

HACIA UN NUEVO MODELO DE CONVIVENCIA. DEL ACOSO ESCOLAR A LA COOPERACIÓN EN LAS AULAS

María José Díaz-Aguado

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

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

Dirección con enlaces a los diversos programas que aquí se mencionan

Las reflexiones y propuestas que a continuación se presentan han sido desarrolladas a través de una larga serie de investigaciones sobre cómo mejorar la convivencia educativa y prevenir la violencia, desde la escuela y desde la familia (Díaz-Aguado, 1986, 1992, 1994, 1996, 2001, 2002, 2004, 2006).

Voy a estructurar esta conferencia en cinco apartados, sobre:

- 1) El acoso entre escolares, como expresión de un modelo ancestral de dominio y sumisión.
- 2) El *maltrato* en las relaciones con el profesorado y la necesidad de adaptar el ejercicio de la autoridad a una situación nueva.
- 3) Retos del siglo XXI y crisis de los contextos educativos tradicionales.
- 4) Por qué es imprescindible la cooperación como herramienta educativa
- 5) Condiciones para mejorar la convivencia a través de la cooperación.

1. EL ACOSO ESCOLAR COMO EXPRESIÓN DEL MODELO DOMINIO-SUMISIÓN

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

Para comprender por qué se produce conviene no olvidar que la principal característica del acoso es que se produce en una situación de desigualdad entre el acosador y la víctima, debido generalmente a que el acosador suele estar apoyado en un grupo que le sigue en su conducta violenta, mientras que la principal característica de la víctima es que está indefensa, que no puede salir por sí misma de la situación de acoso. Se mantiene, debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente. Puesto que de lo contrario, si intervinieran a las primeras manifestaciones de violencia, éstas no se repetirían convirtiéndose en un proceso continuado de acoso.

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

1.1. Cómo son los alumnos que acosan

El análisis de las características de los adolescentes que acosan a sus compañeros en la escuela (Díaz-Aguado, 2004, 2006) lleva a destacar como principales condiciones de riesgo, en torno a las cuales convendría situar la prevención de este problema, los tres problemas siguientes:

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

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

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

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

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

1.2. El aislamiento y la indefensión de las víctimas

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

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

1.3. Por qué se produce el acoso

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

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

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

1.4. Características de la escuela que es preciso modificar

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

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

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

1.5. Las contradicciones de la sociedad respecto al acoso

Determinadas actitudes y creencias que siguen existiendo en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce (hombre, mujer, hijo/a autoridad, o personas que se perciben como diferentes o en situación de debilidad, ...) ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos. Como reflejo de lo cual, hemos observado (Díaz-Aguado, Dir., 2004) que los acosadores se identifican más que los demás con las creencias que *minimizan la gravedad de las agresiones entre iguales*, considerándolas como inevitables, reacciones necesarias ante reales o supuestas ofensas, que deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan para “curtirse” y hacerse fuertes. Creencias

estrechamente relacionadas con una de las frases que se repiten a veces desde la familia respecto a este problema: "Si te pegan, pega".

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

2. EL MAL TRATO EN LAS RELACIONES CON EL PROFESORADO

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

2.1. De qué depende la calidad de las relaciones con los profesores

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

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

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

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

No, el "trozo de sebo" (...) no llevaba su antisemitismo en la solapa (...) tampoco lo expresaba en sus palabras. Sencillamente no me prestaba atención,

no se dirigía a mí durante las clases, y me ponía malas notas. El "trozo de sebo" nunca me calificó con una buena nota.

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

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

Pero el "trozo de sebo" acabó logrando su objetivo: con sus malas notas en griego y en latín consiguió que "no alcanzara los objetivos de la clase"; tuve que repetir el cuarto curso (...) y seguí recibiendo de él las habituales malas notas. En el año 1940, tras suspender de nuevo, fui expulsado " (Giordano, En: *La escuela del mañana, El País*, 1993, p. 6).

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

2.2. Tipos de profesor frente a la diversidad y el conflicto

Los procesos de discriminación mencionados en el apartado anterior están estrechamente relacionados con determinadas características de la escuela tradicional, orientada en función de la homogeneidad, a un alumno medio que, en realidad, nunca existió, excluyendo a quién no coincidía con el *currículum oculto*, y conceptualizando diversidad y discrepancia como problemas y fracasos del individuo. El fuerte incremento de la heterogeneidad producido en los últimos años debe ayudar a hacer evidente que quién fracasaba era el propio sistema escolar. Para superarlo, es preciso cambiar la forma de enseñar, haciendo de la diversidad una fuente de desarrollo y progreso. Las dificultades que algunos profesores describen en los últimos años, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria, como falta de motivación en el alumnado, comportamiento disruptivo e incluso de violencia, reflejan la dificultad que supone, en estos casos, realizar dicha adaptación y ponen de manifiesto, además, que los mecanismos tradicionales de control ya no funcionan, probablemente porque su contradicción con una sociedad democrática, sea hoy, en la sociedad de la información, más evidente e insostenible que nunca.

Las investigaciones que hemos realizado en aulas multiculturales (Díaz-Aguado, 1996) permiten definir tres estilos diferentes de atender a la diversidad y el conflicto, que coinciden con la tipología descrita con anterioridad por otros investigadores (Good y Brophy, 1991) respecto a la influencia de las expectativas en el profesor (proactivo, reactivo y sobre-reactivo). Estilos que paso a describir a continuación.

Tradicionalmente, el estilo de la inmensa mayoría de los profesores en el tratamiento de la diversidad y el conflicto suele ser *reactivo* o *laissez-faire (pasivo)*: dejan que los alumnos controlen el esquema de las interacciones en clase sin intentar compensar la desigualdad de oportunidades que en este sentido imponen las propias diferencias de los

alumnos, pero sin fomentarlas tampoco (distribuyendo, por ejemplo, a los alumnos de forma aleatoria en el aula o dejando que sean ellos quienes elijan donde situarse). Tratan de evitar los conflictos. Carecen de recursos para anticiparse y prevenirlos. Por lo que tienden a reaccionar cuando ya se han producido. Tratan a sus alumnos como si no existieran diferencias entre ellos (bajo el lema de que todos son iguales) o asumen las diferencias sin intentar compensarlas (debido a que carecen de recursos para ello). Suelen manifestar reconocimiento cuando un alumno realiza su tarea correctamente; aunque en sus aulas hay un pequeño grupo que nunca o casi nunca consigue obtener éxito ni, por tanto, el reconocimiento del profesor. Esta extendida forma de tratar la diversidad y el conflicto, actuando como si no existieran, suele ser reflejada por los profesores cuando manifiestan que todos sus alumnos son iguales y que por eso no hacen diferencias entre ellos, expresando así su deseo de no ser discriminatorios, lo que se ha denominado la *ilusión del trato igualitario*, pero también su falta de recursos para adaptarse a la diversidad.

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

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

2.3. El profesorado como víctima. Disrupción y escaladas coercitivas

Las noticias que con cierta frecuencia aparecen en los medios de comunicación nos alertan sobre algunos casos en los que el profesorado, especialmente en secundaria, llega a ser víctima de la violencia de sus alumnos. ¿Qué se encuentra, en este sentido,

en los estudios, científicos? En las escasas investigaciones realizadas sobre este tema, incluida la reciente investigación llevada a cabo en el País Vasco (Ararteko, 2006), se confirma la necesidad de incluirlo en los estudios sobre convivencia escolar y de evaluarlo desde una doble dirección, que permita registrar tanto el mal trato que pudiera existir desde el profesorado hacia el alumnado, estudiado desde hace décadas con otra denominación (por ejemplo, algunas de las características del profesor sobre-reactivo), como desde el alumnado hacia el profesorado, problema que parece incrementarse en la última década.

En un reciente estudio, todavía inédito (Díaz-Aguado, Mendoza, Martínez Arias, 2007), en el que hemos evaluado desde el punto de vista del alumnado con una metodología similar a la que se emplea para evaluar el acoso entre escolares, los problemas de interacción entre alumnos y profesores, hemos detectado dos problemas claramente diferentes, por su naturaleza, extensión y gravedad. En ambos problemas, los adolescentes parecen percibir reciprocidad entre el trato que reciben de los profesores y el trato que les dirigen. El problema más extendido, de naturaleza reactiva y que no cabe considerar violencia, consiste en falta de oportunidades académicas, desmotivación y comportamiento disruptivo. El problema más grave parece reflejar un proceso coercitivo, de naturaleza agresiva, en el que participan alumnos que justifican más la violencia. Los resultados reflejan una relación significativa entre el mal trato hacia los profesores y el mal trato hacia los compañeros, aunque con cierta especificidad en cada uno de ellos, puesto que algo más de la mitad de los alumnos que reconoce participar en estas interacciones agresivas hacia docentes, reconoce ejercer también acoso hacia sus compañeros. Resultados que sugieren la necesidad de extender los programas de prevención de la violencia también a la que pudiera ejercerse contra la autoridad, desarrollando alternativas no violentas de resolución de conflictos.

3. RETOS DEL SIGLO XXI Y CRISIS DE LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS TRADICIONALES

Para comprender el papel que la cooperación puede desempeñar en la mejora de la convivencia escolar conviene tener en cuenta la crisis por la que atraviesan los dos contextos educativos establecidos en la Revolución Industrial, creados para una sociedad muy distinta de la de esta Revolución Tecnológica que vivimos hoy.

La familia nuclear, compuesta por la madre, el padre y los hijos, se aisló desde entonces de la familia extensa y se especializó en el cuidado y en la educación, en torno a una figura, la madre, que se aislaba también de lo que sucedía más allá del reducido mundo privado en el que transcurría su vida, proporcionando dos de las condiciones básicas que debe garantizar la educación familiar: afecto incondicional y atención permanente. En esta estructura patriarcal el padre se reservaba para la tercera función, la enseñanza de los límites, que al ser ejercida separada de las dos anteriores, adoptaba frecuentemente un estilo autoritario, coherente con la estructura de la sociedad a la que este tipo de familia pertenecía: autoritaria, clasista y fuertemente jerarquizada. Así puede explicarse por qué en esta estructura tradicional, la ausencia de la figura paterna era con frecuencia origen de problemas relacionados con la violencia y otras conductas antisociales, que reflejan un mal aprendizaje de los límites y las normas de convivencia. Esta estructura familiar, cada día menos frecuente, no favorece la calidad de la educación hoy, que pueden asumir mejor adultos que: no estén aislados del mundo exterior, para comprender así los cambios que deben afrontar sus hijos; con un suficiente nivel de control sobre sus propias vidas, que les permita estar psicológicamente disponibles para educar; y que asuman las tres funciones de la educación (afecto, atención y límites) como una

responsabilidad compartida desde la cooperación. Aunque se han producido cambios importantes en estas direcciones, a veces son insuficientes o contradictorios, sobre todo en relación a la enseñanza de las normas y los límites. Para superar estas dificultades conviene tener en cuenta que la sustitución del autoritarismo por una disciplina coherente con los valores democráticos exige disponer de complejas habilidades de comunicación y resolución de conflictos, que permitan: adaptar la educación a las cambiantes necesidades que se producen con la edad, ayudar a entender dónde están los límites y por qué deben respetarlos.

A partir de la Revolución Industrial, la escuela se extendió a sectores cada vez más amplios de la población, estructurándose en torno a la homogeneidad (el alumno medio, grupos homogéneos...), fuertemente jerarquizada, basada en la obediencia incondicional al profesorado y en la que los individuos que no encajaban con lo que se esperaba del alumno medio eran excluidos. Este procedimiento, la exclusión, era uno de los principales recursos para resolver los conflictos cuando alcanzaban determinada gravedad. Los conflictos entre compañeros debían resolverse sin contar con la autoridad, que tendía a “mirar para otro lado” en dichas ocasiones. Como principales manifestaciones de la crisis por la que atraviesa esta escuela tradicional cabe considerar tanto el denominado fracaso escolar como los problemas de convivencia. En ambos se refleja la necesidad de redefinir los papeles escolares de forma que resulten más coherentes con los valores democráticos con los que se identifica nuestra sociedad, sustituyendo el modelo dominio-sumisión, por un modelo cooperativo, en el que los distintos miembros de la comunidad escolar, incluidas las familias, trabajen en torno a objetivos compartidos, y en donde se establezcan contextos y habilidades para prevenir y resolver conflictos.

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

4. POR QUÉ ES IMPRESCINDIBLE LA COOPERACIÓN COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

En nuestras investigaciones hemos desarrollado cuatro innovaciones basadas en la cooperación que adecuadamente aplicadas sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir por sí mismas a adaptar la escuela a los retos que vive hoy, y que son:

- a. Experiencias de aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos en materias evaluables, a través de las cuales el alumnado aprende a investigar, enseñar y aprender con compañeros y compañeras que son al mismo tiempo iguales pero diferentes. En los cuadros uno y dos se describen los procedimientos diseñados para primaria y secundaria.
- b. Discusiones y debates 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).
- c. Experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos, a través de las cuales aprender a utilizar la reflexión, la comunicación, la mediación o la negociación para defender intereses o derechos.
- d. 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.

Cuadro uno: Modelo de aprendizaje cooperativo para contextos heterogéneos de educación primaria

1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en grupo étnico, genero, nivel de rendimiento..) con la tarea de preparar a cada uno de sus miembros en una determinada materia, estimulando la interdependencia positiva.

2º) Desarrollo de la capacidad de colaboración : 1) crear un esquema previo; 2) definir la colaboración conceptualmente y a través de conductas específicas; 3) proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación; 4) proporcionar oportunidades de practicar; 5) evaluar la práctica y comprobar a lo largo de todo el programa que los alumnos cooperan adecuadamente.

3º) Realización , como mínimo, de dos sesiones de aprendizaje cooperativo por semana.

4º) Realización de la evaluación, a través de uno de los dos procedimientos

- 1) Torneos grupales (comparación entre alumnos del mismo nivel de rendimiento). Se distribuye al máximo la oportunidad de éxito entre todos los alumnos de la clase. Se educa la comparación social. La aplicación de este procedimiento depende de que puedan formarse grupos de nivel de rendimiento similar.
- 2) Torneos individuales (comparación con uno mismo en la sesión anterior). Se maximizan las oportunidades de éxito para todos los alumnos. Se estimula el desarrollo de la idea de progreso personal.

Cuadro dos: Modelo de aprendizaje cooperativo para educación secundaria

1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en genero, nivel de rendimiento, estructura de razonamiento socio-moral, actitudes hacia la diversidad..), estimulando la interdependencia positiva.

2º) División del material en tantas secciones o especialidades (sociología, historia, medios de comunicación....) como miembros tiene cada equipo.

3º) Cada alumno desarrolla su sección en grupos de expertos con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El profesor anima y asesora la elaboración de un plan que favorezca un adecuado desempeño en la tarea encomendada, utilizando diversos materiales y fuentes de información. Estos grupos de expertos siguen con frecuencia una metodología similar a la de determinadas actividades profesionales (sociología, periodismo, política..).

4º) Integración del trabajo de los expertos en los equipos de aprendizaje cooperativo, de forma que cada equipo reciba toda la información que en dichos grupos de expertos se ha elaborado.

5º) Evaluación de los resultados obtenidos tanto por los grupos de expertos como por los equipos de aprendizaje cooperativo. Cada alumno es evaluado, por tanto, desde una triple perspectiva, en la que se incluye tanto el rendimiento como la colaboración :

- Por el grupo de expertos con el que ha investigado, evaluando la calidad del producto global desarrollado y la calidad de la colaboración.
- Por el grupo de aprendizaje cooperativo, al que ha enseñado y del que ha aprendido. Evaluación que se calcula en función de la nota media del rendimiento individual y teniendo en cuenta cómo ha sido colaboración.
- Siguiendo la propuesta que los alumnos plantean, en este sentido, junto a las dos calificaciones anteriores, se sigue considerando (con un peso del 30% o del 50% sobre la puntuación final) la calificación individual.

Cuando existen dificultades para llevar a cabo la división por grupos de expertos, puede suprimirse inicialmente, y tratar de incorporarla después, cuando el grupo ya esté familiarizado con el resto del procedimiento.

Estos cuatro procedimientos suponen respecto a los métodos habitualmente más utilizados:

- *La agrupación de los alumnos en equipos heterogéneos* (en rendimiento, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género, riesgo de violencia...), 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 de riesgo de oportunidades necesarias para prevenir. Esta característica contribuye, por tanto, a *luchar contra la exclusión y a superar la desigual distribución del protagonismo* que suele producirse en las aulas, origen del desapego que algunos alumnos sienten hacia ellas, y una de las principales condiciones de riesgo de violencia, utilizada generalmente para conseguir un protagonismo que no puede obtenerse de otra forma y dirigida con frecuencia hacia víctimas que se percibe en situación de vulnerabilidad y aislamiento.
- *Un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los alumnos* en su propio aprendizaje, especialmente en las actividades en las que se les pide que desempeñen papeles adultos, como expertos en diversas áreas (*medios de comunicación, prevención, política...*). Por ejemplo: elaborando la Declaración de los Derechos Humanos, un decálogo para erradicar la violencia escolar, o campañas de prevención contra la violencia de género dirigidas a adolescentes. Los resultados obtenidos han permitido comprobar que ayudar al alumnado a desempeñar el papel de experto es muy eficaz. Cuando hacen, por ejemplo, de expertos contra la violencia, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de sus objetivos: la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo.

Paso a analizar a continuación los cambios que el aprendizaje cooperativo origina en cuatro tipos de relación: 1) entre iguales; 2) con el profesorado y la materia de aprendizaje; 3) entre grupos (étnicos, culturales, de género...); 4) y en la adaptación de la escuela a los retos del siglo XXI.

4.1. Cambios en las relaciones entre iguales: de la interdependencia negativa a la positiva

El aprendizaje cooperativo adecuadamente aplicado, ayuda a transformar la estructura de las relaciones que se establecen en el aula, convirtiéndolas en un contexto de respeto mutuo que representa la antítesis del modelo de dominio-sumisión que conduce al acoso. Para comprender cómo se produce dicha transformación conviene tener en cuenta que el acoso forma parte de la estructura de relaciones entre iguales con interdependencia negativa, en la que los escolares han aprendido a ver el éxito y el protagonismo de los demás como incompatible con el propio, debido a la valoración que hace cada alumno de sus resultados en relación a los demás suele ser competitiva, es decir que cuanto peores son las calificaciones de los otros mejores son las propias. Este tipo de evaluación puede originar reacciones negativas (envidia, hostilidad, desánimo...) cuando los resultados de los demás son mejores a los propios y hace que el esfuerzo por aprender sea desalentado entre los alumnos, contribuyendo a crear, incluso, normas de relación entre iguales que van en contra de dicho esfuerzo y a considerarlo de manera negativa (como algo característico de *empollones*). Los escolares que entran en dicha categoría tienen más riesgo de ser elegidos como víctimas de acoso.

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

Por otra parte, el aprendizaje cooperativo contribuye a mejorar las relaciones entre iguales y a reducir el riesgo de que puedan aparecer problemas como el acoso al:

- 1) Incrementar las oportunidades de aprender habilidades para la amistad a todos los alumnos, también a los que de otra forma tienen dificultades para ello, así como las posibilidades de que el profesorado pueda detectar e intervenir sobre los problemas que surgen en las relaciones entre iguales (al poder observarlas en el aula).
- 2) Favorecer la integración en el grupo de todos los alumnos, con lo que disminuye el riesgo de seleccionar como víctima a niños aislados, percibidos como que no van a ser defendidos por los demás.

4.2. En las relaciones con el profesorado. Hacia una nueva forma de ejercer la autoridad y promover proyectos compartidos

El cambio que se produce en la estructura de las relaciones en el aula al incorporar el aprendizaje cooperativo puede contribuir a resolver tres de los problemas que más preocupan al profesorado hoy (Díaz-Aguado, 2006; Johnson et al, 2000), al:

- *Disminuir las conductas disruptivas y las escaladas de confrontación*, utilizadas para obtener protagonismo de forma negativa. Puesto que con el aprendizaje cooperativo se incrementan las oportunidades de obtener éxito y protagonismo positivo en todos los alumnos, incluidos los que habitualmente las buscan obstaculizando la actividad del aula.
- *Permitir al profesor incrementar su autoridad y posibilidad de influencia sobre el alumnado*, al: ser percibido como un aliado para el logro de mejores resultados académicos, alguien preocupado por resolver los conflictos del aula de forma justa, un experto entre expertos, al que deben observar como modelo y una referencia para cualidades con las que los alumnos comienzan a identificarse.
- *Mejorar el rendimiento*. Las investigaciones realizadas a través del meta-análisis permiten afirmar que el aprendizaje cooperativo adecuadamente aplicado mejora el rendimiento. La consideración conjunta de este resultado con los anteriores, convierten al aprendizaje cooperativo en la principal innovación para enseñar y educar al mismo tiempo, superando así la dicotomía que habitualmente se plantea sobre la supuesta incompatibilidad de estas dos tareas, entre la eficacia docente y la educación en valores.

4.3. En las relaciones entre grupos: igualdad y diversidad

En las aulas a las que asisten diversos grupos étnicos o culturales se observa con frecuencia una segregación que impide el establecimiento de relaciones interculturales de amistad. Problema que también se produce para llevar a la práctica la coeducación entre alumnos y alumnas o en la integración de alumnos con necesidades especiales. El aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos puede favorecer la superación de estos problemas al promover actividades que difícilmente se dan de forma espontánea, siempre que éstas cumplan las siguientes condiciones:

- 1) Se produzca contacto entre alumnos que pertenecen a distintos grupos étnicos, culturales, de género o de rendimiento, con la suficiente duración, calidad e intensidad como para establecer relaciones estrechas.
- 2) Se proporcionen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar, para lo cual cuando existan diferencias iniciales en rendimiento será necesario compensarlas. Esta igualdad de oportunidades puede lograrse, evaluando a los alumnos en función de su propio progreso: al compararlos consigo mismos en el pasado o con compañeros de su mismo nivel de rendimiento.
- 3) Y cooperen en la consecución de los mismos objetivos hasta su consecución. Para lo cual suele ser preciso ayudar a cada equipo en la superación de los obstáculos que surgen para lograr los objetivos propuestos.

Cuando se dan estas tres condiciones el aprendizaje cooperativo contribuye a promover la coeducación, la tolerancia y la integración de todos los alumnos: en contextos multiculturales, con alumnos de necesidades especiales y con individuos que inicialmente presentaban problemas de integración en su grupo de clase.

4.4. Adaptando la escuela al siglo XXI

Para valorar el papel del aprendizaje cooperativo y cómo desarrollarlo, conviene analizar los cambios que supone en el modelo de relación que se establece en la escuela desde una perspectiva sociohistórica. Análisis que ayuda a valorar tanto la relevancia como la dificultad que puede suponer cambiar las rutinas y papeles escolares tradicionales y sustituirlos por otros que resulten más adecuados para los objetivos y retos que hoy debe afrontar la escuela.

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

Para realizar esta adaptación, ayudando a tomar conciencia de cómo se construye activa y críticamente la cultura desde el aula, la psicología cultural (Bruner, 1999) propone incrementar desde dicho contexto otros tres principios básicos: 1) la *agencia*, de forma que cada alumno pueda ejercer más control sobre su propia actividad mental (estrechamente relacionada con la capacidad para desarrollar proyectos académicos propios y la motivación de eficacia); 2) la *reflexión*, que le permita darle sentido, entender mejor, lo que aprende; 3) y la *colaboración*, de forma que se mejoren sus oportunidades para compartir los recursos con los demás, incluyendo en este sentido tanto a sus compañeros como a sus profesores.

Para comprender cómo iniciar las adaptaciones que es preciso llevar a cabo conviene tener en cuenta que la actividad escolar tradicional se regula a través de una serie de rutinas y papeles que, como sucede en otras instituciones, suelen ser muy resistentes al cambio. Y que para mantener las adaptaciones iniciadas será preciso

sustituirlas por papeles y rutinas que fortalezcan a los protagonistas de la educación, ayudándoles a encontrar su propio lugar en el aula y en la escuela.

Como reconocimiento de la necesidad de desarrollar desde la escuela un nuevo modelo productivo, basado en la cooperación en torno a proyectos compartidos, cabe considerar la siguiente referencia del el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por J. Delors*, 1996:

"Con respecto a los operarios, la yuxtaposición de las tareas obligadas y del trabajo fragmentado cede ante una organización en "colectivos de trabajo" o "grupos de proyecto", siguiendo las prácticas de las empresas japonesas; una especie de taylorismo al revés. Los empleados dejan de ser intercambiables y las tareas se personalizan. Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada (...) y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha (...), el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. (...) Entre estas cualidades, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos" (pp. 100-101).

5. CONDICIONES PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA A TRAVÉS DE LA COOPERACIÓN

Como conclusión, paso a enumerar una serie de recomendaciones para mejorar la convivencia escolar desarrollando la cooperación:

5.1. Reconocer que los problemas que deterioran la convivencia son múltiples y complejos Y que preciso analizarlos, prevenirlos y solucionarlos en toda su complejidad. Lo cual exige articular la intervención desde los distintos niveles implicados, facilitando la colaboración y el compromiso de todas y cada una de las personas que conviven en la escuela. La máxima *piensa globalmente y actúa localmente* puede ser utilizada como síntesis de la perspectiva que es necesario adoptar, para ajustar desde un esquema realista la complejidad del problema sobre el que se debe intervenir (complejidad que debe ser comprendida en el diseño y articulación de la intervención para que ésta sea eficaz) con las posibilidades de la actuación –necesariamente local- en función de las cuales valorar los avances conseguidos.

5.2. Establecer vínculos de calidad, basados en la confianza y en la participación. Incluyendo, en este sentido, no sólo las relaciones entre alumnos, sino también todas las que afectan directamente al profesorado, con sus alumnos-as, entre profesores/as, con el equipo de Orientación y Dirección, con el resto del personal, con las familias... Porque la calidad de la vida en la escuela depende de la calidad de los vínculos que allí se establecen, y de que proporcionen a cada individuo la oportunidad de sentirse reconocido y aceptado por los demás, y poder responder de la misma forma. Para favorecerlo, hay que incrementar la colaboración y la participación de cada miembro de la comunidad escolar a todos los niveles, incluidas no sólo las normas y la forma de resolver los conflictos (las cuestiones más mencionadas cuando se habla de convivencia) sino también las materias de enseñanza-aprendizaje: ayudando a desarrollar proyectos académicos que fortalezcan tanto al alumnado como al profesorado, y movilizandó la energía necesaria para adaptar la escuela a la compleja situación por la que atraviesa hoy.

5.3. Favorecer el sentido del propio proyecto, distribuyendo el protagonismo positivo y el sentido de la responsabilidad individual. La violencia es utilizada con

frecuencia como una forma destructiva de conseguir la atención y el poder que el individuo no ha aprendido a lograr de forma positiva. Por eso, para prevenirlo es preciso desarrollar alternativas positivas para sentir que se influye en el entorno. Alternativas que ayudan a superar también otro de los problemas educativos que más preocupan hoy: la escasa motivación por las tareas escolares y la dificultad para esforzarse en ellas que manifiestan algunos escolares, sobre todo en la adolescencia. Para prevenir estos problemas conviene favorecer desde la infancia el sentido de la propia eficacia, de la que depende la capacidad de orientar la conducta a objetivos y de esforzarse para conseguirlos con la suficiente eficacia y persistencia como para superar los obstáculos que con frecuencia se encuentran. Para ayudar a los niños y adolescentes a desarrollar la capacidad de trabajo y esfuerzo es preciso favorecer todo el proceso que la regula. Ayudándoles a definir sus propios objetivos, por los que consideran merece la pena esforzarse, elaborando planes realistas sobre cómo avanzar en su consecución, llevando a la práctica dichos planes, superando los obstáculos que surgen, y valorando sus resultados de forma que se favorezca la movilización de la energía necesaria para avanzar.

5.4. Promover relaciones de amistad basadas en el respeto mutuo y la cooperación. Para prevenir el acoso, basado en el dominio y la sumisión, conviene promover su alternativa más adecuada y sostenible: las relaciones de amistad basadas en el respeto mutuo y la igualdad. Para las cuales conviene aprender una serie de habilidades que protegen del riesgo de ser elegido como víctima y del riesgo de acosar a los demás. Habilidades que permitan, por ejemplo, compatibilizar distinto tipo de relaciones (con adultos y con iguales), repartir el protagonismo y el control, colaborar en tareas para avanzar en torno a objetivos compartidos y resolver conflictos. La enseñanza de estas habilidades puede realizarse ayudando, en primer lugar, a descubrir su influencia, estimulando el proceso de adopción de perspectivas en función del cual se desarrolla la comprensión del mundo social y emocional, y proporcionando suficientes y adecuadas oportunidades para ponerlas en práctica y comprobar su eficacia.

5.5. Aplicar la cooperación a las nuevas tecnologías para fortalecer contra sus riesgos e incrementar sus oportunidades. Para conseguirlo es preciso alfabetizar en las tecnologías audiovisuales y digitales, extendiendo así la capacidad meta-cognitiva que la escuela desarrolla respecto a la lengua y la literatura, a estos nuevos discursos y herramientas, a través de dos tipos de habilidades, para que el alumnado pueda desarrollar una capacidad crítica como receptor de mensajes (analizando no sólo los contenidos transmitidos sino también los códigos y recursos a través de los cuales se transmiten) y como *creadores de estas nuevas tecnologías*, pensando y elaborando cómo transmitir determinados mensajes a través de ellas. El hecho de expresar su resultado en una *obra cooperativa, compartida con otros* (por ejemplo, una campaña contra la violencia), que pueda ser posteriormente recordada, analizada y utilizada como objeto de identificación, favorece considerablemente tanto la adquisición de las habilidades meta-cognitivas necesarias para la alfabetización en la tecnología utilizada, como los valores que se intentan transmitir. Así, desempeñando el papel de expertos de lo audiovisual, se incrementa su protagonismo y se fortalece a los niños y adolescentes como ciudadanos de este mundo tecnológico global. Para que las nuevas tecnologías pueda formar parte de la solución de los problemas que debemos afrontar.

5.6. Evaluar la eficacia de la cooperación de forma coherente con los objetivos propuestos. La puesta en marcha de innovaciones educativas origina con frecuencia numerosos interrogantes que deben ser respondidos a través de una evaluación sistemática y coherente, que conviene llevar a cabo a distintos niveles, extendiendo la coherencia, por ejemplo, tanto a la evaluación del aprendizaje en el aula, como a la evaluación de un programa de mejora de la convivencia.

- *La coherencia de la evaluación del aprendizaje cooperativo en el aula.* Para ser coherente la evaluación debe reconocer sus objetivos básicos: promover tanto la interdependencia positiva (superando el individualismo competitivo tradicional) como la responsabilidad individual (superando la frecuente difusión de responsabilidad). Y para conseguirlo conviene evaluar el producto grupal, haciendo que éste dependa, por lo menos en parte, de la suma de las evaluaciones individuales, de forma que cada individuo pueda identificar cuál ha sido su propia contribución al grupo.
- *La amplitud y coherencia de la evaluación de programas a largo plazo.* Como muestra de este nivel conviene recordar la evaluación de los programas de educación compensatoria iniciados en la década de los 60. Su seguimiento longitudinal en la década siguiente demostró ya una eficacia significativa en la reducción del abandono escolar y de las repeticiones de curso de los alumnos en desventaja, no detectada en las evaluaciones iniciales basadas en el rendimiento y el cociente intelectual. La evaluación de los resultados 25 años más tarde va bastante más lejos, reflejando que haber participado en el programa incrementa la probabilidad de estar más tiempo y con más éxito en la escuela, reduciendo el riesgo de desempleo y delincuencia. De lo cual se deriva una eficacia muy notable de las posibilidades de prevenir dichos problemas mejorando la educación, así como la necesidad de cuidar la evaluación de los resultados de forma que resulte más coherente con los objetivos propuestos, planteándola desde una perspectiva interactiva y suficientemente amplia, que incluya: las actitudes recíprocas entre profesores y alumnos, las representaciones de tareas y papeles, la motivación por el aprendizaje o la capacidad del sistema escolar para adaptarse a la diversidad de los alumnos.

5.7. Construir la igualdad, la tolerancia y los derechos humanos, el currículum de la no-violencia. Para favorecer el rechazo general a toda forma de violencia conviene desarrollar su antítesis: la justicia, el respeto a los derechos humanos, estimulando el desarrollo de: 1) la capacidad para ponerse en el lugar del otro, motor básico de todo el desarrollo socio-emocional y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos; 2) y la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber de respetarlos. Al incluir el rechazo a la violencia dentro de esta perspectiva, conceptualizándola como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como un problema que nos afecta a todos/as, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también nuestros derechos. Para llevar a la práctica con coherencia este objetivo es preciso articularlo considerando otros dos objetivos fundamentales: las *relaciones interculturales* y la *perspectiva de género*, promoviendo tanto el respeto a la diferencia como la construcción de la igualdad en torno a unos valores compartidos, basados en el respeto a los derechos humanos.

5.8. Establecer contextos y habilidades para resolver conflictos, a través de la comunicación, la cooperación, la negociación o la mediación. Las asambleas de aula, que pueden desarrollarse en las tutorías pueden ser muy eficaces en este sentido, para proporcionar contextos normalizados en los que (sin que nadie se sienta amenazado en ellos) puedan expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia, en donde las víctimas puedan encontrar la ayuda que necesitan sin ser estigmatizadas por ello y los agresores puedan recibir una adecuada disciplina; y promoviendo habilidades alternativas en todos los individuos.

5.9. Construir la democracia desde la práctica y desde la teoría. Para llegar a hacer propias las *herramientas democráticas* es preciso interactuar en actividades que permitan

llevar a cabo dicha apropiación, participando activamente en una comunidad democrática; porque para que la democracia pueda ser el objetivo de la educación debe ser también el medio. Participación que puede contribuir a superar una de las dificultades que más preocupa actualmente a los agentes educativos: la disciplina. Los estudios realizados en contextos tan diversos como pueden ser los centros escolares, los de protección de menores o las instituciones penitenciarias, ponen de manifiesto que cuando todos los miembros de la comunidad tienen un papel activo en la creación de las normas y éstas se conceptualizan como un instrumento para mejorar el bienestar común, su incumplimiento deja de representar una mera desobediencia y pasa a ser comprendido como una incoherencia (falta de lealtad) con uno mismo y con el grupo al que uno se siente pertenecer. Para valorar la eficacia que este cambio puede suponer en la Educación Secundaria, conviene tener que la obediencia es uno de los valores menos relevantes en la adolescencia, al contrario de lo que sucede con la lealtad al grupo de pertenencia.

5.10. Promover la cooperación de la escuela con las familias y con el resto de la sociedad. Tanto la familia como la escuela tradicionales se caracterizan por su aislamiento recíproco, que dificulta considerablemente la cooperación entre ambas y con el resto de la sociedad. Para adaptar la educación a la situación actual es preciso superar dicho aislamiento, desarrollando nuevos esquemas y contextos, que favorezcan la colaboración, incluyendo en ellos también a las familias que pasan por dificultades, contextos distintos de los que en el pasado han dado malos resultados para estos casos, basados en el respeto mutuo al papel que cada agente educativo desempeña, orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de soluciones para afrontar mejor un problema compartido: mejorar la convivencia y la calidad de la educación, adaptándola a una situación nueva. Para conseguirlo es preciso: compartir el diagnóstico, crear vínculos de calidad, en los que escuela y familia se vean como aliados en el logro de objetivos compartidos, desarrollar habilidades de comunicación y de resolución de conflictos, evitar las escaladas coercitivas y disponer de la ayuda de mediadores para las situaciones en las que resulten necesarios.

5.11. Ajustar los medios a la complejidad de los objetivos propuestos. Condición que es preciso aplicar transversalmente a todas las anteriores, poniendo a disposición de la escuela los medios que permitan adaptarla a una compleja situación, que obliga a resolver viejos problemas, más complejos y visibles hoy, así como afrontar retos nuevos. Estos ambiciosos objetivos exigen poner a disposición del profesorado medios adecuados para afrontarlos, reconociendo que, de lo contrario, el desfase entre objetivos y medios (tan frecuente en la educación) puede conducir al desánimo y la depresión del profesorado, deteriorando gravemente la materia prima con la que debe trabajar: sus proyectos, sus anhelos, su confianza en la posibilidad de mejorar la educación, que debe renovar cada día. En otras palabras, fortalecer al profesorado supone evitar tanto la tendencia a infravalorar su capacidad para asumir el protagonismo que le corresponde en la nueva situación como la tendencia contraria, la de sobrevalorar las posibilidades del profesorado para desarrollar objetivos muy complejos sin los medios necesarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARARTEKO (2006) *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria: Ararteko.

BRUNER, J. (1999) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1986) *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: C.I.D.E. Serie Investigación, nº 3.

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

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1994) *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Cinco volúmenes. Madrid: ONCE.

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

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

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

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

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

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

DIAZ-AGUADO, M.J. (2006) *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid. Consejería de Familia y Asuntos Sociales.

DIAZ-AGUADO, M.J.; BARAJA, A.; ROYO, P. (1996) Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En: Díaz-Aguado, M.J. *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

DIAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R. (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios número 73.

DIAZ-AGUADO, M.J.; MENDOZA, B. MARTINEZ ARIAS, R. (2006) *Las dos caras de la violencia escolar: entre iguales y con los profesores*. Informe de investigación inédito.

GOOD, T.; BROPHY, J. (1991) *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins.

HOLZMAN, L. (1997) *Schools for growth: Radical alternatives to current educational models*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; STANNE, M.B. (2000) *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Disponible a través de internet en: *Resources for Cooperative Learning, Johnson y Johnson Homepage. Methanalysis.htm*

KOHLBERG, L. (1985) A just community approach to moral education in theory and practice. En: M. BERKOWITZ y F. OSER (Eds.) *Moral education: theory and practice*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

SLAVIN, R. (1996) Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.

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

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

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