

POR UNA CULTURA DE LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

MARÍA JOSÉ DÍAZ-AGUADO

RESUMEN

El artículo gira en torno a 11 principios básicos necesarios para desarrollar una cultura de la convivencia democrática y prevenir así la violencia desde la escuela, que se analizan primero desde un punto de vista general y que se concretan después en programas específicos de intervención educativa; cuya eficacia ha sido comprobada a través de una larga serie de investigaciones experimentales, y que giran en torno a las siguientes necesidades educativas:

1. Adaptar los procedimientos de enseñanza-aprendizaje a los actuales cambios sociales.
2. Superar el currículum oculto, explicitando las normas escolares desde papeles democráticos.
3. Luchar contra la exclusión, distribuyendo el protagonismo y el empowerment.
4. Prevenir la violencia reactiva y la violencia instrumental desde contextos normalizados de resolución de conflictos.
5. Distribuir el poder, extendiendo dicha distribución también a la disciplina.
6. Ayudar a no reproducir la violencia, desarrollando las condiciones que protegen contra dicho riesgo.
7. Romper la conspiración del silencio sobre la violencia escolar.
8. Superar las representaciones contrarias a los valores democráticos: el sexismo, el racismo, la xenofobia, a través del respeto a los derechos humanos
9. Utilizar los medios de comunicación en la educación en valores
10. Promover nuevos esquemas de colaboración entre la escuela, la familia y el resto de la sociedad
11. Poner a disposición del profesorado los medios que permitan lograr las condiciones anteriores, para poder desarrollar una convivencia democrática.

ABSTRACT

The article is based on the 11 basic principles necessary to develop democratic coexistence and thus prevent violence in schools. This is analyzed first from a general point of view and then shown in specific programs for educational intervention which have been demonstrated as effective via a long series of experimental investigations and which rest upon the following educational needs:

1. The adaptation of teaching/learning procedures to current social changes.
2. Overcoming the hidden curriculum by making explicit school rules from a democratic perspective.
3. Fighting exclusion by sharing leadership and empowerment.
4. Preventing reactive and instrumental violence through the context of resolving conflicts.
5. Power sharing, with the understanding that that includes sharing discipline.
6. Helping to avoid the production of violence by developing conditions that protect against that risk.
7. Breaking the conspirational silence associated with violence at school.
8. Overcoming what opposes democratic values: sexism, racism, xenophobia via respect for human rights.
9. Using the media for moral education.

10. Promoting new ways for collaboration between schools, families and the rest of society.
11. Giving teachers the means to achieve the aforementioned conditions in order to develop democratic coexistence.

PALABRAS CLAVE

Prevención de la Violencia, Exclusión Social, Tolerancia, Educación Democrática, Aprendizaje Cooperativo, Violencia Sexista.

KEY WORDS

Prevention of Violence, Social Exclusion, Tolerance, Democratic Education, Cooperative Learning, Gender Violence.

En la primera parte de esta ponencia se presentan una serie de principios generales sobre las condiciones necesarias para mejorar la convivencia escolar, desarrollando los valores democráticos; y en la segunda parte se describen los *Programas de Prevención de la Violencia*, desarrollados a través de una serie de investigaciones experimentales, llevadas a cabo con el objetivo de llevar a la práctica dichos principios (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2001, 2002).

1.- CONDICIONES PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR

1.1.- Adaptar la educación a los actuales cambios sociales

La actual Revolución Tecnológica provoca cambios de tal magnitud en todas las esferas de nuestra vida (familia, trabajo, ocio...), que simbólicamente resulta acertada su coincidencia con el cambio de milenio; con la representación del fin de una época y el comienzo de otra. Cambios que se caracterizan por las fuertes contradicciones y paradojas, entre:

- 1) La dificultad para comprender lo que sucede frente a la gran cantidad de información disponible.
- 2) La ausencia de certezas absolutas frente al resurgimiento de formas de intolerancia que se creían superadas.
- 3) La necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más heterogéneo frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre sobre nuestra propia identidad.
- 4) La eliminación de las barreras espaciales en la comunicación frente a un riesgo cada vez más grave de aislamiento y exclusión social.

Estos cambios modifican las condiciones en las que se produce el desarrollo de los niños y los jóvenes, incrementando el riesgo de violencia y, por tanto, la necesidad de trabajar activamente en su prevención. Para lo cual es preciso llevar a cabo importantes innovaciones educativas.

Conviene recordar que el concepto de infancia, como una etapa cualitativamente distinta de la edad adulta, surge en relación a los cambios originados por la Revolución Industrial. A partir de los cuales se reconoce su peculiaridad y su necesidad de protección, separando a los niños del mundo de los adultos y de su violencia, a través de las barreras que supone la familia nuclear y la escuela. Los cambios actuales, originados por la Revolución Tecnológica, reducen la eficacia de dichas barreras, exponiendo a los niños con demasiada frecuencia a todo tipo de violencia, y siendo a veces, incluso, utilizados en su representación. Esta nueva situación cambia la vida de los niños de múltiples y complejas formas, modificando la representación que los adultos tienen de la infancia, e incrementando la vulnerabilidad de los niños a todo tipo de violencia, hasta el punto de temer por lo que se ha denominado como *desaparición de la infancia*. En algunos de los casos de violencia protagonizados en los últimos años por niños y adolescentes, ampliamente divulgados por los medios de comunicación, se refleja que reproducen *guiones* imposibles de inventar en dichas edades, que disponen de una *información para ejercer la violencia* a la que hasta ahora no tenían acceso. Una de las tareas educativas para este siglo que empieza es inventar nuevas barreras que protejan a los niños y a los adolescentes de este nuevo riesgo de exposición a la violencia o de ser utilizados en ella.

Para comprender cómo afectan los actuales cambios sociales a los adolescentes conviene recordar que su tarea básica es construir una identidad diferenciada, elaborar su propio proyecto vital, averiguando qué quieren hacer con su vida. Tarea que origina un alto nivel de incertidumbre que, sumado al que implican los actuales cambios sociales, puede resultar para algunos jóvenes muy difícil de soportar; especialmente cuando no han desarrollado tolerancia a la ambigüedad, cuando no han aprendido a vivir el conflicto, la duda, como un elemento necesario para crecer, cuando se les ha educado como si existieran certezas, verdades, absolutas.

Para superar los problemas mencionados con anterioridad es preciso llevar a cabo cambios cualitativos muy importantes en los papeles de profesor, alumno y compañero, así como en la forma en que se construyen las normas y los conocimientos desde la escuela; incluyendo las siguientes acciones:

- 1) Adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la interacción educativa a la diversidad de los alumnos, superando los obstáculos que de lo contrario conducen a la discriminación y garantizando que todos logren un nivel suficiente de éxito y reconocimiento sin renunciar a su propia identidad.
- 2) Ayudar a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, superación necesaria para la tolerancia, que exige aprender a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra, no la propia realidad, y en la que influye de forma muy importante la perspectiva desde la que la realizamos (intereses, situación histórica, grupo de pertenencia...).

Para avanzar en la dirección anteriormente expuesta es preciso que el profesor ceda a los alumnos parte del control que habitualmente ejerce sobre la actividad académica; situación que se favorece cuando éstos cooperan con sus compañeros en equipos heterogéneos.

1.2.- Superar el currículum oculto, explicitando las normas desde papeles democráticos

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

- 1) *La monotonía de la vida escolar*. Los niños deben aprender a esperar, a tener paciencia, a permanecer inmóviles, durante largos periodos de tiempo, ignorando a sus compañeros. («Sólo en la escuela pasan diariamente tantas horas 30 o 35 personas tan juntas sin poder la mayor parte del tiempo comunicarse entre sí»).
- 2) *La naturaleza de la evaluación educativa*: su carácter no explícito, sus contradicciones y la imposibilidad de que el alumno pueda discutirla. Los alumnos deben aprender cómo funciona este complejo mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos, aprender a acomodarse a las expectativas de los demás y a conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias, el profesor y los compañeros, que con frecuencia entran en conflicto.
- 3) *La fuerte jerarquización de la vida escolar y la concentración del control en el profesor*. Los alumnos deben acostumbrarse a la diferencia de poder, sustituyendo los propios planes e iniciativas por los que el profesor impone.

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

Los trabajos posteriores realizados sobre este tema en distintos entornos confirman su vigencia, puesto que las normas asociadas al papel de alumno suelen transmitirse de forma poco explícita, entran con frecuencia en conflicto con los valores del currículum formal y resultan más difíciles de comprender para los alumnos de determinados grupos minoritarios (Blumenfeld et al, 1983; Perrenoud, 1984; Díaz-Aguado, 1986; 1996).

Para superar las dificultades asociadas al currículum oculto, conviene explicitar claramente todos los aspectos del currículum escolar, para favorecer así su comprensión por todos

los alumnos, y poder detectar y modificar cualquier característica que vaya en contra de los objetivos educativos democráticos que explícitamente se pretenden conseguir, extendiéndolos a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, a todas las actividades que tienen lugar en la escuela; porque a través de todas ellas se transmiten (bien, regular o mal) las normas y los papeles que los escolares ejercerán fueran de ella. Por lo que no parece conveniente limitar la educación para la democracia a una materia o a un determinado momento del horario escolar. Tomar conciencia de esta realidad debe ayudar a detectar y superar posibles contradicciones entre las normas y los papeles necesarios para una ciudadanía democrática y los que a veces puede estar transmitiendo la escuela. Y para superar algunas de las contradicciones más frecuentes que suelen detectarse, en este sentido, conviene dar a los alumnos un papel más activo en su propio aprendizaje.

1.3.- Luchar contra la exclusión desde la escuela, distribuyendo el protagonismo y desarrollando el sentido del propio proyecto

Desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen de la violencia, se ha observado continuidad entre determinados problemas relacionados con la exclusión, tal como se manifiesta en la escuela desde los 8 o 10 años de edad, y el comportamiento violento en la juventud y en la edad adulta. Según dichos estudios, los adultos violentos se caracterizaban a los 8 años por: 1) ser rechazados por sus compañeros de clase; 2) llevarse mal con sus profesores; 3) manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; 4) expresar baja autoestima; 5) tener dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas; 6) falta de identificación con el sistema escolar; 7) y abandonar prematuramente la escuela.

Los resultados obtenidos en nuestras investigaciones con estudiantes de secundaria sugieren también que la exclusión social puede estar en el origen de su identificación con la violencia (Díaz-Aguado, Dir., 1996). Una de las evidencias más significativas, en este sentido procede del estudio comparativo realizado para elaborar los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, y llevado a cabo con 601 jóvenes (entre 14 y 20 años) de centros de secundaria de Madrid. En el que observamos que los jóvenes que se identificaban con dicho problema (la violencia) se diferenciaban, además, del resto de sus compañeros y compañeras de clase, por: razonar en situaciones de conflictos entre derechos de forma más primitiva (más absolutista e individualista); justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia; llevarse mal con los profesores; ser rechazados por los otros chicos y chicas de la clase, y ser percibidos como agresivos, con fuerte necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultad para comprender la debilidad de los demás. Perfil que refleja como causas posibles de la violencia la dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye. Resultado que apoya una vez más la importancia que la lucha contra la exclusión tiene para prevenir la violencia.

Una nueva evidencia sobre el papel de la exclusión social en el origen de la violencia así como sobre la posibilidad de detectar su inicio en edades muy tempranas (de 2 a 6 años) la

hemos obtenido en una reciente investigación, aún inédita (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Andrés y Martínez, 2000). Sus resultados sugieren que desde estas edades es posible detectar en la escuela infantil a niños con un estilo de comportamiento agresivo, que se caracterizan por pegar a los otros niños (aunque estos lloren), amenazar, insultar, excluir, romper material al enfadarse...; problemas que van acompañados de una fuerte necesidad de llamar la atención, escasa empatía, dificultad para estructurar la conducta en torno a objetivos y tareas, y la exclusión de situaciones positivas de interacción con los otros niños. Por otra parte, hemos observado que los niños de familias sometidas a situaciones de exclusión social reflejan problemas importantes no sólo en las situaciones anteriormente mencionadas, sino también en los modelos y expectativas básicas a partir de los cuales se estructura el mundo social (en los que en estudios anteriores no se habían observado diferencias en función de la clase socioeconómica). Parece como si la inseguridad y la desestructuración producida por la exclusión social en sus padres fuera transmitida a sus hijos desde las primeras relaciones que con ellos establecen. Contra estos dos problemas, la exclusión y el deterioro que produce, debemos luchar en el futuro de forma más eficaz que hasta ahora.

Para luchar contra la exclusión, la escuela debe incorporar innovaciones que permitan distribuir el protagonismo académico, el poder. En eso consiste la esencia de la democracia. Conviene tener en cuenta que esta distribución del poder, tiene además de su dimensión social una dimensión individual de gran significado en la calidad de la vida de las personas; a la que suele hacerse referencia en distintos foros internacionales con el término de «empowerment» (traducido por empoderamiento). La educación puede desempeñar un papel decisivo en el desarrollo de esta dimensión también en su aspecto individual, ayudando a que cada alumno y alumna defina sus propios proyectos escolares, desarrollando así el poder de controlar y decidir su propia vida (decidiendo objetivos y medios para alcanzarlos, incrementando la capacidad de esforzarse por conseguirlos, superando los obstáculos que con frecuencia surgen en dicho proceso...) Conviene tener en cuenta que el sentido del proyecto mejora la calidad de la vida de las personas y el riesgo de reaccionar con comportamientos destructivos que deterioran la convivencia escolar.

1.4.- Prevenir la violencia reactiva y la violencia instrumental desarrollando contextos normalizados de resolución de conflictos

Para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia conviene diferenciar la que se produce de forma reactiva de la que se utiliza como un medio.

La *violencia reactiva* es como una explosión, que surge cuando se experimenta un nivel de tensión o de dificultad que supera la capacidad de la persona (o del grupo) para afrontarlo de otra manera. Origina más violencia al aumentar a medio plazo la crispación que la provocó; y cuando se refuerza por permitir obtener a corto plazo determinados objetivos, pudiéndose convertir así en *violencia instrumental*, sobre todo si se justifica y si se carece de alternativas para lograrlos de otra forma. De lo anteriormente expuesto se deducen dos importantes

principios de prevención de la violencia reactiva: 1) desarrollar alternativas en el sistema (estableciendo cauces) y en los individuos (desarrollando habilidades) para expresar la tensión y la dificultad de forma constructiva, sin recurrir a la violencia; 2) y reducir los altos niveles de tensión y dificultad que viven determinados colectivos.

Las personas que utilizan la *violencia instrumental*, para alcanzar sus objetivos, suelen justificarla, dándole apariencia de legitimidad. Este tipo de violencia tiende a perpetuarse al impedir desarrollar otros procedimientos más complejos para conseguir lo que se pretende y al producir un alto nivel de crispación, provocando una serie de reacciones de violencia que contribuyen a legitimarla. Para prevenirla conviene: 1) enseñar a condenarla, que nunca está justificada la utilización de la violencia; 2) y desarrollar alternativas (en los sistemas y en los individuos) para resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, para prevenir la violencia reactiva y la violencia instrumental en la escuela conviene:

- 1) Disminuir la dificultad y la tensión, *mejorando la calidad de la vida* de todas las personas que en ella se encuentran.
- 2) Establecer *cauces y procedimientos alternativos en el sistema escolar* (como las asambleas de aula que podrían llevarse a cabo en las tutorías) a través de los cuales de forma normalizada (son que nadie se sienta amenazado en ellos) puedan expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia (a través de la comunicación, la negociación, la mediación...).
- 3) Desarrollar *alternativas en todos los individuos* (alumnos, profesores, equipo de dirección...), habilidades para afrontar y expresar la tensión y resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.
- 4) *Enseñar a condenar la violencia*. Para lo cual los adultos deben renunciar a utilizarla entre ellos o con aquellos a los que se supone deben educar. Lo cual es, por otra parte, incompatible con la permisividad, con la tendencia a mirar para otro lado cuando surge la violencia en la propia escuela. La educación debe, en este sentido, desarrollar procedimientos de disciplina más eficaces que los actuales para combatir y detener la violencia que a veces se produce en la escuela: ayudando a que el violento se ponga en el lugar de la víctima, entienda lo destructiva que es la violencia, se arrepienta de haberla utilizado e intente reparar el daño originado.

1.5.- Distribuir el poder extendiendo dicha distribución también a la disciplina

Educar para la democracia exige llevar a la práctica una de sus características más esenciales: la distribución del poder al máximo entre todos los individuos. En este sentido, para que los alumnos se apropien del significado del contrato social de la democracia conviene que desde la escuela participen activamente en los distintos tipos de poder que lo definen:

El poder legislativo, elaborando las normas que regulan la convivencia escolar y la definición de los deberes y los derechos de los individuos que en la escuela se encuentran.

El poder ejecutivo, a través del cual llevar a la práctica dichas normas y tomar las decisiones que hagan posible el ejercicio de los deberes y derechos previamente definidos.

El poder judicial, encargado de aplicar las sanciones cuando existen graves transgresiones a las normas de convivencia.

Tanto los estudios científicos como las diversas experiencias educativas mencionadas en el grupo de discusión reflejan que cuando los niños y los adolescentes participan activamente en todo lo relacionado con las normas de convivencia se comprometen mucho más con su cumplimiento que si no han participado en ellas.

1.6.- Ayudar a no reproducir la violencia

Una gran parte de la violencia que existe actualmente tiene su origen en la violencia familiar. La prevención a través de la familia es especialmente importante porque a través de ella se adquieren los primeros esquemas y modelos en torno a los cuales se estructuran las relaciones sociales y se desarrollan las expectativas básicas sobre lo que se puede esperar de uno mismo y de los demás. La mayoría de los niños encuentran en el contexto familiar que les rodea condiciones que les permiten desarrollar una visión positiva de sí mismos y de los demás, necesaria para: aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades de forma positiva y con eficacia, obtener la ayuda de los demás o proporcionársela. Por el contrario, cuando los niños están expuestos a la violencia en su propia familia pueden aprender a ver el mundo como si solo existieran dos papeles: agresor y agredido, percepción que puede llevarles a legitimar la violencia al considerarla como la única alternativa a la victimización. Esta forma de percibir la realidad suele deteriorar la mayor parte de las relaciones que se establecen, reproduciendo en ellas la violencia sufrida en la infancia.

Los estudios sobre las características de los adultos que viven en familias en las que se produce la violencia reflejan que *con frecuencia* su propia familia de origen también fue violenta. Esta transmisión intergeneracional de la violencia no es algo inevitable. La mayoría de las personas (en torno al 70%) que la sufrieron en la infancia no reproducen dicho problema en edades posteriores. Los estudios realizados, en este sentido, encuentran que los adultos que fueron maltratados en su infancia que no reproducen el problema con sus hijos (el 70%) difieren de los que sí lo hacen (el 30%) por una serie de características que pueden, por tanto, ser desarrolladas para romper el ciclo de la violencia y prevenir así su transmisión: 1) el establecimiento de vínculos afectivos no violentos, que proporcionan experiencias positivas acerca de uno mismo y de los demás y contribuyan a desarrollar la confianza en uno mismo y en los demás; 2) la conceptualización de las experiencias de violencia sufridas como tales, reconociendo su inadecuación y expresando a otras personas las emociones que suscitaron (cuando,

por el contrario, dichas experiencias se justifican conceptualizándolas como disciplina el riesgo de reproducirlas aumenta); 3) el compromiso explícito de no reproducir la violencia que se ha sufrido; 4) y el desarrollo de habilidades que permitan afrontar el estrés con eficacia, resolver los conflictos sociales de forma no violenta y educar adecuadamente a los hijos. Por otra parte, el riesgo de la violencia familiar aumenta cuando el nivel de tensión y dificultad con el que se enfrenta la familia supera a su capacidad para afrontarlo de forma positiva así como cuando la familia se encuentra gravemente aislada del resto de la sociedad en la que se encuentra. De lo cual se deduce que la lucha contra la pobreza y la exclusión deben ser consideradas como dos principios básicos de prevención de la violencia.

1.7.- Romper la conspiración del silencio sobre la violencia escolar e insertar su tratamiento en un contexto normalizado orientado a mejorar la convivencia

Los estudios realizados en los últimos años sobre la violencia escolar (a la que se ha denominado con el término inglés *bullying*, derivado de *bull*, matón) reflejan que dicha violencia: 1) suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos); 2) tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo; 3) suele estar provocada por un alumno (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación; 4) y se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

Los estudios realizados sobre el *bullying* en la escuela reflejan que éste se produce con una frecuencia bastante superior a lo que cabría temer. Parece que a lo largo de su vida escolar todos los alumnos podrían verse dañados por este problema, como observadores pasivos, víctimas o agresores.

Y es que como sucede con las otras formas de violencia, la intimidación y victimización que se produce en la escuela puede dañar a todas las personas que con ella conviven:

- 1) *En la víctima* produce miedo y rechazo al contexto en el que se sufre la violencia, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás , así como diversas dificultades que pueden derivarse de estos problemas (problemas de rendimiento, baja autoestima...).
- 2) *En el agresor* aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza : disminuye su capacidad de comprensión moral así como su capacidad para la empatía, el principal motor de la competencia socio-emocional, y refuerza un estilo violento de interacción que representa un grave problema para su propio desarrollo , obstaculizando el establecimiento de relaciones positivas con el entorno que le rodea.
- 3) *En las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla* puede producir , aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor (miedo a poder ser víctima de una

agresión similar, reducción de la empatía...); y contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia.

- 4) *En el contexto institucional en el que se produce*, la violencia reduce la calidad de la vida de las personas, dificulta el logro de la mayoría de sus objetivos (aprendizaje, calidad del trabajo...) y hace que aumenten los problemas y tensiones que la provocaron, activando un proceso de espiral escalonada de graves consecuencias.

Para prevenir o detener la violencia que a veces se produce en la escuela es preciso crear contextos normalizados (por ejemplo, asambleas de aula), en los que de forma periódica y preventiva se expongan los problemas que surgen y se desarrollen esquemas que ayuden a:

- a) Adoptar un *estilo no violento* para expresar las tensiones y resolver los conflictos que puedan surgir.
- b) Desarrollar una *cultura de la no violencia*, rechazando explícitamente cualquier comportamiento que provoque la intimidación y la victimización.
- c) Romper la «*conspiración del silencio*» que suele establecerse en torno a la violencia, en la que tanto las víctimas como los observadores pasivos parecen aliarse con los agresores al no denunciar situaciones de naturaleza destructiva, que si no se interrumpen activamente desde un principio tienden a ser cada vez más graves.

1.8.- Superar las representaciones contrarias a los valores democráticos: el sexismo, el racismo, la xenofobia, a través del respeto a los derechos humanos

Determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce (hombre, mujer, hijo, autoridad, o personas que se perciben como diferentes o en situación de debilidad, ...) ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos. De lo cual se deriva la necesidad de estimular cambios que favorezcan la superación de dichas actitudes; entre los que cabe destacar, por ejemplo:

- 1) La crítica de la violencia en todas sus manifestaciones y el desarrollo de condiciones que permitan expresarse y resolver conflictos sin recurrir a ella. Extendiendo dicha crítica al castigo físico, como una de las principales causas que origina la violencia, y sensibilizando sobre el valor de la comunicación como alternativa educativa.
- 2) La conceptualización de la violencia como un problema que nos afecta a todos, y contra el cual todos podemos y debemos luchar. Y la sensibilización sobre los efectos negativos que tiene la violencia no sólo para la víctima sino también para quién la ejerce, al deteriorar las relaciones y el contexto en el que se produce.

- 3) El desarrollo de la tolerancia como un requisito imprescindible del respeto a los derechos humanos, y sensibilizar sobre la necesidad de proteger especialmente, en este sentido, a las personas que se perciben diferentes o en situación de debilidad, situación en la que todos podemos encontrarnos.
- 4) La superación de los estereotipos sexistas, y especialmente de la asociación de la violencia con valores masculinos y la sumisión e indefensión con valores femeninos.

1.9.-Utilizar los medios de comunicación en la educación en valores

Los medios de comunicación nos ponen en contacto con la violencia de forma casi permanente. Probablemente por eso son considerados con frecuencia como una de las principales causas de la violencia actual, especialmente de la que protagonizan los niños y adolescentes. Llegándose a convertir, incluso, en el *chivo expiatorio* de un problema que afecta a toda la sociedad.

Los estudios realizados en torno a este tema encuentran que:

- 1) Los comportamientos y actitudes que los niños observan en la televisión, tanto de tipo positivo (la solidaridad, la tolerancia...) como de tipo negativo (la violencia...), influyen en los comportamientos que manifiestan inmediatamente después. En los que se detecta una tendencia significativa a imitar lo que acaban de ver en la televisión. De lo cual se deriva la necesidad de proteger a los niños de la violencia destructiva a la que con frecuencia están expuestos a través de la televisión. Pero también la posibilidad y conveniencia de utilizar la tecnología de los medios de comunicación con carácter educativo, para prevenir, por ejemplo, la violencia.
- 2) La influencia de la televisión a largo plazo depende del resto de las relaciones que el niño y el adolescente establecen; a partir de las cuales interpretan todo lo que les rodea, incluyendo lo que ven en la televisión. En función de dichas relaciones algunos niños y adolescentes son mucho más vulnerables a los efectos de la violencia televisiva que otros.
- 3) La repetida exposición a la violencia a través de los medios de comunicación puede producir cierta *habituación*, con el consiguiente riesgo que de ello se deriva de considerar la violencia como algo normal, inevitable; reduciendo la empatía con las víctimas de la violencia. Para favorecer la superación de esta tendencia conviene promover en los niños y en los jóvenes una actitud reflexiva y crítica respecto a la violencia que les rodea, también la que les llega a través de los medios de comunicación.

Los trabajos que hemos desarrollado dentro de los Programas que se exponen más adelante nos han permitido comprobar la eficacia que determinados documentos televisivos pueden tener para prevenir la violencia, como complemento de extraordinario valor junto a otros instrumentos (los textos, las explicaciones del profesor). Entre las ventajas que los documentos audiovisuales adecuadamente seleccionados pueden tener, en este sentido, cabe destacar que: favorecen un procesamiento más profundo de la información; logran un mayor impacto

emocional ; son más fáciles de compartir por el conjunto de la clase ; y llegan incluso a los alumnos con dificultades para atender a otros tipos de información, entre los que suelen encontrarse los alumnos con mayor riesgo de violencia (que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesor).

1.10.- La colaboración entre la escuela, la familia y el resto de la sociedad

La educación para la ciudadanía democrática exige poner en marcha nuevas y más estrechas formas de colaboración entre la escuela y la familia, incrementando la presencia, el poder y participación de los padres y las madres en la vida de la escuela. Para lo cual es preciso establecer nuevos esquemas de colaboración basados en el respeto mutuo (respeto al papel que cada agente educativo desempeña), orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de soluciones para afrontar mejor un problema compartido: adaptar la educación a las exigencias de una sociedad en la que las dos principales instituciones educativas, caracterizadas hasta ahora por su aislamiento, ya no están ni pueden estar aisladas.

Educar para la ciudadanía democrática exige que la escuela coopere de forma mucho más estrecha que hasta ahora con el resto de la sociedad, incluyendo en este sentido no sólo la cooperación ya mencionada con las familias, sino también con otros agentes sociales activos en los objetivos de la democracia (como las organizaciones no gubernamentales, los consejos administraciones locales....) Lo cual equivale a reconocer, una vez más, que la falta de aislamiento de la escuela respecto al resto de la sociedad, no sólo es el origen de muchos de sus problemas actuales sino que puede ser también el origen de sus soluciones. Para hacer que la balanza se incline en esta segunda dirección es preciso incrementar y mejorar la colaboración de la escuela con el resto de esa sociedad de la que ya no puede estar aislada.

1.11.- Poner a disposición del profesorado los medios que permitan desarrollar una convivencia democrática

Todas las innovaciones necesarias para educar la ciudadanía democrática exigen contar con condiciones que permitan a los profesores llevarlas a cabo. Conviene tener en cuenta en este sentido la necesidad de apoyar a los profesores, facilitando que adquieran las habilidades necesarias para conseguirlo y creando condiciones que posibiliten la cooperación entre profesores; sin caer en la frecuente tendencia a sobrevalorar las posibilidades de los profesores para desarrollar objetivos muy complejos sin los medios necesarios, ni en la tendencia contraria, infravalorando la capacidad de unos profesionales para adquirir las habilidades necesarias que permitan adaptar la educación a las exigencias de la situación actual.

2.- PROGRAMAS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y PREVENIR LA VIOLENCIA DESARROLLADOS A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

2.1.- *Innovaciones educativas*

Las investigaciones realizadas sobre los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (recogidas en cuatro libros y dos vídeos que gratuitamente distribuye el Instituto de la Juventud) nos llevaron a diseñar cuatro procedimientos que, adecuadamente aplicados sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir por sí mismos a mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia: 1) *discusiones y debates entre compañeros divididos en grupos heterogéneos*, sobre distinto tipo de conflictos (como los que se producen en el instituto, conflictos históricos o los que se reflejan en la prensa); 2) *experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos heterogéneos de aprendizaje cooperativo*, en los que los alumnos y alumnas aprendan a investigar, enseñar y aprender con compañeros y compañeras que son al mismo tiempo iguales pero diferentes; 3) *experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos*, a través de las cuales los y las jóvenes puedan aprender a utilizar la reflexión, la comunicación, la mediación o la negociación para defender sus intereses o sus derechos; 4) y *experiencias de democracia participativa*, basadas en la creación de contextos que permitan conocer y compaginar diversidad de perspectivas y adoptar decisiones de forma democrática.

Estos cuatro procedimientos suponen respecto a los métodos habitualmente más utilizados: 1) un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los alumnos y alumnas en su propio aprendizaje; 2) agrupados en equipos heterogéneos (en rendimiento, riesgo de violencia, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género...), agrupación que ayuda a superar las segregaciones y exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad y se priva a los individuos con riesgo de violencia de oportunidades necesarias para reducir dicho riesgo.

En una buena parte de las actividades diseñadas dentro de estos programas, se pide a los alumnos y alumnas que desempeñen papeles adultos, como expertos en diversas áreas (*política, sociología, medios de comunicación...*): elaborando la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 antes de pasar a analizar dicha declaración, seleccionando un spot contra el racismo entre los presentados al Consejo de Europa para el Año de la Tolerancia de 1995, realizando una encuesta sobre cómo se ven los jóvenes a sí mismos, definiendo el significado de los términos que reproducen los estereotipos hacia determinados colectivos antes de analizar los que da la Real Academia y los que proponen dichos colectivos, o dramatizando una conferencia histórica en la que cada equipo representa a un determinado gobierno.

Los resultados obtenidos han permitido comprobar que ayudar a los y las jóvenes a desempeñar el papel de expertos es muy eficaz. Cuando hacen, por ejemplo, de expertos contra el

racismo, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de su objetivo: la defensa de la tolerancia.

2.2.- Comprobación experimental de la eficacia de los programas

En una primera investigación se verificó experimentalmente la eficacia de estos programas en la prevención del racismo y la violencia con 601 jóvenes, comparando los cambios producidos en los y las jóvenes que en ellos participaron con los de un grupo de control (procedente de institutos y cursos similares a los anteriores) que no participó. El número medio de sesiones de clase dedicadas a los procedimientos o contenidos propuestos en los programas por los 23 profesores que los aplicaron fue de 17. Casi todas se basaron en la discusión o cooperación entre compañeros en grupos heterogéneos. En la mayoría de los grupos la aplicación fue realizada por más de un profesor.

Comparando los cambios experimentados en los y las jóvenes que participaron en los programas con los que no lo hicieron puede concluirse que dichos programas resultan de gran eficacia para favorecer, tanto en los jóvenes detectados inicialmente en situación de riesgo como en el resto de sus compañeros, los cambios que se resumen a continuación:

- 1) **La disminución del riesgo de ejercer o sufrir la violencia**, evaluada a través de la entrevista aplicada sobre este tema, en la que se reflejan mejoras significativas en: 1) una adecuada conceptualización de la violencia, reconociendo su naturaleza destructiva no sólo para las víctimas más directas sino para toda la sociedad, incluyendo a los propios agresores; 2) el rechazo de la violencia como medio de resolución de conflictos y el desarrollo y disponibilidad de procedimientos alternativos eficaces (la reflexión, la comunicación, la negociación). Como reflejo de dicho cambio cabe considerar el caso de César (el nombre no corresponde al real para garantizar su anonimato). Antes de participar en los programas, César refleja: tener miedo a su futuro, estar orgulloso de ser violento y desear que España vuelva a ser una dictadura. Entre los modelos de identificación y personas a las que admira menciona al grupo de amigos con los que, en situaciones que deberían ser de ocio, ejerce la violencia.

César (16 años) antes de la intervención: *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad? Agresividad he tenido siempre mucha. Soy muy agresivo. Es como un instinto. Cuando estoy agresivo no pienso. Cuando pegaron a un amigo mío no pensé. Cogí una piedra, me fui a por ellos y al primero que vi le metí un puñetazo. Si tienes algo en la mano, pegas más fuerte. Se metieron los ocho encima de mí. Uno me cogió la espalda y me pusieron una navaja. Otro le dijo que no me rajara y le quitó la navaja. Yo me llevé todas las tortas hasta que llegaron mis amigos y nos pegamos, me sacaron de ahí, se empujaron. Cogí a uno de ellos y le dije: como vuelvas a pegar a alguien, voy a tu casa y te mato... Si alguna vez los de ETA le hacen algo a alguien de mi familia, voy a los de Herri Batasuna y les pego a todos un tiro,*

porque no me puedo controlar, en situaciones así no me controlo... Hay cosas que no se pueden arreglar hablando, por ejemplo si te incitan: no se puede hablar cuando, por ejemplo como pasó el otro día, que un «moro» se puso en un partido de fútbol Real Madrid- Athletic un chándal del Barcelona cerca de unos skinhead; estaba provocándoles. Yo soy ultra y estaba con los skinhead. Le pegaron en el metro porque se lo merecía. Además de su raza encima provocaba, es un inmigrante ilegal que además estaba provocando. Se tenía que haber ido a otra parte, él se lo buscaba.... Yonkis, homosexuales, gitanos, son la escoria de España.... Si me incitan, entonces está justificada la violencia. Me dan rabia por la raza, porque si no son de aquí (los moros o los gitanos), entonces te incitan y te molestan más... También se puede pasar de ellos, pero yo no puedo. Es un nervio, si pasas se van a hacer los dueños. Es como tu padre: que no hagas esto, y te pega para que aprendas. Pues con los otros igual, es ley de vida.

Después de participar en el programa, César manifiesta cambios muy importantes en su relación con la violencia; pasando de conceptualizarla como un valor del que parecía sentirse orgulloso a verla como un problema que es preciso superar. Al mismo tiempo, los programas parecen haberle enseñado a tener en cuenta el respeto a los derechos humanos como criterio de justicia básico y a considerar la tolerancia como un valor deseable en la construcción de su identidad. Cambios que cabe relacionar con el hecho de que haya dejado de identificarse y ocupar su ocio con el grupo de jóvenes violentos que mencionaba en la primera entrevista.

César (16 años) después de la intervención: *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Sí, hace unas semanas en una clase. Se hicieron preguntas sobre las dictaduras. En las dictaduras no se respetan los derechos humanos... pero, en realidad, ahora tampoco se respetan. Yo sentí agresividad. *¿Cómo resolviste la situación?* Intenté que el profesor cambiara de tema, porque si no no me iba a poder callar. *¿Habría otras soluciones mejores?* Pegarse no me parece una buena solución. Sería mejor hablando. *¿Qué crees que se debería haber hecho en esta situación?* También podría haberme callado, pero lo que ocurre es que no me puedo callar... Me cuesta mucho controlarme. Lo que estamos trabajando en clase me está sirviendo para mucho, ya que ahora comienzo a controlarme mejor, porque estoy empezando a ser más tolerante. Esto es muy importante. Antes me hubiese levantado y hubiera insultado al profesor.

2.-El desarrollo de la tolerancia en todos sus componentes, en lo que los jóvenes piensan, sienten y en su disponibilidad para relacionarse, con las personas y grupos hacia los que previamente se habían detectado ciertas actitudes de intolerancia. La eficacia de los programas en el desarrollo de la tolerancia se comprobó a través de distinto tipo de medidas: un cuestionario estructurado sobre actitudes hacia la diversidad y dos entrevistas semiestructuradas sobre los colectivos que sufren con más frecuencia el racismo y la intolerancia (el Pueblo Gitano y los inmigrantes). Como reflejo del incremento de la tolerancia que los programas favorecen, se incluye a continuación un extracto de la

entrevista sobre El Pueblo Gitano realizada antes y después de participar en ellos a un joven con actitudes inicialmente muy intolerantes.

Antonio (16 años) antes de la intervención: *¿Cómo son los gitanos?* Hay diversos tipos, hay gitanos trabajadores como cualquier español, pero casi todos son verdaderos insociables, que lo único que traen es miseria y problemas, problemas étnicos, de drogas, suciedad, robos, hacinamiento. *¿Por qué son así?* La mayoría se han acostumbrado a vivir así y son prácticamente incambiables. Son diferentes al resto de la gente. Les gusta vivir así. Algunos, unos pocos, han preferido ser gente trabajadora y normal. *Los gitanos, ¿son todos iguales o no?* La mayoría traen problemas, el resto son trabajadores.

Antonio (16 años) después de la intervención: *¿Cómo son los gitanos?* En general, yo no entiendo su forma de vivir pero acepto que vivan así. Creo que son intrigantes por venir de donde vienen, por sus costumbres, sus raíces, su forma de ser. No estoy diciendo que no me gusten. No les entiendo, pero les acepto. Tienen un legado histórico importante que les viene de siglos atrás. Yo no viviría como ellos, porque mis costumbres son otras pero acepto las suyas. *¿Cómo sabes que son así?* Por los medios de comunicación y por las clases de filosofía. Me han parecido educativas y hemos aprendido como son. Yo tenía una opinión más negativa, de que vienen aquí solo a divertirse y a la buena vida, pero me he dado cuenta de que tienen un legado importante y una cultura. *Los gitanos, ¿son todos iguales o no?* No, es como todo. Cada uno es como es. El tópico que dice que todos están cortados por el mismo patrón no es cierto, sólo se parecen en su tez.

Antes de participar en los programas, Antonio describe al colectivo gitano en términos muy negativos, haciendo referencia a estereotipos que tiende a generalizar. No es capaz de percibir semejanzas entre los miembros de dicho grupo y los de su propio grupo y tiende a atribuir los estereotipos a causas que se derivan de forma casi automática de la pertenencia al grupo étnico (*«les gusta vivir así»*), ignorando la influencia del contexto y de la historia. Al mismo tiempo que cuestiona fuertemente la posibilidad de cambio (*«son prácticamente incambiables»*).

Después de participar en los programas, Antonio deja de utilizar atributos negativos o estereotipos para describir al Pueblo Gitano, comprende mejor que las diferencias son relativas y es capaz de percibir semejanzas entre los miembros de dicho grupo y los de su propio grupo. Haciendo, además, referencia, a la peculiaridad cultural e histórica del Pueblo Gitano. Por último, hay que destacar la valoración que hace del programa llevado a cabo en su aula y como éste ha favorecido un cambio de actitud.

3.-Empatía y comprensión de los derechos humanos. De acuerdo con sus objetivos, los programas favorecen el desarrollo de la empatía, la capacidad de adopción de perspectivas y su aplicación a situaciones de conflictos entre derechos. Para evaluar dicha eficacia, se pedía a los jóvenes que razonaran sobre diversos conflictos morales con el objetivo de conocer su

conceptualización de la justicia. Se incluyen a continuación las respuestas de dos jóvenes a estos dilemas antes y después de participar en los programas. En el primer dilema (perteneiente a la Escala de Razonamiento Moral de Kohlberg) se contraponen el derecho a la vida (amenazado en una mujer a punto de morir) con el derecho a la propiedad (de un fármaco que de forma abusiva incrementa el precio de un medicamento).

Javier (17 años) antes de la intervención: *¿Debía Enrique robar la medicina?* Sí, porque Enrique quiere mucho a su mujer y por tanto debería robarla. Viendo que el médico es un carero y la vende cinco veces más cara. *Si Enrique no quisiera a su mujer, ¿debería robar la medicina?* No, porque sería la forma más fácil de librarse de su mujer. *¿Debería robar por un extraño?* No, porque no le conoces de nada a ese extraño y no te ibas a arriesgar a que te cogieran por coger una medicina que va a curar a un extraño. *¿Está Enrique haciendo algo moralmente incorrecto?* Sí, porque el fármaco no es de él y robar es un delito y él lo sabe.

Javier (17 años) después de la intervención: *¿Debía Enrique robar la medicina?* Sí, porque la vida de una persona es más importante que el dinero. *Si Enrique no quisiera a su mujer, ¿debería robar la medicina?* Enrique debería, por lo menos, intentarlo, ya que aunque no quiera a su mujer, debe respetar la vida humana. *¿Debería robar por un extraño?* Sí, porque ante todo hay que valorar la vida de cualquiera, sea un extraño o conocido. *¿Está Enrique haciendo algo moralmente incorrecto?* No, porque la vida humana es más importante que cualquier otra cosa.

Antes de participar en los programas, Javier razona desde una perspectiva básicamente individualista e instrumental, supeditando el deber de salvar la vida de la mujer a los intereses y sentimientos del protagonista, deber que modifica si no la quiere o no la conoce, debido al riesgo de sufrir consecuencias negativas y a la ausencia de consecuencias positivas. Después de participar en los programas, Javier justifica su juicio moral en función del deber de cuidar y ayudar a todos los seres humanos (incluso a los extraños), y del superior valor de la vida humana sobre cualquier consideración materialista. Criterio que, aunque exprese en una de sus formas más simples, representa un considerable avance en la comprensión de los derechos humanos universales respecto al razonamiento manifestado antes de participar en los programas.

Como ejemplo del desarrollo de la solidaridad y la empatía que los programas favorecen, se incluyen a continuación las respuestas de una joven al plantearle un dilema sobre qué debería hacer un juez ante la situación de un hombre que se ve obligado a emigrar de su país y a entrar a un país europeo sin pasar por la frontera para intentar salvar la vida de su mujer.

Isabel (14 años), antes de la intervención. *¿Qué debería hacer el juez?* Obligarle que vuelva a su país, porque estaba trabajando ilegalmente. *¿Debía arreglar la situación de Maxi para que siguiera trabajando o debía devolverle a su país de origen?* Devolverle a su país. Para que trabaje ilegalmente en un país que no es el suyo, que se vaya a su país, que en los demás países ya hay bastantes estafadores. *¿Deben los*

inmigrantes que entran ilegalmente en un país ser devueltos siempre a su país de origen? Sí, porque ya que vienen a un país que no es el suyo, que cumplan las leyes. *¿Deben los países más desarrollados recibir a personas de países más pobres?* No. Cada país tiene sus pobres, no tienen por que coger los pobres de los demás. *Desde un punto de vista moral ¿qué te parece lo que hace y lo que siente la persona que denuncia a Maxi?* Que le está robando un puesto de trabajo a un compañero suyo, que a lo mejor necesita el trabajo para poder vivir.

Isabel (14 años), después de la intervención. *¿Qué debería hacer el juez?* Dejarle trabajar porque tiene que ganar dinero. Y si en su país no puede... Además, un español puede estar allí. *¿Debía arreglar la situación de Maxi para que siguiera trabajando o debía devolverle a su país de origen?* Debía seguir trabajando aquí, porque puede haber españoles en otros países. *¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente en un país ser devueltos siempre a su país de origen?* Según, depende de lo que estén trabajando y en las condiciones que se encuentren. *¿Debe impedirse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro?* No, porque eso debilitaría la cultura de nuestro país. *¿Debería darse a los inmigrantes extranjeros facilidades para encontrar trabajo en un país como el nuestro?* Sí, porque normalmente cogen los trabajos que nadie quiere y son mal pagados.

Antes de participar en los programas, Isabel se manifiesta muy insolidaria y con escasa capacidad de adopción de perspectivas, preocupándose solamente por una de las perspectivas en conflicto, e ignorando todo lo que afecta a la situación del inmigrante y a su mujer a punto de morir, de los que sólo parece tener en cuenta su situación de ilegalidad. Después de participar en los programas, comienza a desarrollar esquemas que favorecen una mejor adopción de perspectivas, y que empiece a comprender la reciprocidad que puede existir entre ellas.

En una segunda investigación, a la que corresponden los tres programas de vídeo realizados en colaboración con la Televisión Educativa Iberoamericana que se incluyen en el vídeo dos de la Caja Azul, comprobamos que los profesores consideran que estos programas son de gran eficacia para:

- 1) *Favorecer el desarrollo de los jóvenes*, especialmente en : la capacidad de comunicación y cooperación, el desarrollo de la empatía, el interés por el aprendizaje, la tolerancia y la prevención de la violencia.
- 2) *Mejorar la convivencia escolar*, siendo especialmente visible la mejoría en las relaciones entre los alumnos, al favorecer la cohesión de cada grupo y la integración de todos y todas en el colectivo de la clase; en segundo lugar entre alumnos y profesores; y también, aunque de forma más indirecta, en las relaciones entre profesores.
- 3) *Mejorar la competencia general del profesor*, al permitirle: conocer mejor a los alumnos, poder responder mejor a sus necesidades, mejorar sus actitudes hacia ellos, incorporar innovaciones eficaces, reflexionar sobre su propia tarea, hacer las clases más significativas y motivadoras, desarrollar su propia tolerancia, y abordar temas y objetivos, como

la prevención de la violencia, que resultaban antes de aplicar los programas muy difíciles de trabajar.

En una tercera investigación, (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001; Díaz-Aguado, 2002), hemos desarrollado el *Programa para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación*, que va a ser enviado por el Instituto de la Mujer a los centros de secundaria, en un libro y dos vídeos. El objetivo de este trabajo es extender los programas de forma que puedan prevenir también el sexismo y la violencia sexista, a través de la siguiente secuencia de actividades:

A) La construcción de la igualdad.

- Desarrollo de habilidades de comunicación a partir del spot «Democracia es igualdad».
- Discusión por grupos heterogéneos sobre los distintos tipos de discriminación analizados en el vídeo didáctico, enfatizando la conexión con la vida cotidiana y el sexismo.

B) La construcción de los derechos humanos en el ámbito público y en el ámbito privado:

- Elaboración de una declaración sobre derechos humanos.
- Comparación con la declaración elaborada en 1948.
- Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en el ámbito privado.

C) La detección del sexismo.

- El sexismo en el lenguaje.
- El sexismo en la publicidad. Discusión a partir del vídeo *La mujer en la publicidad*
- Evaluación de Mensajes para la igualdad en equipos heterogéneos.
- Análisis de textos.

D) Favoreciendo una representación de la violencia que ayude a combatirla.

- Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del vídeo *Odio y destrucción*.
- Discusión sobre la violencia contra la mujer a partir de documentos de prensa y/o televisión.
- Elaboración de un mensaje para prevenir la violencia contra la mujer desde la adolescencia.

F) Investigación cooperativa sobre el sexismo y la violencia.

G) Sesión de discusión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad.

La verificación experimental de la eficacia del programa que se acaba de describir se llevó a cabo sobre 480 jóvenes, procedentes de cuatro Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, a partir de la evaluación realizada por el profesorado participante así como por los cambios producidos en los y las jóvenes del grupo experimental, que en ellos participaron, con los de un grupo de control, que no participó.

La valoración que del programa hacen los profesores que lo aplicaron permite llegar a las siguientes conclusiones.

- 1.- *La aplicación transversal de los programas y el desarrollo de valores y actitudes contrarias a la violencia.* Una de sus principales aportaciones parece haber sido haber hecho posible la incorporación transversal de los valores relacionados con la igualdad y la no violencia en asignaturas muy diversas (ciencias sociales, ética, lengua y literatura, inglés, tecnología, música, tutoría...), ayudándoles a que los profesores superaran los obstáculos y dificultades que con anterioridad habían encontrado en este sentido. Entre los logros principales, destacan además, un cambio entre el profesorado en la dirección de los valores que el programa trata de transmitir; al permitirles desarrollar su propia tolerancia, mejorar sus actitudes hacia los/as alumnos/as, conocerles mejor y adaptar con más eficacia la educación a la diversidad.
- 2.- *Sobre la perspectiva universal adoptada como punto de partida para estudiar el sexismo y la violencia de género.* Todos los profesores y profesoras que responden a las preguntas que sobre este tema se plantean en el cuestionario están de acuerdo en la necesidad de insertar el tratamiento educativo del sexismo y la violencia que se ejerce contra la mujer dentro de un enfoque más amplio, como violaciones específicas contra valores generales en cuya defensa estamos implicados todos y todas. En apoyo de la eficacia de dicha perspectiva cabe interpretar, también, que el programa haya resultado igual de eficaz para ayudar a superar el sexismo y las condiciones que conducen a la violencia tanto entre las adolescentes (más dispuestas a dichos cambios) como entre los adolescentes (más resistentes a ellos a través de procedimientos de intervención que tratan sólo sobre el sexismo y la violencia de género).
- 3.- *La interacción en grupos heterogéneos y el papel del profesorado.* El conjunto de los resultados obtenidos refleja que el procedimiento más utilizado ha sido el aprendizaje cooperativo, seguido por la discusión entre compañeros/as, en ambos casos en equipos heterogéneos. Procedimientos que implican: 1) un considerable incremento de interacción entre compañeros/as en el aula de clase; 2) un tipo diferente de interacción entre alumnos/as distinta a la que estos suelen establecer (estructurada en torno a procesos de enseñanza-aprendizaje, en equipos heterogéneos...); 3) y una profunda transformación de la estructura de la clase, de la distribución del poder y del protagonismo que en ella se produce (más compartido por todo el grupo). Los resultados obtenidos reflejan que la eficacia de los procedimientos propuestos depende, en buena parte, de la heterogeneidad

de los grupos que se forman, en: género, rendimiento, integración en el aula, grado de sexismo y actitudes hacia la violencia.

4.-¿Por qué mejoran todas las relaciones excepto las que los chicos establecen con otros chicos? En función de lo expuesto con anterioridad, puede explicarse por qué el programa ha contribuido a mejorar cuatro tipos de relación (entre los alumnos y las alumnas, entre las alumnas, entre el profesorado y el alumnado y entre el profesorado). Resulta algo más difícil explicar por qué no se aprecia una mejoría similar en las relaciones entre los chicos. Aunque no tenemos suficiente información para responder con precisión a esta pregunta, cabe plantear como hipótesis que quizá las actitudes sexistas y de justificación de la violencia que el programa ha contribuido a superar fueran utilizadas antes por los chicos para reforzar la cohesión entre ellos, viéndose ahora ligeramente privados de uno de sus recursos sociales, de naturaleza destructiva, pero que convendría compensar en futuras aplicaciones del programa para que sus objetivos no sean percibidos en ningún aspecto como una pérdida por los alumnos.

5.-*Eficacia del programa en la capacidad de comunicación y cooperación.* Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con los de otros estudios experimentales, en resaltar como una de las condiciones necesarias para su eficacia la adecuación de las actividades (estructura, materiales...) al nivel de abstracción y competencia comunicativa de los alumnos y alumnas. Nivel que, por otra parte, el programa parece contribuir a desarrollar. Puesto que la mayoría de los/as profesores/as destaca como dos de sus principales efectos, su eficacia para mejorar la capacidad de comunicación y cooperación de los alumnos y alumnas. Conviene recordar, en este sentido, que dichas capacidades representan condiciones básicas para establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, la antítesis del sexismo y la violencia que con este programa se pretende prevenir.

6.-*Las actividades sobre la prevención de la violencia son más significativas que las que tratan sobre otras formas de sexismo.* Cuando se compara la valoración que el profesorado hace de las distintas actividades y materiales se observa que, en general, los que tratan de sensibilizar contra la violencia resultan más motivadoras y significativas que los que tratan sobre la igualdad y el sexismo en otros ámbitos (lenguaje, publicidad...). Resultados que cabe relacionar con los observados antes de llevar a cabo la intervención, según los cuales la información sobre la violencia de género proporcionada por los medios de comunicación resulta mucho más significativa y recordada que la información que desde dichos medios o desde la escuela han podido recibir sobre otros problemas de discriminación sexista, ampliamente ignorados tanto por los como por las adolescentes. En función de lo cual, se deduce que: 1) para prevenir la violencia sexista es preciso enseñar a detectar el sexismo con el que se relaciona; 2) objetivo que implica una especial dificultad y resistencia, especialmente entre los chicos.

La comparación de los cambios que se observan en el grupo experimental, que participó en el programa, con los del grupo de control, que no participó, refleja su eficacia para:

- 1) La superación de las *Creencias sexistas y de justificación de la violencia*, tanto en los como en las adolescentes.
- 2) El conocimiento que las y los adolescentes tienen sobre las discriminaciones y la violencia de género a lo largo de la historia y en la actualidad. El hecho de que dicha eficacia se produzca por igual en los chicos que en las chicas, refleja que se ha logrado uno de los objetivos que nos proponíamos en este sentido, sobre el que se habían detectado dificultades en otras intervenciones, orientadas de forma más específica contra la violencia de género.
- 3) Un incremento en la imagen que tanto los chicos como las chicas tienen de su sensibilidad socioemocional actual, cambio positivo en ambos grupos, pero especialmente en ellos, debido a las diferencias inicialmente observadas, atribuibles a la incompatibilidad entre dichas cualidades y la identidad masculina tradicional.
- 4) La construcción de una identidad menos sexista en el ámbito privado, evaluada a través de las entrevistas individuales llevadas a cabo, exclusivamente, con 27 adolescentes del grupo experimental que inicialmente se encontraba en situación de riesgo.

En una cuarta investigación realizada dentro de un convenio con el Instituto de la Juventud, para prevenir la violencia en la escuela y en el ocio, aún inédita (Díaz-Aguado, Dir., 2001), hemos observado la eficacia de los programas de prevención de violencia en contextos más conflictivos que los estudiados con anterioridad. Como muestra de la eficacia de estos programas para mejorar la calidad de la vida en la escuela incluso en aquellos casos en los que la convivencia había llegado a deteriorarse de forma muy preocupante, cabe destacar el cambio experimentado en una de las aulas que participaron en esta tercera investigación, compuesta básicamente por repetidores y con un alto porcentaje de alumnos con conducta violenta. Se incluyen a continuación las descripciones realizadas por tres de dichos alumnos:

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

MANUEL (DESPUÉS DE LOS PROGRAMAS, EN LOS QUE PARTICIPÓ DE FORMA INTERMITENTE DEBIDO A LAS EXPULSIONES): «El ambiente de

clase ha mejorado. En grupos vamos mejor. Aprendemos más, porque como hay personas que tienen más nivel sacan mejor nota y al final todo se acaba pegando. (...) Trabajar en clase es contagioso. (...) La relación con los profesores ha mejorado. (...) Me parece bien que se trate el tema de la violencia en clase, porque tengo el carácter muy fuerte y me enfado mucho. Y si me hacen algo...me pongo nervioso. Depende de con quién me controlo o no ... ya me he dado cuenta que me puedo perjudicar, me he dado cuenta que aquí en el instituto no sirve para nada. *¿Por qué te expulsaron?* Por acumulación de partes... no me echaron por qué sí. Me lo merezco. Me he dado cuenta de que por hacer el tonto voy a tener que repetir».

JORGE (DESPUÉS DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS): El ambiente en clase ha mejorado mucho. Al principio dábamos mucha guerra. Hemos mejorado, nos hemos tranquilizado. Este trimestre todo el mundo se da cuenta que tiene que aprobar el curso, que nos pasamos mucho con los profesores. (...) Creo que el trabajo en grupos ha influido. Nos conocemos mejor, nos ayudamos a los deberes, prestamos más atención a la asignatura, las clases se hacen más divertidas. (...) Aprendemos más porque todas las dudas se resuelven entre los cuatro del grupo, no tenemos que preguntar al profesor. (...) Las clases eran antes muy aburridas y ahora son divertidas. (...) En ética hablamos de problemas de la calle, que tenemos nosotros. De la violencia en la calle, de los derechos humanos....a mi me sirve para mi vida. *¿Por qué?* Hablamos de lo que se debe hacer y no se debe hacer y luego cuando se te presenta un problema en la calle lo solucionas de otra manera. Por ejemplo si nos pasa otra vez lo del bar (una situación de violencia entre bandas descrita al principio de la entrevista y vivida antes de tratar en clase el tema de la violencia) pasamos y nos vamos aunque se rían, nos da igual, si les plantas cara lo único que consigues es pelearte y tener más problemas, es preferible que se rían.

JAIME (ANTES DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS): *¿Hay situaciones de violencia en el instituto?* Sí, más de una pelea ya ha pasado, pero no de pandillas, cosas aisladas. Es que este instituto es muy conflictivo. Este barrio está dividido en distintas zonas y se llevan muy mal entre ellas. Los conflictos se crean fuera del instituto pero se resuelven aquí, porque claro aquí nos juntamos todos, hay mucha diversidad ideológica. Racistas y todo. *¿Qué hace el instituto para resolver estos conflictos?* El Instituto lo que hace es echar a algunos alumnos y ya está. En esta clase han acumulado lo peor, casi todos son repetidores y eso se nota, pero las actitudes en clase son distintas según el profesor. Hay profesores con los que no nos metemos.

JAIME (DESPUÉS DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS): El trabajo en grupos va bastante mejor. Se hace más sencillo el trabajo, porque unos con otros nos podemos ayudar, en unas materias uno sabe más y ayuda al resto y en otras al revés.. *¿Qué te parece cómo se han formado los grupos?* A ti te gustaría ponerte con tus amigos, pero la verdad es que están haciendo los grupos muy bien compensados y funcionan, yo creo que ha mejorado el rendimiento del grupo. *¿Todo el mundo trabaja?* Sí, y si alguien se escaquea se le dice algo y ya está. *¿Quién se lo dice?* Los

miembros del grupo. Dentro del grupo nos ponemos de acuerdo, nos organizamos el trabajo. (...) La relación con los profesores ha mejorado y ahora trabajamos más.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1996) *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Cuatro volúmenes y dos vídeos.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (2001) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión*. Madrid: Instituto de la Juventud. Informe de investigación inédito.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002) *Programa para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTÍNEZ ARIAS, R. (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, B.; ANDRÉS MARTÍN, T. (2000) *El origen de la integración y la tolerancia en niños de 2 a 6 años*. Madrid: Consejo Económico y social de la Comunidad de Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; SEGURA, M.P.; ROYO, P. ANDRES, M. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen IV. Instrumentos de evaluación e investigación*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.