



EL PROYECTO SEVILLA ANTI-VIOLENCIA ESCOLAR. UN MODELO DE INTERVENCIÓN PREVENTIVA CONTRA LOS MALOS TRATOS ENTRE IGUALES

ROSARIO ORTEGA RUIZ (*)

El artículo presenta una síntesis del proyecto *Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)*, un programa de trabajo investigador sobre el problema de los malos tratos entre escolares que incluye, además de una exploración sobre la naturaleza y la presencia de este problema en las escuelas de Educación Primaria y Secundaria, una propuesta de trabajo educativo de carácter preventivo para mejorar el clima de relaciones interpersonales en el centro escolar. Se hace un análisis del modelo teórico que sustenta el trabajo educativo de la propuesta, en el cual se considera la escuela como una comunidad de convivencia que tiene en la actividad educativa la clave para el desarrollo de procesos sociales entre los cuales aparece el maltrato entre iguales. Un análisis de los distintos sectores sociales: profesorado, alumnado, familias y orientadores escolares, unido al análisis de las funciones y roles que cada uno de ellos desarrolla, se consideran los ejes del proyecto. Se presenta también el esquema general del modelo de intervención que tiene, en la innovación curricular en general y en su función tutorial y orientadora en particular los ejes de actuación. A partir de este análisis, el proyecto se articula en cuatro programas modulares: la

gestión democrática de la convivencia, el trabajo en grupo cooperativo y la educación en sentimientos y valores y un programa de trabajo directo con escolares que ya sufren o provocan maltrato, o programa de atención a necesidades especiales de escolares en riesgo social.

EL MALTRATO ENTRE ESCOLARES

Nuestro interés investigador por el tema del maltrato entre iguales partió de trabajos anteriores realizados sobre el mismo marco de las relaciones entre los iguales, pero en el que habíamos estudiado la importancia de las buenas relaciones, la conversación fluida y el buen trato que los niños/as se proporcionan entre sí mientras juegan (Ortega 1991, 1992, 1994c). Trabajando en el análisis de los procesos de comunicación y negociación de significados, normas y planes que tienen lugar en el marco interactivo de los juegos infantiles, hemos aprendido a observar el microsistema de relaciones entre iguales. Hemos llegado a verlo como un ámbito comunicacional y práctico que trasciende la mera ejecución de conductas concretas y se convierte

(*) Universidad de Sevilla.

en un espacio simbólico, en el que circulan elementos culturales, normas, sentimientos, actitudes y valores que son de gran relevancia porque influyen en el desarrollo de la personalidad social y moral de los niños/as.

El microsistema de los iguales, cuando se estabiliza como consecuencia de la constancia temporal de las experiencias diarias, se configura como un espacio de referencia que proporciona a los chicos/as claves para organizar su comportamiento social aportándole indicadores sobre lo que es prudente hacer, lo que es interesante o indiferente y lo que es moralmente correcto. Pero no siempre los acontecimientos que tienen lugar dentro del grupo de iguales proporcionan a éstos los elementos de referencia idóneos. Si la microcultura de los iguales incluye claves de dominio y sumisión interpersonal que van más allá de lo moralmente tolerable, el grupo puede convertirse en un modelo de referencia negativo para el desarrollo social. Los relatos históricos y la memoria adulta suelen recordarnos la existencia de convenciones y formas de trato abusivo entre los chicos/as en todos los tiempos. La existencia de vínculos relacionales basados en comportamientos agresivos injustificados o simplemente en bromas pesadas y crueles aporta al grupo de iguales referencias simbólicas que actúan como contravalores.

El problema del maltrato entre escolares se presenta como un comportamiento o actitud ofensiva de unos escolares hacia otros. Olweus (1993) ha descrito el maltrato entre iguales como un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus compañeros. La escasez de habilidades sociales de la víctima o la brutalidad de los agresores son responsables de que algunos escolares permanezcan más tiempo de lo tolerable en una situación social que termina siendo devastadora para la víctima,

pero también tremendamente negativa para los violentos y quizás también para los espectadores.

Aunque este tipo de problema parece ser muy antiguo no se produce sólo en la escuela, no ha llamado la atención de los investigadores en nuestro entorno hasta muy recientemente. En nuestras escuelas, estas situaciones de maltrato entre iguales afectan a un número significativo de escolares de Educación Primaria Secundaria. Aunque los datos varían muy significativamente respecto de la edad, el género, así como respecto de las formas y la gravedad del daño que implica, podemos decir de forma general que entre un 5 y un 15 por 100 de los escolares sufren frecuentes episodios de malos tratos por parte de sus compañeros; o son ellos los que causan daño psicológico, físico o moral a otros, muy frecuentemente. Un número más elevado de ellos, entre el 30 y el 40 por 100 afirman que esto les ha sucedido a veces, o que ellos mismos participan en relaciones que causan algún daño a otros (Ortega, 1994a y 1994b y Ortega y Mora-Merchán 1997).

El chico/a que es prepotente con el compañero o compañera que encuentra más débil o con menos capacidad de respuesta a sus agresiones, se autojustifica acusando de provocación a la víctima o afirmando que se trata de una broma. El chico/a abusón busca la complicidad de otros y consigue la tolerancia de los adultos mediante la minimización de la intencionalidad de herir. Para las víctimas, sobre todo cuando estos comportamientos son repetitivos, puede resultar durísimo ser objeto de abuso, no sólo por lo que supone de daño físico y psicológico, sino también por el daño moral que les provoca la humillación de ser considerado un estúpido, un débil o un marginado social.

Por otro lado, el maltrato entre iguales se ve favorecido por el aislamiento en el que se desenvuelve el propio sistema de los iguales. En este sentido, al igual que el

maltrato doméstico, tiene, en la privacidad, un factor añadido que aumenta el riesgo de daño psicológico que toda violencia conlleva. Porque, más allá del episodio agresivo, la víctima se atemoriza cuando compara su propia indefensión con el comportamiento general de los chicos/as y por el silencio que el propio agresor le exige o ella misma se impone por vergüenza. Y es que el grupo de iguales, para ciertos procesos, se convierte en un escenario cerrado y clandestino, no sólo porque los protagonistas ocultan estos asuntos a sus profesores, sino porque el resto de los escolares, los espectadores, con frecuencia también callan.

Para el/la escolar sometido a este tipo de violencia por sus compañeros/as la convivencia diaria en el centro educativo se convierte en un infierno; su personalidad se vuelve insegura y ansiosa; en un intento por no enfrentarse a sus agresores, suele desear no ir al colegio y a veces consigue quedarse en casa con distintas excusas. Todo ello termina afectando a su concentración y rendimiento en las tareas académicas. Lleno/a de temores, que intenta contener y disimular, suele percibir su situación como causada por su propia debilidad social y su escasa capacidad para afrontar las relaciones interpersonales, sin contemplar que éstas son especialmente injustas y duras para él/ella. Su autoestima se devalúa y la imagen de sí mismo/a se deteriora, lo que le aísla cada vez más.

En el otro extremo, pero formando parte de un perverso vínculo social, el chico/a que agrede impunemente a otro, el que abusa de sus iguales actuando al margen del respeto a las normas de convivencia, se socializa con una conciencia de clandestinidad e impunidad que afecta gravemente a su desarrollo sociopersonal: se va convirtiendo poco a poco en un chico/a que se cree que las normas están para saltárselas y que no cumplirlas o abusar de otros puede llegar a proporcionar una suerte de prestigio social. Todo

ello va deteriorando su desarrollo moral y aumentando el riesgo de acercamiento a la precriminalidad si no encuentra a tiempo elementos educativos de corrección que reconduzcan su comportamiento antisocial.

Aunque, como hemos señalado, este tipo de problemas, en su versión más grave o de victimización, no afecta a muchos escolares, a los que les afecta les hace mucho daño. Desgraciadamente, esta dañina relación de abuso y maltrato entre iguales suele producir una suerte de vinculación patológica entre la víctima y su vergüenza amparada en el secreto, la dependencia y el miedo al ridículo por parte de la víctima, así como en la impunidad del agresor o agresores, y en la pasividad de los demás compañeros espectadores pasivos de la crueldad de unos hacia otros.

Los estudios sobre maltrato entre escolares se han centrado en el descubrimiento y caracterización del problema en relación a sus protagonistas principales: la víctima y el agresor, pero un hecho relevante del fenómeno es el que se refiere a la influencia que este tipo de problemas tiene sobre la generalidad de los chico/as durante la escolaridad obligatoria. Alrededor del 47 por 100 de los/as escolares consideran que se trata de un problema muy frecuente y que preocupa a un número muy significativo de escolares que, cuando menos, son conocedores de estos nefastos abusos de poder de unos compañeros hacia otros o han participado alguna vez en uno u otro lado de la relación.

LA ESCUELA: UN SISTEMA DE CONVIVENCIA COMPLEJO

La escuela es una de las instituciones sociales más importantes para el desarrollo de la sociedad porque en ella tienen lugar procesos de instrucción y de socialización que son, junto con los que se producen en

la familia y los que se realizan en el marco general de la cultura, responsables de la integración social de los jóvenes. Pero las finalidades educativas que la escuela persigue no se lograrán sólo a partir de la transmisión de conocimientos que realiza el profesorado, ni del aprendizaje de contenidos curriculares, sino que es la compleja red que forman los sistemas de relaciones personales y los procesos psicosociales de convivencia y comunicación, sobre los que se producen las tareas y las actividades, lo que va articulando el proceso instructivo y socializador.

Los escolares organizan su vida social en torno a esquemas previos y actividades diseñados por el profesorado en la creencia de que estos esquemas favorecen el aprendizaje. El resultado final es que los diseños de la organización social de la escuela no sólo sirven para la adquisición de los conocimientos y las habilidades que se busca transmitir, sino que también dan lugar a sistemas de comunicación, reparto del poder, hábitos de convivencia, etc., en los que se incluye algo más que contenidos curriculares. De esta manera, durante la escolaridad, la vida de relación interpersonal pasa por esquemas o marcos sociales en los que los chicos/as disfrutarán de distintos tipos de relaciones, de las que conviene destacar dos: la relaciones con el profesorado y las relaciones con los compañeros/as. En lo que queda de artículo nos referiremos fundamentalmente a este sistema.

El diseño de las tareas escolares ha prestado poca atención a los elementos afectivos y a las relaciones interpersonales y cuando se ha interesado por ellas ha privilegiado a las relaciones profesor/alumnos/as, considerándolas casi el único vehículo para transmitir la información, las actitudes y los valores, que la escuela se propone como metas. Sin embargo, resulta evidente que los niños/as aprenden no sólo de su relación con los adultos; muchas de las informaciones, actitudes y valo-

res que se adquieren en la escuela se elaboran en el complejo y casi desconocido sistema de las relaciones con los iguales. La escuela y su currículum, convertidas en condiciones de vida de relaciones personales, ofrecen pautas de desarrollo y aprendizaje a las que los escolares se adaptan; muchas de estas pautas nos son conocidas, pero otras permanecen en el anonimato en el llamado currículum oculto (Torres, 1991).

Las relaciones entre los propios escolares son con frecuencia, un campo oscuro para los profesores y las autoridades educativas. Una falsa y excesiva creencia en la autonomía personal o el simple desinterés por los procesos no instructivos, han rodeado de un halo de ignorancia a las relaciones afectivas y sociales de los compañeros/as. El mundo de los iguales, unos centímetros más abajo de la mirada de los adultos responsables de la escuela, ha sido bastante ignorado o incomprendido quizás como consecuencia de la obsesiva necesidad de lograr los objetivos cognitivos del currículum académico. Se ha ignorado el tema o se ha asumido que la mejor forma de tratar a los compañeros entre sí es utilizar la rivalidad que espontáneamente puede aparecer, si el trabajo académico incluye la competitividad entre sus claves simbólicas (Johnson, 1981). El resultado es que en nuestro entorno cultural, hasta muy recientemente, las ciencias de la educación han considerado poco relevante el factor interpersonal entre iguales, siendo, como es, uno de los procesos determinantes en educación escolar (Coll, 1984).

LOS COMPAÑEROS ESCOLARES Y EL ESQUEMA SOCIAL DE DOMINIO-SUMISIÓN

Los escolares, agrupados en el escenario de las aulas y los patios de recreo cons-

tituyen una entidad psicosocial que merece ser considerada como tal, porque dentro de estos escenarios tienen lugar fenómenos psicológicos que influyen de forma significativa en el proceso de socialización que se produce en la escuela. Son escenarios en los que la homogeneidad en el estatus social, la variedad de roles que se despliegan, el tipo de comunicación que se desarrolla, los valores morales, las convenciones y normas que se establecen, favorecen unos determinados procesos de desarrollo personal y dificultan otros.

Los vínculos interpersonales que crean los escolares, en la medida en que se van saturando de hábitos convencionales, normas y significados compartidos, constituyen la subcultura de los compañeros, necesaria y útil para el desarrollo en todas las dimensiones, pero especialmente para aquellas que tienen más incidencia en la socialización. Dentro de los sistemas de iguales se sacralizan algunos de los comportamientos sociales considerados específicos de cada generación lo que proporciona a los sujetos la creencia de que se trata de su propio y más genuino sistema social de referencia individual (Hartup 1978).

En el devenir cotidiano de la convivencia de los escolares se incluyen pautas de comportamiento y actitudes que cuando son coherentes con los valores morales que una sociedad considera justos, o se desvían relativamente poco, pueden aportar esquemas a seguir, que reafirman en el chico/a la seguridad personal mediante la conciencia de pertenencia a un grupo de referencia, pero que cuando se alejan mucho de las convenciones de prudencia y moralidad de la sociedad, pueden convertirse en un proceso peligroso para la socialización: es lo que ocurre con el aprendizaje de modelos excesivamente agresivos o francamente violentos.

Uno de los esquemas que se aprenden en el ámbito de los iguales es el de *dominio-sumisión*. El esquema de dominio-sumisión es un matiz de poder y control

interpersonal que se practica inserto en el proceso natural de socialización y debe explorarse de forma adecuada, porque si no es así, el chico/a está a expensas de que el compañero/a que se sienta más fuerte o con mayor habilidad, pueda someterlo en el fragor de un tipo de relación que incluye, en alguna medida, el poder social. Los juegos infantiles son escenarios en los que se debate, a veces de forma corporal, el modelo social sobre quién manda y quién obedece entre iguales. Los chicos/as desde muy pequeños aprenden, mediante experiencias lúdicas y otras actividades conjuntas, a saber hasta dónde se puede llegar simbólica y prácticamente, en el esquema de dominio-sumisión, lo que les permite ir aprendiendo a controlar su propia agresividad y a poner límites a los impulsos rudos o violentos de los demás.

Pero a veces, el sistema de relaciones de los iguales se configura bajo un esquema de dominio-sumisión que incluye convenciones moralmente pervertidas e injustas, en las que el poder de unos y la obligación de obedecer de otros se constituyen como esquemas rígidos de pautas a seguir, de las cuales es difícil defenderse desde la propia inmadurez personal. Protegidas por el aislamiento social, estas rígidas pautas de poder y control adoptan formas variadas, pero en su conjunto se caracterizan porque en ellas una persona es dominante y otra es dominada; una controla y otra es controlada; una ejerce un poder, más o menos abusivo y la otra debe someterse a unas normas que no comparte, en las que no ha participado y que claramente le perjudican. Se trata del problema del abuso o la prepotencia social, un tipo de vinculación social claramente perverso que en los países anglófonos recibe el nombre de *bullying*. (Smith y Sharp, 1994).

Cuando se explora a fondo el problema del maltrato entre escolares, con la intención de poner límites a su presencia, se observa que afecta al clima general de la

convivencia escolar y que requiere un tratamiento educativo integral que incluya su complejidad. Esto no significa que no deban observarse también las características individuales de los protagonistas como elementos importantes, sino que la lectura educativa más coherente es la que abarca el conjunto completo de los factores que intervienen.

LAS MALAS RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS: UN PROBLEMA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Nuestro trabajo de investigación sobre las malas relaciones entre los escolares parte del modelo ecológico (Bronfennbrenner, 1979) y pretende incluir, en el análisis de los datos que la exploración nos va aportando, elementos comprensivos de la psicología sociocultural que tiene su origen en el paradigma vygotskiano (Vygotski, 1934). Consideramos, pues, el fenómeno del maltrato entre escolares como un fenómeno que ocurre dentro de un microsistema de convivencia, el de los iguales que asisten a la misma escuela, que está rodeado de otros sistemas sociales, igualmente interactivos y significativos, que ejercen influencias relevantes en el microsistema que estudiamos. Este, a su vez, aporta determinados efectos sobre el funcionamiento general de la propia escuela como comunidad de convivencia en la que se inscribe.

El microsistema de las relaciones entre los escolares es deudor, en sus contenidos y procesos, tanto del sistema general en el que se inscribe, la comunidad escolar concreta, como de los otros microsistemas que se articulan a él para componer el ecosistema general de la convivencia en la escuela: las relaciones del profesorado entre sí, las que la escuela establece con las familias y con la sociedad en general, etc...

Es la nuestra, por lo tanto, una perspectiva ecológica e interactiva, si por ello

entendemos que tratamos de comprender las malas relaciones entre escolares dentro de un marco contextual más amplio, el de la escuela como un sistema complejo de convivencia. Además, como se ha dicho anteriormente, atribuimos a la convivencia diaria, a sus convenciones y normas y a la significatividad que éstas llegan a tener para cada individuo, una importancia capital en el complejo proceso de socialización que tiene lugar en la escolaridad obligatoria. Se entenderá, pues, que hayamos considerado como punto de arranque el concepto de *comunidad escolar*, y que lo hayamos hecho como marco desde el cual interpretar el fenómeno y desde el cual tratar de prevenirlo.

El modelo de análisis *comunitario*, importado de otras áreas de ciencia social y salud, nos resulta particularmente útil en nuestro trabajo investigador, porque nos permite abordar la intervención incluyendo las influencias que, sobre un fenómeno tan complejo como el de las malas relaciones, pueden tener los sistemas psicosociales en los que el fenómeno tiene lugar. Desde este modelo, cada escuela se presenta como una comunidad que se configura a partir de la coexistencia y la mejor o peor articulación de tres elementos psicosociales básicos: el profesorado, que constituye una unidad en sí, aunque ésta no sea homogénea, pero que adquiere entidad diferenciada respecto de los otros elementos. El alumnado, que además de ser el eje sobre el que gira toda la actividad de la escuela, se constituye como un sistema social diferenciado. Las familias, con las que la escuela establece distintos tipos de relaciones, unas más posibilitadoras que otras para los objetivos educativos de la escuela.

Cada escuela es un mundo; un micro-mundo social que es precisamente el que aporta a cada escolar las posibilidades de socialización. De la confluencia de los sistemas psicosociales básicos brotan claves normativas a las que cada escolar debe ajustarse para educarse y, a veces, simple-

mente para sobrevivir sin sufrir demasiado daño. De la configuración social de la escuela, como ámbito de convivencia, van a desprenderse las claves socializadoras. Desde esta perspectiva conceptual, hemos establecido dos planos de análisis; el plano de los procesos interpersonales, es decir, el que se refiere a la interacción entre los tres subsistemas personales: alumnado, profesorado y relaciones con los padres; y el que se refiere a los procesos de actividad a los que da lugar el desarrollo del currículum.

LOS PLANOS DE ANÁLISIS DE LA ESCUELA COMO SISTEMA DE CONVIVENCIA

La conjunción del plano humano y el plano de la actividad nos aporta una visión compleja, pero coherente, de la organización de la convivencia escolar, en la cual puede observarse todos los factores que en ella son relevantes. En el plano primero habría que describir y comprender cómo se configuran los procesos de comunicación: roles, poder, estatus, sentimientos, actitudes y valores, dentro de cada uno de los subsistemas personales y entre ellos. Por ejemplo, no es lo mismo una comunidad escolar compuesta por un equipo docente de formación semejante, con un equilibrio razonablemente aceptado en el juego de roles que cada uno desempeña, con un estilo de comunicación equilibradamente objetivado, con procedimientos formales de resolución de conflictos, etc., que una comunidad escolar cuyos profesores no tengan conciencia de ser un equipo, no dispongan de un aceptable nivel de comprensión sobre los roles y funciones que desempeñan los distintos subgrupos y personas, cuyos vehículos de comunicación y poder no sean bien conocidos por las personas, no se disponga de espacio, tiempo y procedimientos para resolver conflictos y no se comprenda bien el funcionamiento del poder y sus normas.

Igualmente puede decirse del subsistema que hemos denominado el alumnado y el modelo de relación de la escuela con las familias. Disponer de una conceptualización clara sobre los elementos relevantes de cada uno de los subsistemas personales y los que se refieren a la interacción de los mismos, permite disponer de un esquema de referencia sobre la naturaleza y funciones de las relaciones interpersonales en la escuela. Cuando se dispone de este esquema de referencia, se puede analizar el fenómeno psicosocial de las malas relaciones, de forma que el propio análisis deje abiertos, a los ojos investigadores, los canales para hacer llegar los procedimientos e instrumentos preventivos o reeducadores si se detectan procesos conflictivos en cualquiera de los niveles y se sospecha que estos conflictos alimentan o influyen en las malas relaciones dentro del microsistema de los iguales.

El segundo plano se refiere a los sistemas de actividad que la comunidad educativa despliega mientras trata de cumplir los objetivos del currículum. Es de todos conocido que la enseñanza y el aprendizaje pueden ejecutarse de distintas formas; con un modelo más individualista, centrado en la búsqueda individual de los logros: con un modelo más neutro, tratando de que cada escolar llegue hasta donde pueda por sí mismo y con ayuda del profesor/a; o con el modelo cooperativo, buscando el diálogo y la construcción conjunta del conocimiento. También el profesorado tiene libertad para elegir unos u otros contenidos, así como para gestionar su aula de la forma que considere más idónea para cumplir los objetivos del currículum.

Dentro de este plano, y considerando no ya el nivel de diseño formal del currículum, sino el más cercano referido al desarrollo del mismo, hemos encontrado tres procesos curriculares que adquieren relevancia si queremos tratar de una forma sistémica e interactiva el problema de las relaciones interpersonales entre los escola-

res; se trata de la gestión de la convivencia en el aula, de la propia actividad de enseñanza-aprendizaje y de la educación en sentimientos y valores. Estos tres procesos articulan experiencias que son relevantes para la prevención del maltrato entre compañeros/as.

Todo ello supone asumir que es al equipo docente al que corresponde el tercer nivel de concreción curricular y que es por tanto el responsable del desarrollo de programas específicos que se ajusten a las necesidades del alumnado de su propio centro.

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PREVENTIVA CONTRA EL MALTRATO ENTRE ESCOLARES

El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE), que parte de un trabajo investigador en el que se han explorado los problemas de violencia interpersonal entre escolares en veintitrés escuelas de Educación Primaria y Secundaria en Sevilla y su área metropolitana, ha previsto, (como segunda fase un modelo de intervención educativa en algunas escuelas, para mejorar las relaciones interpersonales y prevenir los problemas de maltrato entre escolares, la inclusión de tres programas preventivos y uno de atención directa a los escolares que sufren problemas de maltrato o los provocan.

El despliegue simultáneo de los tres programas permite a la comunidad escolar embarcarse en un proceso global de trabajo educativo sobre la convivencia, en todos los aspectos, que aporta el carácter preventivo. La implantación del cuarto programa de trabajo directo con los escolares implicados en problemas de maltrato entre iguales o en riesgo de padecerlos, completa el modelo. De esta forma el problema se aborda en sus dos dimensiones: como problema que afecta a chicos/as concretos y

como problema escolar que afecta, en alguna medida, a la comunidad escolar en su conjunto. Veamos un resumen sobre cada uno de los programas.

- El programa para la *gestión de la convivencia* supone la definición de cómo se organiza la vida en las aulas. La descripción y comprensión de la gestión de la vida social y educativa en cada aula permite disponer de un perfil sobre lo que habitualmente sucede y predecir lo que es posible que suceda en términos de relaciones de unos con otros, no sólo entre el profesor/a y sus alumnos/as, sino en el microsistema de relaciones entre escolares, que es el que ahora nos interesa destacar. No deberíamos esperar que sucedieran los mismos fenómenos de malas relaciones entre los compañeros/as de una clase en la que los alumno/as tienen la oportunidad, el espacio y el tiempo necesario para negociar las normas y resolver los conflictos de forma democrática, que en el aula donde no existe formalmente programado este espacio y tiempo. El reconocimiento explícito de que la convivencia produce procesos colectivos que trascienden el mero comportamiento individual y, por tanto, son fuente de logros y satisfacciones individuales, pero también de conflictos y desencuentros entre los miembros del grupo, es un instrumento conceptual necesario para abordar los problemas que pueden surgir. Se trata de otorgarle a la gestión de la convivencia el papel que le corresponde entre lo que es importante tener en cuenta para comprender la vida en el aula.

- El programa de *trabajo en grupo cooperativo*, para abordar la actividad de enseñanza y aprendizaje, supone considerar el proceso comunicacional que es la actividad de enseñar en su interacción con la de aprender, como tareas que se realizan dentro del microsistema de los iguales. Lo que cuenta para los chicos/as, en el día a día de la vida escolar, son las actividades que deben realizar porque así han sido

programadas por sus profesores. El currículum, visto desde la experiencia directa, está compuesto por el conjunto de actividades secuenciadas de tal forma que los escolares van adquiriendo conocimientos, desarrollando actitudes y formando su personalidad, en todos los sentidos. En este ámbito, no es lo mismo un aula cuya actividad intructiva se produzca de forma competitiva, acentuando el éxito o el fracaso individual que un aula en la que se conciba el trabajo académico como cooperación y producción conjunta. La naturaleza interactiva de carácter competitivo o cooperativo se convierte en un instrumento al servicio de la comprensión de la complejidad del problema de las malas relaciones entre escolares y de la aparición o no de violencia escolar.

- El programa para la *educación de sentimientos y valores* ligados a las relaciones interpersonales parte del análisis, en este mismo plano interactivo de los elementos del currículum de los sentimientos, emociones y valores que van ligados a la actividad y a la comunicación que los iguales realizan en su vida cotidiana en el aula y en el centro. Aunque el tratamiento curricular, en el primer nivel de concreción, ha incluido la educación de las actitudes como contenidos académicos y la educación en valores como transversalidad, es interesante, desde nuestro punto de vista, desarrollar un programa concreto de trabajo escolar cuyos contenidos se refieran a las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores. Se trata de trabajar directamente con el llamado conocimiento interpersonal o psicológico, de profundizar de forma expresa en el conocimiento de sí mismo/a y de los otros/as en todas sus dimensiones, pero especialmente como seres cuyas emociones y sentimientos afectan a la vida de relación social; de comprender que podemos hacer daño si no aprendemos a conocerlos y respetarlos y también de aprender a apreciar los propios sentimientos y valores, para evitar ser

herido y lesionado en los derechos personales. No será igual un tratamiento educativo que espere que estos aspectos se mejoren como consecuencia de la espontaneidad del trato que brota del resto de las actividades, que un tratamiento que tenga como objeto de trabajo el análisis de las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores ligados a las relaciones interpersonales concretas que acontecen en el día a día en la convivencia.

LA INTERVENCIÓN DIRECTA CON LOS ESCOLARES EN RIESGO DE SUFRIR PROBLEMAS DE MALTRATO

Si algo caracteriza los estudios sobre maltrato entre escolares es que éstos han sido seguidos siempre por propuestas de programas de trabajo directo de carácter terapéutico o reeducador. Las investigaciones previas (Roland y Munthe, 1989; Olweus, 1993 y Smith y Sharp, 1994) han demostrado que el problema del maltrato puede ser atajado cuando se emplea en ello recursos técnicos y profesionales adecuados. En este sentido, son conocidos los métodos de mediación, los programas de habilidades sociales con escolares tímidos o poco ágiles para resolver sus diferencias con los otros, el método de reparto de atención y responsabilidad para trabajar con pandillas de violentos que diseñó Pikas (1987), los programas de juegos de roles y de resolución simulada de conflictos, etc. Todos estos métodos de intervención requieren formación y entrenamiento específico para trabajar directamente con unos chicos/as que por una u otra razón padecen ya o están en riesgo de padecer trastornos psicológicos y problemas de adaptación social que sobrepasan las habilidades exigibles a los docentes. Se trata siempre de programas de una duración limitada en el tiempo, pero que requieren una especialización y un dominio de técni-

cas de trabajo social y psicológico bastante específicas, por lo que no es conveniente incluirlas como parte del trabajo curricular del equipo docente.

En nuestro caso hemos tratado de adaptar el modelo Sheffield ¹ a las posibilidades que se abren a partir del cambio producido en el sistema educativo, respecto de la función orientadora y tutorial. En este sentido, la función orientadora está concebida en el actual sistema, con la finalidad de ayudar a la comunidad escolar en general y al equipo docente en particular a mejorar las condiciones en las que hay que desplegar el currículum pero también a atender a las necesidades educativas especiales de los escolares que no pueden adaptarse, sin ayuda, a las exigencias curriculares. Los chicos/as que, por sus condiciones sociales previas, o porque ya se ven envueltos en problemas de integración social con sus iguales son candidatos a ser considerados como escolares que requieren una atención especial y son, por tanto, merecedores de la atención orientadora de los nuevos profesionales de la psicopedagogía en los centros escolares. No tendrá el mismo éxito una escuela que diseña un plan de trabajo directo con los escolares que padecen acoso o brutalidad por parte de otros compañeros/as y los que, por distintas razones, tienen un comportamiento intimidatorio y agresivo hacia otros, que un centro que no emplea recursos para la atención especializada con estos escolares.

El papel profesional de los orientadores escolares, agentes externos en la Escuela Primaria y miembros del propio equipo docente en los Institutos de Educación Secundaria se ha configurado básicamente como asesores para la optimización de todos los procesos que afectan el desarrollo curricular, pero particularmente los que se refieren a la función tutorial y de atención a los alumnos/as con necesidades especiales. En este sentido, y de manera si-

milar a como decíamos antes respecto de los programas modulares que se despliegan dentro de la función docente, no será igual una comunidad escolar en la que el orientador/a esté bien informado; participe de la toma de decisiones; conozca bien los casos de chicos/as que están en situación de riesgo de padecer maltrato de otros o ser ellos mismos los que maltraten a sus compañeros/as; sepa aconsejar adecuadamente a los docentes y el mismo/a esté en condiciones de proponer intervenciones correctoras, si fuera necesario, que una comunidad en la que el orientador/a se considere ajeno a estos problemas, esté mal informado y no establezca una relación coherente entre su trabajo orientador y la función tutorial de los docentes.

EL DESARROLLO DEL PROYECTO SEVILLA ANTI-VIOLENCIA ESCOLAR (SAVE)

La investigación sobre relaciones entre iguales en el marco escolar y muy especialmente el estudio de las relaciones conflictivas, las agresiones y los hechos violentos entre escolares implica un trabajo a distintos niveles que puede realizarse simultáneamente y que debería tender a complementarse. En primer lugar, y dado que éste es un problema complejo que todavía no se conoce suficientemente bien, se impone una reflexión teórica desde la cual interpretarlo, a partir de la cual señalar sus factores, sus formas y elaborar hipótesis sobre sus causas y sus consecuencias.

Como afirma Moreno (1997), más allá de la espectacularidad de algunos casos de violencia escolar, que son los que aparecen en los medios de comunicación, éste es un problema que afecta a la convivencia y al clima social de la escuela, comprometiendo, en diferente nivel y de forma distinta, a la práctica totalidad de la comunidad educativa: los agresores, las víctimas y los que

(1) The Des Sheffield Bullying Project. P. K. SMITH y S. STAMP (1991).

son espectadores; se impone la elaboración de modelos de intervención plausibles tanto, para realizar un planteamiento preventivo, como para tratar de eliminarlo de la convivencia escolar, cuando ya está presente. El proyecto *SAVE*, se ha concebido para atender ambos niveles, sin olvidar que se arranca de un proyecto de investigación que está tratando de clarificar el encuadre teórico desde el cual comprender la naturaleza del problema del maltrato entre escolares que hay que definir en términos adecuados (Ortega, 1997; Mora-Merchán y Ortega, 1997 y Ortega y Mora-Merchán, 1997).

Aunque el referente del modelo está en las propuestas que sobre el problema hacen Olweus (1987 y 1993) y Roland y Munthe (1987), el proyecto *SAVE* tiene su antecedente más directo en el proyecto Sheffield (Smith y Thompson, 1991; Smith y Sharp, 1994; Sharp y Smith, 1994; Cowie, Smith, Boulton y Laver, 1994 y Cowie y Sharp, 1996). El proyecto Sheffield, y su filosofía de política educativa general contra la violencia escolar -*Whole Policy*-, nos ha servido tanto para confirmar nuestra perspectiva ecológica como para asumir que se trata de establecer programas modulares que permitan a cada comunidad escolar sentirse protagonista del cambio curricular y del ritmo que quiere establecer en su lucha contra el maltrato como problema escolar.

El modelo de intervención que el proyecto *SAVE* está siguiendo, supone el despliegue de una serie de medidas educativas diseñadas para trabajar en los dos planos (el de la comunidad y el de la actividad) y a partir de los cuatro procesos curriculares que antes se han enunciado (la educación en sentimientos y valores; la actividad de enseñanza-aprendizaje y la gestión de la convivencia). En el plano de lo personal considerando al profesorado, al alumnado y a las relaciones del centro con las familias como sistemas sociales que interactúan entre sí y de cuya relación habrá que esperar un clima de convivencia determinado. En el plano de los sistemas de actividad del currí-

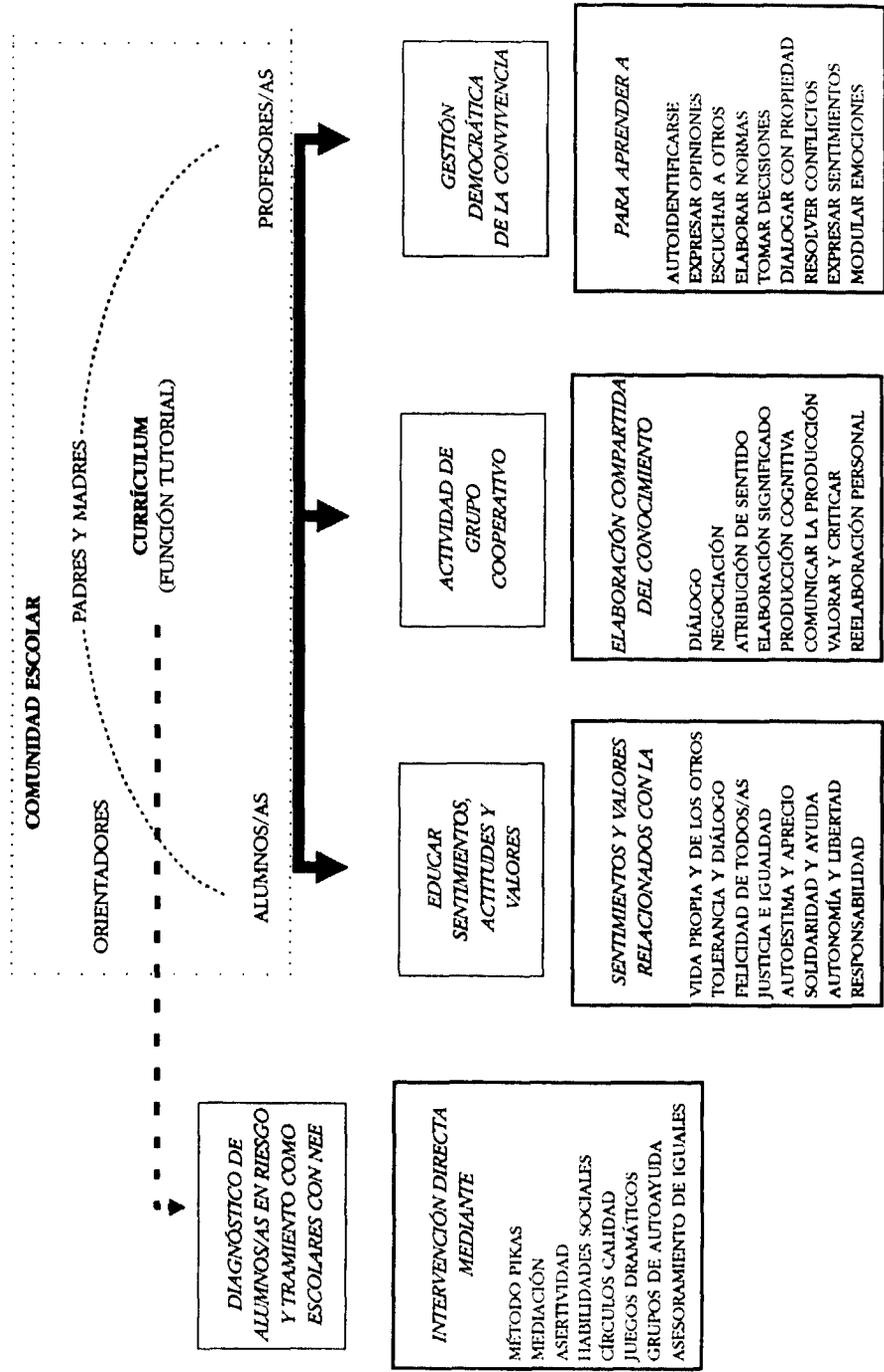
culum considerándolos como ámbitos de convivencia en donde se materializan las relaciones interpersonales y, por tanto, en donde puede actuarse preventivamente promoviendo experiencias que favorezcan la mejora del clima afectivo, de actitudes y valores positivos de unos escolares hacia otros.

A partir del análisis conceptual que realizamos sobre la comunidad escolar y de su valoración como un sistema complejo de relaciones interpersonales, el proyecto *SAVE* ha diseñado un plan de actuación preventivo de intervención educativa. Este plan busca la coherencia simbólica y la actuación autoelegida por parte de los protagonistas: profesores/as, padres y madres y alumnos/as. Un esquema del modelo puede verse en la Figura 1.

El proyecto *SAVE* se está desarrollando en diez de las veintitrés escuelas que previamente han sido exploradas sobre el maltrato entre escolares en la primera fase del proyecto. Cada escuela ha elegido uno, dos, tres o los cuatro programas de intervención preventiva y en todas ellas el equipo de Orientadores Escolares de la zona o el centro está trabajando en el proyecto, desplegando su forma particular de orientación y asesoramiento a la función tutorial. En cada escuela participa un número irregular de profesores, pero son los suficientes como para ser considerados un equipo docente realizando un proyecto de innovación educativa.

El proceso de implantación del modelo pasa por fases sucesivas y arranca de la exploración sobre los problemas de maltrato entre iguales. Una vez que el equipo de investigación realiza la exploración y el equipo docente conoce los resultados, éste decide por sí mismo, si quiere construir un proyecto de trabajo en equipo para mejorar el clima de relaciones interpersonales y prevenir la violencia escolar, a partir del modelo que se les presenta. Cada escuela debe asumir de forma colegiada su propio proyecto de trabajo, como asume en general su propio Proyecto Curricular de Centro (*PCC*).

FIGURA I
Esquema general del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)



La filosofía de la que parte este modelo supone que es la propia incorporación de los distintos sectores humanos de la comunidad –profesorado, alumnado y familias– a tareas concretas contra la violencia escolar, la que debe ir elevando el nivel de conciencia personal sobre la naturaleza del problema y sus consecuencias. Se considera que cuando se realizan actividades concretas que inciden en la mejora de la calidad de la convivencia, el problema del maltrato aparece como lo que es, un comportamiento aberrante que hay que eliminar.

Como puede verse en la parte superior del esquema (Figura I), el modelo incluye la articulación de los distintos sistemas sociales que son responsables de la convivencia humana en la escuela. Es lo que hemos llamado anteriormente el plano de *los procesos interpersonales*: profesorado, alumnado y familias que constituyen sistemas de relaciones cada uno de los cuales, al interactuar con los otros, va desplegando procesos de los cuales se derivará el clima de convivencia en el que tiene que desarrollarse el currículum en todas sus funciones. Para los objetivos del proyecto es particularmente necesario que los agentes educativos consideren que la función tutorial forma parte del currículum y que de ella se deriva la función orientadora y asesora que realiza el equipo psicopedagógico. De esta manera, el sistema organizativo se concreta a varios niveles: el Proyecto Educativo de Centro (*PEC*), en el que participan profesorado, alumnado y las familias; el Proyecto Curricular de Centro (*PCC*), que fija los objetivos, los contenidos y los métodos de trabajo, que el profesorado debe ajustar a las condiciones específicas de su alumnado y que debe contar con las necesarias concreciones curriculares para integrar a los chicos/as con necesidades educativas especiales y finalmente, el nivel de programas concretos, que puede ser asumido por un grupo significativo de profesores, para atender as-

pectos específicos, como el que aquí estamos estudiando.

Los equipos docentes que se incorporan al proyecto *SAVE* deciden la forma en que quieren ir incorporando los programas a su proyecto curricular. En la parte central del esquema puede verse las vías de entrada a la intervención a partir de tres líneas que se corresponden con los tres procesos de trabajo preventivo dentro del currículum: *la gestión democrática de la convivencia; el trabajo en grupo cooperativo y la educación en sentimientos y valores*. Se trata del segundo plano de análisis al que nos referíamos antes: es el plano de los *sistemas de actividad*. Tres paquetes de medidas que pueden concebirse como programas de trabajo, en términos de lo que Coll (1987), denominó el tercer nivel de concreción curricular.

Los programas podrían darse simultáneamente en el tiempo, pero también pueden ir implantándose progresivamente, en la medida en que los equipos docentes que se ocupan de cada uno de los grupos escolares, y que deben trabajar unidos en la implantación del modelo, consideren oportuno ir implementando. Por ejemplo, un equipo docente, que tiene previamente experiencia de trabajo en grupo cooperativo y que maneja bien estas actividades, puede hacerlo extensivo o a todas las áreas del currículum y/o a todo el ciclo escolar de su competencia y, una vez que domina los instrumentos necesarios, tratar de implantar el programa de gestión democrática de la convivencia. Igualmente puede decirse del programa de educación en sentimientos y valores; si se implanta en primer lugar este programa, su propia dinámica puede conducir al equipo docente a tratar de modificar el sistema de actividades de enseñanza-aprendizaje y la gestión de la convivencia.

En cada escuela, la implantación del modelo exige la inclusión de los orientadores escolares en sus dos vertientes profesionales, es decir, actuando de dinamizadores de

la innovación curricular que el proyecto propone y en la asesoría a los equipos docentes y a las familias, y en su trabajo directo con escolares en riesgo.

INSTRUMENTOS CONCEPTUALES PARA DESARROLLAR LOS PROGRAMAS

En la parte inferior del esquema (Figura I) pueden verse algunas de las medidas concretas que el proyecto propone para cada uno de los programas. Se trata de lo que llamamos *maletas de instrumentos* o herramientas conceptuales para desarrollar el proyecto de forma individualizada en cada escuela. Así, puede verse que la gestión de la convivencia debe incluir la búsqueda de habilidades en los alumnos/as para identificarse de forma personal, expresar sentimientos y modular emociones, aprender a respetarse a sí mismo/a y a los demás, a reconocer la opinión y los sentimientos de los otros como algo digno de ser tenido en cuenta etc.; lo que será necesario para que los conflictos que surgen con los demás se puedan resolver sin llegar a la violencia.

Dentro de la maleta de instrumentos para organizar la *gestión de la convivencia* se incluyen objetivos y contenidos a desarrollar que fortalecen las relaciones sociales, evitan que se enconen los conflictos y proporcionan cauces para que, cuando estos sucedan, puedan resolverse democráticamente por la vía de la palabra: la discusión y los argumentos verbales. La propuesta concreta del modelo *SAVE* es que la gestión de la convivencia exige la programación de un espacio, un tiempo y unas normas para que esta gestión tenga lugar. La asamblea o foro de aula es una de las medidas que solemos emplear pero cada equipo docente puede hacer la que considere más idónea.

La maleta donde se ordenan los recursos necesarios para el *trabajo en grupo*

cooperativo dispone de las ideas básicas para que éste pueda desplegarse, aceptando la particular originalidad de cada equipo docente y cada profesor/a concreto. Se expone en ella la secuencia más razonable para realizar trabajo en grupo cooperativo en cualquier materia del currículum. Las claves básicas son que cada actividad o tarea escolar, aunque se origine en un trabajo individual, disponga de una parte significativa de trabajo en cooperación; que la colaboración implique negociación del significado sobre el contenido que se está trabajando conjuntamente y que siempre debe haber una expresión pública del trabajo colectivo, en la cual el éxito sea atribuido a la colaboración de todos sus miembros y al reconocimiento de la participación individual en el grupo. Desde estas claves instrumentales se puede realizar un variado conjunto de actividades dirigidas a la práctica totalidad del desarrollo de los contenidos académicos, pero cada equipo docente es libre de aplicarlo a un área u otra del currículum e ir incorporando, poco a poco a otras áreas, si encuentra éxito en el modelo.

La maleta de educación en *sentimientos y valores* contiene algunas claves sobre ello que deberán ser adaptadas por los equipos docentes de cada escuela; es el tercer programa del proyecto, que contiene instrumentos para desarrollar experiencias educativas destinadas a reflexionar, practicar y asegurarse de que los escolares reconocen en sí mismos/as y en los otros emociones, sentimientos, actitudes y valores morales que tienen que ver con el trato que damos y recibimos de los otros mientras convivimos con ellos.

En todas las escuelas los orientadores escolares conocen y apoyan el trabajo de los docentes y comienzan a poner en práctica el tratamiento a los niños/as en riesgo como escolares con necesidades especiales. Más difícil está siendo la incorporación de las familias, aunque hay algunos centros que han llevado la reflexión sobre el

problema a las escuelas de madres y padres y que asisten a los encuentros generales sobre el proyecto.

El trabajo de profesores/as y orientadores está siendo reconocido como proceso de innovación curricular y formación en servicio por los Centros de Profesores (CEP) que colaboran, supervisando la labor formativa que los docentes y los orientadores realizan dentro del proyecto. Mientras, el equipo de investigación de Universidad de Sevilla, que patrocina el proyecto, actúa ofreciendo soporte, orientación y refuerzo al trabajo educativo, apoyando la labor docente y orientadora, aportándoles materiales y ayuda teórica, cuando lo solicitan, mediante el contacto periódico con los equipos docentes y los equipos de orientadores escolares. Este contacto periódico supone un apoyo, ya que permite contrastar ideas y recibir retroalimentación sobre cómo se actúa en cada centro. En este sentido, están resultando también interesantes los encuentros con profesores/as que realizan proyectos similares en otros países; la conciencia de pertenecer a colectivos que se ocupan del mismo problema, a nuestro modo de ver, se puede convertir en un motor de estímulo para trabajar en un asunto tan complicado como el de la violencia escolar.

Es muy pronto para evaluar ninguno de los aspectos del proyecto; deberán pasar al menos dos años de implantación antes de evaluar resultados. De momento estamos satisfechos con la marcha de los procesos que, a su vez vamos rectificando en el sentido de su mejora a partir de la evaluación espontánea que el propio profesorado va haciendo de su intervención. Entre los indicadores que van apareciendo destacaríamos: la confirmación de que es la comunidad escolar completa la que debe implicarse en el problema tan complejo como el de la violencia escolar y concretamente el de los malos tratos entre compañeros; sin la colaboración de todos los sectores el proyecto se ralentiza, se

ahoga en dificultades de todo tipo: la inclusión en el currículum real, es decir, en las actividades, tareas y experiencias que tienen lugar en el día a día de la vida escolar es muy importante; las actitudes que los equipos docentes despliegan ante el proyecto y su implicación profesional puede ser determinante.

BIBLIOGRAFÍA

- BRONFENBRENNER, U.: *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1979.
- COLL, C.: «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar». *Infancia y Aprendizaje*, 1984, 27-28, 119-138.
- *Psicología y Currículum*, Barcelona, Laia, 1989.
- COWIE, H., SMITH, P. K., BOULTON, M. y LAVER, R.: *Cooperation in the Multi. Ethic Classroom*, London, D. Fulton, 1994.
- COWIE, H. y SHARP, S.: *Peer Counselling in School*, London, D. Fulton, 1996.
- HARGREAVES, D.: *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Ed. Narcea, 1977.
- HARTUP, W. W.: «Children and their friends», en H. McGURK (ed.): *Issues in Childhood Social Development*, London, Methuen, 1978.
- JOHNSON, D. W.: «Student-student interaction: The neglected variable in education», *Educational Researcher*, 1981, 10, pp. 5-10.
- MORA-MERCIÁN, J. A. y ORTEGA, R.: «Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares», *Revista de Educación*, (en este número), 1997.
- MORENO, J. M.: «¿Una nueva tragedia en la escuela?», *El País. Suplemento de Educación*, 1997, pp. 31 (1-4-97).
- OLWEUS, D.: «Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention

- program», in D. PEPLER and K. RUBIN (eds.): *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.
- *Bullying at School. What we Know and What we Can Do*, Oxford, Blackwell, 1993.
- ORTEGA, R.: «El juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social», *Infancia y Aprendizaje*, 1991, 55, pp. 103-120.
- *El juego y la construcción social del conocimiento*, Sevilla, Alfar, 1992.
 - «Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros», *Revista de Educación*, 1994a, 304, pp. 253-280.
 - «Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB», *Infancia y Sociedad*, 1994b, 27-28, pp. 191-216.
 - «El juego sociodramático como contexto para la comprensión social», en P. DEL RÍO, A. ALVAREZ y J. V. WERTSCH (ed.): *Explorations in Socio-Cultural Studies*, 1994c, Vo. IV, pp. 79-87.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J.: «El aula como escenario de la vida afectiva y moral», *Cultura y Educación*, 1996, 3, pp. 5-18.
- «Report on a Spanish Study about Bullying in Five Schools», en P. K. SMITH (ed.) (en prensa), 1997.
- ROLAND, E. y MUNTHE, E.: *Bullying. An International Perspective*, London, D. Fulton, 1989.
- SMITH, P. K. y THOMPSON, D.: *Practical Approaches to Bullying*, London, Fulton, 1991.
- SMITH, P. K. y SHARP, S.: «Bullying in UK schools: The DES Sheffield Bullying Project», en *Early Child Development and Care*, 1991, Fol. 77, pp. 47-55.
- *School Bullying*, London, Routledge, 1994.
- TORRES, J.: *El currículum oculto*, Madrid, Morata, 1991.
- VYGOTSKI, L. S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1934.