agresivos y niños que fracasan en la escuela es alta. También la agresividad inducida en un grupo o en un ambiente determinado contribuye al fracaso de las funciones de aprendizaje de los componentes del grupo. En esta misma línea, los prejuicios paternos pueden convertirse en una fuente psicológica significativa de incitación a la agresión.

Evidentemente, los niños adoptan las pautas sociales de comportamiento de los adultos y de manera especial de sus padres y familiares más directos, y el problema es que todos los absurdos prejuicios de la sociedad adulta se van a reflejar inevitablemente en la socialización familiar y de un modo relevante en la infancia media.

Toda clase de prejuicios son fácilmente contagiados a unos niños que no tienen, por sí mismos, motivo alguno para rechazar a otro niño de un estatus social menos afortunado, de un país económicamente menos desarrollado, de una raza diferente o, simplemente, de otra afición deportiva distinta.

Los niños pequeños aprenden de los adultos, y especialmente de sus padres, cuando éstos manifiestan esta actitud, a dar respuestas hostiles contra los miembros de grupos rechazados, los cuales se convierten en objeto de agresión como resultado de un aprendizaje por discriminación, en el que se ha desarrollado una fuerte asociación

condicionada entre el hecho de ver u oír a individuos pertenecientes a otros grupos (étnicos, nacionales, religiosos, de filiación deportiva, etc.) y las respuestas agresivas del medio social.

A los niños se les proporcionan, de hecho y muy a menudo, muchas oportunidades de aprender, mediante la observación directa de las opiniones irresponsables de los padres —y, también naturalmente, de las imágenes que proceden de la televisión— a quiénes deben odiar, por qué motivos y, finalmente, cómo expresar concretamente su agresión contra esos grupos odiados.

Así pues, las personas con las que nos encontramos en nuestra sociedad son siempre un producto de la cultura en la que viven y, sobre todo, de la educación que han recibido. Si los seres humanos llegan a ser neuróticos y destructivos es porque su educación les ha hecho de esta manera, porque les ha desviado del impulso natural, espontáneo e innato, para ayudarse, comprenderse y ser solidarios.

La familia, como núcleo social, debe de cumplir importantes funciones en la actual sociedad tecnológica avanzada, si no queremos que esa propia revolución tecnológica acabe por marginar su papel y su responsabilidad.

Todos estaremos de acuerdo en que una de las funciones fundamentales de la familia es la de la socialización de los hijos, pero no siempre es un medio «sano», antes al contrario puede llegar a convertirse, en más ocasiones de las deseadas, en un «medio patógeno de socialización».

En ocasiones nos encontramos con ambientes familiares claramente perjudiciales para los niños y adolescentes. Y es evidente que las diferencias entre personalidad social normal o patológica, pacífica y bondadosa o agresiva e irascible, tienen necesariamente que ser comprendidas a partir de las interacciones sociofamiliares desde la niñez.

Muchos ambientes familiares patógenos, con sus errores educativos, pueden encontrarse en las causas de las deformaciones sociales del Yo. La vida familiar suele ser también, consecuentemente, el origen de las disposiciones agresivas del escolar o del adolescente.

No podemos dejar de considerar que los niños, en sus relaciones familiares inadecuadas, pueden llegar a padecer angustia, ansiedad, rabia, rivalidad con los hermanos, celos o envidia, condicionantes básicos, todos ellos, de sentimientos y emociones agresivas.

El sentido del afecto, de la amistad y de la gratitud, la solidaridad, la idea del bien colectivo y del sentido comunitario, el espíritu de emulación de modelos positivos y no de competición arbitraria, la valoración del bien y de la sabiduría y el desarrollo del perdido sentido perceptivo del buen gusto, habrán de considerarse, como es natural, objetivos educativos en el colegio, pero la base para llegar a alcanzarlos se sitúa sin lugar a dudas en la educación que se recibe de la familia.

Es en el seno familiar en donde se han de desarrollar los principios básicos de la educación, ya que es allí en donde el niño debe de habituarse a la práctica de los sentimientos sociales positivos tales como la solidaridad, la cooperación, la amistad, la tolerancia y la simpatía, entendida esta última en

su sentido más estrictamente etimológico de «empatizar con».

Lo que se asume mentalmente, en el seno familiar, se transforma con facilidad en hábito de convivencia.

3.2.2. Violencia y medio socioescolar

Además de las intensas influencias familiares es ahora cuando el medio social, básicamente representado por el colegio y su entorno, va a determinar la personalidad en el desarrollo del niño.

Los compañeros, los iguales de edad, los profesores y el propio colegio, con las relaciones sociales que lo determinan, harán sentir, con fuerza, su influencia sobre unos seres especialmente sensibles a recibirla, por lo tanto, el mundo de los iguales va a ser una realidad al margen de la de los padres y de otros adultos, presentando los rasgos diferenciados de una cultura aparte y alejada de la de los mayores, aunque influenciada por ésta.

La necesidad psicológica de filiación grupal es una característica peculiar de este período de desarrollo y significa una poderosa fuerza de atracción centrípeta de los miembros hacia el grupo.

Las relaciones entre iguales y, más especialmente, las de amistad resultan esenciales para la salud mental de los escolares.

La integración del escolar en el grupo supone, de hecho, la posibilidad de superación de las dificultades de adaptación y una garantía para evitar la marginación socioafectiva y el aislamiento.

Pero, también, hay que tener en cuenta que numerosos estudios clínicos han mostrado que los chicos que carecen de los afectos necesarios en su ámbito familiar son los que más necesitan de ese acercamiento al grupo, manifestando tendencias de liderazgo negativo o, por el contrario, dejándose arrastrar con más facilidad por quien ejerce la función de dominio inapropiado del grupo.

Hay, por otra parte, una característica psicológica importante que no se ha de dejar de valorar y es que, en los espacios abiertos, en los tiempos de ocio y libertad escolar se da la posibilidad de que los colegiales mayores influyan significativamente sobre los más pequeños, ya que es a ellos a quienes más desean imitar y por quienes se sienten más atraídos los pequeños.

En algunas ocasiones chicos mayores, que tienen dificultades de relación psicológica con sus iguales, buscan un fácil liderazgo exhibiendo su superioridad, física y de recursos, sobre los más pequeños; este tipo de comportamiento manifestado por los mayores puede llegar a presentar un riesgo si éste no es el adecuado o presenta modelos peligrosos, ya sea de consumo de productos inadecuados o de actitudes de liderazgo violento, amenazante y chantajista.

❑ La agresión entre iguales: maltrato y victimización

Vivimos tiempos educativamente complejos, tiempos de grandes cambios y transformaciones, tanto en las relaciones sociales como culturales, tiempos de innovación, de transformación radical de la comunicación y de la información. Momentos de cruce de culturas, etnias y países que comienzan, en la escuela, a perfilar las bases de una sociedad distinta.

Si los problemas y conflictos de convivencia y disciplina han encontrado siempre en el colegio su ámbito específico inicial, los nuevos perfiles de nuestra época ofrecen un paisaje distinto e incluso hasta inexplorado. De lo que pueda resultar de todo esto, la clave se encuentra en los colegios, auténticos laboratorios experimentales de situaciones nuevas y diversas.

Y en el ámbito del centro educativo, considerando éste como un microcosmos del sistema social del que forma parte, se reproducen los mismos problemas y patrones de conducta que se evidencian en su entorno, entre ellos, el considerable aumento de la violencia en general, y de las agresiones entre compañeros en particular. Aunque ya hemos anticipado alguna información sobre la emergencia de este problema, desarrollaremos aquí algunos de los elementos que lo caracterizan, ya que su repercusión incide directamente en el clima social del centro y del aula, para en última instancia, perjudicar el desempeño profesional de los educadores, que cada vez con mayor fuerza, reclaman ayuda para enfrentarse a la, cada vez más compleja, actividad diaria.

Desde los estudios pioneros de Olweus (1978), se ha acordado definir, con el término *bullying*, en el mundo anglosajón, y con el vocablo *mobbing*, en el ámbito escandinavo, a aquellas situaciones de maltrato entre iguales —para nosotros la traducción más coherente sería *violencia entre compañeros*— que suponen episodios de agresividad gratuita entre escolares, en los cuales, uno o varios de ellos, ejercen acciones de violencia injustificada hacia otro u otros compañeros.

Para que estas agresiones puedan ser consideradas abuso o maltrato, deben reunir las siguientes características:

- Ha de darse una relación de poder-indefensión, que supone la existencia de un desequilibrio de poder entre el/los agresor/res y la/s víctima/s.
- La naturaleza de la agresión puede ser *verbal* (mofas, chistes, apodos, insultos); *física* (daños de tipo corporal); o *psíquica* (sometiendo a la víctima a presiones, humillaciones, chantajes, extorsiones, etc.).
- Y por último, las agresiones han de perpetuarse en el tiempo. Conviene distinguir episodios aislados de conductas violentas, tales como regañinas, peleas, conflictos en el desarrollo de juegos violentos, ataques de rabia y discusiones, de lo que puede suponer un problema real de violencia entre iguales.

Por lo descrito hasta el momento, se podría tener la sensación de que de las personas implicadas en el grupo origen del conflicto, el único afectado, es la víctima.

Pero existen estudios que evidencian los daños de tipo moral y psíquico que sufren también el agresor y los espectadores que interactúan en los episodios violentos.

Entre los elementos que definen el perfil psicológico de la víctima, destacan su baja autoestima, ante la pérdida de confianza en sí mismo y como consecuencia de un aislamiento progresivo que le conduce a mantener un rechazo hacia la escuela que se proyecta finalmente en el contexto familiar y social, donde sus relaciones tienden cada vez a ser más problemáticas, con el riesgo de padecer diversas psicopatologías, tales como depresión, neurosis, histeria, fobias sociales, etc. (Olweus, 1978).

Por su parte, el agresor, también va sufriendo un progresivo deterioro, que se proyecta desde el fracaso académico y posibles expulsiones del centro educativo, hasta llegar a afectar a sus relaciones sociales, aumentando la probabilidad de ir ampliando su pertenencia a grupos violentos, hasta el punto de llegar a manifestar una conducta delictiva cuando llegue a adulto. De este modo, el agresor se convierte en víctima de su propia conducta (Olweus, 1979).



Y es en este punto, cuando debemos hacer una obligada referencia a aquellos compañeros y compañeras que, perteneciendo al grupo y conociendo el problema, permanecen expectantes. Éstos también son susceptibles de sufrir daños morales, ya que se encuentran inmersos en un clima muy alejado del mantenimiento de unas relaciones de convivencia satisfactorias, en el que con su conducta pasiva y ocultadora del problema, fieles a una negativa «ley del silencio», favorecen y refuerzan el conflicto.

Hay una abundante literatura científica (Feshbach, 1964; Hinde, 1985;

Olweus,1993; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Whitney y Smith, 1993; Smith y Sharp, 1994) que comienza a tratar de ofrecer perspectivas de análisis y soluciones a esta cuestión y a partir de la cual nosotros podemos llegar a definir seis tipos de situaciones que pueden encontrarse en el origen de toda problemática de relación entre los alumnos.

1. En toda colectividad humana, independientemente de la edad o de la situación, hay que contar siempre con la aparición de conflictos que pueden llegar a provocar situaciones violentas para alcanzar objetos deseados o posiciones sociales específicas o, simplemente, para acceder a actividades concretas. Se trataría de conflictos, relativamente normales, de convivencia a los que según las estrategias presentadas por J. Beltrán en *Estrategias para la solución de conflictos* (1999), hay que responder mediante el aprendizaje de formas de diálogo y de negociación.

2. El juego motor que, en la infancia madura, puede adoptar modales rudos y violentos, se ofrece en un principio como la manifestación de formas físicas de ensayo de la violencia, pero sólo en forma de juego. Se trata de probar la fuerza o la destreza. Sin embargo, la frontera entre lo que es sólo manifestación lúdica y lo que es violencia real puede llegar a desdibujarse y convertirse en una auténtica lucha cuerpo a cuerpo, que exige la resolución del vencedor y del vencido.

Los educadores, por tanto, han de atender a la dinámica de la agresión en el juego, ya que suele ser frecuente que una pelea empiece como una broma y termine causando un daño real.

3. La agresión individual, intencionadamente dañina, caprichosa y gratuita que parte de una personalidad patológicamente alterada que hay que detectar y tratar mediante técnicas de terapia rehabilitadora de modificación de conducta y frente a la cual no es suficiente la única labor del profesor, sino que necesita de la participación de equipos médicos, psicopedagógicos y comunitarios que evalúen e intervengan en el problema desde un enfoque multidisciplinar.

El agresor individual suele actuar sin el apoyo de otros y es más fácil de detectar, aislar e intervenir psicoeducativamente.

4. La agresión organizada, que requiere de la creación de un grupo violento y dirigido por un líder, que exige sumisión y conformismo y que normalmente se dirige contra una o varias víctimas que por sus especiales características, motivan la apetencia de su agresión, mediante amenazas, intimidación, amedrentamiento, burlas, acoso, vapuleamientos, etc.

Estos grupos suelen encontrarse sometidos a la «ley del silencio» y no son fáciles de detectar sin la ayuda de técnicas psicométricas.

Los test sociométricos, que son una sencilla técnica que consiste en pedir a todos los miembros del grupo que designen con cuáles de sus compañeros desearían encontrarse en una actividad determinada, del mismo modo que podemos pedirles con quiénes preferirían no encontrarse, cumplirán el papel de detectar las formas de organización social en un grupo-clase y conocer quiénes son los líderes y quiénes se agrupan en su entorno, los marginados grupales y los rechazados. Teniendo en cuenta que no es lo mismo un marginado social que un rechazado, el primero puede desear

electivamente mantenerse al margen, aunque puede ser considerado positivamente por los otros, mientras que el segundo recibe, de manera específica y concreta, el rechazo expreso del grupo.

Esta técnica sirve, por lo tanto, para localizar la estructura y función del grupo violento. Este grupo, como tal, posee también una serie de características psicológicas, cuyo abordaje, una vez descubierto mediante la aplicación del cuestionario sociométrico, requeriría una terapia grupal, antes de que corra el peligro, señalado por Olweus (1978), de trascender al ámbito escolar y de transformarse en banda capaz de provocar violencia callejera.

Para conocer a fondo la técnica y la interpretación de los test sociométricos se hace recomendable la lectura del libro de G. Bastin: *Los test sociométricos* (1965).

Tras esta primera fase de detección y de conocimiento de las características del grupo violento, accedemos a un segundo momento en el que el conocimiento de las técnicas de intervención en la resolución de conflictos, proporcionará al profesorado una serie de recursos que le ayudarán a enfrentarse con el problema. Entre las técnicas que se han revelado como más eficaces en el abordaje de estos conflictos, se encuentran aquellas que desarrollan mecanismos de mediación (Beltrán, J. y otros, «Materiales de apoyo al programa “Convivir es vivir”», *Estrategias para la solución de conflictos*, 1999).

5. La agresión de carácter defensivo o de respuesta al ataque. En este caso resulta inducida por la conducta de los otros y no parte, inicialmente, del propio sujeto. Quizá sea ésta, por otra parte, la mejor valorada e incentivada por los padres que, considerándola como la respuesta correcta a la situación, animan a sus hijos a defenderse de los ataques, pero, aunque en cierta medida justificable, hemos de tratarla también como una forma de violencia tan inadmisibles como las que provienen del capricho inmotivado.

6. Y, finalmente, la agresión impulsiva, no intencionalmente premeditada que surge como respuesta emocional alterada ante una situación extrema de rabia o de enfado y ante la incapacidad, por inmadurez, de controlar las reacciones de enojo.

El control emocional, y sus técnicas específicas, ha de constituirse, también, como un objetivo a desarrollar en el marco de los programas de prevención de la violencia escolar.

❑ Liderazgo y dominación

El líder ejerce unas relaciones de dominio que exigen la conformidad y la sumisión, la colaboración estrecha de los más próximos, situados cerca de él en la escala jerárquica y el castigo contra toda desviación de la norma.

En las interacciones sociales con los compañeros de la misma edad se ensayarán así las relaciones de poder de la esfera adulta, entre las que no faltará la violencia

interiorizada por el individuo, ni la cohesión en virtud de la amenaza física. De esta manera, el grupo de la infancia madura, que entre las edades de diez y doce años tiende a ser mucho más estructurado que entre los seis y los nueve, comienza a atomizar a los individuos, a dividirlos y a aislarlos, en categorías jerárquicamente establecidas. Los individuos se clasificarán así en líderes o rechazados, acomodados o marginados, sumisos conformistas o contestatarios, víctimas temerosas o agresores prepotentes, amigos o enemigos.

Los educadores y padres conscientes —que tienen una cierta influencia sobre la estructura inicial de grupo— no deben llegar a aceptar, como propias de una edad, una serie de relaciones sociales insolidarias e inhumanas. Aunque crean disfrutar de una vida propia e independiente, las relaciones entre los colegiales maduros no son consecuencia ni de su libre elección ni de sus instintos sociales, sino, más bien, de la servil imitación de las relaciones de poder y de dominio de los adultos, continuamente manifestadas a través de los programas de entretenimiento de la industria audiovisual.

No debemos admitir las relaciones de poder en el grupo de alumnos como una pura forma de comportamiento social, sino como el origen de una hostilidad potencial que puede llegar a convertirse en alteraciones patológicas de la personalidad que no se encontrarían exentas ni de la crueldad ni del fanatismo.

❑ Los riesgos del conformismo

Durante la escolaridad madura y la adolescencia, el joven tiene una especial necesidad de la aprobación social, una gran necesidad de dejarse guiar, ya sea por los adultos o por otros compañeros mayores. El conformismo suele ser, por lo tanto, el camino más adecuado para recibir el beneplácito del grupo de coetáneos y de la esfera social de los mayores, claro que la tendencia al conformismo no es uniforme ni se da en igual medida en todos los individuos.

Las ideas que empiezan a poblar sus mentes son, pues, absolutamente moldeables, dada su asombrosa susceptibilidad para la sugestión.

No es, pues, de extrañar que los colegiales maduros sean presa fácil de los diferentes prejuicios sociales, en los que, sin lugar a dudas, subyace una agresividad real que se expresa en el odio contra otros grupos o individuos, generalmente, más débiles.

Pero los prejuicios hacia otros seres humanos sólo pueden ser comprendidos bajo la perspectiva de una mala educación moral que antepone el engrandecimiento individualista a los impulsos solidarios, dando vía libre a las fuerzas destructivas que se agazapan en todos los individuos.

El rechazo del otro no es más que una afirmación de sí mismo cuando se posee una personalidad insegura. La supuesta inferioridad de los demás no hace sino fortalecer la

creencia de la propia superioridad. Hay que tratar de evitar las afirmaciones de la personalidad que se basan en la victoria sobre los otros.

Según nuestras observaciones, podemos constatar que los niños que tienden en un mayor grado a la conformidad suelen ser más dependientes de los demás, más vulnerables, más fáciles de cohibir y de amedrentar por los otros y, por tanto, más propensos a la angustia y a la ansiedad. También con una capacidad más baja de autoestima, características estas que en ocasiones suelen coincidir con el perfil de la víctima.

4

LOS MECANISMOS PSICOLÓGICOS DEL APRENDIZAJE DE LA AGRESIÓN

La primera ley de todo ser es su propia conservación, vivir. Sembráis cicuta y pretendéis ver madurar espigas.

Maquiavelo

El problema de la agresividad en la infancia y a lo largo de todo el ciclo vital de la persona ha sido ampliamente tratado por los psicólogos bajo la perspectiva de la llamada «Teoría del Aprendizaje», una perspectiva distinta, en principio, de la visión psicoanalítica.

Hay que decir, no obstante, que hay teorías experimentales, especialmente interesantes para el análisis de la agresividad, que en cierta manera han recibido la influencia del psicoanálisis: ese es el caso de teorías como las de John Dollard, Neal E. Miller, Hobart Mowrer o Robert R. Sears.

La nota más característica de esta teoría, o conjunto de teorías que se inscriben en una psicología entendida como ciencia de la conducta, es su carácter radicalmente empírico. Vamos a mostrar, entonces, cuáles son las características de la teoría de la conducta en el planteamiento experimental de la agresividad.

Tomando como punto de partida los trabajos de Scott, o del etólogo K. Lorenz, encontramos que este punto de vista atiende —en un principio y de un modo primordial— a los fundamentos fisiológicos de la conducta.

Se interpreta que las causas que provocan los estados agresivos en los seres vivos, de un modo general, pueden fácilmente determinarse observando las reacciones del organismo cuando éstas han sido condicionadas por determinados estímulos ambientales.

Por lo tanto, en su forma más básica, los fenómenos de la teoría del aprendizaje de la agresión pueden llegar a ser formulados según la terminología del condicionamiento reflejo clásico de Paulov (1849-1936), o en la interpretación general que establecen las hipótesis conductistas.

La teoría de Paulov se basaba, en efecto, de una manera determinante en la conducta observable animal, en el análisis empírico del sistema neurológico, que daba origen a esa conducta, y en la interpretación de los mecanismos fisiológicos del sistema nervioso. Otro rasgo especialmente significativo de estas teorías es el intento de trasladar los resultados de la psicología animal a la humana.

Sobre la base del tradicional esquema conductista: «estímulo-organismo-respuesta» y de experimentos con animales se han realizado múltiples experiencias de laboratorio a través de las cuales se han alcanzado otras conclusiones de interés general sobre el conocimiento del fenómeno de la agresividad.

A partir de estos estudios se ha podido comprobar que los impulsos vitales frustrados conducen a una profunda sensación de insatisfacción que provoca una poderosa tendencia a la lucha.

Según J. P. Scott (1958):

«El origen y el control de la agresión son el punto vital de la investigación de zoólogos y fisiólogos, del mismo modo que de psicólogos y sociólogos».

Por otra parte, la postura final que adopta Scott ante el problema de la agresividad es clara y tajante:

«Todos mis experimentos con animales muestran que la criatura no es mala por naturaleza. Solamente una educación destructiva puede conducirla a la maldad».

Se deduce de todo ello que el sufrimiento y el dolor, en sus formas más variadas, puede encontrarse en el origen de las respuestas agresivas.

Ulrich (1965) en sus trabajos *El dolor como causa de agresión y Lucha y huida en respuesta a una estimulación agresiva* (1966), hace una exposición de trabajos experimentales que concluyen con la formulación de la siguiente hipótesis de trabajo:

«En los animales, y verdaderamente también en los hombres, la conducta agresiva es una inmediata y natural consecuencia sintomática del dolor».

De esta manera, y casi de un modo inadvertido, se llegaba a un nuevo planteamiento de extraordinaria importancia psicoeducativa en la interpretación de la destructividad: el daño creado por el ambiente en el individuo es el que condiciona sus reacciones violentas. De estos planteamientos se podía deducir, además, que de la misma manera que los estímulos circundantes eran la causa de que una criatura se comportara de un modo agresivo, también el carácter pacífico podía llegar a ser aprendido «tanto en el hombre como en los animales».

El propio Scott intentó probar con éxito estas afirmaciones diseñando experimentos

con animales. Para él, en definitiva, un ambiente pacífico y feliz origina automáticamente unas costumbres tranquilas. Un niño debe aprender, simplemente, la costumbre de no pelear para no resultar agresivo.

También Z. Y. Kuo (1961) pretendió demostrar, con animales, que un ambiente pacífico no estimula a la lucha. Para ello realizó un curioso experimento con animales considerados tradicionalmente como antagónicos: gatos y ratones.

Esta prueba fue publicada en un ya tradicional trabajo titulado: *Estudios acerca de los factores básicos en el animal luchador* (1961). En él se pretendía reforzar la hipótesis de que la agresividad se aprende por medio del tipo de aprendizaje más corriente que es la imitación.

Los resultados del experimento de Kuo consistieron en que de veinte gatos jóvenes, que pudieron observar cómo su madre practicaba la caza de ratones, dieciocho se convirtieron en gatos cazadores. Las actitudes comportamentales agresivas de la madre actuaban como estímulo de los pequeños que, a través de la imitación, daban respuestas igualmente agresivas.

Pero, por otra parte, sólo nueve de entre un grupo de veinte, que nunca habían presenciado la caza de ratones, mostraron tendencias agresivas hacia sus tradicionales antagonistas. El resto convivió juntamente con sus compañeros de la otra especie no presentando ningún interés por la caza.

De este modo —según Kuo—, el innatismo del instinto de rapiña quedaba bajo tela de juicio y ganaba fuerza la hipótesis de que el impulso de ataque era, en gran medida, el resultado de una aprendizaje próximo y familiar. Otra de las ideas que podemos deducir de esta experiencia es que la convivencia es un factor de reducción del riesgo de agresión.

4.1. La agresión, expresión de frustración. ¿Qué hacer?

Desde los trabajos del «grupo de Yale» (Dollard, Miller, Mowrer y Sears), ha sido frecuente, en toda la literatura psicológica posterior, la importancia de la frustración como fundamento del acto agresivo.

Los niños viven sus frustraciones como una agresión hostil del medio, particularmente la ocasionada por la falta de afectividad.

El grupo de Yale, responsable de su conocido, histórico y clásico trabajo: *Frustración y Agresión* (1939), se situó en una línea evolucionada de la aceptación del conductismo y de la teoría del aprendizaje. En esta obra abrieron, además, nuevas formas de cooperación y relación fructífera entre la psicología experimental y clínica.

Según este grupo, la frustración depende de dos factores simples:

- 1) que el sujeto se sienta empujado a la satisfacción imperiosa y apremiante de una acción;
- 2) que esta acción haya sido obstaculizada o impedida por determinadas

circunstancias ambientales.

Pero las observaciones de estos investigadores descubrieron que no siempre se sucedía una agresión tras una frustración. A menudo se encontraron con individuos que no desahogaban sus experiencias frustrantes exteriorizando agresividad, sino orientándola contra sí mismos mediante depresión. Una depresión acompañada de resignación, autoculpabilidad, autodenuncia y sintomatología psicósomática.

De esta manera, el concepto de agresividad debía de ampliarse, ya que se descubría el fenómeno de una agresión no exteriorizable, una agresión que castigaba al propio sujeto que la creaba.

4.1.1. Tipologías del agresor

A partir de estos planteamientos pioneros, podemos llegar a clasificar dos tipos de agresores:

— El agresor extrapunitivo: aquel que libera su tensión agresiva en el medio que le rodea, buscando normalmente víctimas más débiles sobre las que descarga sus propias frustraciones internas.

Hay agresión siempre que hay abuso de fuerza o de poder y, en consecuencia, la víctima, que en este caso es claramente considerada como tal, se encuentra prácticamente indefensa frente al ataque, lo que supone además una cobardía moral que degrada al sujeto agresor.

— El agresor intrapunitivo: es el que transforma el impulso agresivo en depresión y se castiga, de este modo, a sí mismo.

4.1.2. Solución a la hipótesis frustración-agresión. Cómo actuar

Evidentemente la frustración es una realidad vital, humana y por lo tanto inevitable. ¿Pero quiere decir esto, entonces, que no es posible superar la tendencia agresiva de los individuos?

Creemos, que existe otro tipo de impulso agresivo como reacción a la frustración y es el del sujeto que, con fuerza de voluntad, transforma positivamente su agresividad, sin ningún tipo de manifestación de violencia contra otros, en una proyección de autosuperación.

Hay que enseñar a los niños agresivos a transformar sus impulsos destructivos, pero para aprender uno debe desear algo positivo, observar un modelo que lo represente, hacer lo propio para conseguir ese deseo y sentir la satisfacción del logro, mostrándole cómo las ventajas que obtienen las personas de cooperar en grupo son mucho mayores que las que se piensan obtener mediante la agresión. El impulso de agresión que puede

llegar a ser socializado mediante el aprendizaje y la cultura es, ante todo, un medio de aprendizaje.

Naturalmente este proceso necesitaría de la ayuda y de la orientación de los demás, pero es perfectamente alcanzable si se dispone de estos medios. Este sería, precisamente, el modelo que habría que ofrecer como solución a los casos de violencia escolar.

4.2. De la agresividad al sadismo: una aproximación experimental

El tipo de agresor extrapunitivo posee siempre, en alguna medida, una personalidad con características sádicas, lo que le hace objeto de una valoración psicopatológica. Del mismo modo que podría haber cierta expresión de masoquismo en el agresor intrapunitivo.

El propio Freud señaló que el masoquismo no era sino una derivación o transformación del sadismo, a causa del complejo de culpabilidad que éste provocaba.

Estanley Milgran (1963), en un estudio, ya clásico, demostró experimentalmente que el individuo medio norteamericano, al cual podemos considerar como modelo significativo de nuestra cultura, era socialmente proclive al sadismo, siempre y cuando pudiera justificarse su conducta en términos de obediencia debida.

Cuando pensamos en cómo es posible la violencia entre iguales, podemos pensar, al mismo tiempo, que cómo es posible que una persona corriente pueda ponerse, en poco tiempo, en disposición de hacer un daño físico importante a un semejante. La presión y la tolerancia del medio ambiente se destacan entonces como condicionantes propicios de la actividad agresiva y la presencia de una «persona de autoridad» que incentive la acción violenta, trátase de un líder carismático o, simplemente, grupal o de un modelo audiovisual atractivo y sugerente, según los casos, puede ser un elemento decisivo para desencadenar la agresión. Parece como si los individuos se encontraran más dispuestos al daño si cuentan con un mínimo o gran amparo, representado por un tercero, para su fechoría.

Por otra parte, si el amparo se establece en términos de obediencia, entonces el sentimiento de impunidad y de ausencia de responsabilidad permite una violencia sin ningún tipo de escrúpulos. Los impulsos sádicos del sujeto pueden aflorar libremente de esta manera. Y hay sadismo como resultado de una sutil y continuada interiorización de una violencia continuamente contemplada por el sujeto espectador y no porque el instinto sádico sea cosustancial al ser humano. Para ilustrar y reforzar experimentalmente estas conclusiones, se detallan, a continuación, las fases del experimento de Milgram.

4.2.1. El diseño del experimento de Milgram

Fases del experimento:

1. Una persona responde a un anuncio de la universidad para participar en una supuesta investigación sobre el aprendizaje y la memoria.

2. Es recibida por una persona vestida con una bata de trabajo que le presenta a un segundo voluntario y le dice que ambos van a tomar parte del citado experimento.

3. Se hace pertinente una sencilla explicación del contenido y objetivo del experimento: Se trata de probar si el castigo mejora o no las habilidades de aprendizaje.

4. La persona recién llegada va a hacer las veces de profesor y el otro colaborador hará de alumno, el cual es inmovilizado con correas en una silla y a la vez le colocan unos electrodos en las muñecas.

5. El experimentador indica que cuando el alumno se equivoque, será castigado con la descarga eléctrica de un generador, cuya característica más visible es una línea de interruptores que descargan una corriente que oscila entre 15 y 450 voltios. Debajo de cada interruptor se especifica el tipo de descarga: leve, moderada, fuerte, muy fuerte... hasta llegar a la advertencia de peligro-descarga violenta.

6. El experimentador explica, al que hace de profesor, que ha de proceder a «la enseñanza» de una prueba muy elemental de emparejar palabras de un listado de nombres y adjetivos. Se trata de leer una lista y el que aprende tiene que señalar qué palabras estaban originalmente emparejadas, respondiendo sí o no.

7. Si da una respuesta correcta se avanza a la siguiente pareja, pero si responde equivocadamente se hace preciso aplicar un correctivo mediante una descarga que empieza con una intensidad de 15 voltios. Cada nuevo error supone un incremento del castigo. Obediente a las indicaciones del experimentador, el sujeto va aumentando la intensidad de las descargas mientras escucha, sorprendido y perplejo, primero las quejas, luego los gritos y, finalmente, los aullidos de dolor.

8. El «alumno víctima» emite gemidos, simulados, desgarrados, y a los 180 voltios suplica la liberación de su tormento. Cuando el que aplica el castigo, llega a los 300 voltios, duda si seguir adelante; el experimentador ordena amablemente, con seguridad y tranquilidad, que se prosiga y cumplan las condiciones establecidas por el experimento «le guste o no al individuo que se ha comprometido a hacer el papel de alumno que recibe castigo por sus errores». A pesar de que muchos «castigadores» voluntarios manifestaron algún tipo de reparo ante lo que se les pedía que hicieran, un número significativo de ellos continuó la experiencia hasta la última descarga del generador.

En efecto, una gran parte de los «obedientes castigadores» llegaron a aplicar los 450 voltios, el máximo posible de intensidad. El 66% dieron hasta los 315 voltios y cuando el experimentador les dijo a éstos que debían de aumentar la pena, sólo el 37% protestó ante esa «inhumanidad».

De este experimento de Milgram se desprende, entre otras cosas, que la manera de actuar de una persona no sólo depende de su carácter, formación o manera de ser, sino

también y de manera determinante de las presiones o influencias poderosas que produzca una situación concreta. Se concluye, además, que cuando el sujeto asume que no es responsable de lo que haga su daño, puede llegar a alcanzar las más altas cotas de la crueldad.

En otros trabajos, acerca de las condiciones de daño y conformidad con lo que una persona de «autoridad» indica, Milgran extrajo las siguientes conclusiones:

1. Los sujetos se muestran más dispuestos al ejercicio del daño si quien les anima e incentiva se encuentra muy cerca y pueden recibir rápidamente el refuerzo en forma de felicitación o ánimo, mientras que las órdenes recibidas a distancia cumplen menos efecto.

2. También la proximidad de la víctima se encuentra en relación con el valor para torturarla; cuando la distancia era mayor los sujetos llegaban a aplicar las descargas más intensas, pero si ellos mismos tenían que aplicarlas directamente sobre el cuerpo de la víctima, e incluso atar a la persona, la situación cambiaba y el valor para aplicar el castigo disminuía.

3. Milgran comprobó, además, que los sujetos necesitaban, previamente, que otros muchos se rebelaran contra la crueldad para unirse. Cuando se comprueba que los demás se oponen a las órdenes, solamente el 10% sigue manteniendo «obediencia debida».

Esta última idea es importante para aplicarla en el aula, ya que hay que conseguir un clima colectivo, generalizado y firme de oposición a la violencia para contrarrestar las fuerzas de quienes la utilizan, animan o fuerzan a otros a utilizarla.

¿Qué sucedería si hiciéramos experimentos similares con chicos de nueve, diez, once o doce años o incluso más pequeños?

Evidentemente una serie de imperativos éticos no nos permiten reproducir este tipo de experimentos con colegiales, sin embargo no resultaría difícil averiguar el resultado. Lo que sí hemos podido hacer es indagar, siguiendo la senda de Piaget, sobre el concepto que suelen tener del castigo o de las reglas.

Cuando se indaga sobre el concepto que los escolares poseen del castigo se descubre que el establecimiento de las reglas del juego exige, para ellos, la aceptación del castigo, el cual se considera como una cosa conveniente siempre que se aplique contra otros, no escatimando, en ese caso, ningún tipo de imaginación sádica.

Es curioso comprobar cómo, en bastantes chicos de estas edades, las reglas se suelen entender no tanto como una asunción moral del comportamiento, sino, más bien, como algo que forma parte integral del entretenimiento audiovisual: concursos, películas, faltas como consecuencia de fallos en los juegos deportivos, de ordenador o videoconsolas, etc.

Los castigos que deben de sufrir los participantes que fallan en los concursos son especialmente acogidos con regocijo, tanto más cuanto más supuestamente cruel sea el castigo. Muchos programas de televisión, respondiendo a un nivel muy bajo de exigencia intelectual, basan la estructura de su éxito en la exhibición «divertida» de un largo

conjunto de penalidades padecidas por los participantes, gente sencilla y normal, en general.

La falta de madurez moral, tanto en colegiales como en adultos, conduce a sujetos que se complacen en los padecimientos ajenos y que son, por otra parte, absolutamente tolerantes consigo mismos.

5

MIRANDO HACIA NUESTRO ENTORNO EUROPEO

5.1. Francia

La situación en Francia ha alcanzado cotas que han sido capaces de provocar medidas muy importantes con carácter nacional. El 5 de noviembre de 1997 el ministro de Educación Nacional, Claude Allègre, presentó el Plan Nacional contra la violencia en la escuela, que fue elaborado en colaboración con los ministerios de Justicia, Interior, Cultura, Defensa, Juventud y Deportes; este plan pretende neutralizar de alguna manera el significativo aumento de la violencia en los colegios y liceos.

El Plan, que continúa desarrollándose en la actualidad, tiene un doble objetivo, por un lado intenta articular medidas preventivas, pero también tiene previstas medidas represivas. Las prioridades que se pretenden establecer tienen tres objetivos principales: ayudar a las víctimas, reforzar la capacidad de intervención de los centros educativos y conducir una acción educativa global.

El proyecto surge como consecuencia del aumento alarmante de la violencia en el ámbito educativo francés, en el que las estadísticas hablan por sí solas y revelan que en los colegios para alumnos menores de trece años, un 47% de los actos violentos que se producen, son de naturaleza verbal y en los institutos la escala aumenta en gravedad, encontrándose un 10% de agresiones físicas, porcentaje que sube hasta un 14% en el caso de los liceos profesionales, entre los que en un 54% de los mismos, se cometen agresiones de este tipo. La mayor parte de ellas, se hacen patentes entre los propios alumnos, aunque las dirigidas al profesorado y a las instalaciones del centro educativo son también numerosas. Todo lo cual se traduce en un inquietante clima social de deterioro de la convivencia.

A continuación se incluye una estadística llevada a cabo, al efecto, entre 3,5 millones de estudiantes y el 89% de los empleados, en el período investigado; los edificios y el equipamiento se han incluido como víctimas.

VÍCTIMAS DE LA VIOLENCIA

- Propiedad del colegio: 15%
- Empleados: 17%
- Alumnos: 67%
- Padres: 0
- Otros: 1%

Número total de incidentes: 88.557

AUTORES DE LA VIOLENCIA

- Empleados: 0,5%
- Alumnos: 92,5%
- Padres: 1%
- Otros: 6%

Número total de incidentes: 88.339

FUENTE: Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas. Londres (1998).

5.2. Gran Bretaña

El término *bullying*, del que ya hemos hablado anteriormente, nació en los países anglosajones, para definir el aumento preocupante de situaciones generadoras de violencia en las escuelas. Según una encuesta realizada en Gran Bretaña en el año 1993 (Whitney y Smith), la cuarta parte de los alumnos de escuelas de primaria manifestaba haber padecido algún tipo de agresión durante el trimestre anterior, reiterándose el hecho en uno de cada diez alumnos. El mismo estudio describe que en las escuelas de Enseñanza Secundaria se detectaron menos casos de agresiones, uno de cada diez alumnos afirmaba haberlas padecido y en sólo uno de cada veinticinco, se repetía la agresión. A través de la encuesta, se evidenció también, que muchos casos de agresión no se denuncian ni a los padres ni a los profesores, así como la diversa naturaleza de las agresiones, de índole física, verbal o psíquica, y la circunstancia de que muchas de ellas se producen en las horas de recreo.

En Gran Bretaña, como en otros países europeos, el problema de la agresión entre iguales ha pasado desapercibido, o ha sido negada su evidencia, hasta los años noventa,

momento en el que el profesorado y las familias han tomado conciencia de la gravedad del mismo. Desde hace diez años, aproximadamente, han ido apareciendo diversos estudios y publicaciones, que se han transformando en instrumentos y recursos válidos para los profesionales de la educación. En esta misma línea, entre 1991 y 1994, el Department for Education apoyó la investigación desarrollada en la Sheffield University, cuyos planteamientos básicos pretendían evaluar la eficacia de los métodos empleados en los distintos tipos de intervenciones escolares en la resolución de conflictos; apoyar a las escuelas para que desarrollaran formas de reducir las agresiones en las mismas y, en definitiva, el objetivo final pretendía elaborar un conjunto de medidas que sirvieran de ayuda al profesorado de todo el país. La investigación se aplicó en 23 centros de Educación Primaria y Secundaria de la administración educativa local de Sheffield, en los cuales, se desarrollaron varias intervenciones que incluían la elaboración de una normativa general sobre las agresiones, así como otros aspectos relevantes en la organización del centro educativo, tales como la aplicación de estrategias de carácter curricular y de trabajo directo con los alumnos implicados en situaciones de agresión (Método de preocupación compartida de Pikas, 1989), así como la planificación de los tiempos libres y de ocio, en concreto, los recreos y las horas posteriores al almuerzo.

Los resultados de la investigación evidenciaron una disminución significativa del número de agresiones padecidas por los alumnos, que se vieron reducidas en un 40% en los centros de aplicación del proyecto. Como factores determinantes de éxito destacaron la importancia de la implicación de todo el profesorado en la elaboración de las líneas generales de actuación y en la aplicación de las mismas; la redacción de una normativa de centro en torno al desarrollo de la convivencia; la relevancia de la intervención directa con los alumnos implicados en las agresiones y los cambios en los espacios y tiempos de ocio, recomendando la formación de cuidadores y la participación del alumnado en su planificación. Pero el resultado más importante de la experiencia fue la edición de una serie materiales didácticos de apoyo a los centros educativos, editados por el Department for Education en septiembre de 1994, basados en los resultados de la investigación (Bullying: Don't suffer in silence. An anti-bullying pack for schools) y a disposición de las escuelas estatales de Inglaterra y Gales. Como complemento a esta documentación, existen dos manuales de Smith y Sharp (1994), cuyo enfoque es eminentemente práctico, propiciando la aplicación directa en la escuela de las estrategias indicadas anteriormente.

En la actualidad, la inspección está encargada de supervisar y elaborar informes sobre la existencia de un programa elaborado por los centros educativos, en torno a la violencia escolar, que contempla un diagnóstico realizado por el propio centro, en lo que se refiere a su conflictividad, la relación de las medidas que se han adoptado en consecuencia y la redacción de una normativa sobre la convivencia.

5.3. Irlanda

En Irlanda existen diversas iniciativas sobre la prevención o la intervención en los casos de violencia en los centros educativos. Las asociaciones del profesorado no han estado ajenas a este tipo de problemas; así en noviembre de 1993, la organización irlandesa de profesores nacionales (INTO) publicó los resultados de un estudio realizado por profesores de escuelas de Enseñanza Primaria, a escala nacional. El estudio analizaba los resultados de 452 escuelas de varios tipos (grandes, medianas, pequeñas; niños, niñas y mixtas) en zonas urbanas, suburbanas, rurales y zonas urbanas deprimidas, así como en los distintos niveles de las escuelas de Enseñanza Primaria.

De este estudio se dedujo que el 57% de las escuelas contaban con medidas preventivas de la intimidación, pero no obstante el 77% opinaba que la intimidación se estaba convirtiendo en un grave problema. Los insultos parecían ser el tipo de intimidación más común.

Por otro lado, en la investigación sobre la Naturaleza de la Intimidación llevada a cabo en Irlanda por O'Moore & Hillery (1989) y Byrne (1987), se encontraron cifras aproximadas de un 5% de alumnos que intimidaban y una cifra similar de víctimas. O'Moore & Hillery (1989) descubrieron que el 16% de los niños en clases de recuperación de Enseñanza Primaria intimidaban a otros, en comparación con un 6% en otras clases. Byrne (1992) descubrió una incidencia general de un 10,43% de niños implicados en la intimidación, con un 5,37% como los que intimidaban y un 5,06% como víctimas. Respecto al profesorado, la situación que se percibió era que solamente un 5% de profesores pensaba que estaban adecuadamente capacitados para hacer frente a los problemas de la intimidación.

La Sociedad Irlandesa para la Prevención de Crueldad en los Niños (ISPCC) ofrece un servicio telefónico (Childline) dirigido a cualquier niño que tenga problemas o que esté en peligro. Llamando al 1-800-666-666 cualquier niño, de una forma anónima, en cualquier parte del país puede hablar con un consejero voluntario sobre lo que quiera. Childline actúa solamente si el niño le autoriza a hacerlo.

En marzo de 1995, la Orden de Malta celebró un Seminario Nacional para sus jóvenes miembros (cadetes). A éste asistieron jóvenes de toda Irlanda, y elaboraron, a través de diversos talleres, un estatuto sobre la intimidación; su gran valor reside en que representa los sentimientos de los propios jóvenes. Incluimos a continuación dicho estatuto que, una vez más, nos permite afirmar que los jóvenes son capaces de dar soluciones a sus propios problemas.

ESTATUTO SOBRE LA INTIMIDACIÓN

Queremos que en la Orden de Malta no exista la intimidación.

- *No debe insultarse.*
- *No debe existir abuso físico.*
- *No debe haber confabulación contra compañeros.*
- *No se debe criticar.*
- *Todo el mundo debe sentirse respetado.*

- *Cuando alguien hace algo mal, no debe reírse uno de ellos.*
- *Los problemas han de compartirse.*
- *Todos compartimos la responsabilidad de no tolerar la intimidación.*

FUENTE: Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas. Londres (1998).

5.4. Escocia

Escocia es un pequeño país que pese a que forma parte del Reino Unido cuenta con un sistema educativo propio e independiente. El modelo que las escuelas escocesas aplican para prevenir el acoso-intimidación está basado en el modelo escandinavo.

El proceso seguido para intentar resolver este problema ha contado con cinco componentes importantes:

- a) la creación de una política educativa acorde con el problema,
- b) la apertura de líneas de investigación,
- c) la producción y distribución de materiales y recursos específicos,
- d) la realización de cursos de formación y apoyo,
- e) la introducción de medidas anti-intimidación dentro del sistema educativo.

Un importante dato es que se ha procurado y facilitado que todas las escuelas del país desarrollen estrategias educativas contra la intimidación, adaptadas a sus propias circunstancias y necesidades.

La primera investigación sobre la intimidación en la escuela llevada a cabo por un gobierno en el Reino Unido fue realizada en 1988 por el Ministerio escocés.

La investigación, con una metodología similar a la noruega, se desarrolló en 1989 en diez colegios de enseñanza secundaria y respecto a 942 alumnos de entre doce y dieciséis años. Los resultados obtenidos fueron muy similares a los encontrados en Noruega. Así pues, el 6% de los alumnos escoceses dijeron que recientemente habían sufrido intimidación «algunas veces o más a menudo»; el mismo porcentaje que el grupo de doce-dieciséis años de Noruega. Mientras que el número de niños escoceses que admitieron haber intimidado a otros fue un poco menos que en Noruega; un 4% de escoceses frente a un 7% de noruegos.

También, la mitad de los niños y algo más de la tercera parte de las niñas admitieron haber intimidado a otros niños alguna vez. La edad en la cual se aprecia una diferencia mucho más significativa entre niños y niñas es a los 15 años.

El Ministerio de Educación escocés, en febrero de 1998, financió el Childline Scotland (Teléfono de ayuda para el niño en Escocia), que es un teléfono de ayuda confidencial y gratuito para cualquier niño o joven que sufra algún problema relacionado con la intimidación.

5.5. Suecia

La política nacional sobre escolarización obligatoria en Suecia exige que todos los profesionales que trabajan en los centros educativos, participen activamente en la prevención de toda forma de violencia, discriminación y racismo. Esta es una cuestión a la que se concede gran relevancia en este país, en el que con frecuencia, se discute, a través de los medios de comunicación, sobre las posibles formas de abordar el problema, que no sólo preocupa a los profesionales de la educación, sino que trasciende a la sociedad en general, la cual manifiesta una elevada toma de conciencia del mismo. La mayoría de los actos violentos se definen en Suecia con el término *mobbing*, que hace alusión al hostigamiento que sufre una persona cuando es víctima reiteradamente de un comportamiento discriminatorio, durante un período determinado de tiempo, por parte de una o más personas.

El/la director/a de cada escuela tiene la responsabilidad final de encargarse de que se adopten las medidas necesarias ante cualquier problema de hostigamiento y violencia en su centro, pudiendo llegar a contraer una responsabilidad penal, en caso de negligencia. Si un centro educativo no reconoce la existencia de un problema de violencia y no adopta las medidas necesarias para solucionarlo, constituye un delito que la sociedad en general reprueba.

Existen fuertes presiones desde los centros educativos, que ponen en evidencia el descontento del profesorado, para que desde las instituciones competentes se encuentren formas de abordar con éxito este tipo de problemas, lo que ha provocado en los últimos cinco años, el descontento del profesorado y el rápido desarrollo de métodos y programas de aplicación en las escuelas suecas.

Al igual que en otros países europeos, las cifras de desempleo aumentaron notablemente en los años noventa, incremento que desde la perspectiva de los cánones suecos de desempleo hasta esta década, se considera preocupante. Como consecuencia de esta situación, el clima socioeconómico de muchas familias se ha visto deteriorado y muchos niños han sufrido situaciones violentas.

Cada escuela sueca integrada en la enseñanza obligatoria está obligada a preparar un plan escolar local. En este documento, se incluye un proyecto de detección e intervención ante casos de violencia escolar, incluida toda forma de discriminación de índole racial, religiosa o sexual. Dicho proyecto, debe definir en términos muy concretos, la forma de abordar el colegio estos problemas, incluyendo estrategias de participación e involucración de las familias en la resolución de los conflictos. En la mayoría de las escuelas suecas existen *equipos antiacoso o antihostigamiento*, integrados por profesionales que prestan sus servicios en el centro educativo y cuya titularidad puede variar, dependiendo del tipo de colegio. Pero lo que todos tienen en común es la obligación de intervenir inmediatamente siempre que se tiene conocimiento de un caso de hostigamiento, discriminación y, en general, de cualquier tipo de violencia.

Las familias desempeñan un papel decisivo en el sistema escolar sueco, hasta el punto de que ninguna decisión importante, en lo que respecta a la evolución de los hijos, puede tomarse sin el conocimiento y aprobación de los padres. La filosofía consiste en hallar soluciones conjuntas (educadores-familias), ante un conflicto, lo que supone un contacto regular entre el profesorado y las familias de los alumnos, con el fin de realizar un seguimiento, no sólo de su desarrollo intelectual, sino también del social.

5.6. España

En el caso de España los datos más completos y recientes proceden del estudio «Diagnóstico general del sistema educativo» realizado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) durante el año 1997 y cuyo avance de resultados se publicó en 1998.

En la primera fase de este estudio (1997), el diagnóstico se centró en el tramo educativo comprendido entre los catorce y dieciséis años del alumnado. En cuanto a la muestra evaluada, podemos tener en cuenta que de los datos disponibles en España, ésta es la mayor y por lo tanto los resultados se pueden considerar bastante fiables. En este estudio se han evaluado a través de un cuestionario distintas variables relacionadas con los centros educativos, pero parte de los cuestionarios hacían referencia a los problemas de convivencia escolar. Los datos se han obtenido de una muestra de 534 centros públicos y privados que imparten Educación Secundaria Obligatoria.

De sus resultados se deduce que una cuarta parte de los encuestados dicen estar «algo» preocupados por el tema de la violencia en el *entorno* de los centros educativos y un 8% lo percibe como un asunto de preocupación grave.

Por otro lado, un 80% de las personas encuestadas afirma haber conocido casos de indisciplina durante los tres últimos años. Respecto al nivel de convivencia del alumnado, los datos obtenidos reflejan un alto porcentaje de buenas relaciones; los resultados son:

NIVEL DE CONVIVENCIA DEL ALUMNADO	
— EXCELENTE	10%
— BUENO	69%
— REGULAR	19%
— MALO	2%

Los casos de indisciplina más frecuente en los tres últimos años han sido alborotos fuera del aula, alborotos en el aula y faltas de respeto a los compañeros.

En el caso de las situaciones de agresión que son normalmente las que más

resonancia tienen, tanto en los entornos próximos al centro educativo, como en los medios de comunicación, la situación es más preocupante, aunque curiosamente la mayoría de los encuestados opinan que los niveles de agresividad se mantienen en los límites de años anteriores.

«Es más preocupante el tema de las situaciones de agresión. Los datos ponen de relieve que se trata de episodios aislados, pero no definen de forma clara cómo evolucionan esas situaciones de agresividad. Casi el 60% de las respuestas indican que ha habido agresiones entre alumnos en el centro en los últimos tres años, si bien se considera que se ha tratado de episodios aislados en la mayoría de los casos. Sólo un 7% de las respuestas contabilizan más de diez agresiones en el centro durante este período. La opinión mayoritaria es que los niveles de agresividad se mantienen en los límites de años anteriores. Como medidas más efectivas para prevenir las agresiones se citan mayoritariamente la orientación y el apoyo a los escolares y el incremento de la colaboración entre las familias y el centro.»

(Diagnóstico general del sistema educativo. Avance de resultados, 1998. Ministerio de Educación y Cultura. INCE, p. 69)

Otro estudio bastante completo, con una muestra también importante, es el desarrollado por Martín González *et al.* (1997), realizado y centrado en la Comunidad de Madrid; en este caso no es extrapolable a otros ámbitos territoriales, pero sí nos orienta sobre la situación de la violencia juvenil en las grandes ciudades y en su entorno. Este estudio se extiende a diversos comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales de riesgo y consumo de drogas ilegales. En lo que se refiere a la violencia juvenil relacionada con la experiencia personal de los sujetos en el ámbito educativo, los autores señalan que «existe una relación significativa entre los comportamientos violentos y el nivel de estudios».

Del estudio se desprende, también, que existen diferencias significativas entre aquellos jóvenes que se habían considerado violentos y los no violentos, en lo que se refiere al grado de satisfacción con su situación académica, de tal manera que los sujetos violentos suelen encontrarse en una situación académica no satisfactoria; normalmente están estudiando «a la fuerza». Por otro lado, los jóvenes considerados «no violentos» suelen tener una situación académica satisfactoria, tanto si están estudiando, como si ya no lo hacen porque cumplieron sus objetivos académicos.

En el año 1997, también, se realizó la encuesta escolar «Actitudes racistas y valores solidarios» efectuada por la Universidad Complutense de Madrid en convenio con el Ministerio de Educación y Cultura y el Ministerio de Trabajo; este estudio se lleva a cabo como continuación y contraste de uno anterior realizado en el año 1993. La encuesta de 1997 se aplica a 6.000 escolares de entre trece y diecinueve años de toda España.

Los resultados obtenidos ponen en evidencia que, en comparación con el estudio de 1993, los prejuicios racistas de los jóvenes han disminuido, aunque existe un grupo minoritario formado por un 10% de jóvenes con ideas racistas e intolerantes. También, el 72,5 de los jóvenes piensa que la sociedad española es racista, aunque sólo el 10,4% considera serlo.

En diciembre de 1999 se publica «*El Informe del Defensor del Pueblo*». Se trata de

una investigación epidemiológica en todo el territorio español, cuyo objetivo prioritario se fundamenta en la determinación de las principales magnitudes del fenómeno del maltrato entre iguales, en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España. Las variables fundamentales que se manejan en este estudio en torno a la victimización, son las siguientes:

- Grado de incidencia.
- Circunstancias.
- Escenarios.
- Estrategias de resolución.

La muestra se compuso de 3.000 alumnos/as y 300 Jefes/as de Estudio de la etapa de la ESO, pertenecientes a 300 centros educativos públicos y privados de todo el territorio español. Como instrumentos de recogida de datos se utilizaron cuestionarios dirigidos al alumnado y a los Jefes de Estudio.

5.7. Luxemburgo

En Luxemburgo existen tres tipos de acción contra la violencia en la escuela:

- a) **Nivel primario: *Información*.** En el que se ofrece información esencial sobre violencia en la escuela a los alumnos, los profesores y otros empleados de la escuela.
- b) **Nivel secundario: *Tratamiento de las crisis*.** Desde este nivel su acción se dirige a los alumnos con riesgo de emplear violencia para solucionar sus problemas, enseñándoles formas de resolver sus conflictos sin necesidad de recurrir a la violencia.
- c) **Tercer nivel: *Psicoterapia*.** En este nivel se procura ayudar terapéuticamente a aquellos alumnos que han cometido actos violentos contra sí mismos o contra otros.

Los «Services de Psychologie et d'Orientation Scolaires» (SPOS) forman parte esencial de cada colegio de Enseñanza Secundaria en el país y tienen un papel decisivo a la hora de poner en práctica las tres medidas citadas.

Es digno de mencionar el proyecto «Violencia en la Escuela» que ha creado un servidor en Internet para la puesta en marcha de una red de 40 ciudades europeas y 40 escuelas, cuyo objetivo es investigar qué es lo que pueden hacer las escuelas para reducir la violencia contra los alumnos.

5.8. Noruega

El Ministerio de Educación de Noruega es responsable del Programa de 1966 para la «Prevención y Tratamiento de la Intimidación en las Escuelas» y el Centro para la Investigación del Comportamiento (Centre for Behavioural Research) es el encargado de desarrollar el trabajo profesional.

Este programa nacional tiene los siguientes elementos principales:

- a) Por un lado, es un programa bastante amplio y no está demasiado centrado en la intimidación en el ámbito del aula.
- b) Por otro, tiene un método específico centrado en la intimidación para erradicarla.
- c) Posee unos principios fundamentales para integrar las actividades en un plan de acción centrado en la escuela, que implica a padres, profesores y alumnos.
- d) Ofrece asistencia profesional desde el exterior del centro educativo.
- e) Ofrece también, un sistema de apoyo desde el propio Ministerio y sus departamentos locales.

El programa contiene unos folletos orientativos para el profesorado, una colección de documentos para los padres, materiales y cursos para los estudiantes y una red a escala nacional de 350 profesionales especializados.

Los objetivos de esta red de profesionales especializados son:

1. Impartir cursos al profesorado y a los padres y madres.
2. Ofrecer ayuda a los centros educativos para establecer planes de acción sobre la forma de prevenir y erradicar la intimidación.
3. Ayudar a los consejos de estudiantes.

5.9. Holanda

El psicólogo holandés, Van der Meer, dio la siguiente definición de «*bullying*»:

«Bullying es un sistemático, psicológico, físico o sexual acto de violencia ejercido por un alumno o grupo de alumnos respecto a uno o más compañeros que no están en posición de defenderse».

Este psicólogo, a partir de datos extraídos de su propia investigación, desarrolló un método para abordar el problema, que incluye una serie de condiciones o de requisitos básicos para que se pueda tratar con eficacia el fenómeno del *bullying*:

1. La intimidación debe ser vista como un problema por todas las partes: profesorado, familias y alumnado, teniendo en cuenta a los que están siendo intimidados (víctimas), los que intimidan (agresores) y la mayoría silenciosa (espectadores).
2. El primer paso en la acción de prevenir la intimidación, debe darlo la escuela. Un enfoque preventivo consiste, entre otras cosas, en plantear el tema con los alumnos y sus padres y, consecuentemente, establecer normas.
3. Si a pesar de las medidas preventivas, los actos de acoso y victimización

continúan creciendo, los profesores deben tomar conciencia de la existencia del problema y asumir una determinada línea de actuación.

4. La intimidación debe ser condenada inequívocamente.
5. Si, a pesar de todos los esfuerzos para suprimirla, los episodios de intimidación crecen y se agravan, el centro educativo tiene que arbitrar un método, no ya de carácter preventivo, sino de intervención directa en la resolución de los conflictos.
6. Si una escuela o un profesor rehusa afrontar el problema, o si se ha hecho de una manera errónea, o de modo que no tiene ningún efecto, entonces se necesita la ayuda de un orientador, el cual investiga el problema y aconseja a las autoridades competentes sobre las medidas que deban ser tomadas.

De estas seis condiciones esenciales podría deducirse que todas las partes implicadas en el proceso de victimización: el agresor, la víctima, los espectadores, el profesorado y las familias, deben tomar conciencia de que el *bullying* es un problema y actuar en consecuencia.

Ante el incremento de los actos de violencia escolar, en el año 1992 se concluyó un extenso y representativo estudio de intimidación entre iguales en Holanda, del cual se extrajeron los siguientes datos: 385.000 niños y niñas fueron intimidados en los centros educativos holandeses. En escuelas primarias con frecuencia o regularmente, un niño de cada cuatro, y uno de cada doce en escuelas secundarias.

Tras evaluar los datos arrojados por esta investigación, se desarrollaron en Holanda una serie de campañas en torno al problema de la intimidación escolar.

Exponemos aquí, como actuación muy significativa en el ámbito de la participación de las familias en las escuelas holandesas, la campaña dirigida por Rob Limper (Director General de la Asociación de la Enseñanza Pública de Holanda), cuyo principal elemento es el llamado *Protocolo de Educación Nacional contra la Intimidación*, que tiene como objetivo prioritario, afrontar el problema de la violencia entre iguales, con un esfuerzo cooperativo y así contribuir a la felicidad, bienestar y esperanzas para el futuro de los mismos.

El Protocolo confronta a la escuela, a los padres y a los alumnos con sus propias responsabilidades respecto al problema de la intimidación. El consejo escolar y los directores son invitados a unir sus fuerzas, con el fin de desarrollar una política eficaz en torno al problema, basada en:

- Un enfoque que se sustenta en las condiciones expuestas por el psicólogo holandés **Van der Meer**, ya citadas anteriormente.
- Informar activamente a los alumnos de la existencia y extensión del problema.
- Proporcionar información específica para todas las familias.
- El nombramiento de un orientador en la escuela.
- Dar información escrita del tema, accesible a todos los actores implicados.
- Compartir las experiencias con otros centros educativos del entorno.

Si la escuela está de acuerdo con esta política, se le solicita que firme el Protocolo. Cuando el Protocolo ha sido firmado por el concejal/consejo escolar, el director/los

profesores, la asociación de padres y la junta de delegados de alumnos, se expone públicamente y se da una copia del Protocolo firmado a los padres de todos los alumnos de la escuela y a los de los recién llegados.

La campaña dirigida por Rob Limper, se está desarrollando con éxito, contribuyendo a que el problema del *bullying* esté presente en la sociedad holandesa, así como a que en el seno de la mayoría de las escuelas del país, se debata y aborde su prevención y tratamiento.

6

FACTORES DETERMINANTES DEL DETERIORO DE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO

*Uno quiere ser amado,
en su defecto admirado,
en su defecto temido,
en su defecto odiado y aborrecido.
Uno quiere causar en las personas algún tipo de sentimiento.
El alumno se estremece ante un rostro indiferente y busca contacto a cualquier
precio.*

Hjalmar Söderberg

A estas alturas, después de varias páginas hemos intentado justificar que el hecho violento no aparece en los centros educativos porque existan sujetos violentos, sino que el hecho violento aparece cuando una serie de factores organizativos facilitan y predisponen a los individuos para desarrollar las conductas antisociales que poseen como consecuencia de la influencia de una gran cantidad de variables que no han sido controladas. Se entiende, por lo tanto, que estamos hablando de factores determinantes en el deterioro de la convivencia dentro de una organización social, la escuela.

Independientemente de los factores propios imputables a los individuos, como hemos dicho anteriormente, éstos forman parte de esta organización y ésta puede padecer el acoso de una serie de variables que favorecen de una forma decisiva el deterioro de la convivencia y provocan en los sujetos que forman parte de ella conductas antisociales no deseables.

Los principales factores que influyen en el deterioro de la convivencia en los

centros educativos son:

- El entorno social.
- El estilo del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La organización del centro educativo.
- Los medios de comunicación social.
- La inmunización social ante la violencia.
- El silencio cómplice.
- La influencia negativa del grupo de iguales.
- El alumnado con graves trastornos de la personalidad y de la conducta.

6.1. El entorno social

¿Cómo afectan al niño y al adolescente las fuerzas del mundo exterior? ¿Hasta qué punto son determinantes estas influencias, en el deterioro del espíritu de convivencia? ¿No es cierto que si no fuera por su entorno social muchos chicos serían menos agresivos?

Es evidente que los coetáneos tienen una gran influencia sobre el niño y el adolescente en desarrollo. Los iguales en edad, e incluso los no tan iguales, se comparan entre sí y buscan la admiración, el aprecio o la envidia de los otros. Disputan su atractivo, su inteligencia o su popularidad. A partir de la infancia media se da un fenómeno sociológico de desarrollo según el cual, los sujetos de uno y otro sexo parecen interesarse más por el rango que tienen en el grupo de su entorno que por el que puedan tener en el propio contexto familiar.

Así pues, en plena edad escolar, el grupo de compañeros aumenta, quizá ya no tanto en número como en influjo, una influencia que compite con la que pueda ejercer la familia sobre este colectivo cronológico.

Los niños poseen en esta fase evolutiva esa especie de «Yo escindido» entre el mundo adulto y el propio de los coetáneos que constituye, por sí mismo, una auténtica cultura aparte, pero formada por el modo que ellos tienen de apreciar y de entender la cultura general circundante. Pero es también un mundo de aprendizajes, de rituales y de «ritos de pasaje» en el que se transmiten actitudes, reacciones, modas y comportamientos y en el que los chicos más mayores cumplen un papel determinante de «maestros introductores». Chicos de más edad que se transforman en modelos próximos de imitación y de identificación, a veces nada recomendables.

Los chicos mayores pueden ser una fuente de modelos de comportamiento desviado y al sentirse admirados y seguidos adquieren papeles de cierto liderazgo desde el que prescriben, con bastante éxito, determinadas formas de conducta, estableciendo una especie de principio social de la dominación según el cual el líder ejerce unas relaciones de dominio que exigen la conformidad y la sumisión, la colaboración estrecha de los más próximos y la hostilidad contra toda desviación de la norma gratuitamente impuesta.

Es de este modo como, en las interacciones sociales con los compañeros del

entorno social más próximo, se ensayarán las relaciones más negativas de poder de la esfera adulta, en las que nunca faltan la violencia interiorizada por el propio individuo ni la cohesión en virtud de la amenaza de la violencia corporal.

El grupo de la infancia media, por ejemplo, entre los diez y los catorce años, tiende a ser mucho más estructurado y comienza a atomizar y a aislar, a veces de manera insalvable, a los individuos en categorías muy estrictas: en líderes, en sumisos, en rechazados o marginados, conformistas, amigos o enemigos. Por ello, los educadores, que son conscientes de esta situación y que pueden ejercer su influencia sobre las estructuras iniciales de los grupos, no deben de aceptar, como simplemente propias de una edad, una serie de relaciones que pretendidamente humanas resultan, finalmente, claramente inhumanas.

En la situación sociocultural y educativa actual, los valores adversos que condicionan las relaciones entre los alumnos maduros de Enseñanza Primaria, o los de Enseñanza Secundaria, no han de ser admitidos estrictamente como resultado de su libre elección, o como modos de interacción propios e insalvables de una fase evolutiva, sino como el resultado de una servil imitación de lo más negativo del comportamiento adulto.

No debemos, en consecuencia, admitir las relaciones de poder en los grupos del entorno como una pura forma social de comportamiento, sino como el origen de una hostilidad potencial que puede llegar a alterar la paz social más próxima y que puede, por otra parte, transformarse en alteraciones del carácter de sujetos en proceso de desarrollo, tutelados por las esferas educativas de la sociedad.

Los escolares poseen una gran necesidad de dejarse guiar por modelos adultos, familiares, profesores, personajes del cine y de la televisión, o por los que representan otros chicos mayores, pero hay que tener en cuenta que las ideas que empiezan a poblar su mente son absolutamente moldeables, dada su asombrosa susceptibilidad para la sugestión. La inculcación de prejuicios o la seducción por la indoctrinación no encuentran pues ningún tipo de dificultad para su transmisión, ni en la edad propiamente escolar ni en la adolescencia.

No obstante, no hay que quedarse con la idea de que el papel de los coetáneos, de los grupos que se puedan formar en el barrio, verdaderos agentes de socialización en estas edades, sea siempre, y en toda circunstancia, negativo, ya que, en ocasiones, pueden llegar a reforzar el papel de los padres o en casos oportunos, de pérdida, abandono o maltrato, pueden contrarrestarlo. Unos a otros se enseñan a enfrentarse con las distintas dificultades sociales y aprenden entre sí a interactuar. La ayuda mutua tampoco es nada desdeñable cuando hay casos, y ciertamente los hay, de chicos que se ayudan en las tareas escolares, compartiendo sus problemas y permitiendo superar las angustias personales.

6.2. La organización del centro educativo

El modelo de organización del centro educativo puede ser otro de los principales factores determinantes del deterioro de la convivencia en los centros, ya que éstos, como toda organización social, precisan adaptarse a los tiempos y las circunstancias personales y concretas de sus componentes.

Las organizaciones que poseen normas muy estrictas requieren una dedicación y una supervisión (vigilancia) casi permanentes. Mientras que los modelos democráticos de organización, sólo evitan convertirse en el caos si realmente las normas han sido aceptadas y elaboradas democráticamente, a través de procesos participativos importantes. En estos casos, la tolerancia de la norma estará asociada a la tolerancia con que se elaboró y a la función verdaderamente práctica para la que se concibió.

Por lo tanto, es necesario un cambio cultural en la forma de organizar los centros, hacer las cosas de otra manera —cuando es necesario— es el reto no sólo de los equipos directivos, sino de toda la comunidad educativa. Aquí no hay límites, cuando las relaciones personales se deterioran, cuando aflora la violencia, cuando el fracaso académico es palpable; las soluciones creativas, consensuadas y participativas son la mejor terapia. Mantenerse anclados en lo que siempre hemos hecho puede ser la ruina del centro.

Aunque en la [segunda parte](#) de este libro abordamos detenidamente el Reglamento de Régimen Interior (RRI), es necesario resaltar aquí que la complejidad en el funcionamiento de cualquier centro educativo requiere tener unas normas mínimas escritas, esa es, por tanto, la función primordial del RRI.

El cumplimiento de las normas no es un capricho, aunque la norma debe ser conocida y, a ser posible, participativa. Su cumplimiento mejora el funcionamiento y además evita conflictos. El sistema educativo evoluciona permanentemente, todos los países europeos estamos o han estado implicados en reformas educativas recientes; estos cambios suponen como mínimo que los nuevos reglamentos de organización de los centros se planteen adecuar nuevos espacios para nuevos y distintos alumnos a los que se estaba acostumbrado. Es imposible que se pueda seguir adelante sin una adecuación de los tiempos, los ritmos de trabajo, etc. Nuevos alumnos, nuevos ritmos. Y por otro lado, necesitamos plantearnos, en todo momento, qué edades tienen estos nuevos alumnos y cuáles son sus necesidades adaptadas a su etapa evolutiva.

La participación del alumnado ha de ser auténtica, no sólo un requerimiento legal o, peor, una pantomima; cuando los alumnos participan, conocen y viven su centro es mucho más fácil que lo respeten. Para ello debemos enseñarles y educarles en lo que es y supone la vida participativa en el centro.

Las comisiones de convivencia deben actuar como tales, o sea para proponer medidas que mejoren la convivencia, ya que en la mayoría de los casos sólo actúan como «tribunal que juzga», y además «juzga» los hechos que ya se han producido con lo cual esta comisión no tiene ninguna función de prevención, ni siquiera para mejorar el ambiente académico, ya que una vez impuesta la sanción y cumplida por el infractor parece ser que todo está resuelto, en la mayoría de los casos. Casamayor G. (1998) sintetiza lo expuesto anteriormente de la siguiente manera: *«Desgraciadamente, es una*

perversión denominar «de convivencia» a la mayoría de las comisiones disciplinarias que se han formado en nuestros institutos. Normalmente dependen del consejo escolar pero sólo se reúnen cuando ya se ha producido un conflicto... y su único objetivo es sancionarlo...». Por lo tanto, las comisiones de convivencia, que, además, están reguladas legalmente, deben ser órganos activos que propongan medidas para fomentar la convivencia y que sean receptoras de las sugerencias que proponga la comunidad educativa para atajar a tiempo los conflictos. Independientemente, no importa que sean las encargadas de imponer las sanciones, pero siempre deben ofrecer estrategias y alternativas para conseguir ambientes apacibles.

Los conflictos son inherentes a las sociedades organizadas, por lo tanto lo ideal es que los grupos sociales admitan la posibilidad de enfrentarse a conflictos que ellos mismos generan. En el caso de la escuela los conflictos son mucho más fáciles de crear, ya que se produce habitualmente una lucha secreta e indirecta por el poder. El alumno tantea al profesorado para descubrir sus puntos flacos, es lógico que esto ocurra y también debe ser lógico que el profesorado esté a la altura de las circunstancias creando y poniendo en marcha estrategias de mediación, negociación y resolución de conflictos (según las circunstancias o los casos), ya que si estos permanecen latentes, generan, con el tiempo, dificultades añadidas.

La mayoría de los estudios realizados sobre los lugares en los que se producen los conflictos más graves —actos de intimidación y de violencia— coinciden en señalar que es en los tiempos libres, los recreos, los cambios de clase y algunas actividades extraescolares cuando y donde se suelen generar situaciones conflictivas de mayor importancia. Por lo tanto, la organización del centro debe tener en cuenta estas situaciones y proponer los medios preventivos acordes con sus necesidades. Esto es algo que no se debe improvisar o confiar a la suerte.

6.3. El estilo del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El estilo del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje es otro factor a tener en cuenta si queremos lograr un ambiente escolar pacífico, saludable y de convivencia generalizada. Todos, y en todo momento, podemos colaborar tanto positiva como negativamente.

Es cierto que en la formación inicial del profesorado este aspecto no se tiene en cuenta. De los planes de estudios que conocemos en ninguno de ellos se ha formado al profesorado en aspectos claves relacionados con la convivencia. Son pocos los profesores que en su formación inicial se les enseñó a detectar la intimidación, el acoso, o practicaron metodologías para el aprendizaje cooperativo, menos aún la incorporación del asesoramiento y entrenamiento en habilidades sociales y emocionales. Pero no

debemos olvidar que el profesor ha de estar en permanente formación y por lo tanto, en la formación permanente es donde se deben salvar estas lagunas. Los centros de formación para el profesorado en ejercicio han de ofertar, cada vez más, actividades apropiadas que cubran estos déficits.

Tanto los ajustes organizativos de los que hemos hablado anteriormente como las adaptaciones personales a las reformas educativas o a otras metodologías son retos que el profesor debe asumir personalmente por su propio bien y por el de los demás, lo contrario sólo le creará, constantemente, problemas. Siguiendo la línea formativa que planteamos aquí y a modo de ejemplo, exponemos a continuación los principales contenidos que se incluyen en la formación dirigida al profesorado en el programa *Convivir es vivir* (Programa para el desarrollo de la convivencia y prevención de la violencia escolar. V. I. Madrid. MEC. 1999).

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL PROGRAMA CONVIVIR ES VIVIR

FORMACIÓN BÁSICA

Objetivos generales

- Facilitar al profesorado la adquisición de conocimientos necesarios en relación con la convivencia en un centro educativo.
- Proporcionar al profesorado habilidades y estrategias para la elaboración de un Plan Interno de Actuación para la Mejora de la Convivencia adaptado a las necesidades de cada centro en concreto y con la participación de los sectores de la comunidad educativa.

Objetivos específicos

- Facilitar conceptos básicos sobre la convivencia y sus dificultades en la escuela.
- Analizar la situación real de la convivencia en la Comunidad Educativa de cada centro en los diferentes ámbitos: curricular, de centro y de la familia y la Comunidad.
- Conocer las conductas propias del momento evolutivo del alumnado en relación con la convivencia.
- Valorar las posibles estrategias de actuación para la mejora de la convivencia en los distintos ámbitos analizados (curricular, de centro y de la familia y la comunidad), seleccionar las más adecuadas y plasmarlas en un Plan Interno de Actuación.
- Conocer métodos y estrategias para fomentar la participación del resto de los sectores de la Comunidad Educativa, en concreto en la elaboración y ejecución del Plan Interno de Actuación.

Contenidos

- Fundamentación teórica: Conceptos básicos sobre la educación para la convivencia.
- Características de la etapa evolutiva de los alumnos y alumnas.
- Ámbitos de actuación para la mejora de la convivencia en un centro educativo:
 - Desarrollo curricular.
 - Organización y participación en el centro.
 - Relación con la familia y la comunidad.
- Métodos e instrumentos de observación y recogida de información para el análisis de la situación del centro en relación con la convivencia.

- Metodología para la consecución de acuerdos entre los profesores y profesoras del grupo de trabajo y toma de decisiones para la elaboración de un Plan Interno de Actuación.

FORMACIÓN ESPECÍFICA

Objetivos

- Facilitar al profesorado una formación especializada en aspectos concretos relacionados con sus necesidades e intereses, así como con los objetivos y ámbitos de trabajo contemplados en el Plan Interno de Actuación, con el fin de proporcionar una formación acorde con el desarrollo del mismo.
- Alcanzar las metas propuestas en el Plan Interno de Actuación, mediante el desarrollo eficaz de las actividades y medidas adoptadas en el mismo.

Contenidos

Los contenidos específicos se han agrupado en módulos, teniendo en cuenta los ámbitos de actuación en los que se puede plantear acciones y actividades relacionadas con la mejora de la convivencia en los centros educativos.

A) Relacionados con el ámbito curricular

Se incluye aquí tanto lo relacionado con las áreas curriculares como con el plan de acción tutorial.

- Educación en valores y temas transversales. Metodología y evaluación. Integración en el proyecto curricular de etapa, programaciones de área y aula. Materiales curriculares.
- Metodología de trabajo cooperativo y aprendizaje entre iguales.
- Metodología y técnicas para el desarrollo de capacidades socio-personales: comunicación interpersonal, habilidades sociales, toma de decisiones, asertividad, autoconcepto.
- Metodología y técnicas de estudio y resolución de conflictos de forma no violenta.
- Manejo de problemas de conducta que se plantean en el aula, tanto a nivel grupal como individual.

B) Relacionados con el ámbito del centro

- Estrategias para fomentar la participación y la responsabilidad del alumnado en la toma de decisiones, en relación con el desarrollo de la convivencia. Utilización de los espacios y las estructuras de participación ya existentes y de otras estrategias posibles: la mediación, los voluntarios, los ayudantes, la asamblea.
- Educación intercultural, solidaridad, tolerancia frente al racismo y la xenofobia.
- El Reglamento de Régimen Interior como marco educativo para el desarrollo de la convivencia y no como elemento sancionador.
- Los recreos y el comedor; las actividades extraescolares y complementarias como «espacios educativos y de convivencia».
- El cuidado del entorno físico del centro (en los aspectos estéticos de seguridad, higiene y salud), como un factor favorecedor del bienestar del alumnado, el profesorado y el personal no docente, y por lo tanto de la convivencia.

C) Relacionados con el ámbito de la familia y la comunidad

- Vías de colaboración de las diferentes instituciones y profesionales en el desarrollo de la convivencia, tanto en el centro como en su entorno próximo.
- Recursos externos al centro: conocimiento, acceso, coordinación con los de la zona.
- El papel de las familias en el programa. Estrategias y espacios de coordinación y cooperación.
- Conocimiento e intercambio de experiencias con otros centros que hayan trabajado ya o estén trabajando en la mejora de la convivencia.

6.3.1. El rol del profesorado

El rol que ha de desempeñar el profesorado es, también, determinante. La preocupación por el currículo oficial es algo que no se debe olvidar, pero eso no significa que ésta sea la tarea principal en la que ha de centrarse el profesor, al currículo le deben acompañar otras preocupaciones, entre otras, impregnar y fomentar en su quehacer docente todos aquellos valores que le ayuden a crear en clase un clima de convivencia: tolerancia, justicia, participación, respeto mutuo, etc. No olvidemos que el profesor educa al niño dentro de un proceso permanente de experimentación de lo que serán sus conductas y las consecuencias que le pueden reportar, por lo tanto esa experimentación ha de estar guiada por una serie de valores, que según ESCÁMEZ J. (1998) son «las convicciones centrales que dinamizan a la sociedad, a sus instituciones y a las relaciones interpersonales de los ciudadanos».

El paso del modelo de profesor docente-enseñante a un profesor-educador es la base para conseguir que éste sea cada vez más un referente social para el alumnado y para las familias. De esta manera ha de incluir en sus actividades las tareas de mediación en los conflictos, procurando desviarlos sólo cuando no exista posibilidad de resolverlos dentro del grupo-clase.

6.4. Los medios de comunicación social

La televisión, las videoconsolas, el cine y algunas páginas de internet son los medios de comunicación más utilizados, en los países desarrollados por los jóvenes y niños, y precisamente algunos de estos medios emiten mensajes que no favorecen actitudes pacíficas y solidarias, de aquí que el papel principal de la escuela y del profesorado sea intervenir como un catalizador activo de dichos medios.

De todos, los medios de comunicación son los más utilizados por los niños y adolescentes y los que poseen una mayor atracción para ellos. El poder de la televisión es indiscutible, es un medio cómodo, fácil de usar, barato y además existe en la práctica totalidad de los hogares.

Son muchas las horas en las que niños y jóvenes permanecen pasivos ante su pantalla. Se ha llegado a afirmar que la niñera electrónica es la que más horas trabaja a lo largo del año.

Los videojuegos no están tan generalizados como la televisión, pero tienen un inconveniente y es que la mayoría de los programas tienen un marcado carácter violento, mientras que la televisión permite, al momento, elegir dentro de una amplísima gama de

programas.

En el caso del ordenador, en general, e internet, en particular, es necesario advertir que la oferta de videojuegos se vende también en soporte compatible para su utilización en un ordenador personal, pero además permite el acceso a la red de redes, internet, en la cual se puede encontrar por procedimientos muy sencillos una cantidad inmensa de información.

Los tres medios son manipulados por los más jóvenes con una enorme facilidad, poseen un sexto sentido que les hace ser unos perfectos operadores de dichos medios, algo que a veces es bastante difícil para los adultos. En muchos casos, diríamos que sería difícil conseguir un control disuasorio de estos medios por parte de los padres.

Ahora bien, es curioso que las teorías que intentan explicar los efectos de la televisión y los demás medios en los individuos, se mueven en campos totalmente antagónicos. Por un lado, las teorías de la estimulación pretenden asegurar que los programas violentos predisponen a la imitación y por lo tanto, como mínimo, en algún momento, serán nocivos para los sujetos espectadores. Por otro lado, se entiende que los programas violentos ejercen un efecto de catarsis, que ayuda al individuo a descargar su agresividad dentro de la interiorización del visionado. Como siempre, es una explicación un poco simplista mantener una de las dos posiciones, en principio todo tiene una dependencia de factores más complejos.

Gran parte de las investigaciones sobre la influencia de los medios suelen ser de carácter cuantitativo, número de horas que los niños ven televisión, número de personas que ven ciertos programas, ranking de programas, etc. En el caso que nos ocupa en este libro, entendemos que las claves residen en la forma de ver la televisión, con quién se ve y cómo se dialoga sobre lo visto.

6.4.1. El aprendizaje social de la violencia audiovisual

Los diseños experimentales de A. Bandura (1965) sobre el papel de la incentivación en los procesos de imitación de las conductas agresivas, nos han servido para comprobar en qué medida la imitación de modelos, observados en una pantalla, tenían un poder modificador de la conducta infantil.

En efecto, Bandura (1965) se propuso estudiar la influencia de modelos en el comportamiento imitativo infantil en relación con tres situaciones diferentes del refuerzo (reinforcement contingencies).

Como diseño de esta experiencia ofreció una película a tres grupos de niños y niñas, de edad preescolar, que en su **primera parte** era idéntica para todos: los pequeños contemplaban cómo un hombre entra en una sala de juego y se dedica a propinar una paliza a un gran muñeco de goma, siendo agresivo tanto en los actos como en las expresiones verbales: «... el modelo reclinaba al muñeco, se sentaba sobre él y le pegaba en la nariz, mientras decía: ¡Pum, justo en la nariz, pum, pum!» (Bandura 1965, p. 590).

La **segunda parte** de la película, sin embargo, era diferente para cada uno de los tres grupos:

— El primer grupo veía después cómo el sujeto agresivo era entusiastamente felicitado verbal y gestualmente, una vez terminada su labor, por otro personaje adulto que entraba en escena.

— El segundo grupo contemplaba cómo el modelo agresor era después duramente castigado y regañado, por el mismo personaje adulto, a causa de lo que había hecho y acababa, por su parte, recibiendo otra paliza.

— El tercer grupo se quedó sólo con la **primera parte** del film, ya que el matón protagonista no obtuvo ni premio ni castigo por lo que había hecho y su acción no tuvo ningún tipo de consecuencias.

Los niños fueron posteriormente conducidos a la misma sala de juegos en la que «casualmente» se hallaba el muñeco de la película. El cine iba a ser ahora, mediante una cámara oculta, testigo de las respuestas imitativas de los tres grupos de niños.

Como era de esperar el grupo que ofreció más respuestas de imitación fue el primero.

Pero cuando esas mismas respuestas agresivas fueron intencionalmente incentivadas por los experimentadores, que les animaban a que contasen lo que habían visto y oído, todos los niños y niñas demostraron, en los tres casos, haber aprendido bien los comportamientos observados, animándose a imitar al modelo matón de la película.

Por lo tanto, debemos tener en cuenta que las conductas violentas pueden ser aprendidas, con independencia del tratamiento posterior que obtengan, y se reproducen fácilmente cuando son adecuadamente incentivadas.

Como dato curioso, contrario a la creencia general, se hace necesario resaltar que la experiencia evidenció que las niñas son igual de violentas que los niños, pero suelen ejercer tales respuestas cuando ellas, astutamente, creen que no son observadas por los adultos.

Recuérdese que en la fecha del experimento de Bandura (1965), los modelos agresivos femeninos prácticamente no existían, al contrario que hoy, en las producciones de la industria cinematográfica y televisiva.

De este modo, tanto A. Bandura como, junto a éste, R. H. Walters iniciaron, en su obra *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (1963), el proceso de indagación acerca de cómo sucede el aprendizaje social a través de la imitación de modelos, proceso que la Psicología Anglosajona designa con el nombre de *modelling*.

Estos autores se preguntaron, en particular, cómo afecta el proceso de «modelado», o conducta que resulta de la imitación de modelos, al desarrollo infantil de la personalidad.

Parece claro, en primer lugar, que el mecanismo psíquico de la imitación de modelos no atiende tanto a la mera identificación con el personaje a imitar como a la aceptación social que dicha conducta encuentra en el contexto general de la historia que se audiovisualiza.

O. H. Mowrer, en su *Teoría de la Imitación* basada en el aprendizaje por empatía,

expresada en su libro *Teoría del Aprendizaje y procesos simbólicos* (1960), destacó que no es, en una película, el acto violento en sí lo que más atrae al observador infantil del modelo agresivo, sino más bien las respuestas favorables que el modelo obtiene de parte del medio en que se realiza la acción.

El consenso favorable del medio actúa de esta manera como una pauta de refuerzo positivo que estimula la emulación infantil, modificando su conducta, ya que los niños buscan en la repetición de la acción agresiva los mismos resultados de éxito que su modelo.

Se imita a un modelo violento porque su actitud se acepta como un modo atractivo de entretenimiento en el medio en que se manifiesta, que es, por otra parte, un medio (cine, TV o videojuegos) que se valora, socialmente, con una consideración positiva.

Por este motivo, aunque las actitudes agresivas fueran desaprobadas por el argumento de la película, ello no impide ni su aprendizaje, como expusimos anteriormente, ni su aceptación.

Donnerstein² (1998) dice que existen, al menos, nueve rasgos que inducen a que una escena de TV o cine se considere más o menos violenta y más o menos imitable, en función de su contenido y de la naturaleza de dichos rasgos; éstos son:

- a) *La naturaleza del agresor.* Se imitan más los modelos atractivos.
- b) *La naturaleza de la víctima.* También se imitan más los modelos de víctimas más atractivas.
- c) *La justificación de la violencia.* Cuando se presenta la violencia en defensa de seres queridos o en defensa propia, provoca una actitud violenta en el espectador, ya que parece estar justificada por dichas causas.
- d) *La presencia de armas.* Suelen inducir mayor violencia aquellas armas llamadas «de proximidad», es decir, las más cercanas y comunes, como pueden ser los cuchillos, pistolas, tijeras, etc.
- e) *La extensión y el carácter gráfico de la violencia.* En este caso se consideran más imitables las escenas repetidas y de amplio contenido.
- f) *El grado de realismo.* Cuanto más realista la escena, más peligrosa para el espectador.
- g) *La recompensa o el castigo de la violencia.* No es recomendable premiar la violencia o no castigarla adecuadamente.
- h) *Las consecuencias de la violencia.* Si la escena muestra las consecuencias perjudiciales para el agredido, como es el daño físico o el dolor, es más probable que no sea imitada.
- i) *El humor.* La presencia del humor en escena contribuye al aprendizaje de la violencia.

En otro estudio realizado por Bandura (1963), con niños y niñas preescolares, se trataba de verificar si los personajes animados poseían, en cuanto a imitación, el mismo poder seductor de los modelos humanos. El diseño observacional, muy semejante al que nos hemos referido con anterioridad, distribuía a los niños en tres grupos experimentales y uno de control:

- El primero observó modelos agresivos reales.
- El segundo asistió a la proyección de una película en la que aparecían esos mismos modelos en actitudes violentas.
- El tercero vio una película de dibujos cuyo protagonista era un personaje animado de similares características violentas.

Al grupo de control no se les ofrece ningún proceso de imitación.

Como era de esperar los niños de los tres grupos mostraron, en la sala de juegos en la que podían utilizar juguetes agresivos o no agresivos, mayor grado de predisposición a los juegos violentos que los del grupo de control. Pero de esta experiencia se deducía también el mayor poder incentivador de la imagen. Los niños que observaron la conducta agresiva «en imagen filmada» (se tratara de personajes animados o de actores) parecían más propensos a la imitación de esa forma de conducta que los que la habían presenciado en la realidad.

Las tasas de agresividad incentivadas por los dibujos animados eran similares a las ofrecidas por los modelos agresivos filmados, quizá con una leve ventaja para estos últimos. No obstante, parece que esa tasa se incrementa en la actualidad debido al enorme poder de seducción y de fascinación de la actual imagen animada.

Si pasamos a analizar el caso de los dibujos animados podemos comprobar cómo la esencia de su acción consiste en «divertidas» escenas de violencia que se suceden a un ritmo audiovisual extraordinariamente rápido.

Como suele ser frecuente, desde los primeros momentos se anuncia un tema de acción sobre el que se ejercitará la destructividad.

En rápidas imágenes caricaturescas y ante la aceptación divertida del público infantil, un personaje es golpeado sucesivamente por otros que van apareciendo en escena, como si se tratara de una pelota.

De esta manera, como señaló acertadamente T. Adorno (1970), uno de los más notables representantes de la teoría crítica de la sociedad: *«la cantidad de diversión organizada se transfiere a la calidad de ferocidad organizada»*... Para este autor *«... Si los dibujos animados tienen otro efecto fuera del de acostumbrar los sentidos al nuevo ritmo, es el de martillar en todos los cerebros la antigua verdad de que el maltrato continuo, el quebrantamiento de toda resistencia individual, es la condición de vida en esta sociedad. El pato Donald, en los dibujos animados, como los desdichados en la realidad, recibe sus puntapiés con el fin de que los espectadores se habitúen a los suyos»*.

La actualidad de estas afirmaciones parece hoy incontestable, cuando el ojo fatigado del niño no puede, en su hipnosis filmica, perder detalle de todo aquello que los expertos, utilizando las más modernas técnicas de seducción, han elegido como sobreestimulante.

Nos encontramos, entonces, que el divertimento que produce la agresión ejercida contra el personaje animado se transforma en un tipo de violencia hecha contra el espectador infantil.

Pero, por si esto fuera poco, el caudal de violencia trasciende a la sala de

proyección, a las pantallas del televisor, y se esparce mediante formas de imitación, a través del comportamiento modificado de los niños.

No se trata de llevar estos planteamientos a conceptualizaciones dramáticamente exageradas, pero, como estudiosos de la conducta infantil, debemos estar atentos a la psicodinámica de la personalidad agresiva favorecida por la sugestión de los procesos imitativos.

Recordemos que J. Rattner (1974), en su libro *Agresión y naturaleza humana*, sostenía que «*los desbordamientos individuales y colectivos de odio son expresión de un síndrome psicopatológico*» que la imitación infantil de la violencia puede llegar a desencadenar.

Los espectadores inmaduros se familiarizan de esta manera con comportamientos peligrosos que les pueden servir de modelo imitativo en un determinado momento de desequilibrio psíquico o de frustración intensa.

Bien es verdad que todos hemos presenciado innumerables veces, y a lo largo de nuestra infancia y adolescencia, escenas espeluznantes, sádicamente perversas y escabrosas que hacían gala de una brutalidad ilimitada y que no por ello hemos actuado imitativamente.

Es éste, por otra parte, un argumento vulgar y corriente para trivializar la importancia de este problema y dejar a un lado un análisis más profundo y preocupante de esta cuestión.

Sin embargo, cuando somos puntualmente informados de algún acto salvaje cometido por un niño muy pequeño o por un escolar o un adolescente no es difícil encontrar una explicación más allá de la patología psíquica y social.

Pero lo cierto es que estos sucesos estremecedores vienen sucediendo de un tiempo a esta parte de una manera mucho más frecuente y nos hace sospechar la influencia más que probable de lo que los niños ven en el cine y en la TV.

Un niño pequeño que mata sádicamente³ a otro, es un niño con problemas emocionales y de personalidad no detectados, que «está jugando» y juega a lo que continuamente ve, con la aprobación implícita de una industria cultural que utiliza ese tipo de entretenimiento de una manera masiva, interesada y continuada.

Los niños, en general, no sólo los que padecen trastornos psicológicos, carecen, en principio, de la capacidad de reflexión y de control de los impulsos de los adultos. Su imaginación, alimentada por el entretenimiento audiovisual cotidiano y excesivo, no ha sido sometida todavía a las restricciones sociales que imponen la educación y la madurez.

La imaginación infantil incontrolada es, además, mucho más perversa de lo que puede parecer.

Y cuando a la grave inmadurez personal de algunos pequeños se le añade un ambiente familiar patógeno, desequilibrado, desestructurado e inestable; cuando las actuales condiciones sociolaborales hacen hoy, más que nunca, tambalear la tradicional seguridad que la familia ofrecía; cuando, hasta el momento, el sistema escolar es sencillamente impotente para contrarrestar los efectos de una «*cultura visual*»,

irreflexiva, que pone su máximo atractivo en la cotidiana exhibición de héroes homicidas y actos criminales, y cuando, finalmente, el seguimiento preventivo y terapéutico de los escolares que presentan problemas afectivo-emocionales y conductuales se hace complicado y difícil, a pesar de los esfuerzos reales y costosos del sistema educativo, los efectos pueden llegar a resultar imprevisibles.

6.5. Inmunización social ante la violencia

La medida del acto violento es algo que no puede ser extrapolable a distintos grupos sociales, ni siquiera de un individuo a otro, y en muchos casos un mismo sujeto a lo largo de su vida utiliza distintas varas de medir para una misma situación. El peligro reside en la inmunización social ante los hechos violentos como consecuencia de su repetición y de su asunción como parte de una supuesta cultura. En el caso de los centros educativos es habitual que un acto perturbador sea considerado de muy distinta forma si es interpretado por el profesorado, por los alumnos o por las familias. El problema reside en que por esta circunstancia, a veces, los colectivos suelen inhibirse y esto genera un ambiente irresistible que suele degenerar antes o después.

□ La historia de Carlos

En los años cincuenta Carlos debía tener entre cuatro y cinco años. Vivía en un pueblo de Córdoba que, como la mayoría de los pueblos andaluces en aquella época, gran parte del tiempo giraba alrededor de las fiestas patronales. Era la verdadera fiesta, la fiesta de todos. Los alicientes, siempre los mismos: banda de música municipal, casetas de turrón, cuatro chiringuitos de feria y toros, muchos toros; embarcadero, encierro, novillada y suelta de vaquillas vespertina o nocturna.

Carlos, a sus cinco escasos años, vivía poco estas fiestas, pero había algo que le atraía en especial, eran los desfiles, por todas las calles del pueblo, de la banda municipal de música.

Una tarde, sin encomendarse a nadie, en un descuido de sus padres, se enroló en la marcha y siguió a los músicos confundido con el grupo de personas que formaban el cortejo. Pero, el destino de tan nutrido y animado grupo era la plaza de toros. Cuando Carlos intenta entrar con el grupo, un vigilante le impide la entrada, se vuelve con intención de regresar a su casa, pero descubre que puede ver el espectáculo metido entre las ruedas de los carros con los que se había construido la rudimentaria plaza de toros.

En un momento determinado algo le produce una gran inquietud y decide poner su solución. Se introduce en el ruedo en plena novillada, el novillero arroja el capote para

tapar al toro, porque observa que un niño muy pequeño corre hacia el animal, lo coge entre sus brazos y lo entrega a la policía local.

Cuando al pequeño le preguntan qué hacía allí, explica que iba a quitarle los «palos que le habían clavado al pobre toro».

A lo largo de los años posteriores, aquel niño, convertido en joven, llega a ser un buen aficionado a las corridas de toros, ya no le produce ninguna inquietud lo que se haga con el animal, él ve el espectáculo, el arte, la grandeza, el ambiente, pero nada más.

Hoy, ya adulto, pasados muchos años, aquel niño se pregunta cómo es posible el cambio emocional ante el mismo espectáculo, en tres etapas de su vida: una, cuando era niño, en la que no podía ver sufrir a aquel animal; otra, durante muchos años de su juventud, en la que tiene la completa seguridad de que no percibía crueldad en el espectáculo taurino, y por último, una nueva etapa, actual, en la que no se le ocurriría extrapolar lo que se hace con un toro de lidia a otro animal cualquiera, pero le sigue gustando el espectáculo taurino.

Como el caso de Carlos, día a día, se repiten por toda la geografía hispana, y también europea, costumbres ancestrales en los que la fiesta está ligada a algún tipo de maltrato a los animales. Una explicación simplista nos llevaría a identificar a los ciudadanos que participan en ellas como seres «potencialmente» violentos, pero la verdad es que esto no es cierto, puesto que nadie lo ha podido demostrar y lo que realmente ocurre es que son ciudadanos normales, como todos los demás.

Lo que sí nos debe preocupar es ese concepto de inmunización social transitoria ante la violencia. Si lo cierto es que el resto de sus vidas estos ciudadanos responden de una forma normalizada, lo que queda claro es que el individuo utiliza distintas varas de medir a la hora de clasificar subjetivamente los actos violentos.

La aplicación educativa más importante de esta curiosa casuística es que cuando se generaliza el uso de la violencia, o cuando el ambiente educativo presenta un permanente y grave deterioro de la convivencia, nos encontramos ante el peligro de que el alumnado y el resto de la comunidad educativa no le dé la importancia que merece, trate de minimizarlo y mientras tanto haya seres humanos sufriendo.

6.6. El silencio cómplice

Es cierto que existe una tendencia, bastante generalizada, a no reconocer los problemas de convivencia en los centros educativos, entre otras causas, porque no favorece la buena imagen, ya que en algunos de los casos en los que se reconoce esta problemática existe una tendencia a sobredimensionar la situación con las graves repercusiones que puede tener para el buen funcionamiento del centro educativo. Además, el efecto halo que se va a arrastrar durante algún tiempo y las condiciones resultantes no van a favorecer mucho la solución de los conflictos, puesto que puede existir una tendencia a justificar todo tipo

de problemas enmarcándolos en esta casuística.

Ahora bien, una cosa es no reconocer el problema, otra reconocerlo y sobredimensionarlo utilizándolo de justificante permanente y otra reconocerlo en su justo término. El silencio cómplice, no reconociendo la situación, siempre favorece a los mismos, los agresores.

La única forma de cortar la espiral que generan las conductas antisociales de algunos alumnos es desenmascarándolas y afrontando cada uno sus responsabilidades o sus consecuencias. Tratar de ocultar lo evidente es colaborar a crear un clima de inseguridad total.

La responsabilidad en estos casos es compartida, tanto las familias, como el profesorado, el personal no docente y el propio alumnado han de ser capaces de hacer ver a los responsables del centro que algo está pasando que no es normal, y en estos casos es muy recomendable no acompañar la información con juicios de valor, puesto que a éstos se añadirán otros que son los que habitualmente generan percepciones sobredimensionadas del auténtico nivel de importancia que requiere el caso. Lo contrario produce un desorden, al menos de ideas, que conduce a muchas personas a no volver a involucrarse en estos temas y a generar un silencio cómplice que unido a la «ley del silencio» que suelen imponer algunos agresores, hacen muy difícil afrontar los problemas de convivencia.

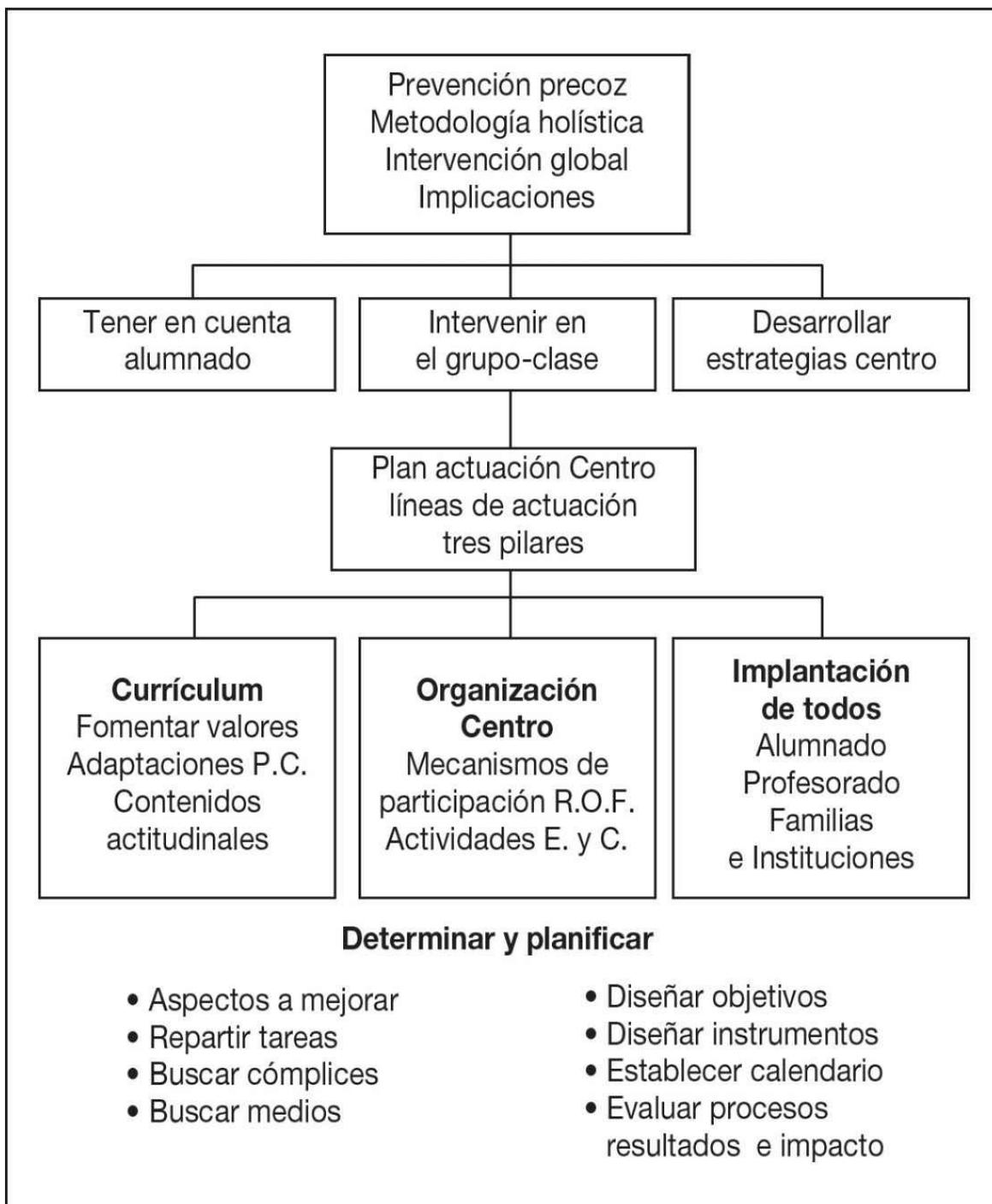
SEGUNDA PARTE

**APROXIMACIÓN A UNA
METODOLOGÍA**

7

¿QUÉ PODEMOS HACER?

¿QUE PODEMOS HACER?



La convivencia escolar debe conseguirse a través de una intervención global, pero estableciendo los medios para la consecución de pequeñas metas que han de alcanzarse de una forma sistemática y eficaz.

Implicaciones dentro del modelo:

- Tener en cuenta al alumnado y sus problemas, individualmente.
- Intervenir en el grupo (clase).

- Desarrollar estrategias a nivel de centro educativo.
- Implicar a las familias y al entorno.

La convergencia de los tres pilares básicos sobre los que construir: currículum, organización del centro y la relación con las familias y las implicaciones dentro del modelo (alumno, grupoclase y centro) son la base de una estructura mínima para llevar a cabo cualquier estrategia preventiva, aunque de acuerdo con las características propias de los centros educativos y los problemas concretos este producto puede ser modificado, nosotros optamos por el tres por tres, en esta propuesta.

7.1. Prevención precoz

Cuando hablamos de prevención precoz o primaria estamos dando la primera pauta para el logro de ambientes saludables en los que las relaciones de respeto entre todos los componentes de la comunidad educativa serán el objetivo a alcanzar a través de una metodología de prevención, cuanto más temprana mejor.

La escuela, en general, es el mejor ámbito de prevención primaria, se debe aprovechar, por lo tanto, la iniciación de actuaciones preventivas cuanto antes. No podemos obviar que la educación infantil es una etapa perfectamente apropiada para establecer estrategias preventivas y para fomentar y dar sentido a una serie de valores y conductas sociales que se proseguirán en las demás etapas educativas. Todo ello en una línea común de acción educativa, que debe ser continuada en el tiempo.

Los denominados programas integrales de prevención primaria comienzan a surgir y a conocerse a partir de la década de los sesenta, apoyándose tradicionalmente en dos modalidades de actuación:

1. Actuación eminentemente preventiva incidiendo de forma directa sobre las poblaciones que pretenden proteger, dotándolas de apoyos que faciliten la adquisición de habilidades y estrategias que, a su vez, proporcionen un favorable apoyo psicológico y moral que redunde en la formación de una personalidad integral que propicie una conducta prosocial.
2. Una vez surgido el conflicto, intentan atajarlo por medio de intervenciones globales, desde una perspectiva holística, sobre todas las dimensiones que confluyen en el marco en el que se desarrollan los problemas. Este tipo de programas necesita de la intervención de equipos profesionales y en general de los recursos personales y materiales de la comunidad. El éxito de los mismos, reside en el grado de cooperación y coordinación entre los grupos humanos e instituciones que los desarrollan.

Estos programas, suelen reunir una serie de elementos comunes, entre los cuales destacamos los siguientes:

- Actúan dentro de un marco sistémico de educación.
- Desde un enfoque global, pueden centrar sus actuaciones en cualquiera de sus fases, procesos y estrategias:
 - Diseño de objetivos y contenidos curriculares.
 - El alumnado como destinatario último del diseño educativo: Se trata de ayudarle a desarrollarse dentro de los grupos humanos y marcos educativos que le rodean (compañeros, profesores, grupo-clase, familia, sociedad).
 - Mediadores prioritarios en el proceso:
 - El profesorado: programas destinados a ayudar al profesor en la labor con sus alumnos.
 - Las familias: identificación de las necesidades educativas de sus hijos y desarrollo de las técnicas para resolverlas.
 - La comunidad educativa: selección de los recursos de la comunidad e información a los distintos estamentos sobre los modos de localización y de acceso a los mismos.
 - Evaluación de los objetivos, metodologías y organización en relación con la consecución de los objetivos.

7.2. Hacia una metodología holística y ecológica

A lo largo de este trabajo hemos tratado de justificar, permanentemente, que el problema del deterioro de la convivencia en los centros educativos no es un hecho aislado, por lo tanto su tratamiento no se puede realizar de forma parcial, sino desde un enfoque globalizador, cuya asunción supone un cambio de modelo para las instituciones educativas, con las siguientes connotaciones:

- Asumir el desarrollo del ser humano desde un enfoque integrador de toda su complejidad.
- Tener presente el papel activo de todos los estamentos de la comunidad educativa. Incluyendo a los alumnos, no como meros receptores, sino como observadores y gestores activos de su proceso de formación.
- Integrar al alumno en el contexto social, como parte constitutiva de su desarrollo.

La aplicación de este modelo supone un compromiso en la «ecología de la vida del estudiante». El desarrollo normal o patológico es fruto de una interacción entre individuo y entorno que incluye el reconocimiento y la cooperación entre el individuo, el sistema escolar y el entorno. En esta línea, y por regla general, la escuela como cualquier otra comunidad, tiende a ser estática y conservadora, resultándole más fácil proyectar sus problemas sobre determinadas variables relacionadas con los sujetos, que realizar un análisis y un cambio en la dinámica de la institución. Destacan como relevantes para esta

transformación, una serie de principios que implican un compromiso de interacción y colaboración en los agentes educativos:

- La intervención ha de ser directa y debe incluir actividades que repercutan directamente sobre los alumnos: modificar estructuras, cambiar estilos de dirección, intervenir curricularmente, etc.
- Se debe hacer un estudio de las condiciones medioambientales que rodean al alumno para en una u otra dirección, reforzarlas o modificarlas.
- Es conveniente realizar un análisis sobre la discrepancia entre los valores del alumnado y los de la escuela.

La intervención desde una perspectiva *holística* y ecológica, debe ser así, participativa, y ha de contar con los recursos tanto de la institución escolar como con los de su comunidad y entorno social. Siguiendo este enfoque interdisciplinar e interactivo, gran parte de los problemas pueden resolverse mejor a través de la mediación de personas (alumnado, profesorado, familias) y recursos ordinarios de las instituciones. Frente a la idea del alumno como único «*cliente*», desde una perspectiva globalizadora, se considera clientes tanto a los propios agentes educativos, como a los recursos materiales y metodológicos con los que cuenta la propia institución educativa. No puede concebirse un proceso de enseñanza que no esté en función del desarrollo global del alumnado, considerando cada problema como un sistema en el que interactúan la situación, el sujeto y el proceso educativo.

Como resumen, recalcar que desde nuestra propuesta de modelo *holístico* y ecológico, la prevención y la intervención en el sistema educativo debe dirigirse no solamente a la institución educativa, sino también al ámbito familiar y sociocultural.



UNA PROPUESTA DE DESARROLLO: ESTRATEGIAS

Se establecerán las siguientes estrategias:

- Búsqueda de aspectos a mejorar (evaluación inicial).
- Reparto de tareas por grupos de trabajo y a personas concretas (establecer calendarios).
- Búsqueda de «cómplices» para actuar: padres, profesores, alumnos, autoridades locales... muchos pero con funciones claras y dentro de sus competencias.
- Búsqueda de medios.
- Diseño de objetivos a conseguir: claros y fácilmente evaluables.
- Diseño de instrumentos normativos: eficaces y realistas.
- Evaluación de procesos, resultados e impacto.

8.1. Tres pilares básicos sobre los que construir

A la hora de decidir una propuesta preventiva, por parte de los centros educativos, es necesario guiarse por grandes líneas de actuación como elementos de apoyo a las acciones a realizar. La actuación en TRES pilares fundamentales, como ya se ha dicho anteriormente, suele ser suficiente en este empeño:

a) **Currículum:**

Adaptaciones en el Proyecto Curricular:

- Especial atención a los contenidos actitudinales: actitudes, valores y normas.
- Aplicaciones didácticas: puesta en práctica de nuevas metodologías que

contemplan el mundo socioafectivo del alumno y que incluyan el tratamiento de los temas transversales y el desarrollo de habilidades sociales (técnicas de comunicación, técnicas de cooperación, desarrollo emocional, resolución de conflictos, control de agresividad, etc.), así como el papel de los diferentes agentes (familias, alumnado y profesorado), como mediadores en el proceso educativo.

b) Organización del centro:

- El Plan de Actuación.
- Actualización, revisión o confección del Reglamento de organización interna.

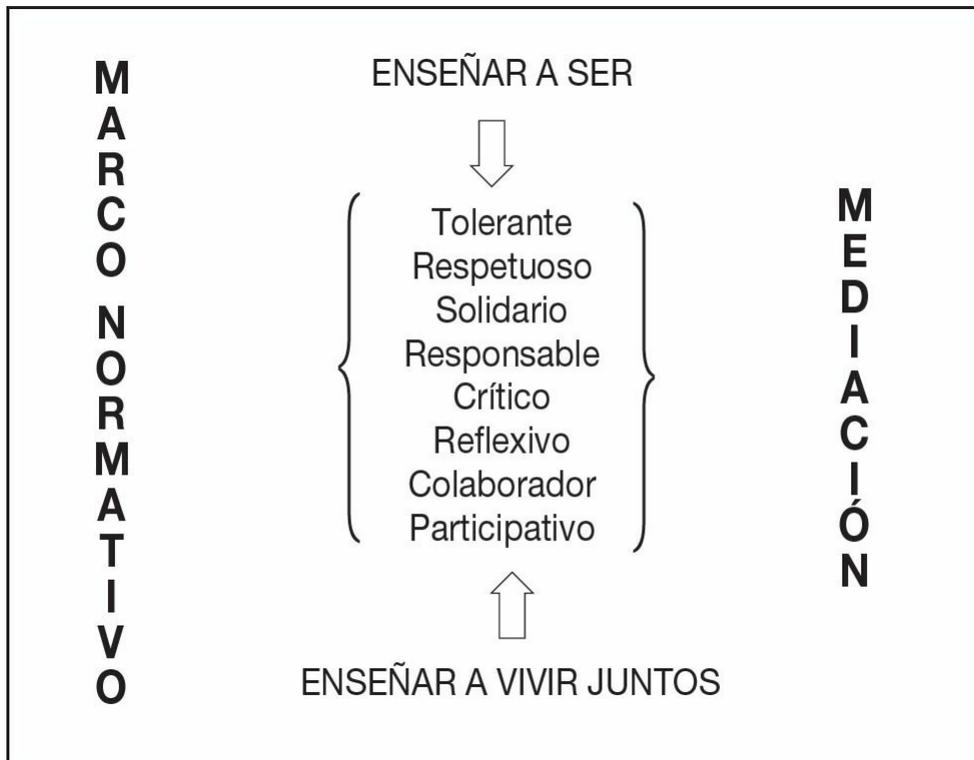
c) Implicación y apoyo del entorno en el proyecto:

- Alumnado.
- Profesorado.
- Familias.
- Instituciones y entidades del entorno próximo.

Desde estos grandes pilares se deben orientar las acciones a realizar, diseñando los objetivos de una forma clara y fácil de entender y asumir por toda la comunidad educativa, de tal forma que puedan ser revisados y evaluado su nivel de logro con mayor facilidad.

8.2. El currículum y la relación profesor-alumno

¿Qué es educar en la convivencia?, ¿qué valores deben impregnar el currículum?, ¿qué papel tiene el profesor en la transmisión de los mismos? Si partimos del análisis del contexto sociocultural en el que el centro educativo se encuentra inmerso, hay que hacer referencia a la cultura que subyace en la escuela, a los valores que la comunidad educativa comparte y al reflejo de los mismos en la práctica docente. Desde el marco del Proyecto Educativo del Centro y de los Proyectos Curriculares, cabe abordar todos los asuntos relacionados con las actitudes, los valores y las normas que deben estar presentes en toda educación que contemple la formación integral del alumno, para en definitiva, enseñarle a SER PERSONA.



Estas actitudes y los correspondientes valores que subyacen a las mismas, serían muy difíciles de enseñar y de aprender en grupo, sin un consenso previo que haga explícitas una serie de normas interiorizadas, cuyo proceso de definición parta de la participación y no de la imposición y que a la vez, sirva para trabajar actitudes y procedimientos tales como la reflexión ante la necesidad de las mismas, la implicación en su elaboración mediante debates y asambleas, en las que se trabaje el respeto a las ideas de los demás (empatía, tolerancia, escucha activa), la defensa de los argumentos propios (asertividad), el análisis crítico y la responsabilidad en la aceptación y cumplimiento de los acuerdos.

Dentro de esta dinámica de asimilación de actitudes, valores y normas, el papel del profesor como mediador en el proceso de enseñar a ser persona, enseñar a conocer y en definitiva, enseñar a convivir, se presenta como fundamental. Posteriormente abordamos una serie de pautas de intervención psicoeducativa en la resolución de conflictos que requieren de una formación específica del profesorado, a la cual ya hemos hecho referencia en la [primera parte](#) del libro, pero que fundamentalmente se traduciría en la asunción de una serie de principios básicos de la teoría del aprendizaje y de la motivación, sustentados en un planteamiento constructivista, con proyectos curriculares adaptados a las necesidades e intereses de los alumnos, y en que el espacio para la relación profesor-alumno se amplíe a un marco donde las relaciones humanas adquieran la relevancia necesaria para formar a futuras personas en el seno de una sociedad que sabe convivir bajo los signos del respeto, la tolerancia y la solidaridad.

8.2.1. Intervención en la resolución de los conflictos (mediación)

Los conflictos que surgen en los centros, y que no son abordados, pueden permanecer latentes durante mucho tiempo, por lo tanto, la intervención a través de los procedimientos de resolución de conflictos basados en la mediación, se revela como una de las técnicas más eficaces.

Sin lugar a dudas, el profesorado en general, con una preparación previa, podría actuar como mediador indirecto en la resolución de los conflictos generados entre sus alumnos, no obstante, la capacitación de niños y jóvenes seleccionados para mediar y apoyar a sus compañeros, promueve una intervención más directa y eficaz y supone resolver los conflictos de una forma más creativa y participativa, a través de mecanismos estratégicos que permitan de una forma no violenta dar soluciones a los alumnos por ellos mismos. En esta línea, la colaboración y el apoyo entre compañeros, resultan muy eficaces a la hora de prevenir y corregir el desarrollo de conductas antisociales y agresivas entre el alumnado. La ayuda entre iguales se aplica en las escuelas de Nueva Zelanda, Canadá, Estados Unidos y Europa. No se trata de una idea nueva, sin precedentes anteriores, sino que se basa en los derechos históricos del niño, que aluden a la protección ante la violencia, la participación en procesos democráticos y el derecho a recibir ayuda de los servicios médicos y sociales en situaciones de riesgo.

Es necesario partir de un análisis de necesidades del centro educativo, para poner en práctica un programa de ayuda entre iguales. Según Helen Cowie, dicho Programa debería contemplar los siguientes aspectos:

- **Análisis del contexto:** Este análisis hace referencia a la cultura que subyace en la escuela, a los valores que la comunidad educativa comparte y al reflejo de los mismos en la práctica docente. Por otro lado, cabría realizar un estudio de la toma de decisiones en el centro, ¿quién toma las decisiones?, ¿cómo se decide?, etc.
- **Personas involucradas:** Abrir los canales de participación a todos los miembros de la comunidad educativa, profesorado, familias y alumnado, no es un sistema que pueda ser impuesto, debe surgir de la realidad del propio centro y de la filosofía que lo orienta.
- **Resultados Deseables (objetivos):** Desde el marco del Proyecto Educativo del Centro, se debe abordar la formulación y priorización de objetivos de convivencia, que nazcan del establecimiento de criterios unánimes y que a su vez se inspiren en los valores que impregnan a la comunidad educativa de la escuela. Se hace especialmente importante, en el caso de establecimiento de metas en torno al clima de convivencia, que la formulación de las mismas, atienda a las siguientes características: los objetivos que nos planteemos deben ser específicos del tema que queramos abordar, realistas, medibles y alcanzables a corto, medio o largo plazo.
- **Aspectos específicos a tratar:** Desde la perspectiva de la resolución de

conflictos basada en la ayuda entre iguales, se pueden tratar problemáticas de diversa índole, tales como la prevención de drogodependencias, los abusos entre iguales, la educación para la igualdad de oportunidades, la educación sexual, las necesidades educativas especiales y, en general, todos aquellos asuntos relacionados con las materias y valores que deben estar presentes en toda educación que contemple la formación integral del alumno.

- **Obstáculos potenciales, Puntos fuertes y recursos:** Debemos tener en cuenta, a la hora de abordar la implantación de un sistema de ayuda entre compañeros, los obstáculos con los que nos podemos topar en el seno de nuestra propia organización como comunidad escolar, con el objeto de realizar una previsión del tratamiento de los mismos. En la misma línea, la consideración de los puntos fuertes en los que apoyarnos y de los recursos de toda índole, con los que contamos, puede ayudarnos a sopesar y a la vez equilibrar, los pros y los contras de la elección de este sistema.

Cowie y Sharp (1996), señalan tres grandes tipos de apoyo entre compañeros: la ayuda, la solución de conflictos y los enfoques basados en el *counselling*. Según estos mismos autores, existen una serie de elementos comunes a las tres propuestas basadas en la ayuda entre iguales:

- Empleo de compañeros para prestar ayuda.
- Enseñanza de las técnicas básicas de escucha activa, empatía, resolución de problemas y disposición a ofrecer apoyo.
- Promoción del conocimiento personal de quienes ayudan.
- Preocupación por el desarrollo de un clima emocional positivo en la escuela.
- Creación de una vía de enlace entre el grupo de compañeros y los servicios de *counselling* y de consejo personalizado.

A continuación, analizaremos con detalle cada uno de los programas de ayuda entre compañeros anteriormente señalados.

□ La ayuda

Los programas de ayuda, pueden adoptar diversas formas, pero con independencia de las mismas, el objetivo general de estos sistemas consiste en ofrecer apoyo emocional y amistad a los compañeros que estén en situación de riesgo. Los esquemas de ayuda se adaptan a la mayoría de los grupos de edad, desde la Enseñanza Primaria hasta el Bachillerato.

Los alumnos y alumnas que actúan como «ayudas», suelen seleccionarse atendiendo a sus características personales y a su disposición de ayuda hacia los demás; dependiendo de la naturaleza del programa, pueden tener la misma edad que sus compañeros o ser algo mayores. En general, el sistema de ayuda, se basa en la creación de equipos entre los participantes y en proporcionar a los alumnos ayudas un

entrenamiento en habilidades de asesoramiento que incluyen la escucha activa, aprender a reflejar los sentimientos, reiterar lo que el cliente ha dicho y expresar empatía con el estado emocional de éste. En esta línea, un programa de preparación comienza con un período de orientación en el que los alumnos aprenden los fundamentos, los valores y los fines de la postura de ayuda y continúan con una formación complementaria que suele llevarse a cabo a lo largo del curso escolar, en sesiones de puesta en común, en las que el equipo involucrado en el programa analiza los problemas descubiertos y los progresos o posibles retrocesos en el sistema de ayuda.

Los programas de ayuda suelen utilizarse con frecuencia en el ámbito del recreo escolar, lugar donde los ayudantes detectan a niños en situaciones de riesgo y a su vez actúan como protectores de los mismos. También se recurre a este tipo de estrategias en momentos concretos, proporcionando apoyo al grupo-clase en el que se ha detectado una situación problemática. Por ejemplo, un equipo de alumnos de una clase, con entrenamiento previo y con la ayuda del profesor, proporcionan apoyo a un igual en situación de riesgo, se reúnen con él una vez por semana y le informan de qué actitudes suyas molestan a los demás y de qué forma superarlas. Este tipo de técnicas son valoradas como muy eficaces en la superación de comportamientos antisociales, así como en el tratamiento de necesidades educativas especiales.

❑ La resolución de conflictos

La mediación de compañeros en la resolución de conflictos, se presenta como una técnica más estructurada que la mayoría de los programas de ayuda, pudiendo también adaptarse a diversos ambientes y problemáticas escolares, así como aplicarse a un amplio abanico de edades que va desde los nueve años aproximadamente, hasta el final de la adolescencia.

Como características generales del proceso de resolución de conflictos mediante técnicas de mediación, podemos señalar las siguientes:

- Se trata de una técnica muy estructurada que proporciona a los ayudantes habilidades específicas para mediar en conflictos.
- Implica una formación en habilidades interpersonales tales como escucha activa, reflexión sobre sentimientos, aclaración, lenguaje corporal, mensajes en primera persona, tipos de preguntas y resolución efectiva de problemas.
- El role-playing es utilizado para practicar habilidades recién aprendidas.

Por regla general, cuando existe un conflicto, el resultado del mismo se traduce en un ganador y un perdedor, con el consiguiente refuerzo de determinados patrones de conducta, cuyas consecuencias pueden ser negativas para los dos actores en litigio. La mediación entre compañeros nos ofrece una solución no punitiva, creando un resultado de vencedor-vencedor, en el que todos ganan y nadie pierde. En esta línea de actuación, los mediadores, previamente formados, trabajan en equipo, apoyando, asesorando y

estimulando a los compañeros en conflicto, para encontrar una resolución del mismo, que no suponga un grave daño para ninguno de ellos. En este proceso, se suelen contemplar las siguientes fases:

a) **Situarse**

Los mediadores se reúnen con los interesados, les dan la bienvenida, les describen su papel como intermediarios y les manifiestan ciertas reglas, entre las cuales, la principal hace referencia a que las partes en conflicto estén de acuerdo en intentar resolver el problema.

b) **Abordar el problema**

Se suelen seguir estas pautas:

- Identificar el problema.
- Escuchar activamente.
- Explorar las diferentes soluciones al problema.
- Estar abierto a las posibles alternativas.

c) **Llegar a una solución**

Los mediadores se ocupan de estudiar y analizar lo que puede hacerse, para asegurar que cada uno de los implicados en la disputa salga del proceso de mediación con un sentimiento positivo de vencedor-vencedor, yo gano-tú ganas.

❑ **El asesoramiento**

Los enfoques basados en el *counselling* o *asesoramiento* constituyen la forma más compleja de sistema de ayuda entre compañeros, debido a que requieren de una preparación y una puesta en práctica más complejas, por lo que sólo son viables con alumnado de Enseñanza Secundaria. Entre los *proyectos de asesoramiento* más aplicados, se encuentran los siguientes: el apoyo de persona a persona, las reuniones de grupo y el asesoramiento telefónico. Todas estas modalidades se basan en una formación previa y muy estructurada de los ayudantes, incidiendo en la experiencia personal, desde la que se practican técnicas como: la escucha activa, paráfrasis de lo dicho por el interesado con tacto y sensibilidad, manifestación de empatía con respecto a los sentimientos del otro, aprender a dar mensajes en primera persona y desarrollo de un vocabulario relativo a los estados emocionales. Todo ello, encaminado a lograr el objetivo de que se aprenda a confiar en los compañeros de apoyo mediante un proceso de comunicación recíproca. Las propuestas de asesoramiento deben establecer un sistema de supervisión periódica de la labor de los ayudantes, para garantizar su buen funcionamiento.

Aunque cada uno de los tres tipos de ayuda entre compañeros, aquí señalados, tiene sus propias características, existen una serie de rasgos comunes a todos ellos:

- Suponen una respuesta directa a la petición de ayuda.

- Exigen una formación especializada de las personas que los aplican, tanto alumnos como profesores.
- No se basan en alternativas de carácter punitivo, sino que muy al contrario, se ofrecen como vías de comunicación claras y cooperativas, planteando soluciones en las que *todos ganan y nadie pierde*.
- Todo sistema de ayuda entre compañeros debe estar coordinado por un profesor, que cuente con la confianza del alumnado y que esté comprometido con la reducción de la conducta antisocial.
- Requieren de la existencia de adultos que actúen como supervisores, aunque la acción directa corresponda a los alumnos que ayudan.

Como conclusiones finales, cabe señalar que estos métodos funcionan sobre todo en beneficio del clima del centro educativo. Una escuela con sistemas de ayuda entre iguales, se convierte en un lugar más centrado en el ser humano. En un ambiente de cooperación, las acciones antisociales descienden y todo se traduce a un sistema de valores morales.

**LA AYUDA ENTRE COMPANEROS EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.
SISTEMAS DE MEDIACIÓN**

Tipo	La ayuda	La resolución de conflictos	El asesoramiento
Edad	Educación Primaria y Educación Secundaria	Educación Primaria y Educación Secundaria	Educación Secundaria
Nivel de dificultad	Baja	Media	Alta
Características de la formación de los ayudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de equipos • Formación básica inicial Fundamento y valores • Formación complementaria durante el tiempo de clase (Debates, Asambleas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de formación estructurado: <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender el conflicto 2. Reducir el conflicto 3. Resolver el conflicto (CoRR) 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de formación muy estructurado con un alto componente emocional basado en el manejo de habilidades sociales a partir de las experiencias de los ayudantes
Objetivos	Ofrecer apoyo emocional y amistad a los/as compañeros/as que se encuentren en situaciones de riesgo	Mediar en el conflicto para ofrecer una solución no punitiva «Yo gano, Tú pierdes»	Asesorar sobre la mejor estrategia para resolver un conflicto utilizando técnicas de control emocional
Modalidades de aplicación	Equipos de apoyo en situaciones de riesgo	Mediación en todo tipo de conflictos	Apoyo de persona a persona Reuniones de grupo Asesoramiento telefónico

8.2.2. Pautas de intervención psicoeducativa en la resolución de conflictos

□ Cómo abordar las conductas violentas en la Educación Infantil

En el período de Educación Infantil serán, como se dijo anteriormente, los factores ambientales los que de una manera directa determinen la personalidad y el comportamiento agresivo e hiperagresivo. Por ello, **la intervención educativa** habría de ir por el camino de minimizar ese impacto ambiental negativo, ya que el distanciamiento radical del medio adverso no se encuentra, plenamente, al alcance de los educadores.

Pensemos en la importancia de la psicomotricidad en este momento del desarrollo y cómo hay un vínculo entre la agresividad del niño y el dominio lúdico de su propio cuerpo. La agresividad preescolar adopta de este modo la forma de auténticas descargas psicomotoras, si no orientamos el desarrollo psicomotor hacia su control rítmico y armónico, la necesidad de expresión psicomotriz seguirá de un modo natural, con el transcurrir del tiempo, el camino de los comportamientos corporales agresivos en sus formas de brutalidad, destrucción o vandalismo.

El trabajo psicomotor es fundamental en la Educación Infantil; el niño que utiliza la agresividad corporal es, desde este punto de vista, porque no sabe jugar con su cuerpo, porque no han aprendido a controlar su cuerpo. Su cuerpo es, en definitiva, el primer juguete del niño.

Los progresos psicomotores y la coordinación dinámica general van a permitir que los pequeños sean capaces de controlar mucho mejor sus impulsos afectivo-emocionales y que tengan, por lo tanto, una buena adaptación al medio sociofamiliar y a la escuela infantil.

De lo contrario, nos encontraremos con problemas de mal uso del cuerpo, retraso motor, dificultades perceptivas y de relación que darán lugar a cuadros de ansiedad, hiperquinesia, impulsividad, agresividad y trastornos de la atención que harán necesarios un tratamiento específico de intervención psicoeducativa y reeducación psicomotriz si queremos evitar posteriores dificultades de adaptación e integración escolar.

La ansiedad, los déficit de memoria, la atención y las alteraciones motrices suelen encontrarse relacionadas, así como, las dificultades de contacto con el medio tienen su origen, por tanto, en la propia desorganización motriz.

La hiperagresividad es el resultado, también, de carencias, educativas o afectivas que se manifiestan en una personalidad impulsiva.

La Educación, desde la familia al colegio, ha de dotar al niño de esta edad de capacidad para tolerar la frustración y no actuar en virtud de sus caprichos y antojos, ya que la frustración se encuentra en el origen de muchas conductas agresivas. Fue L. Bender quien sostuvo que el niño pequeño hiperagresivo siente toda frustración como un

ataque hostil del ambiente y reacciona en consecuencia.

Pero también **las privaciones o carencias afectivas tempranas** contribuyen a crear disarmonías evolutivas que conducen a los comportamientos violentos.

Como consecuencia de todo esto los niños hiperagresivos acumularán retrasos en los diferentes parámetros del desarrollo, tanto en lo físico como en lo afectivo-social o en lo intelectual.

De todo lo dicho se deduce que si queremos controlar la hiperagresividad habrá que actuar, desde la escuela infantil, mediante la educación psicomotriz y las técnicas de modificación de conducta, contribuyendo a minimizar las condiciones que propician situaciones de privación o sufrimiento, creando hábitos de control y de tolerancia a la frustración y enseñando, mediante pautas de aprendizaje, controladas y evaluadas, las normas de la conducta solidaria.

Existen, también, en el repertorio psicopedagógico técnicas de terapia del comportamiento que deberían exigir la cooperación del equipo interdisciplinar en el que se encuentran los profesores tutores. Se trata de técnicas que, en cualquier caso, han de adaptarse a la edad y a las características psicológicas propias de los niños.

Casi todas ellas tienen su origen en los procedimientos operantes que parten de Skinner y de su Teoría del Condicionamiento Operativo, y en la que el papel del refuerzo es decisivo para la eliminación de las conductas indeseables y el fortalecimiento de los comportamientos deseables de integración y equilibrio social.

El condicionamiento operativo es, para Skinner, el refuerzo del comportamiento que se refleja a través de los efectos de la conducta. Conocer si los comportamientos agresivos han sido reforzados y de qué manera es una de las condiciones básicas para que la terapia del comportamiento pueda llegar a tener el éxito deseado.

Como sabemos para Skinner (1953), tal como expresó en su obra *Science and Human Behavior* (Ciencia y Conducta Humana), la intensidad de un comportamiento operativo se incrementa cuando su exteriorización va seguida de un estímulo. Por tanto, si la expresión de la violencia se estimula mediante cualquier tipo de refuerzo familiar o social, ésta tenderá a instalarse en el repertorio de conductas del niño.

Pero *«la intensidad de un comportamiento operativo ya reforzado decrece cuando la exteriorización del mismo no va acompañada de un estímulo reforzador»*.

El papel del castigo

Sin embargo, una forma de comportamiento, como puede ser la agresividad, no queda, según este autor, eliminada por el castigo, entendido en este caso como un tipo de reforzador negativo, aunque esto, no obstante, es lo que se suele poner en práctica, en algunos casos, en la Educación Infantil.

Naturalmente, ya los castigos físicos se encuentran absolutamente desterrados de los recursos, supuestamente educativos, que el profesor tenía antes a su alcance. Sin embargo, los castigos psíquicos, marginación del grupo, retirada de afecto, provocación

de ridículo, etc., pueden influir tanto o incluso más que los físicos.

En cualquier caso ambos serían, en opinión de Skinner, ineficaces en lo que respecta a la extinción de esa forma concreta de comportamiento.

Es, por tanto, la lucha por la supresión del refuerzo, lo que da sentido a una intervención psicoeducativa con carácter terapéutico.

Esta lucha supone, como es natural, un choque y un conflicto, lo cual es inevitable pero también necesario. Sólo de esta manera podrá descubrirse el poderoso elemento motivador del cambio y el descubrimiento de formas nuevas de relación como algo atractivo y apetecible para el niño.

EFFECTOS SECUNDARIOS NEGATIVOS DEL CASTIGO

- El desarrollo de una inteligencia astuta para persistir en la misma actitud evitando los correctivos, además de diferentes complicaciones emocionales.
- Estimular a ciertos niños, emocionalmente inadaptados, para repetir la fechoría de una forma más refinada, con el propósito «lúdico» de no dejarse atrapar.
- Impide la manifestación de una conducta problemática pero no la resuelve.

CÓMO ABORDAR LAS CONDUCTAS VIOLENTAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

- **Educación psicomotriz:**
 - **Para controlar** mucho mejor **sus impulsos afectivo-emocionales** y que tengan, por lo tanto, una **buena adaptación al medio sociofamiliar y a la escuela infantil.**
- *Técnicas de Modificación de Conducta y de Terapia del Comportamiento:*
 - No debemos reforzar, como es natural, conductas violentas, pero, y esto es lo más importante, **hemos de reforzar otras actitudes positivas y solidarias.**
 - **La forma de comportamiento que no se ha reforzado irá debilitándose** cada vez más **hasta terminar extinguiéndose** completamente.
 - **La extinción será tanto más rápida, cuanto menor haya sido la influencia del refuerzo previo.**

❑ Estrategias de intervención en la Educación Primaria y Secundaria

Como queda reflejado en el cuadro-resumen de los principales sistemas de mediación basados en la ayuda entre compañeros, en concreto, en el apartado que hace referencia a la técnica de la resolución de conflictos, se señala el método de mediación propuesto y desarrollado por el profesor Doctor Jesús Beltrán Llera (1999). El Programa **CoRR**, como se puede comprobar en el siguiente esquema, se compone de tres grandes estrategias que, a su vez, se diversifican en sub-estrategias, que proponemos como pautas de intervención psicoeducativa en la resolución de conflictos de forma

colaborativa, con alumnos de Educación Primaria y Secundaria.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA CoRR RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DE FORMA COLABORATIVA

1. COMPRENDER EL CONFLICTO (CADI)	1.1. Conocer la naturaleza del conflicto
	1.2. Analizar las dimensiones del conflicto
	1.3. Descubrir los indicadores de la escalada del conflicto
	1.4. Identificar los estilos de solución de conflictos
2. REDUCIR EL CONFLICTO (MEECECC)	2.1. Mantener la calma
	2.2. Escuchar activamente
	2.3. Expresarse de forma respetuosa
	2.4. Clarificar la situación personal
	2.5. Exponer los puntos de vista
	2.6. Compartir el poder
	2.7. Conciliar demandas y necesidades
3. RESOLVER EL CONFLICTO (ATE)	3.1. Abordar el conflicto de forma colaborativa
	3.2. Tratar el conflicto mediante la solución de problemas
	3.3. Evaluar el proceso de solución de conflictos

Beltrán J., 1999.

En la resolución de cualquier conflicto, independientemente de cuál sea su origen, intervienen una serie de habilidades, denominadas *habilidades sociales* por estar relacionadas con la eficacia social y las relaciones interpersonales. Incluyen la percepción de las necesidades y deseos de otras personas y de los efectos que tienen sobre ellas nuestras propias acciones; las decisiones sobre cómo reaccionar ante la

conducta y las comunicaciones de otros seres humanos para conseguir la relación e influencia en la forma deseada y todas aquellas acciones tendentes a expresar una serie de sentimientos y estados de ánimo. En definitiva, se trata de capacidades instrumentales o formas de expresión de la denominada inteligencia emocional. Entre estas habilidades sociales, destacamos como prioritarias en la resolución de conflictos las siguientes.

La empatía

El término fue originariamente creado por Herder, usado por Novalis y aplicado a una teoría de la estética por el filósofo y psicólogo alemán Theodore Lipps (1851-1914). Se trata de la unión de tipo afectivo e intelectual de dos seres, de la comprensión con profundidad de los sentimientos ajenos, de las necesidades y problemas de los demás. En resumen, hace alusión a la capacidad de *ponernos en el lugar del otro*, teniendo en cuenta que todos no percibimos de igual forma una determinada situación.

La asertividad

Es la capacidad de autoafirmarse en las convicciones propias, por medio de la expresión en primera persona de sentimientos, pensamientos, deseos o necesidades de forma respetuosa, sin dañar a los demás. La práctica de técnicas para el desarrollo de la asertividad proporciona seguridad y dominio sobre los sentimientos y emociones propias, permitiendo mantener la calma y actuar en consecuencia cuando la situación así lo requiera.

La escucha activa

Supone ser conscientes de lo que nuestro interlocutor nos comunica a través de su mensaje y, a su vez, nosotros le proporcionamos una retroalimentación positiva suministrándole información tanto por medio del lenguaje verbal como del no verbal (gestos, expresiones, posturas, etc.), sobre la recepción de su intención comunicativa.

El arbitraje

Las partes en conflicto manifiestan su voluntad de aceptar la decisión de una tercera persona en la resolución del mismo.

La negociación

Es un proceso de discusión entre las partes enfrentadas, con el objetivo de resolver el conflicto de forma cooperativa, en el que el resultado sea llegar a un acuerdo satisfactorio para todos y en el que las dos partes ganen.

La mediación

Consiste en la negociación entre las partes en conflicto, por medio de otra persona que actúa como mediador y que mantiene una postura neutral, es decir, que no toma parte por ninguno de los implicados y que tiene la función de facilitar la solución o el acuerdo. Los adultos, tanto familiares como profesores, pueden actuar como agentes mediadores, pero se han encontrado más eficaces los sistemas de mediación entre iguales o compañeros, a los que ya hemos dedicado un amplio análisis.

8.3. La organización del centro

8.3.1. El Plan de Actuación

□ PRIMERA FASE: Análisis de la situación real del centro

El punto de partida para realizar un proyecto de mejora de la convivencia en el contexto de la organización del centro educativo, es sin lugar a dudas, el diagnóstico del mismo en cuanto a los principales problemas y necesidades que sean susceptibles de ser detectados a través de diversos métodos e instrumentos, tales como:

- Campañas de sensibilización e información.
- Encuestas y cuestionarios dirigidos al alumnado.
- Encuestas y cuestionarios dirigidos al profesorado.
- Encuestas y cuestionarios dirigidos a las familias.
- Sesiones de trabajo del colectivo de profesores.
- Sesiones de trabajo del colectivo de alumnos (delegados, subdelegados, miembros de la Asociación de alumnos, etc.).
- Sesiones del trabajo del colectivo de familias (padres y madres de la AMPA del centro).
- Creación de una comisión mixta, coordinadora del proyecto, de cuya composición forme parte una representación significativa del profesorado, el alumnado y las familias.

Para la detección de necesidades, proponemos a modo de modelo orientativo, el siguiente esquema, que recoge las principales variables a tener en cuenta a la hora de

realizar el análisis.

DETECCIÓN DE NECESIDADES

Ámbito	Variables fundamentales	Variables secundarias	Situación en el centro	Objetivos de mejora
Actuaciones curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos curriculares, actitudes, valores y normas • Aprendizaje y motivación 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos • Contenidos • Estrategias • Métodos de evaluación 		
Organización del centro	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamiento y coordinación del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación equipo grupo-clase • Consenso ante las normas de convivencia • Respuesta ante conflictos 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de RRI • Establecimiento de normas 	<ul style="list-style-type: none"> • Normas de convivencia • Normativa impuesta desde arriba • Participación activa de alumnado 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de actividades de ocio y tiempo libre 	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta de actividades • Participación de la Comunidad Educativa 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema relacional 	<ul style="list-style-type: none"> • «Clima» de la comunidad escolar • Nivel de conflictividad y tipos de conflictos • Nivel de implicación de la comunidad en el PEC 		
Entorno y comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento e inserción • Participación familias 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del entorno • Adaptación del entorno • Gestión de recursos 		

□ SEGUNDA FASE: La elaboración del Proyecto o Plan de Actuación

Una vez que se haya producido la detección de problemas y necesidades, la siguiente fase supone la elaboración de un Proyecto o Plan de Actuación para la mejora de la convivencia, que ha de ser concreto, realista y deberá partir del análisis de la situación real del centro, proponiendo líneas de actuación en uno o varios de los siguientes ámbitos o pilares, de los que venimos hablando, sobre los que construir una buena relación de convivencia:

- Desarrollo curricular.
- Organización y participación en el centro.
- Relación con la familia y con la comunidad.

Aspectos sobre los que debería incidir el Plan de Actuación

- 1. Estrategias de implicación de la comunidad educativa en el Plan.** Un aspecto fundamental del Plan será la incorporación del alumnado y de sus familias, en el desarrollo del mismo; fundamentalmente en la detección de necesidades, valoración de sus opiniones y propuestas sobre el Programa de Desarrollo de la Convivencia. De esta manera serían partícipes y responsables, y no sólo meros destinatarios de la intervención del profesorado.
- 2. Actuaciones curriculares.** Se trata de introducir aquellas modificaciones en los Proyectos Curriculares que faciliten y desarrollen los aspectos relacionados con la educación para la convivencia. No sería necesario crear nuevos documentos ni siquiera llevar a cabo grandes modificaciones en los ya existentes, sino adecuar los objetivos, contenidos y estrategias metodológicas y de evaluación, a los fines que el centro se plantee, a partir de su Plan de Actuación. En este sentido se favorecerá, desde las diferentes áreas, el trabajo sobre los temas transversales, teniendo en cuenta, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación, la importancia de los contenidos relacionados con actitudes, valores y normas.
- 3. Actividades extraescolares y complementarias (PAEYC).** Estas actividades deberán estar orientadas hacia los objetivos de convivencia que se planteen en el Plan de Actuación y es aconsejable planificar una serie de actividades alternativas para desarrollar en los espacios de ocio y tiempo libre, tales como los recreos y momentos en torno al horario de comedor, lugares que están sufriendo una metamorfosis negativa, pasando de ser espacios lúdicos, para transformarse en situaciones generadoras de conflictos. Es importante conocer la oferta de las actividades extraes-colares y

complementarias de que dispone el entorno del centro, para realizar una buena gestión de las mismas que repercuta positivamente en el proyecto de convivencia.

4. Actualización del Reglamento de Régimen Interno. El establecimiento de normas. Un aspecto importante del Plan Interno de Actuación ha de ser la revisión o elaboración, en su caso, del RRI con el fin de:

1. Acordar los objetivos y valores prioritarios para la convivencia dentro del centro.
2. Consensuar una serie de normas de convivencia en razón de los objetivos.
3. Establecer mecanismos de revisión de la organización de actividades en tiempos no lectivos.
4. Especificar un plan de acción positiva para facilitar la puesta en práctica de las normas y las acciones a tener en cuenta ante los conflictos. En el caso de que sea necesario aplicar sanciones, posibilitar que sean recuperadoras y educativas.

No hay que olvidar que el RRI no se refiere solamente al régimen de convivencia, sino que en él deben incluirse también todas las normas de comunicación y funcionamiento del centro. Pero dada la importancia de este documento, al que dedicaremos por completo el siguiente capítulo, nos ceñiremos aquí a lo concerniente a la creación y aplicación de la norma, haciendo alusión a los diferentes enfoques en el establecimiento de la misma.

Como se puede comprobar en el cuadro siguiente, existen cuatro actitudes diferentes a la hora de establecer normas, que a su vez conducen a dos opciones principales:

- Normativa **implícita/explicita**.
- Direccionalidad en el establecimiento y control de la norma: **de arriba hacia abajo/de abajo hacia arriba**.

La opción entre la regulación desde arriba o el enfoque desde abajo, supone el hacer frente al comportamiento antisocial o, por el contrario, fomentar el comportamiento prosocial. La primera estrategia es la más fácil, ya que sólo exige la elaboración de los objetivos a seguir y su materialización por escrito en forma de norma. Se trata de una estructura muy impuesta por unos pocos que dictan lo que deben hacer otros muchos y que suele tender a la aparición de un excesivo número de normas. El surgimiento de fenómenos conflictivos en los centros educativos, suele producir revisiones de la normativa existente que generalmente conducen al endurecimiento de las reglas establecidas y a su vez, a la ampliación de las mismas. Pero combatir el comportamiento antisocial no estimula un comportamiento prosocial, si bien es verdad, que esta primera opción supone la adopción de medidas de intervención ante el conflicto que con probabilidad tendrán éxito a corto plazo, también lo es, que si queremos fomentar el papel activo del alumnado en la elaboración y aplicación de la norma, adoptando la dirección colaborativa desde abajo hacia arriba,

fomentaremos una conducta prosocial desde un enfoque preventivo ante la posible aparición de conflictos futuros, pero cuyos resultados serán analizables a largo plazo y cuya aplicación supondrá mayores costes y esfuerzos.

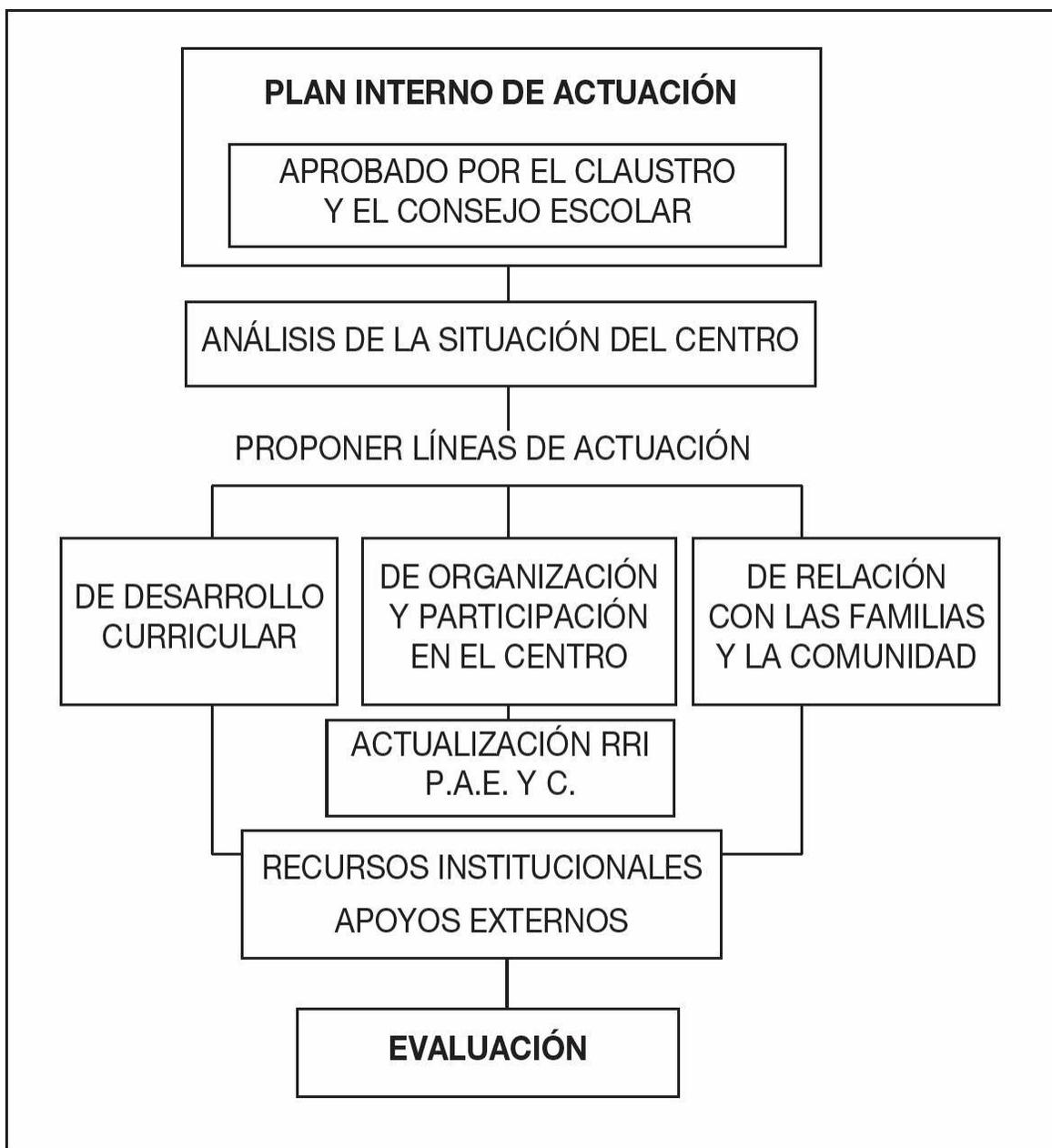
No es fácil el paso rápido desde una estructura impuesta totalmente a otra que parte de la cooperación y el consenso, por lo que aconsejamos mantener un período de transición en el que coexistan las ventajas de ambas.

ACTITUDES A LA HORA DE ESTABLECER NORMAS

	<p style="text-align: center;">Curativa Corrige momentáneamente el comportamiento antisocial Se interviene en el momento en el que surge el conflicto</p>	<p style="text-align: center;">Preventiva Fomenta el comportamiento prosocial Previene la posible aparición de conflictos y regula la resolución de los mismos</p>
Implícita	<p style="text-align: center;">Improvisa y no muy clara «no hay problema, cuando surja imprevisto» Ausencia de normativa y de coordinación pedagógica</p>	Cooperativa basada más en relaciones que en los acuerdos escritos
Explícita	<p style="text-align: center;">Todo está reglado desde arriba aplicación estricta y rígida de la norma Escasa implicación de la comunidad educativa, se vive como algo burocrático e impuesto</p>	<p style="text-align: center;">Cada grupo busca sus propias reglas aplicación flexible Papel activo del/de la alumno/a en la elaboración de las normas</p>

- 5. Evaluación.** Se debe incluir un diseño de evaluación a lo largo de todo el proceso, con indicadores que sean fácilmente identificables y evaluables. La evaluación deberá servir para orientar a la comunidad educativa en futuras acciones. (Para ampliar información sobre este apartado, se aconseja consultar

los Planes Internos de Actuación publicados en «*Mejorar la convivencia, una tarea de todos. Buenas prácticas*», Materiales de Apoyo al Programa *Convivir es Vivir* (1999) V. IV. Madrid. MEC.)



8.3.2. El Reglamento de Organización Interna

EL REGLAMENTO DE ORGANIZACIÓN INTERNA, más conocido como Reglamento de Régimen Interno, es una parte esencial del proyecto educativo de los

centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Aunque en el desarrollo de este punto hablamos siempre del Reglamento de Régimen Interno, por ser más fácil de identificar, abogamos por el cambio de nomenclatura, tal y como lo hemos definido en el título, porque estamos convencidos de que el significado de las palabras puede condicionar su verdadero contenido, y el concepto organización interna se ajusta mucho mejor a la idea que queremos transmitir. No obstante, para evitar confusiones seguiremos utilizando la nomenclatura con la que suele aparecer en los textos legales.

El Reglamento de Régimen Interno (RRI) es la recopilación del conjunto de normas relativas a la organización y funcionamiento del centro educativo, que surgen de la participación y el consenso de la propia comunidad escolar.

Ha existido a lo largo del tiempo una clara tendencia a convertir el RRI en un reglamento disciplinario de los centros (probablemente por motivo de la falta de regulación específica, durante mucho tiempo, en temas de disciplina), aunque en otros casos ha ocurrido lo contrario, y el RRI se ha convertido en una simple y mera declaración de buenas intenciones, carentes de operatividad total. Su finalidad, por supuesto, está muy lejos de los postulados anteriores y por lo tanto es muy distinta y además mucho más amplia.

El Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo (BOE de 2 de junio), sobre derechos y deberes de los alumnos, se encargó ya en su momento de poner los límites en aspectos disciplinarios; además incluye una parte importante de su texto para delimitar las normas de convivencia. No obstante, incluimos a continuación el texto del título IV que hace referencia a dichas normas. Es necesario advertir que en el RRI no se deben incluir aspectos ya legislados; en este caso, por la importancia del texto legal, hemos decidido contemplarlos, ya que puede ser útil para consultar. También conviene tener en cuenta que esta referencia legislativa se refiere al territorio del Ministerio de Educación y Cultura, por lo tanto el referente en las Comunidades con competencias en materia educativa será el texto legal de dicha Comunidad, si lo hubiere.

TÍTULO IV. NORMAS DE CONVIVENCIA

CAPÍTULO I. Disposiciones generales

Artículo 41

Las normas de convivencia del centro, recogidas en el Reglamento de Régimen Interior, podrán concretar los deberes de los alumnos y establecerán las correcciones que correspondan por las conductas contrarias a las citadas normas. Todo ello, de acuerdo con lo dispuesto en este título.

Artículo 42

Los incumplimientos de las normas de convivencia habrán de ser valorados

considerando la situación y las condiciones personales del alumno.

Artículo 43

1. Las correcciones que hayan de aplicarse por el incumplimiento de las normas de convivencia habrán de tener un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto de los alumnos y procurarán la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

2. En todo caso, en la corrección de los incumplimientos deberá tenerse en cuenta:

a) Ningún alumno podrá ser privado del ejercicio de su derecho a la educación ni, en el caso de la educación obligatoria, de su derecho a la escolaridad, de acuerdo con lo dispuesto en el punto ✓ del artículo 53 del presente Real Decreto.

b) No podrán imponerse correcciones contrarias a la integridad física y a la dignidad personal del alumno.

c) La imposición de las correcciones previstas en este Real Decreto respetará la proporcionalidad con la conducta del alumno y deberá contribuir a la mejora de su proceso educativo.

d) De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 48 del presente Real Decreto, los órganos competentes para la instrucción del expediente o para la imposición de correcciones deberán tener en cuenta la edad del alumno, tanto en el momento de decidir su incoación o sobreseimiento como a efectos de graduar la aplicación de la sanción cuando proceda.

e) Se tendrán en cuenta las circunstancias personales, familiares o sociales del alumno antes de resolver el procedimiento corrector. A estos efectos, se podrán solicitar los informes que se estimen necesarios sobre las aludidas circunstancias y recomendar, en su caso, a los padres o a los representantes legales del alumno o a las instancias públicas competentes la adopción de las medidas necesarias.

f) El Consejo Escolar determinará si la inasistencia a clase de los alumnos por razones generales y comunicadas previamente por la Junta de delegados no deba ser objeto de corrección, debiendo adoptar las medidas necesarias para que esta situación no repercuta en el rendimiento académico de los alumnos.

Artículo 44

1. Los alumnos que individual o colectivamente causen daños de forma intencionada o por negligencia a las instalaciones del centro o su material quedan obligados a reparar el daño causado o hacerse cargo del coste económico de su reparación. Igualmente, los alumnos que sustrajeren bienes del centro deberán restituir lo sustraído. En todo caso, los padres o representantes legales de los alumnos serán responsables civiles en los términos previstos en las leyes.

2. La falta a clase de modo reiterado puede provocar la imposibilidad de la aplicación correcta de los criterios generales de evaluación y la propia evaluación continua. Aparte de las correcciones que se adopten en el caso de las faltas

injustificadas, a juicio del tutor, los Reglamentos de régimen interior establecerán el número máximo de faltas por curso, área y materia y los sistemas extraordinarios de evaluación previstos para estos alumnos.

Artículo 45

A efectos de la gradación de las correcciones:

1. Se considerarán circunstancias paliativas:

a) El reconocimiento espontáneo de su conducta incorrecta.

b) La falta de intencionalidad.

2. Se considerarán circunstancias acentuantes:

a) La premeditación y la reiteración.

b) Causar daño, injuria u ofensa a los compañeros de menor edad o a los recién incorporados al centro.

c) Cualquier acto que atente contra el derecho recogido en el artículo 12.2a) de este Real Decreto.

Artículo 46

Podrán corregirse, de acuerdo con lo dispuesto en este título, los actos contrarios a las normas de convivencia del centro realizados por los alumnos en el recinto escolar o durante la realización de actividades complementarias y extraescolares. Igualmente, podrán corregirse las actuaciones del alumno que, aunque realizadas fuera del recinto escolar, estén motivadas o directamente relacionadas con la vida escolar y afecten a sus compañeros o a otros miembros de la comunidad educativa.

Artículo 47

Los Consejos Escolares de los centros supervisarán el cumplimiento efectivo de las correcciones en los términos en que hayan sido impuestas.

CAPÍTULO II. Conductas contrarias a las normas de convivencia del centro

Artículo 48

Las conductas contrarias a las normas de convivencia del centro podrán ser corregidas con:

a) Amonestación privada o por escrito.

b) Comparecencia inmediata ante el Jefe de Estudios.

c) Realización de trabajos específicos en horarios no lectivos.

d) Realización de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro o, si procede, dirigidas a reparar el daño causado a las instalaciones o al material del centro o a las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa.

e) *Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares o complementarias del centro.*

f) *Cambio de grupo del alumno por un plazo máximo de una semana.*

g) *Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases por un plazo máximo de tres días. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.*

h) *Suspensión del derecho de asistencia al centro por un plazo máximo de tres días lectivos. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.*

Artículo 49

1. *Serán competentes para decidir las correcciones previstas en el artículo anterior:*

a) *Los profesores del alumno, oído éste, las correcciones que se establecen en las letras a) y b), dando cuenta al tutor y al Jefe de estudios.*

b) *El tutor del alumno, oído el mismo, las correcciones que se establecen en las letras a), b), c) y d).*

c) *El Jefe de estudios y el Director, oído el alumno y su profesor o tutor, las correcciones previstas en las letras b), c), d), e) y f).*

d) *El Consejo Escolar, oído el alumno, las establecidas en las letras g) y h), si bien podrá encomendar al Director del centro la decisión correspondiente a tales correcciones. El Director, oído el tutor y el equipo directivo, tomará la decisión tras oír al alumno y, si es menor de edad, a sus padres o representantes legales, en una comparecencia de la que se levantará acta. El Director aplicará la corrección prevista en la letra h), siempre que la conducta del alumno dificulte el normal desarrollo de las actividades educativas, debiendo comunicarla inmediatamente a la Comisión de convivencia.*

2. *Las conductas contrarias a las normas de convivencia en el centro prescribirán en el plazo de un mes, contado a partir de la fecha de su comisión.*

Las correcciones impuestas como consecuencia de estas conductas prescribirán a la finalización del curso escolar.

Artículo 50

El alumno, o sus padres o representantes legales, podrán presentar una reclamación en el plazo de cuarenta y ocho horas contra las correcciones impuestas, correspondientes a las letras g) y h) del artículo 48, ante el Director provincial, cuya resolución pondrá fin a la vía administrativa.

Sección 1ª De las conductas que perjudiquen gravemente la convivencia del centro

Artículo 51

No podrán corregirse las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro sin la previa instrucción de un expediente, que, tras la recogida de la necesaria información, acuerde el Director del centro, bien por propia iniciativa o bien propuesta del Consejo Escolar del centro.

Artículo 52

Se consideran conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro:

a) Los actos de indisciplina, injuria u ofensas graves contra los miembros de la comunidad educativa.

b) La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro recogidas en el capítulo II del Título IV de este Real Decreto.

c) La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave por cualquiera de las razones enumeradas en el artículo 12.2a) de este Real Decreto.

d) La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos.

e) Los daños graves causados por uso indebido o intencionadamente en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa.

f) Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro.

g) Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas.

h) El incumplimiento de las sanciones impuestas.

Artículo 53

1. Las conductas enumeradas en el artículo anterior podrán ser corregidas con:

a) Realización de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro o, si procede, dirigidas a reparar el daño causado a las instalaciones o al material del centro o a las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa. Estas tareas deberán realizarse en horario no lectivo.

b) Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares o complementarias del centro.

c) Cambio de grupo.

d) Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante un período superior a cinco días e inferior a dos semanas. Durante el tiempo que dure la

suspensión, el alumno deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.

e) Suspensión del derecho de asistencia al centro durante un período superior a tres días lectivos e inferior a un mes. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.

f) Cambio de centro.

2. El Consejo Escolar impondrá las correcciones enumeradas en el punto anterior con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 54 de este Real Decreto.

Cuando se imponga la corrección prevista en la letra e) del apartado anterior, el Consejo Escolar podrá levantar la suspensión de su derecho de asistencia al centro o readmitirlo en el centro antes del agotamiento del plazo previsto en la corrección, previa constatación de que se ha producido un cambio positivo en su actitud.

3. Cuando se imponga la corrección prevista en la letra f) del apartado 1 de este artículo a un alumno de enseñanza obligatoria, la Administración educativa procurará al alumno un puesto escolar en otro centro docente.

4. Las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro prescribirán en el plazo de cuatro meses, contados a partir de la fecha de su comisión. Las correcciones impuestas como consecuencia de estas conductas prescribirán a la finalización del curso escolar.

Sección 2ª Procedimiento para la tramitación de los expedientes disciplinarios

Artículo 54

1. La instrucción del expediente se llevará a cabo por un profesor del centro designado por el Director. Dicha incoación se comunicará a los padres, tutores o responsables del centro.

2. El alumno y, en su caso, sus padres o sus representantes legales podrán recusar al instructor ante el Director cuando de su conducta o manifestaciones pueda inferirse falta de objetividad en la instrucción del expediente.

3. Excepcionalmente, al iniciarse el procedimiento o en cualquier momento de su instrucción, el Director, por decisión propia o a propuesta, en su caso, del instructor, podrá adoptar las medidas provisionales que estime convenientes. Las medidas provisionales podrán consistir en el cambio temporal de grupo o en la suspensión del derecho de asistencia al centro o a determinadas clases o actividades por un período que no será superior a cinco días. Las medidas adoptadas serán comunicadas al Consejo Escolar, que podrá revocarlas en cualquier momento.

Artículo 55

1. La instrucción del expediente deberá acordarse en un plazo no superior a los diez días, desde que se tuvo conocimiento de los hechos o conductas merecedoras de

corrección con arreglo a este Real Decreto.

2. Instruido el expediente se dará audiencia al alumno y, si es menor de edad, además a los padres o representantes legales de aquél, comunicándoles en todo caso las conductas que se le imputan y las medidas de corrección que se proponen al Consejo Escolar del centro. El plazo de instrucción del expediente no deberá exceder de siete días.

3. Se comunicarán al Servicio de Inspección Técnica el inicio del procedimiento y le mantendrá informado de la tramitación hasta su resolución.

Artículo 56

La resolución del procedimiento deberá producirse en el plazo máximo de un mes desde la fecha de iniciación del mismo y contra la resolución del Consejo Escolar podrá interponerse recurso ordinario ante el Director provincial, en los términos previstos en los artículos 114 y siguientes de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

Por lo tanto, lo que queda bastante claro en este R.D. es que los centros educativos podrán establecer en los RRI normas de convivencia, y a ello enfoca y dedica gran parte del texto legal en contraste con el anterior decreto (1543/1998 de 28 de octubre) al cual deroga.

Es preciso destacar que el RRI además de contener normas de convivencia deberá abarcar todos los elementos de la organización del centro que no se encuentren regulados legalmente, o que esta regulación sea excesivamente generalista, por lo que será preciso especificarla y desarrollarla dentro de la comunidad educativa. Será, por tanto, la regulación de la microorganización del centro educativo.

El artículo 9 del Real Decreto 732/1995 concreta lo antedicho de la siguiente forma:

«El Reglamento de Régimen Interior aprobado por el consejo escolar, que en los centros públicos forma parte del proyecto educativo, contendrá las normas de convivencia del centro, así como las otras normas sobre organización y participación en la vida del centro que considere necesarias el consejo escolar. Dichas normas de convivencia podrán precisar y concretar los derechos y deberes de los alumnos reconocidos en este Real Decreto».

El RRI para que sea un instrumento operativo de regulación de la vida del centro escolar —no debemos olvidar que debe ser de obligado cumplimiento para la comunidad escolar— deberá reunir las siguientes características básicas:

- Útil.
- Claro en su redacción.
- Fácil de manejar y consultar.
- Concreto.
- Participativo.

- Consensuado.
- Realista.
- Flexible.
- Adaptado a las características del centro.

❑ Finalidades de un Reglamento de Régimen Interno

«El Reglamento de Régimen Interno puede considerarse como un recurso que facilita la organización operativa de los Centros al ordenar tanto su estructura como los procedimientos de acción. En este sentido resulta un complemento necesario del PEC y del PCC.»

GAIRIN J. (1991)

Todo RRI deberá tener unos fines que alcanzar a través de los cuales se guiará en su funcionamiento y elaboración; estos fines son:

- a) Dotar al centro de marcos de referencia para su organización y funcionamiento.
- b) Establecer el marco que facilite las relaciones, decisiones y el funcionamiento en general.
- c) Estructurar, definir y repartir las responsabilidades.
- d) Establecer mecanismos de comunicación e información en la comunidad educativa.
- e) Establecer o desarrollar los mecanismos de participación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- f) Buscar la coherencia y el desarrollo que le corresponde dentro de los demás planes institucionales.
- g) Elevar los niveles de convivencia general de todos los miembros que integran el centro educativo.
- h) Dotar al centro de un documento organizativo que supla las posibles deficiencias organizativas como consecuencia de la movilidad del profesorado.
- i) Agilizar el funcionamiento y facilitar la toma de decisiones.

❑ Elementos del Reglamento de Régimen Interno

La estructura definitiva de cualquier RRI debe ser un proceso creativo propio de cada centro, puesto que es difícil que se adapten o parezcan las características de unos centros a otros. Siempre debemos elaborar un producto final original y adaptado a la singularidad de nuestro propio centro y a los niveles educativos que atiende; pero no obstante, apuntamos a continuación a modo de estructura mínima, aquellos elementos que consideramos básicos en la elaboración de cualquier RRI.

ELEMENTOS BÁSICOS DEL REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERNO

1. INTRODUCCIÓN

- Marco legal en el que se basa. Se debe evitar en el desarrollo del documento volver a reflejar lo que ya está escrito en las leyes, la referencia legal justificativa es suficiente.
- Principios y fines generales que se adoptan para este reglamento.
- Ámbito de aplicación.
- Los reglamentos surgidos como consecuencia de una propuesta específica, deben señalarla.

2. ÓRGANOS DE GOBIERNO

- Órganos unipersonales: nombramiento, relaciones orgánicas, competencias, derechos.
- Órganos colegiados: el Consejo Escolar, el Claustro de profesores: composición, nombramiento, relaciones orgánicas, competencias.
- Normas de funcionamiento de los distintos órganos de gobierno.
- Sistema de votaciones. Elaboración y aprobación de actas.
- Otros: Equipos docentes de ciclo. Comisión de coordinación pedagógica. Departamentos.

3. TUTORÍAS

- Designación.
- Funciones de los tutores y tutoras.
- Mecanismos, lugares y horarios de reunión con alumnos, padres y demás profesores.
- Los tutores y tutoras en las juntas de evaluación.
- Sistema de relaciones con los departamentos o equipos de orientación.

4. RECURSOS HUMANOS

- Profesorado: derechos y deberes, adscripción...
- Alumnado: derechos y deberes, agrupamientos, delegados, juntas de delegados...
- Padres y madres de alumnos: derechos y deberes, organización de las AMPA, mecanismos de relación y coordinación...
- Personal de Administración y Servicios: derechos, deberes, funciones...

5. RECURSOS MATERIALES

- Dotaciones.
- Régimen de préstamo.
- Responsables de:
 - Control.
 - Almacenamiento - ubicación.
 - Inventarios (actualización).
 - Adquisición.
 - Reparación.

6. SERVICIOS Y ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

- Horarios de funcionamiento.
- Ubicación.
- El comedor escolar: normas de funcionamiento.

- El servicio de cafetería: normas que regulan su uso y funcionamiento.
- Sala de Informática: normas de funcionamiento.
- La biblioteca: normas de funcionamiento.
- Sala medios audiovisuales: normas de funcionamiento.
- Sala de usos múltiples: tipo de usos.
- Organización y ubicación de patios de recreo, por distintas etapas educativas.
- Organización y funcionamiento de las actividades extraescolares por parte de las AMPA.
- Departamento de orientación, competencias y funcionamiento.
- Otros departamentos y servicios.

7. RÉGIMEN DISCIPLINARIO

- Principios generales por los que se rige.
- Comisiones de convivencia. Principios generales sobre convivencia.
- Procedimientos sancionadores (con arreglo a la normativa vigente).
- Faltas, sanciones y garantías procedimentales.

8. OTROS

- Márgenes dentro de los horarios oficiales, salidas, entradas, cambios de clase.
- Normas internas generales de organización.
- Mecanismos de información a padres: asambleas, circulares, extractos, etc.
- Estudios nocturnos, a distancia, servicio de residencia, etc.

9. NORMAS FINALES

- Entrada en vigor.
- Cumplimiento.
- Publicidad.
- Modificaciones, procedimiento.
- Fecha, lugar y órgano que lo aprobó.

❑ Competencias en el Reglamento de Régimen Interno

ELABORACIÓN	APROBACIÓN Y EVALUACIÓN	PARTICIPACIÓN EN LA ELABORACIÓN	CUMPLIMIENTO
EL EQUIPO DIRECTIVO: Para la pre-redacción es aconsejable la formación de pequeños equipos sectoriales (padres, profesores, alumnos) y en equipos mixtos para asuntos de carácter compartido.	EL Consejo Escolar.	Todos los sectores de la comunidad educativa.	De obligado cumplimiento para la comunidad escolar. El Director velará por su cumplimiento.

8.4. Implicación y apoyo del entorno

Hemos dicho en diversas ocasiones, a lo largo de este trabajo, que las situaciones de deterioro de la convivencia en los centros educativos no son problemas exclusivos de los centros, por lo tanto las características y circunstancias que afectan al entorno social influyen en los centros de una manera especial. Pero también los beneficios de la implicación de los elementos que conforman el entorno educativo favorecerán la solución a los problemas de una manera determinante. Así pues, entendiendo que estamos hablando de un problema muy complejo no podemos pensar que se resuelve con soluciones sencillas. Estas soluciones han de ser compartidas por el mayor número posible de elementos implicados en el hecho educativo.

8.4.1. Manifestaciones de la violencia social

Cada vez con mayor frecuencia aparece la opinión de que la violencia escolar no es más que un fiel reflejo o caja de resonancia de la violencia social, en una actitud inmovilista y conservadora que considera que el problema está fuera y que por lo tanto, desde el ámbito escolar no es posible hacer nada, la solución siempre se encuentra en instancias superiores, la escuela no es responsable.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que es fácil achacar todos los males a una sociedad aparentemente imbuida de una falta de valores, presentándose como mucho más ardua y compleja la tarea de comenzar a actuar con un enfoque preventivo, en todos aquellos ámbitos en los que la incidencia del clima social se haga patente y, evidentemente, el centro educativo es uno de los más claros y determinantes, como se puede comprobar en los siguientes cuadros en los que se evidencia una proyección de la violencia que se ejerce en el medio social, hacia las distintas manifestaciones de la violencia detectadas en nuestras escuelas.

MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA SOCIAL *CONDUCTAS DELICTIVAS*

- Peleas y riñas sangrientas.
- Amenazas.
- Chantajos.
- Robos.
- Vandalismo.
- Discriminación.
- Racismo.
- Acoso sexual.

MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA ESCOLAR *CONDUCTAS SOCIALMENTE CENSURABLES*

- Actos disruptivos dentro del aula.
- Aislamiento.
- Rechazo.
- Chantajos-amenazas.
- Burlas-humillaciones.
- Discusiones-insultos.
- Intimidaciones.
- Pequeños hurtos.
- Peleas.
- Amenazas verbales.
- Deterioro material escolar y edificio.
- Hurtos.
- Descortesías.
- Acoso permanente.

De acuerdo con el informe dirigido por el profesor y sociólogo Javier Elzo (Rev. *Educadores*, nº 180, 1996) sobre violencia y juventud, bajo la denominación de violencia juvenil, se incluyen diversas modalidades:

Existe una violencia de signo claramente racista y xenófobo, en la que cabe incluir los movimientos neonazis, skinheads y otras bandas urbanas de ideologías próximas a la extrema derecha. Martín Serrano, director de uno de los últimos informes sobre juventud, señala que hay un aumento significativo de actitudes xenófobas y racistas

dentro de la juventud española.

Otra de las manifestaciones de violencia juvenil descritas por Elzo, hace referencia a la denominada por él violencia de signo revolucionario-nacionalista, esgrimida por grupos juveniles con filosofías de liberación nacional, en la que cabe incluir los casos de Irlanda, País Vasco y toda la problemática de la ex Yugoslavia.

Por último, este sociólogo describe en su estudio un tercer tipo de violencia antisocial, cuyos protagonistas son jóvenes desarraigados que ante la impotencia de alcanzar los bienes que ofrece la llamada sociedad del consumo y bienestar, se genera en ellos un sentimiento de frustración que les conduce a reaccionar violentamente como mecanismo de defensa.

Todas las manifestaciones de violencia descritas hasta aquí, obedecen a alguna causa u objetivo concreto, pero a veces asistimos a sucesos de violencia gratuita que aparentemente, parecen no responder a motivación alguna, pero que frecuentemente se asocian con algún tipo de insatisfacción personal. En esta línea, se podrían distinguir otros tipos de violencia, tales como la denominada por Elzo, violencia lúdica, como consecuencia de la falta de alicientes en la vida cotidiana; aquí tendrían su origen determinados juegos de rol, de los cuales ya existen ejemplos trágicos en nuestro país.

En otros casos, la búsqueda de la identidad en determinados adolescentes, unida a la dificultad de asumir cualquier frustración, la no aceptación de la norma, ni de cualquier connotación exterior al grupo de iguales, genera en los centros educativos situaciones conflictivas.

Llegado este punto, parece clara la permeabilidad de la escuela ante la violencia externa, pero en la misma línea de argumentación, también es verdad que los centros educativos tienen la capacidad de crear su propio clima de convivencia, a partir de la aplicación de modelos globales como el que proponemos en este libro. Los fenómenos sociales están en permanente cambio y, en la actualidad, se produce un desajuste entre la oferta educativa y las exigencias de la realidad social que reclaman otros procedimientos. Es verdad que la educación debe transmitir conocimientos, pero también lo es —y ahora más que nunca— que el sistema educativo debe educar en un sistema de valores que forme integralmente a futuros ciudadanos capacitados para convivir en una sociedad tolerante y solidaria.

8.4.2. Sociedad y familia

La familia constituye el primer núcleo de socialización y, por lo tanto, el más importante desde el punto de vista de las relaciones afectivas. Pero en estos momentos, la estructura familiar también está sufriendo grandes transformaciones en su seno, que pueden convertirse en factores de riesgo asociados con la probabilidad de generar pautas de conducta violentas en los jóvenes que a su vez, forman parte de una sociedad que como hemos señalado antes, está inmersa en una confusión de normas de convivencia y

sistemas de valores.

- La transformación de la estructura familiar tradicional, en otros núcleos familiares en los que los roles establecidos se alteran para dar paso a otros no peores, sino simplemente distintos, en los que hay que tener en cuenta, especialmente, el nivel de cuidado y atención que se dedique a los niños y adolescentes.
- Un clima familiar negativo, donde la falta de comunicación, las carencias afectivas y los malos tratos, se transforman en modelos y patrones de conducta que son asumidos por los/as hijos/as como formas de relación cotidianas, convirtiéndose en un aprendizaje de la violencia que reproducirán en el establecimiento de sus relaciones sociales.
- Los distintos estilos paternos de los que ya hemos hablado en la [primera parte](#), demasiado permisivos o por el contrario y en el extremo opuesto, rígidos y represivos, pueden dar lugar a conflictos internos y problemas de falta de identidad en los jóvenes que les pueden conducir a reproducir conductas antisociales.

Con la intención de prevenir posibles disfunciones en el seno familiar, hemos diseñado, a modo orientativo, una serie de pautas a tener en cuenta en las relaciones familiares, que recogemos en el siguiente esquema:

**ABRIR CANALES DE COMUNICACIÓN CON LOS/AS HIJOS/AS
ESTABLECER UN DIÁLOGO PERMANENTE**

ÁMBITO DEL ENTORNO SOCIAL	• Lograr un clima familiar de confianza.
	• Conocer sus habilidades sociales.
	• Interesarse por los/as amigos/as de la pandilla.
	• Compartir y participar en algunas de sus actividades y diversiones.
	• Relacionarse con las familias de los amigos y amigas.

ÁMBITO ESCOLAR	• Colaborar con el centro docente.
	• Asistir a las reuniones de padres y madres.
	• Solicitar entrevistas periódicamente con los profesores-tutores.
	• Mantener una comunicación fluida con el profesorado.
	• Colaborar en las actividades extraescolares y complementarias, cuando el centro lo demande.
	• Conocer y participar en el Proyecto Educativo y aplicar en el ámbito familiar los valores y normas que desde el centro se decidan trabajar.
	• Hacer seguimiento de la integración académica y social: <ul style="list-style-type: none"> – Seguimiento de tareas escolares. – Observar cambios de carácter que puedan estar relacionados con posibles conflictos escolares. – Interesarse por las relaciones con sus compañeros y profesores. – Conocer su nivel de competencia social en distintas situaciones (clase, recreo, gimnasio).

8.4.3. Sociedad y medios de comunicación

Uno de los objetivos educativos principales de la Educación Infantil y Primaria ha de ser el de poner en práctica un programa de intervención psicoeducativa, dirigido a padres y educadores, que enseñe a interactuar correctamente a estos niños con el medio audiovisual. Enseñarles, desde el principio, a convivir con la imagen, evitando así la influencia negativa de la violencia televisiva.

Se trata, por tanto, de un programa que ha de implicar tanto a la familia como al centro educativo, de tal modo que desde ambas partes se ha de ejercer una acción conjunta y complementaria.

Las estrategias a aplicar no deben de ser complejas ni pretender ir más allá de una

sencilla prevención de las influencias abusivas del medio imagen sobre la conciencia perceptiva infantil. Pero su puesta en práctica, siguiendo unas instrucciones elementales, puede suponer un gran avance sobre la situación general.

❑ Estrategias de intervención familiar

1. Saber seleccionar los programas adecuados a la edad del niño para que pueda comprender el significado de la historia que se le presenta, para ello es posible utilizar los diferentes servicios de orientación social, cultural y escolar. Teniendo en cuenta, por ejemplo, que no siempre los dibujos animados, especialmente algunos de animación japonesa, son recomendables para niños, que también éstos pueden ir dedicados a jóvenes o adultos.

2. Es bastante aconsejable acompañar al niño, en la medida de lo posible, mientras éste ve la televisión. De este modo se podrá realizar los comentarios oportunos, antes o después de la sesión, estimulando la comunicación oral y el diálogo: hablar de lo que ha sucedido y cómo concluye. Si nos ha gustado y por qué motivos. De este modo, iniciando estrategias de reflexión sobre la información que reciben contribuiremos a formar su espíritu crítico y podremos defender su autonomía incipiente frente a los mecanismos de seducción de la imagen.

3. Si en un primer momento se han de seleccionar los programas que el niño ha de ver, conviene, poco a poco, proporcionarle los hábitos estéticos y las orientaciones oportunas para que llegue a tener, por sí mismo, capacidad y criterio de elección.

4. Se ha de mantener, en todo momento, una actitud de refuerzo positivo ante los valores que siempre recomendamos a la hora de realizar un trabajo audiovisual para la infancia:

El respeto total a la persona, la tolerancia y la comprensión, la solidaridad, el rechazo de la violencia, el respeto del medio ambiente, el aprecio por el buen gusto, la música o la belleza de las imágenes, la salud y la higiene o el uso correcto del lenguaje.

Desgraciadamente la producción audiovisual que los niños consumen se suele ajustar poco a estos principios estéticos y humanitarios.

5. Acostumbrar a considerar a la televisión como una distracción más pero no la única. Mostrando que puede haber formas, incluso más divertidas y participativas, de pasar el rato. Descubriendo los aspectos más interesantes de la imaginación y la lectura o recuperando formas tradicionales de juego.

6. No utilizar la televisión como una salida para evitar que el niño moleste o importune, ni tampoco como un recurso de premio o castigo. Si creáramos las condiciones oportunas, castigar a los niños a no estudiar una tarde, por ejemplo, podría llegar a ser para ellos algo muy importante. No podemos ni debemos establecer la antinomia televisión/entretenimiento *versus* estudio/aburrimiento. El descubrimiento que se obtiene mediante el estudio y los recursos creativo-intelectuales que se ponen,

mediante éste, en práctica, pueden llegar a ser, con una adecuada orientación, una magnífica fuente de estímulo y de satisfacción.

En el test sobre comportamiento televisivo de la infancia en la Comunidad de Madrid (1998), realizado por un equipo de investigación de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense, a la pregunta de si castigan los padres alguna vez sin ver la televisión, la mayoría de los niños respondió afirmativamente.

7. Conviene que padres y profesores puedan establecer una cooperación sobre planes de participación conjunta, para que pueda darse un acuerdo armónico entre las estrategias que se ponen en práctica en el hogar y en el colegio, por medio del establecimiento de criterios y pautas comunes, que hagan de sus alumnos e hijos, respectivamente, espectadores inteligentes.

❑ Estrategias de intervención escolar

Por muy pequeños que lleguen los niños a la Educación Infantil, todos han tenido ya, como hemos expuesto anteriormente, un contacto temprano previo con el mundo audiovisual. Sería anecdótico que un niño llegara a la escuela infantil sin haber visto la televisión, sino todo lo contrario, llegará atiborrado de imágenes.

El programa de intervención que ha de ponerse en marcha desde la propia escolaridad infantil y que debe continuar a lo largo del primer ciclo de Educación Primaria puede estructurarse en tres fases:

- I. Fase descriptiva de diagnóstico** sobre la influencia que de hecho está ejercitando ya la imagen sobre la conducta infantil.
- II. Fase de intervención escolar.**
- III. Fase de resultados de la intervención.**

I) La fase descriptiva

1. Mediante juegos podemos indagar qué es lo que ven y a qué horas: dibujos animados, programas infantiles o de adultos.

Ej.: «Vamos a jugar a lo que veis durante el desayuno, la comida, la merienda o la cena». Los niños espontáneamente propondrán los programas, tomaremos nota de los más solicitados y esbozaremos un juego relativo al programa más visto por todos durante la primera hora de la mañana, el mediodía o la tarde.

2. Mediante el juego dramático procederemos a la representación de papeles para comprobar los mecanismos de imitación y los procesos de identificación con los personajes.

Ej.: «Vamos a jugar a ser personajes de la tele. ¿Cuál quieres escoger?, ¿por qué?, ¿qué hace ese personaje?»

3. Jugando a construir la historia propuesta podremos obtener interesantes datos de análisis sobre la comprensión de la estructura argumental.

Ej.: ¿Qué sucede al principio de la historia?, ¿y después?, ¿cómo acaba?»

4. Indagando, finalmente, sobre el impacto emocional y la valoración de realidad de lo percibido podremos preguntar si lo que ha ocurrido en una determinada historia es real o ficticio.

II) Fase de intervención escolar

Tomando como lugar de partida la fase descriptiva de nuestro programa, construiremos un bloque temático destinado a enseñarles cómo lo que se ve en la televisión no siempre es verdadero y cómo los que hacen los programas consiguen engañarnos para que lo creamos.

1. Hay en principio que enseñarles a distinguir la programación ficticia (películas o telecomedias, incluso concursos u otros programas de entretenimiento) de la de los informativos y documentales.

Ej.: Les explicaremos que en las películas se trata de actores que hacen una representación, de igual manera que cuando se hace una representación de un cuento y la sacamos en vídeo. Les comentaremos lo que son las noticias y como éstas se refieren a una realidad. Podemos hacer un noticiario, en vídeo, de las cosas que han pasado una mañana en el colegio.

Habrán descubierto de este modo cómo salen las personas en la televisión.

2. Enseñarles que en el caso de estos últimos (informativos y documentales) aunque hacen, efectivamente, referencia a la realidad, sin embargo, no la reproducen con exactitud.

Ej.: Utilizando el vídeo en el aula podemos grabar una determinada situación. Después les haremos ver cómo había muchos aspectos de esa situación que no aparecen en la imagen. Incluso cómo varias grabaciones de la misma resultan diferentes.

3. Hecha esa diferenciación, en atención al nivel de capacidad cognitiva del niño pequeño, debemos centrarnos en mostrarles los trucos que se usan en las películas para que parezca verdadero algo que no lo es.

Ej.: Uno de los niños interpretará en teatro que se ha pillado un dedo. Le pondremos salsa de tomate y él hará como si le doliera mucho. Lo sacaremos en vídeo y tendremos la oportunidad de explicar, con otros ejemplos adecuados de películas de vídeo, que lo que se pretende presentar como real responde a una serie de trucos cinematográficos.

Podrán comprobar cómo el que se pilló el dedo ahora lo tiene bien; que el que se calló, no tiene herida; que el que se había perdido está aquí.

Le haremos ver cómo lo que sucede en la televisión es falso y sobre todo que el

dolor es fingido. Que la violencia real sí duele, por ejemplo, cuando te pegan una bofetada o te dan un puñetazo.

4. Habrá que hacer un gran esfuerzo imaginativo para que el rechazo de la violencia televisiva se convierta, desde la Educación Infantil, en una auténtica reacción condicionada. Para transmitir que el dolor, que se ha podido experimentar en uno mismo, no sea admitido como un recurso de entretenimiento.

Ej.: Para que el niño llegue a pensar y a sentir: «Si a mí me dan todas esas bofetadas me dolería y lloraría mucho, no me gustaría, ¿por qué, entonces, me va a gustar que se lo hagan a otro?».

5. Por otra parte, como es natural, reforzaremos comportamientos como la tolerancia, la ayuda mutua, la mediación, la negociación, la paz o la amistad.

Nos puede servir de ejemplo que nos cuenten las cosas buenas que han visto en los televisores de sus casas. De esta manera entrenaremos su atención y su interés hacia los aspectos positivos del mensaje audiovisual, hacia un tipo de programas de carácter prosocial.

6. También les diremos que nos cuenten las cosas feas y malas que han visto, de este modo podremos entrenar su capacidad temprana de discriminación estética y moral.

También las rechazaremos, las criticaremos y las explicaremos, para afianzar este rechazo en su conciencia.

Después, las podemos pegar, mediante dibujos y palabras que empleen la técnica expresiva del cómic, en un mural de cosas que no hay que hacer y que no merece la pena ver.

7. Las cosas buenas descubiertas en la televisión serán integradas en el currículum escolar y se trabajará interdisciplinariamente sobre ellas.

Podremos hacerlo utilizando una técnica similar a las de las cosas malas, las pegaremos en los murales de cosas que hay que hacer y que merece la pena ver y aprender.

III) Resultados de la intervención

Al final del curso podremos verificar cómo los hábitos televisivos se han transformado en relación con los datos obtenidos en nuestra primera fase descriptiva.

Ante el rechazo de compañeros y educadores del mural de «las cosas malas», todos los niños querrán finalmente orientarse hacia el mural de «las cosas buenas».

Comprobaremos, también, cómo se ha modificado la conducta infantil frente al medio televisivo. Se comprenderán mejor las historias, se discriminará con más propiedad entre fantasía y realidad y habremos transformado el mensaje televisivo en atención a sus aspectos más positivos.

□ Una estrategia audiovisual: el cineforum

UN MODELO SOBRE VIOLENCIA E INADAPTACIÓN EN LA EDAD PREADOLESCENTE

La integración de chicos especialmente conflictivos y de escolares violentos con alteraciones graves de la personalidad ha sido, hasta el momento y en gran parte, un fracaso, ya que los recursos materiales y humanos necesarios son insuficientes. Si los problemas de agresividad que el niño presenta son demasiado graves, la realidad es que no existen ni centros adecuados en donde se les pueda dar acogida y tratamiento, ni dotaciones adaptadas a sus necesidades específicas. Sería necesaria la existencia de un mayor número de equipos de profesionales especializados en el tratamiento de estas alteraciones graves, para que desde un enfoque multidisciplinar se aborde el grave problema.

La práctica de un cineforum correctamente guiado puede ser de utilidad para debatir entre alumnos preadolescentes, mayores de once años, y adolescentes, el grave conflicto que han de sufrir este tipo de muchachos y sus repercusiones en los demás.

La comprensión de esta situación, entre iguales en edad, podría aportar muchas ideas para tratar de enfrentarse con éxito a este tipo de problemas, cada vez más frecuentes en nuestro medio social.

Tal es el grave problema que se plantea en la película *El niño que gritó puta* (1991) del director Juan José Campanella; ésta trata de la historia dramática de un preadolescente, Dan Levin, de doce años, muy agresivo, tanto en su conducta como en su lenguaje.

Es una historia muy dura y aunque los chicos están ya sobradamente acostumbrados a la presencia de la violencia cinematográfica, ésta es, sin embargo, una película que presenta de una manera directa la violencia, no como factor de entretenimiento cinematográfico, sino como auténtico problema familiar, educativo y social.

La perspectiva de su guionista

Catherine May Levin, que fue quien escribió el guión y produjo la película, se dedicó, previamente, a estudiar casos auténticos de preadolescentes agresivos. De este modo y contando con la colaboración especializada de una psicóloga clínica infantil, Clarice J. Kestenbaum, asesora científica de la película, desarrolló el perfil patológicamente inadaptado de Dan Levin.

«Me interesó mucho —dice C. May Levin— intentar ver cómo habían sido de pequeños personas como Charles Manson, John Hinckely y el estrangulador de Hillside. ¿Tuvieron algún síntoma durante el crecimiento? ¿Podían sus madres haber hecho algo para cambiar su manera de ser?»

Según sus propias declaraciones *«... las terapias que se suelen utilizar son totalmente inadecuadas para tratar a ese tipo de niños. La mayoría de los centros no*

pueden o no quieren ocuparse de ellos, y a menudo los padres han de llevárselos a casa. Allí no tienen los cuidados apropiados y hacen la vida imposible a sus familias».

Nos encontramos así con la problemática específica de Dan, que con sus doce años vive en el ambiente de una familia desorganizada y en continuo conflicto afectivo. Una familia constituida por sus dos hermanos menores a quienes controla de manera despótica y por una madre que, como veremos más adelante, es absolutamente incapaz de encauzar esa situación.

¿Cuáles son los rasgos específicos de esta película, que pueden servir al mismo tiempo como guía temática del modelo de cineforum que proponemos?

El perfil familiar de Dan

La ausencia del padre, en un hogar constituido por una madre incapaz de ejercer la disciplina y por dos hermanos menores, a los que Dan domina, plantea una situación significativa en una edad evolutiva en la que se hace especialmente necesaria la presencia de modelos imitativos sólidos y seguros que orienten beneficiosamente la conducta. Empieza a comportarse de una manera muy agresiva y poco a poco va perdiendo a sus amigos que van siendo alejados de él, por sus familias, para que no se vean influenciados por sus actitudes.

El modelo de imitación de Dan

El vacío, dejado por sus amigos, va a ser ocupado por el encargado de mantenimiento del colegio. Se trata de un hombre traumatizado al que la guerra del Vietnam ha dejado una secuela de paranoias violentas y una obsesión por el exterminio de comunistas que, en su delirio, cree ver camuflados por todas partes.

No olvidemos que, desde el punto de vista de la Psicología Clínica, el refugio adulto en el mundo de la violencia supone un intento maniaco de superación de la propia debilidad e inseguridad afectiva. Y, normalmente, a la inmadurez vital se le suele añadir la incapacidad de encontrar una identidad equilibrada y adaptada, en este caso agravada por una deficiente formación intelectual.

Modelos así colonizan, con su permanente presencia televisiva y cinematográfica, la mente y las fantasías de los niños, lo que sucede es que esta influencia nefasta puede ser paliada o anulada por la educación, el afecto y el equilibrio familiar. Esta no es la situación de Dan ni, desgraciadamente, de otros muchos como él.

Consecuencias de la personalidad de su madre

Su madre, aún joven, sigue preocupada por el derecho a su propia formación, no quiere

renunciar, a pesar de las limitaciones que sus hijos le imponen, a seguir edificando su personalidad. Cree no obstante que la educación que los hijos reciben en el colegio es suficiente.

Ella no ejerce, por su parte, labor educadora alguna y, además, ha caído en un grave error frecuente: ponerse al mismo nivel que sus hijos. Reivindicar ante ellos sus derechos, entrar en conflicto de igualdad con ellos. Situación que irreversiblemente conduce a una total pérdida de autoridad.

La violencia y la necesidad de encontrar un ideal de vida

Dan, por su parte, busca identificarse con alguien superior, fuerte y poderoso, que le transmita un ideal, cualquiera, aunque absurdo, de vida.

De igual manera que los toxicómanos necesitan de una motivación muy fuerte para salir de su adicción, las personalidades desorientadas precisan agarrarse a algo que dé sentido a su existencia.

Por este motivo es muy fácil reclutar adolescentes para implicarlos en mitomanías violentas o en estallidos, dirigidos por adultos, de violencia ciudadana. Determinadas ideologías pueden, en un momento dado, servir de incentivación a la violencia. Una violencia con la que el niño ha convivido, y se ha familiarizado, desde su más tierno uso de razón, porque allí donde ya no se sostiene la ideología, la violencia misma se constituye en ideología.

Lo que sucede cuando el modelo se hunde

Cuando el «rambo» que él admira enloquece del todo, disparando el enorme fusil automático contra esa realidad a la que no ha sabido, o no ha podido, adaptarse, Dan se ve impactado por un shock nervioso, incontrolado, que le conduce al hospital juvenil psiquiátrico.

Los efectos de la terapia no dan resultado alguno: la agresividad continúa en aumento y sus amigos son trasladados por sus familias a otras instituciones con la finalidad de permanecer alejados de las malas influencias que creen percibir en el comportamiento de Dan, el cual, finalmente, es reenviado a su casa, a pesar de los desesperados intentos de su madre para que alguna institución se haga cargo de él.

¿Cómo podrá salir Dan de su laberinto?

La psicosis se ha instalado definitivamente en su mente, en su lenguaje y en su comportamiento, frente a una madre desesperada e impotente.

Y es que el aspecto más patético de la existencia humana consiste en el

descubrimiento de la soledad real que el individuo padece cuando se enfrenta a un gravísimo problema, cuando se da cuenta de que la sociedad y las instituciones, también impotentes y sin los suficientes recursos, se desentienden definitivamente de su angustia.

Pero Dan ha caído en su propio laberinto, el de la inadaptación psicótica, al que él mismo no encuentra salida alguna. Se aísla porque ya no es capaz de relacionarse con un grupo de iguales. Ya no soporta la ansiedad y es incapaz de controlar sus impulsos.

En las escenas finales pone a su madre en un trance decisivo, si ella no acaba con su vida, él acabará matándola.

¿Podría explicar esta confusión mental el trágico final de la película en el que el chico pone a su madre en una situación tal de peligro que ésta no tiene otro remedio que matarle? ¿Acaso no podemos interpretarlo como que el propio muchacho ha forzado la situación que va a terminar con su propia vida? ¿No podríamos, incluso, ver en esa solución trágica una especie de suicidio llevado a cabo por otra persona?

Las claves de la despersonalización

Desde el punto de vista de la Psicología del Desarrollo, el preadolescente al que podemos calificar como «*bordeline*», por usar un término tradicional, vive en un continuo y angustioso estado de despersonalización.

En esa situación su comunicación afectiva se encuentra seriamente dañada y sus sentimientos, con los agentes de socialización: familia y educadores, se expresan en una forma agresiva en la que no faltan las expresiones groseras y vulgares.

Es curioso destacar cómo la referencia vulgar y grosera al sexo forma parte de la expresividad dañada por alteraciones psíquicas en casi todos los casos de desequilibrio de la personalidad. Lo que de frustración, inhibición, traumatismo evolutivo, ansiedad o agresividad hay en el sexo, parece desahogarse en la crisis neurótica o psicótica.

Pero no olvidemos tampoco el aterrador vacío existencial del protagonista. Y es que cuando una personalidad en desarrollo se desintegra, desprovista de referentes de carácter afectivo, educativo o cultural, cualquier situación que provoque angustia hará aumentar su pánico y sus reacciones adoptarán perfiles claramente esquizofrénicos.

Dan se encuentra en un estado en el que no es capaz de acceder a su propia autonomía personal con el suficiente grado de autoestima. Ante la situación de perjudicial igualdad con su madre carece de los suficientes medios psíquicos para alcanzar una prematura independencia, y la seguridad necesaria para salir adelante se la ofrece sólo el culto demencial de la violencia, personificado por un ex-combatiente perturbado tan perdido en la sociedad como él.

El muchacho, sin el correcto apoyo familiar, tiene que enfrentarse con un mundo que, en su propio desequilibrio, no es capaz de otorgarle la armonía personal que él necesita.

En la película se cuestiona, incluso, la incapacidad de las propias instituciones responsables para dar solución satisfactoria a este tipo de problemas. La angustia de la

desintegración de la propia personalidad se manifiesta, entonces, en la sintomatología psicótica que esta película muestra con dramático detalle.

Los factores emocionales y la excitación de la violencia preadolescente

Los factores emocionales contribuyen, en algunos períodos del desarrollo, más que en otros, a crear situaciones anímicas aún más favorables a la excitación violenta.

Sabemos que el refuerzo positivo de las respuestas agresivas es más eficaz cuando los preadolescentes o adolescentes tienen, como suele ser normal en ellos, una excitación emocional aunque sólo sea de carácter moderado.

El estrés y los problemas emocionales de la pubertad representan, por tanto, un apoyo emocional añadido a las actitudes alejadas de los comportamientos pacíficos.

Hay que considerar, también, por otra parte, la existencia de un estado genérico de frustración que, en estas edades, puede jugar un papel significativo en los procesos cognitivos y conductuales de adquisición de la violencia, ya que contribuye a aumentar, por su parte, el ya sensible estado de emotividad del individuo.

Podría ser que por todos estos motivos, sujetos como Dan, dedicaran una mayor atención a los reforzamientos conductuales que provienen de los modelos hiperagresivos. La necesidad de encontrar un modelo de comportamiento que les haga salir de su estado crítico de confusión y de pérdida de identidad podría explicar que encontraran como alternativa deseable de su personalidad ejemplos prepotentes y sugestivos.

En estos casos, la tendencia a la lucha, al supuesto valor, a la superioridad y a la fortaleza física serían el resultado compensatorio de ciertos sentimientos de inferioridad, miedo y angustia personal: situación que dibuja el perfil de la frustración preadolescente.

En definitiva, cuanto más sufre un niño o un adolescente, a causa de sus sentimientos de inferioridad, tanto más se siente a sí mismo como desempeñando el papel de modelos adultos agresivos. Un papel superior, poderoso, dominador y, en última instancia, ferozmente agresivo, representados en la industria cinematográfica por individuos descomunamente musculosos, provistos de armas terroríficas y moralmente autosituados, como en una caricatura del superhombre de Nietzsche, más allá del bien y del mal.

Es posible que momentáneamente este tipo de identificaciones pueda aliviar de alguna manera la angustia, pero, a la larga, tales pautas de identificación psicológica pueden llegar a establecer, como en el caso de Dan, las bases de una posterior conducta neurótica. Esto explicaría, además, el fenómeno de que, en algunas ocasiones, aquellas personas que sufren una determinada opresión se identifiquen con su agresor, le sirvan y defiendan.

¿Sería posible aportar alguna solución educativa?

A la vista de esta situación y de otras, no tan extremas, se hace necesaria la intervención psicoeducativa para paliar y transformar las influencias de la transmisión negativa de modelos.

Es necesario, por lo tanto, que los escolares dejen de ser única y exclusivamente receptores pasivos y acríticos de mensajes transmitidos en un lenguaje audiovisual totalitario que, en realidad, no han llegado, a pesar de su continua proximidad, a comprender y que, por tanto, impide cualquier relación de diálogo.

Un cineforum, como éste, que plantea temas valientes, sin complejos, puede instaurarse educativamente como un paso importante en el proceso de intervención para encontrar la solución de los conflictos violentos no al margen de los propios implicados, sino partiendo de ellos. Si no logramos situarnos desde la propia perspectiva de los implicados, desde la visión que ofrece su momento evolutivo, no podremos nunca enfrentarnos con éxito a la solución de estos conflictos, difíciles y terribles.

CÓMO GUIAR UNA ACTIVIDAD DE CINEFORUM

Para la realización de una actividad de cineforum han de seguirse los siguientes pasos:

- 1.º Explicar, brevemente, cuál es el sentido, utilidad y finalidad educativa de un cineforum, presentado en vídeo, en un espacio escolar.
- 2.º Planteamiento general del tema a tratar.
- 3.º Presentación de la ficha técnica de la película.
- 4.º Ver la película, a ser posible sin interrupciones o análisis directo previo sobre las imágenes.
- 5.º Exposición por parte del profesor, tomando como modelo las claves expuestas, con análisis directo, si ello es posible, de secuencias especialmente significativas.
- 6.º Debate, discusión y aportación de soluciones por parte de los alumnos.

Bibliografía

- BANDURA, A. y WALTERS, R. H. (1963): *Social learning and personality development*. Nueva York: Holt. Trad. cast. en Madrid: Alianza Editorial, 1974.
- BANDURA, A. (1973): *Aggression, a social learning analysis*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- BANDURA, A. (1979): «Psychological mechanism of aggression», en Von Cranach (eds.), *Human Ethology*. Cambridge University.
- BASTÍN, G. (1965): *Los tests sociométricos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BELTRÁN, J. y otros (1999): *Programa de estrategias para la solución de conflictos*. Programa Convivir es Vivir, volumen II. Madrid: MEC.
- BOWER, T. (1986): *El desarrollo del niño pequeño*. Madrid: Ed. Morata.
- CARBONELL, J. L. (coord.) (1997): *Convivir es vivir*. Madrid: Defensor del Menor.
- CARBONELL, J. L. y BAENA, A. (1994): *Legislación y organización básica de la Educación Infantil y Primaria*. 2ª edición. Madrid: ESCUELA ESPAÑOLA.
- CARBONELL, J. L. y PEÑA, A. I. (coords.) (1999): «Convivir es vivir». *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar*. V. I. Madrid: MEC.
- CARBONELL, J. L. y PEÑA, A. I. (coords.) (1999): «Aprender a vivir juntos». *Materiales de apoyo didáctico al programa «Convivir es vivir»*. Vol. III. Madrid: MEC.
- CARBONELL, J. L. y PEÑA, A. I. (coords.) (1999): «Mejorar la convivencia, una tarea de todos. Buenas prácticas». *Materiales de apoyo didáctico al programa «Convivir es vivir»*. Vol. IV. Madrid: MEC.
- CASAMAYOR, G. (coord.) (1998): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Graó.

- CEREZO, F. (coord.) (1997): *Conductas agresivas en la Edad Escolar*. Madrid: Pirámide.
- COWIE, H. y SHARP, S. (1996): *Peer Counselling in School: a Time to Listen*. Londres: David Fulton.
- COWIE, H.; SMITH, P. K. y otros (1994): *Cooperation in the Multiethnic Classroom*. Londres: David Fulton.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. París: UNESCO.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1996): *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: MEC.
- DIOS DIZ, M. (2001): *Cine para convivir*. Noia: Toxosontos.
- DOLLARD, J. y otros (1939): *Frustration and Aggression*. New Haven.
- ELZO IMAZ, J. (1996): «Manifestaciones y raíces de la violencia juvenil hoy». Rev. *Educadores*, nº 180, octubre-diciembre. Madrid: FERE.
- FERNÁNDEZ, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- FESHBACH, S. (1964): «The function of aggression and the regulation of aggressive drive». *Psychological Review*, 71, 257-62.
- FROMM, E. (1973): *The Anatomy of Human Destructiveness*. Nueva York. Holt, Rinehart & Winston.
- GAIRÍN, J., CARBONELL, J. L. y otros (1996): *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.
- HINDE, R. A. (1985): *Categories of behaviour and the ontogeny of aggression*. *Aggressive Behaviour*, nº 11, 333-5.
- INCE (1998): *Diagnóstico general del Sistema educativo: avance de resultados*. Madrid: MEC.
- INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO (1999), Madrid.
- KUO, Z. Y. (1961): «Studies on the Basic Factors in Animal Fighting». *American Journal of Genetics and Psychology*. Vol. 97.
- LIPSITZ, L. P. (1977): *The study of sensory and learning processes of the newborn*. Symposium on Neonatal Neurology: *Clinics Perinatology*. 4 (1) 163-183.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (1998): *Cómo librarse de la tele y sus semejantes*. Madrid: Editorial CCS.
- LORENZ, K. (1966): *On aggression*. Nueva York. Harcourt, Brace & World.
- LORENZ, K. (1965): «El comportamiento animal y humano». (*Ubertierische und menschliches Verhalten*) Munich. Piper und Co. Verlag.
- MARTÍN GONZÁLEZ, A. y otros (1997): *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales de riesgo y consumo de drogas ilegales en la juventud*. Madrid: Entinema.
- MELERO, J. (1993): *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- MILGRAM, E. (1974): *Obedience to Authority*. Universidad de Nueva York.

- MONTAGU, A. (1976): *The Nature of Human Aggression*. Oxford. University Press. Edición en castellano de Alianza Editorial (1982), p. 168.
- MUÑOZ, A. y ROMÁN, M. (1989): *Modelos de organización escolar*. Madrid: Cincel.
- OLWEUS, D. (1978): *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. (La agresión en la escuela: Chicos intimidadores y vapuleadores.) Washington DC. Hemisphere.
- OLWEUS, D. (1993): *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blakwell.
- OLWEUS, D. (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- OROZCO, G. (1996): *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- ORTEGA, R. (1997): «El proyecto Sevilla-antiviolenca». *Revista de Educación*, nº 313, pp. 7-28. Madrid: MEC.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (1997): «Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre los escolares». *Revista de Educación*, 313. MEC.
- ORTEGA, R. y otros (1998): *La convivencia escolar. ¿Qué es y cómo abordarla?* Sevilla: Consejería de Educación.
- PIKAS, A. (1989): *A pure concept of mobbing gives the best results for treatment, School Psychology International*, 10, pp. 95-104. Londres: David Fulton.
- PRINA, F. (1997): *Bullismo e violenza a Scuola: una ricerca in cinque scuole torinesi*. Citá di Torino.
- RODRÍGUEZ DELGADO, J. M. (1969): *Aggressive Behaviour* Nueva York: Wiley, pp.109-19.
- RODRÍGUEZ, E. (1997): «Consideraciones generales sobre los problemas de comportamiento en el ámbito educativo. Psicología educativa», pp. 141-153 (volumen 3, nº2). *Revista de los psicólogos de la educación*. Madrid.
- ROJAS MARCOS, L. (1998): *Las semillas de la violencia*. Madrid: 1ª edición de bolsillo. Espasa Calpe.
- ROUSSEAU, J. J. (1762): *Emile, ou sur l'éducation*. París.
- SANMARTÍN, J. (1998): *Ética y televisión*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- SANMARTÍN, J. y RAINE, A. (2000): *Violencia y Psicopatía*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Barcelona: Ariel.
- SCOTT, J. P. (1958): *Aggression*. Chicago & London: 1958.
- SEARS, R. R. (1961): «The relations of early socialization experiences to aggression in middle childhood». *Journal of Abnormal Social Psychology*.
- SERRANO, I. (1998): *Agresividad Infantil*. Madrid: Pirámide.
- SHARPP, S. y SMITH, P. K. (eds.) (1994): *Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers*. Londres: Routledge.
- SKINNER, B. F. (1953): *Science and Human Behavior*. Nueva York: Willey. Trad. cast. Ciencia y Conducta Humana. Barcelona: Fontanella, 1970.

- SPITZ, R. (1958): *Le première année de la vie de l'enfant*. P.U.F.
- TRIANES, M. V. y MUÑOZ, A. (1994): *Programa de Educación Social y Afectiva*. Málaga: Puerta Nueva. Delegación de Educación y Cultura.
- ULRICH, R. E. (1966): «Pain as a cause of aggression». *American Zoologist*, nº 6, 643-62.
- ULRICH, R. E. y otros (1966): *Fighting and Avoidance in Response to Aversive Stimulation*. *Behavior*, vol. 26. 124-29.
- URRA, J. (1998): *Niños y no tan niños*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- WHITNEY, I. y SMITH, P. K. (1993): «A survey of the nature and extent of bully/victim problems junior/middle and secondary schools». *Educational Research*, 35, pp. 3-25.

Filmografía

VIOLENCIA Y SOCIEDAD

- *EL NIÑO QUE GRITÓ PUTA*. Título original: *The boy who cried bitch*.

Dirección: Juan José Campanella.

Guión: C. May Levin.

Producción: Louis Tancredi.

Fotografía: Daniel Shulman.

Música: Wendy Blackstone.

Montaje: Darren Kloomok.

Efectos especiales: Mat Vogel.

Vestuario: Claudia Brown.

Maquillaje: C. Bangham.

Asesor Psiquiátrico: C. J. Kestenbaum.

Color -35 mm- Metraje: 2.883 metros.

Duración 101 mm.

Año de producción: 1991. Nacionalidad: Norteamericana.

Distribuidora: Alta Films.

- *BAD BOYS* (1983). Dtor. Rick Rosenthal. Producción: EMI FILMS.

Tema: El problema de la delincuencia juvenil en EE.UU. a partir de unos jóvenes que son recluidos en un correccional.

- *THE INSTRUCTOR* (1985). Dtor. Don Bendell.

Tema: Un instructor de kárate orienta a sus estudiantes sobre la base de que este deporte debe de ser usado para el auto-control o la defensa, pero nunca para la violencia.

Planteamiento temático interesante para profesores de Educación Física.

- *ALAS DE MARIPOSA* (1991). España. Dtor. J. M. Bajo Ulloa.

Duración 100 min. Distribuida por Iberoamericana Films.

Tema: Ami crece en un ambiente desordenado con grandes dificultades de comunicación, creando una situación que le lleva al síndrome de aislamiento y al sentimiento de pérdida del afecto, condicionantes básicos del rechazo del medio y de una frustración afectiva que le empuja a los impulsos violentos, tanto hetero-agresivos como suicidas.

- *MENTES PELIGROSAS* (1995) EE.UU. Dtor. John Smith. M.C.A. Disney.

Tema: Una profesora se enfrenta a una peculiar clase con grave deterioro de la disciplina, peligrosa y muy conflictiva. Violencia.

- *DIARIO DE UN REBELDE* (1995) EE.UU. Dtor. Scott Kalvert.

Intérpretes: Leonardo DiCaprio, Mark Wahberg y Ernie Hudson.

Tema: Un adolescente, con éxito en el equipo de baloncesto del colegio, se introduce por influencia de sus amigos en el mundo de las drogas. Deterioro físico y psíquico. Violencia.

- *FRESH* (1995) EE.UU. Dtor. Boaz Yakin.

Intérpretes: Sean Nelson.

Tema: La historia de Fresh, un niño negro de unos doce años: despierto, introvertido, muy reflexivo y carente de escrúpulos «en apariencia», que actúa como camello en un barrio de Estados Unidos dominado por bandas traficantes de drogas que mantienen sus territorios de acción bien delimitados.

- *LOS CUATROCIENTOS GOLPES (Les quatre cents coups)* (1959)

Dirección: François Truffaut.

Producción: François Truffaut y Georges Charlot para Les Fils de Carrousse. 94'.

Francia.

Tema: Con la acertada fotografía de H. Decae y la recordada música de Jean Constantin, narra la historia del adolescente Antoine Doinel (Jean-Pierre Léaud) que, inadapto familiar y escolarmente, decide robar —con la colaboración de su amigo René (Claire Maurier)— una máquina de escribir para poder ir a conocer el mar.

Detenido e internado en un reformatorio, logra huir obsesionado por su propósito.

Película clave en la historia del cine en la que su director recuerda episodios de su propia vida y que caracteriza el estilo de la «nouvelle vage».

- *OBEDIENCIA*. Título original: *Obedience* (1974).

Experimento filmado por S. Milgram.

Dirección: S. Milgram.

Filmoteca de la Universidad de Nueva York.

Distribuida por la British Universities Film Council.

- *PUNNY GAMES* (1997).

Dirección: Michael Haneke.

Tema: Violencia y cine.

- *EL FINAL DE LA VIOLENCIA* (1997).

Dirección: Wim Wenders.

Tema: Un film que acusa a quienes explotan la violencia, en el lenguaje del cine.

- *LA NARANJA MECÁNICA* (1971).

Dirección: Stanley Kubrik.

Tema: La violencia injustificada ejercida por una banda de jóvenes.

- *EL BOLA* (2001).

Dirección: Achero Mañas.

Tema: El «bola» es un niño de doce años maltratado por su padre. La película expresa muy claramente el fenómeno, cada vez más extendido, del silencio cómplice ante el maltrato infantil.

MARGINACIÓN E INTERCULTURALIDAD

- *EL JOROBADO DE NOTRE DÂME* (1996). Estados Unidos.

Producción: Don Hahn.

Tema: La discriminación social, en una historia de superación y de afirmación personal, frente a las limitaciones físicas, afectivas y sociales.

- *MULÁN* (1998). Estados Unidos.

Dirección: Barry Cook y Tony Bancroft.

Tema: La mujer como heroína que se revela ante una sociedad excesivamente tradicional.

- *BARRIO* (1998). España.

Dirección: Fernando León de Aranoa.

Tema: Adolescencia y marginación.

- *ADIÓN NABOELK* (1996). Cortometraje. España.

Dirección: Mar Sampedro.

Temática: Adolescencia y mestizaje.

- *MARIUS Y JEANNETTE* (1997). Francia.

Dirección: Robert Guediguian.

Temática: Etnias y búsqueda de identidad.

- *EN LA PUTA CALLE* (1997). España.

Dirección/Guión: Enrique Gabriel.

Temática: El racismo y la xenofobia se convierten en solidaridad y amistad como grandes valores que comparten dos personas de distinta raza a las que une una misma situación de penuria.

- *LA MANZANA*.

Título original: «Sib-La pomme» (1997). Irán-Francia.

Dirección: Samira Makhmalbaf.

Tema: Principios ancestrales de la cultura islámica frente a derechos humanos tan

elementales como la libertad. El papel de la mujer en el mundo islámico.

- *EL EXTRANJERO LOCO*. Título original: «Gadjo dilo» (1997). Francia.

Dirección: Tony Gatlif.

Tema: La integración de un parisino en la cultura zíngara, llegando a comprender su idiosincrasia y su sensibilidad.

VIOLENCIA ENTRE IGUALES

- *UN DÍA MÁS*. Vídeo realizado por los alumnos de Imagen y Sonido del I.E.S. Pradolongo de Madrid. Curso 1997-1998.

Tema: La violencia entre compañeros en el ámbito escolar.

Edita: Oficina del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.

Escuela de Animación

1. **Cómo dirigir grupos con eficacia.** Alfonso López.
2. **Guiones para encuentros de animación.** L. Martí - I. Monferrer.
3. **Guía de recursos para la animación en Castilla y León.** V. J. Ventosa.
4. **Valores para vivir.** Eduard Romero (coord.).
5. **El juego de grupo como elemento educativo.** Raúl Gutiérrez.
6. **Métodos para la animación sociocultural.** Laura Gutiérrez.
7. **Intervención socioeducativa.** Víctor J. Ventosa.
8. **Aire libre: un medio educativo.** Manuel Aparicio.
9. **Psicopedagogía de la educación social.** M^a S. Entrena - F. A. Díaz.
10. **Manual del monitor de tiempo libre.** Víctor J. Ventosa (coord.).
11. **Recursos para el tiempo libre/1.** José Miguel Burgui.
12. **Cómo fundar una asociación.** Lluís Martí - Irene Monferrer.
13. **Ocio y personas con retraso mental.** C. Coll - A. Ponce - B. Vega.
14. **Recorridos urbanos en el tiempo libre.** Gustavo Esteve.
15. **Frases de sabiduría.** Antonio González.
16. **Recursos para el tiempo libre/2.** E. Moreno - F. Pérez.
17. **Intervención educativa desde la Naturaleza.** J. Manuel Rivas.
18. **La animación con personas mayores.** Carolina Elizasu.
19. **Recursos para el tiempo libre/3.** José Miguel Burgui.
20. **El léxico del animador.** Ezequiel Ander-Egg.
21. **Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre.** J. Llull Peñalba.
22. **Expresión musical, educación y tiempo libre.** V. J. Ventosa.
23. **Cómo animar un grupo.** M^a José Aguilar Idáñez.
24. **Recursos para el tiempo libre/4.** Oriol Oliveras.
25. **Valores para vivir/2.** Eduard Romero (coord.).
26. **Gotas de sabiduría.** Antonio González.
27. **Yoga en el tiempo libre.** Sergio Mario Chazin.
28. **Integración de personas con disminución psíquica en el tiempo libre.** Víctor J. Ventosa - Rafael Maset (coords.).
29. **Por qué no jugamos.** Óscar Martínez.
30. **Por qué el voluntariado.** Lluís Martí.
31. **Metodología y práctica de la animación sociocultural.** E. Ander-Egg.
32. **Teatro, sobremesas y juegos.** Bautista Araiz.

33. **Recursos para el tiempo libre/5.** Francisco Pérez.
34. **¿Qué ves a tu alrededor?** J. Sitjar - L. Martí - I. Monferrer.
35. **Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales.** V. J. Ventosa.
36. **Técnicas de grupo.** José Pedro Espada.
37. **El animador sociolaboral.** P. Maya - J. J. Caballero.
38. **Programa de Psicoestimulación Preventiva.** Anna Puig.

¹ NOTA DE LOS AUTORES. En diversas ocasiones se pudo comprobar que la vigilancia del recreo no era eficaz, coincidía con una reunión en el comedor para poder tomar café juntos, la mayoría de los profesores. La vigilancia del comedor consistía en la permanencia inactiva de dos jóvenes inexpertos, contratados por la empresa de comedor, en el patio, junto a algún alumno pequeño y ajenos a la problemática de lo que estaba ocurriendo.

² Véase E. Donnerstein, *Violencia, televisión y cine*. 1998, Barcelona, Ariel, Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia, pp. 43 y ss. Volumen coordinado por José Sanmartín.

³ Recordemos el caso del asesinato del pequeño James Bulger en Liverpool, cuando sólo tenía dos años, a manos de otros dos menores Jon Venables y Robert Thomson, que tenían en aquel momento (12 de febrero de 1993) tan sólo diez años. ¿Qué pudo sucederles anteriormente a estos niños para llegar a cometer tal barbaridad?

Índice

Portada	2
Créditos	5
Índice	6
Introducción	9
PRIMERA PARTE	11
FUNDAMENTOS Y RETOS	11
1. De qué estamos hablando	12
1.1. ¿Qué entendemos por conducta agresiva y por qué aparece?	17
1.2. Convivencia vs violencia en el centro educativo	21
1.3. Abordar el problema desde la organización escolar	23
2. Un problema emergente. Gradación	26
• La historia de Sergio	29
3. Los retos de la escuela de la convivencia	32
3.1. La personalidad conflictiva en la escuela infantil	34
3.1.1. Hiperagresividad preescolar	36
3.2. La dinámica psicosocial de la violencia en la edad de maduración escolar	38
3.2.1. Violencia y medio familiar	39
• Estilos paternos y conducta agresiva	40
3.2.2. Violencia y medio socioescolar	43
• La agresión entre iguales: maltrato y victimización	44
• Liderazgo y dominación	47
• Los riesgos del conformismo	48
4. Los mecanismos psicológicos del aprendizaje de la agresión	50
4.1. La agresión, expresión de frustración. ¿Qué hacer?	52
4.1.1. Tipologías del agresor	53
4.1.2. Solución a la hipótesis frustración-agresión. Cómo actuar	53
4.2. De la agresividad al sadismo: una aproximación experimental	54
4.2.1. El diseño del experimento de Milgran	55
5. Mirando hacia nuestro entorno europeo	58
5.1. Francia	58
5.2. Gran Bretaña	59
5.3. Irlanda	60

5.4. Escocia	62
5.5. Suecia	63
5.6. España	64
5.7. Luxemburgo	66
5.8. Noruega	66
5.9. Holanda	67
6. Factores determinantes del deterioro de la convivencia en el centro educativo	70
6.1. El entorno social	71
6.2. La organización del centro educativo	72
6.3. El estilo del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje	74
6.3.1. El rol del profesorado	77
6.4. Los medios de comunicación social	77
6.4.1. Aprendizaje social de la violencia audiovisual	78
6.5. Inmunización social ante la violencia	83
• La historia de Carlos	83
6.6. El silencio cómplice	84
SEGUNDA PARTE	86
APROXIMACIÓN A UNA METODOLOGÍA	86
7. ¿Qué podemos hacer?	87
7.1. Prevención precoz	89
7.2. Hacia una metodología holística y ecológica	90
8. Una propuesta de desarrollo: estrategias	92
8.1. Tres pilares básicos sobre los que construir	92
8.2. El currículum y la relación profesor-alumno	93
8.2.1. Intervención en la resolución de los conflictos (mediación)	95
8.2.2. Pautas de intervención psicoeducativa en la resolución de conflictos	101
• Como abordar las conductas violentas en la Educación Infantil	101
• Estrategias de intervención en la Educación Primaria y Secundaria	103
8.3. La organización del centro	106
8.3.1. El Plan de Actuación	106
Fase 1: Análisis de la situación real del centro	106
Fase 2: La elaboración del proyecto o Plan de Actuación	109
8.3.2. El Reglamento de Organización Interna	112
8.4. Implicación y apoyo del entorno	123

8.4.1. Manifestaciones de la violencia social	123
8.4.2. Sociedad y familia	125
8.4.3. Sociedad y medios de comunicación	127
• Estrategias de intervención familiar	128
• Estrategias de intervención escolar	129
• Una estrategia audiovisual: el cineforum	131
Bibliografía	138
Filmografía	142