

EL PAPEL DE LA MEDIACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA COMO PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

THE ROLE OF MEDIATION BETWEEN FAMILIES AND SCHOOLS AS A VIOLENCE PREVENTION INTERVENTION

Gema Martín Seoane* y María José Díaz-Aguado**

* Profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

** Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Resumen: En este artículo se presentan las principales conclusiones sobre las posibilidades de la mediación entre la familia y la escuela a las que ha llegado el Equipo de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, dirigido por María José Díaz-Aguado, a partir de la línea de investigación iniciada en los años 90 sobre prevención de la violencia desde la educación y lucha contra la exclusión.

Abstract: This article analyzes the possibilities of mediation between families and schools, which are the conclusions drawn by the Preventive Psychology Research Group from the Complutense University of Madrid, headed by María José Díaz-Aguado. This kind of research about violence prevention from education and the fight against exclusion was initiated in the 90's.

Palabras Clave: Prevención de la Violencia; Implicación de las Familias; Colaboración Escuela/Familia

Key Words: Violence Prevention; Family Involvement; School-Family Collaboration

1.- INTRODUCCIÓN

Así como existe una amplia evidencia de la aplicación de la mediación en el centro escolar, las experiencias de aplicación de la mediación como un recurso para optimizar la relación de la escuela y la familia es todavía una asignatura pendiente y sin embargo una estrategia necesaria para superar algunas situaciones que dificultan la prevención de la violencia escolar, como las que se describen a continuación: 1) El desconocimiento existente entre las escuelas y las familias, ya que los contactos que suelen producirse entre estos dos agentes educativos suelen ser escasos, burocráticos, como reuniones establecidas

a lo largo del curso o centrados en problemas, o reuniones específicas con las familias cuando surgen problemas de aprendizaje o convivencia; 2) La dificultad de las escuelas para implicar a las familias, como refleja el 37,3% de los jefes de estudios encuestados que consideran la falta de participación de las familias uno de los problemas más importantes que viven en los centros escolares (Defensor del Pueblo, 2006); 3) La continuidad que suele existir entre los problemas escolares y familiares; 4) la dificultad de ambos agentes educativos para adaptarse a los actuales cambios sociales y colaborar para optimizar su relación con adolescentes y ser eficaces en la prevención de la violencia.

Para superar las dificultades anteriormente mencionadas, en la actualidad se están llevando a cabo muchas iniciativas que asumen como objetivo prioritario el fortalecimiento de las relaciones de la familia y la escuela, en este contexto se sitúan experiencias como las comunidades de aprendizaje (Coll, 2001; Castanys y Planes, 2002; Flecha, y Puigvert, 2001) que consideran que el aprendizaje va más allá del contexto de educación formal y que recogen la influencia de la familia en el éxito o fracaso académico de alumnos y alumnas a través de: las expectativas y atribuciones sobre los resultados académicos de los niños, la orientación del ambiente de aprendizaje del hogar, las relaciones padres-hijos, los métodos

disciplinares y la implicación de los padres en el proceso educativo tanto en el centro escolar como en el hogar (Round y Gorney, 1992).

En este sentido, el equipo de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense (dirigido por María José Díaz-Aguado) ha desarrollado en los últimos años una línea de investigación destinada a superar el desencuentro educativo en el que muchas veces se encuentran familias y escuela, y es en esta línea en la que aspectos claves de la mediación han resultado de especial relevancia en la construcción de un modelo de colaboración entre estos dos agentes educativos. En este artículo, se presentan estas iniciativas y su aproximación a un modelo de mediación como mecanismo de prevención de la violencia.

2.- PROGRAMA “PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y LUCHA CONTRA LA EXCLUSIÓN DESDE LA ADOLESCENCIA”: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LA MEDIACIÓN FAMILIA-ESCUELA

En el programa *Prevención de la Violencia y Lucha contra la exclusión desde la adolescencia* (Díaz-Aguado, Dir., 2004), se plantea un modelo de intervención centrado en la coordinación de actuaciones de diferentes agentes educativos: la intervención en el contexto escolar y familiar¹.

El programa se desarrolló en tres municipios de la Comunidad de Madrid, seleccionados por cumplir las siguientes condiciones:

Implicación del ayuntamiento en el proyecto, reflejada en la disponibilidad de los profesionales de los servicios municipales (educación y juventud) para

integrarse en el equipo que desarrollaría la investigación.

La decisión de uno o varios centros de enseñanza secundaria, situados en el municipio, de participar en el proyecto a través de un número significativo de profesores.

El contexto de desarrollo de la intervención fue la creación de un seminario en el que representantes de los diferentes ámbitos de intervención (universidad, equipos municipales y centros educativos) reflexionaban sobre la conceptualización del fenómeno de la violencia, las líneas de intervención a seguir en cada contexto y la evaluación del desarrollo de las actuaciones.

2.1. La intervención en el centro educativo

La intervención en el centro educativo fue desarrollada por el equipo docente del centro en colaboración con nuestro equipo investigador. A continuación se describen las metodologías de aula y las actividades desarrolladas.

METODOLOGÍAS DE AULA DESARROLLADAS

La eficacia y coherencia de la educación en valores mejora cuando se basa en procedimientos muy participativos que estimulan la reflexión, el debate y la cooperación. Se incluye, a continuación, un procedimiento específico de aprendizaje cooperativo basado en el debate (Kohlberg, 1985), que comparte los principios básicos del procedimiento de la controversia constructiva (Johnson y Johnson, 1992) de gran relevancia en este sentido.

Los estudios realizados durante las tres últimas décadas en distintos contextos culturales han demostrado la eficacia que la discusión y el debate entre compañeros puede tener en la preven-

ción de los conflictos, para favorecer el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas y el avance hacia el razonamiento moral basado en el respeto a los derechos humanos. Como demuestran los estudios realizados sobre este procedimiento, en determinadas condiciones, el conflicto se convierte en el motor del desarrollo. En la vida escolar, sin embargo, los conflictos son a veces considerados exclusivamente desde un punto de vista negativo; en función del cual tienden a ser evitados o negados, privando con ello a los alumnos de oportunidades necesarias para aprender a comprenderlos y a resolverlos.

El reconocimiento del valor educativo del conflicto tiene una especial significación en los contextos heterogéneos, como son aquellos que integran a alumnos de distintos grupos étnicos o culturales, al ayudar a reconocer la diversidad que existe en dichos contextos como una excelente oportunidad para aprender a ser tolerante y a resolver conflictos en una sociedad que cada vez es más heterogénea y conflictiva. En los contextos homogéneos hay menos conflictos, pero también menos oportunidades para aprender a resolverlos.

Los estudios que hemos realizado en programas anteriores de intervención (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2001, 2002, 2003), demuestran la eficacia de la discusión entre compañeros para favorecer el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas, el razonamiento moral, mejorar las relaciones en el aula, integrar a los alumnos de riesgo y prevenir la violencia.

EL CURRÍCULUM DE LA NO-VIOLENCIA

A continuación se incluye la secuencia de contenidos desarrollados para prevenir todo tipo de violencia, prestando una atención específica a las más co-

¹ Estos Programas son gratuitamente distribuidos por dicho organismo a las instituciones que trabajan en este ámbito, que pueden solicitarlos explicando el objetivo de la solicitud a: foroinjuve@mtas.es Y están disponibles también a través de Internet en la dirección: www.mtas.es/injuve/novedades/prevencionviolencia.htm

TABLA 1. Secuencia de actividades de la intervención en el aula

- A) Democracia es igualdad.
- Activación de esquemas previos y habilidades básicas a través del spot.
 - Discusión por grupos heterogéneos sobre los distintos tipos de discriminación analizados en el vídeo didáctico, enfatizando la conexión con la vida cotidiana y las discriminaciones que se producen en la escuela.
- B) La construcción de los derechos humanos como base de la convivencia.
- Elaboración de una declaración sobre los derechos humanos en equipos heterogéneos.
 - Comparación con la declaración elaborada en 1948.
 - Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en la vida cotidiana de los/as adolescentes.
- C) Favoreciendo una representación general de la violencia que ayude a combatirla.
- Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del vídeo Odio y destrucción.
 - Discusión sobre la victimización y aplicación a la vida cotidiana de los/as adolescentes.
- D) Racismo y xenofobia, completando las actividades iniciadas sobre la igualdad, con las siguientes:
- Mensajes contra el racismo.
 - Que mala memoria tenemos.
- E) Sexismo y violencia de género.
- Detección del sexismo y generación de alternativas.
 - Discusión sobre la violencia de género a partir del vídeo Hogar, triste hogar.
 - Elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia de género.
- F) Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio.
- Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia en general.
 - Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia entre adolescentes.
 - Discusión sobre estrategias para prevenir o detener la violencia en el ocio.
 - Elaboración de un decálogo para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela.
- G) Sesión de discusión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad.

tidianas: la violencia entre iguales, en la escuela y en el ocio, y también la violencia de género y la violencia entre grupos que se perciben diferentes. Las actividades diseñadas son de carácter muy participativo, basadas en la cooperación entre iguales, el debate, la resolución de conflictos y la democracia participativa. **TABLA 1**

2.2. La intervención a través de las familias

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

La intervención desarrollada a través de las familias se centró en aquellos padres y madres cuyos hijos adolescentes se encontraban en una situación de riesgo en el centro educativo en el que se inter-

venía desde el aula. En este sentido, era de especial relevancia cuidar la forma de plantear a las familias su participación en el programa, evitando todo lo que pudiera resultar estigmatizante y situando su participación en un esquema de colaboración para la búsqueda conjunta de soluciones a un problema (la violencia en los adolescentes) que afectaba a muchos padres y madres.

La intervención fue desarrollada por los equipos municipales en estrecha colaboración con nuestro equipo investigador. El desarrollo de las sesiones (entre 9 y 11) se realizó en espacios municipales.

La estructura de cada sesión era la siguiente: 1) introducción-revisión (a través de la técnica de la rueda cada participante comenta como ha ido la semana respecto al tema analizado en la sesión anterior), explicación de contenidos (los coordinadores proponen los contenidos a analizar en la sesión), discusión (se conectan los contenidos propuestos con las experiencias de las familias y el desarrollo de habilidades) y despedida-preparación próxima sesión (a través de la técnica de la rueda cada participante expresa cómo va a aplicar lo tratado durante la semana).

CONTENIDOS DE LA INTERVENCIÓN

A continuación se incluye una secuencia de los contenidos desarrollados con las familias participantes en el programa. **TABLA 2**

2.3. Valoración de la eficacia de las intervenciones

En la evaluación experimental de la intervención en el aula (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martín Seoane, 2004) participaron un total de 783 adolescentes, de centros educativos de la Comunidad de Madrid, de edades comprendidas entre los 13 y los 20 años. La comparación de los cambios producidos en los/as adolescentes que han participado en él, con los/as de un grupo de control que no ha participado, ha permitido comprobar la eficacia de este programa para:

TABLA 2. Secuencia de unidades de la intervención a través de las familias

- A) La compleja tarea de educar a un adolescente
- Condiciones básicas de la educación familiar.
 - ¿Por qué es más difícil cuando llegan a la adolescencia? ¿Por qué es más difícil hoy?
- B) El significado de la adolescencia.
- La principal tarea del adolescente: averiguar quién es y qué quiere hacer en la vida.
 - Antagonismo entre la tarea vital del adulto y la del adolescente.
 - Ponerse en el lugar del otro.
 - Cómo ayudarles a construir su identidad
- C) El desarrollo de la personalidad durante la infancia: origen de las habilidades y deficiencias del adolescente.
- La confianza en los demás y en uno mismo.
 - Aprendiendo a afrontar el éxito y el fracaso
 - La cooperación y el establecimiento de relaciones con los iguales
 - Cómo ayudarles a superar las deficiencias.
- D) Por qué surge la violencia en las relaciones familiares y cómo prevenirla.
- La peculiaridad de las relaciones familiares.
 - Condiciones que incrementan el riesgo.
 - La violencia como reacción y como instrumento.
 - Habilidades para expresar la tensión y resolver conflictos.
- E) Prevenir la violencia más allá del contexto familiar.
- La tendencia a culpar a la víctima.
 - La violencia en la escuela.
 - Cómo ayudar a las víctimas de violencia.
 - Creencias y papeles que contribuyen a la violencia: sexismo e intolerancia.
 - Enseñar a criticar la violencia y los estereotipos de los medios de comunicación.

- Reducir las situaciones de exclusión y de violencia en la escuela y prevenir el incremento de la violencia que cuando no se interviene se produce en contextos de ocio.
- Desarrollar una representación de la violencia que ayude a combatirla, ayudando a superar las creencias sexistas y de justificación de la violencia doméstica y de género, el racismo y la xenofobia, así como las que conducen a la violencia entre iguales.
- Incrementar la disponibilidad de estrategias de prevención de la violencia

en el ocio más positivas y elaboradas, rechazando el empleo de la violencia como forma de resolución de conflictos.

- Mejorar la calidad de la relación con el aprendizaje y el profesorado, tal como es evaluada tanto por el alumnado que participa en el programa como por sus profesores/as. También se observa una tendencia a mejorar el resto de las relaciones y contextos sobre los que tratan las actividades del programa: la clase, amigos/as, compañeros/as, el instituto, el ocio.

En el caso de la intervención en el contexto familiar desarrollada con un total de 21 familias, la evaluación desarrollada ha permitido comprobar la eficacia del programa para:

La superación de actitudes y creencias que dificultaban la educación de los adolescentes y conducían a la pasividad, como el sexismo, la justificación de la violencia, del autoritarismo y la sobreprotección.

El incremento de la percepción de calidad de vida y la eficacia en la calidad de las relaciones con los hijos.

El desarrollo de habilidades de comunicación y de solución de conflictos que permiten el establecimiento de límites sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia.

La superación de problemas de indefensión aprendida detectadas inicialmente.

Este proyecto supuso un enorme esfuerzo de coordinación entre los diferentes agentes educativos y sentó las bases del siguiente trabajo en el que se adoptó un modelo de mediación y en el que se pretendía ir más allá de las intervenciones específicas en cada contexto, ya que esta experiencia puso de manifiesto que las intervenciones aisladas con los miembros de los distintos contextos educativos (familia y escuela) podría verse fuertemente reforzada por una labor de mediación entre ambos, debido a resistencias que a veces manifestaban familias y escuelas en relación a la posibilidad de colaboración, las percepciones distorsionadas que en ocasiones tenían y a la falta de capacidad de pensar en estrategias de intervención conjunta y de cooperación, a pesar del obvio interés común por el mejor desarrollo y avance de sus estudiantes/hijos en cada caso.

3.- PROYECTO "MEJORA DE LA CONVIVENCIA DE ADOLESCENTES Y ADULTOS EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA"

A partir de los resultados obtenidos en el trabajo anterior y en estudios sobre las familias de Madrid elaborados por el

equipo (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2007), se plantea la necesidad de elaborar un proyecto que ayude en la redefinición de los papeles, tanto de la familia como del profesorado, a partir de los cuales se estructura la interacción educativa y que permita el desarrollo de nuevos esquemas de colaboración entre escuelas y familias.

Para ello, se plantearon una primera fase de intervención independiente con cada una de las partes implicadas (profesorado, familias y adolescentes) y una segunda fase en la que se juntaba a todos los implicados y cada uno exponía su punto de vista. De este modo, aplicando la metodología tradicional de la mediación (escucha activa, preguntas abiertas, etc.), se planteaban encuentros con cada uno de los grupos, para conocer las diversas posturas, intereses, sentimientos asociados hacia la otra parte, etc., para finalmente, una vez trabajado con ellos por separado, plantear un encuentro final. En éste, manejando adecuadamente el dialogo y haciendo uso de las técnicas propuestas por la mediación, se conseguía que los grupos pudieran trabajar cómo identificar errores a la hora de interpretar la situación y la conducta “del otro”, cómo poder tener una visión más realista de la situación y de la convivencia, así como la capacidad de hacer propuestas cooperativas de cara al futuro.

3.1. Intervención con adultos

Se organizaron una serie de talleres para adultos (familia y profesorado) en diferentes ayuntamientos de la Comunidad de Madrid. Estos talleres tenían una duración de 4 sesiones de 2 horas cada una para cada grupo participante. Los contenidos eran los mismos tanto para las familias como para el profesorado, aunque esto se hicieran por separado. **TABLA 3**

En este espacio de reunión que se generaba a través de los talleres se escuchaba a los miembros de cada grupo y se les estimulaba a hablar y a reflexionar sobre cómo percibían a los otros, de forma que se iba trabajando con ellos

TABLA 3. Talleres de adultos

Primera sesión: Educar a adolescentes. De qué depende la calidad de la educación en cada contexto: familia y escuela.

Segunda sesión: Actividades que ayuden a familias y profesorado a identificar y profundizar en los valores, comportamientos y habilidades básicas para la mejora de la relación con los adolescentes.

Tercera sesión: Disciplina, resolución de conflictos y prevención de la violencia desde la familia y la escuela.

Cuarta sesión: Prevenir las conductas de riesgo y favorecer una comunicación de calidad entre adolescentes y adultos.

de cara a la realización de un encuentro final. De este modo, para ayudar a los adultos a superar las distorsiones que normalmente suelen presentar, es necesario trabajar con ellos la visión de qué significa ser adolescente, y la necesidad de colaboración entre la familia y la escuela, entre otros aspectos.

3.2. Intervención con adolescentes

Los talleres organizados para adolescentes se centraban en analizar los cambios que éstos estaban viviendo y cómo mejorar la convivencia en la familia y la escuela. Estos talleres se organizaban en los centros educativos, dentro del horario lectivo y se componían de diez sesiones de 50 minutos. **TABLA 4**

Para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje a través de la experiencia, se contó con la colaboración de un equipo de profesionales expertos en el desarrollo de actividades lúdicas que favorezcan la creación de un clima de relación cálido y creativo. El resto de las sesiones se desarrollaron siguiendo la metodología de aprendizaje cooperativo, procedimiento que aumenta el protagonismo del alumnado en sus aprendizajes.

3.3. Intervención final

Tras el desarrollo simultáneo de los talleres de adultos y adolescentes, se organizó una última sesión de encuentro, en la que cada uno de los colectivos (adolescentes, familias y profesorado) presentaba su propuesta sobre cómo mejorar la

TABLA 4. Secuencia de sesiones talleres con adolescentes

1. Habilidades básicas de comunicación
2. Empatía, derechos y deberes como base de la convivencia.
3. La adolescencia: cómo somos, cómo nos ven.
4. Enseñando a rechazar toda forma de violencia.
5. Sexismo e intolerancia: cómo detectarlos y cómo corregirlos.
6. Comunicación y resolución de conflictos en la escuela y en la familia.
7. Un decálogo para mejorar la convivencia en la familia y en la escuela.
8. Presentación de campañas para mejorar la convivencia.
9. Actividades de aprendizaje a través de la experiencia (I).
10. Actividades de aprendizaje a través de la experiencia (II).

convivencia y escuchaba las propuestas de los otros dos. Estas propuestas respondían a las siguientes cuestiones: “¿qué pedimos a las familias, adolescentes y profesorado para mejorar la convivencia? y ¿a qué nos comprometemos con cada uno de ellos?”. En algunos casos, estas propuestas se presentaron en formato de manifiesto, en otros se optó por dramatizaciones, canciones, etc. Tras la presentación de las propuestas se fomentaba la reflexión conjunta y el intercambio de opiniones sobre las propuestas. En estos encuentros finales se observó la necesidad de que una persona externa a dichos grupos, y por lo tanto no implicada normalmente en sus conflictos de convivencia, fuera la encargada de manejar el diálogo entre ellos, para que este fuera fluido y constructivo. Fue imprescindible y fundamental el papel de la persona que medió entre los diversos grupos, ya que en dicho encuentro final pudo hacer uso del conocimiento que tenía de los grupos por separado, y del trabajo previo realizado con ellos, para manejar este momento de encuentro cara a cara entre las partes.

3.4. Valoración de la eficacia del proyecto

Como revelaron los resultados de la evaluación realizada con cada uno de los colectivos, el proyecto resultó especialmente eficaz para generar un cambio en la mirada de unos y otros. En este sentido, el proyecto sirvió para:

- 1 Ayudar a que los adultos (familias y docentes) se pusieran en el lugar de los adolescentes y éstos en el lugar de aquellos, adquiriendo habilidades que les permitan llevar a cabo esta adopción de perspectivas en su vida cotidiana.
- 2 Desarrollar el compromiso y las habilidades para expresar las emociones y resolver los conflictos de forma constructiva.
- 3 Sensibilizar sobre la necesidad de mejorar la calidad de la interacción entre adolescentes y adultos, incrementando las oportunidades de rea-

lizar actividades gratificantes y verse como aliados en la consecución de objetivos compartidos.

4.- A MODO DE CONCLUSIÓN

A continuación se incluyen una serie de conclusiones sobre la prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión en centros educativos, extraídas a partir de los estudios presentados en este artículo, así como otros trabajos desarrollados por el equipo de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, especialmente prestando atención a las posibilidades de la mediación, como técnica clave en la mejora de la convivencia.

LAS CAUSAS DE LA VIOLENCIA SON MÚLTIPLES Y COMPLEJAS

Como se reconoce desde la perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1995), es preciso analizar las condiciones de riesgo y de protección en los múltiples niveles de la interacción individuo-ambiente, a partir de la cual diseñar la prevención con actividades destinadas a optimizar tanto el ambiente como la representación que de él y de sus posibilidades tiene el individuo, incluyendo los escenarios en los que transcurre su vida (familia, escuela, de ocio...), las conexiones entre dichos escenarios, los medios de comunicación, y el conjunto de creencias y estructuras de la sociedad que incrementan su riesgo. Porque conviene no olvidar que son dichas creencias y estructuras, y sus contradicciones respecto a la violencia y el riesgo, la causa más generalizada y permanente de las violencias, por lo menos en sus manifestaciones más cotidianas, como son la violencia de género, el acoso escolar o las conductas autodestructivas.

Esta complejidad hace necesaria la coordinación y colaboración de los diferentes agentes educativos (familias, escuela, etc.) en el desarrollo de intervenciones encaminadas a la prevención de este fenómeno.

ADAPTAR LA EDUCACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS DEL ADOLESCENTE

Como evidencia del desajuste actual existente entre las necesidades evolutivas de esta edad y las condiciones escolares que rodean al adolescente. Eccles, Lord y Roeser (1996) han comprobado la influencia negativa de cinco cambios entre la escuela primaria y secundaria que explican este incremento de la indisciplina y otras conductas de riesgo: 1) el mayor énfasis en el control y la disciplina; 2) el deterioro de la relación con el profesorado; 3) la reducción de las oportunidades para participar en clase; 4) el descenso en las calificaciones académicas; 5) y que el profesorado se sienta menos eficaz que el de primaria, reduciendo su papel a impartir una determinada materia. Y proponen modificar la estructura de las actividades escolares para superar dichos problema, orientándolas hacia el desarrollo de proyectos, de tareas, que sean definidas como propias por el adolescente. Lo cual supone redefinir su papel como alumno, incrementando su protagonismo y responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

PREVENIR LA EXCLUSIÓN AYUDANDO A ENCONTRAR UN LUGAR EN LA ESCUELA

Los estudios longitudinales realizados en los últimos años observan una fuerte continuidad intergeneracional en una serie de condiciones que pueden ser consideradas como exclusión social: pobreza, graves dificultades para mantenerse en el empleo, prisión... (Serbin y Karp, 2004). Dicho en otras palabras, que el hecho de nacer en una familia que sufre dichas situaciones incrementa considerablemente el riesgo de reproducirlas en la propia trayectoria vital, observándose también que la reproducción puede interrumpirse a través de dos tipos de condiciones protectoras: una adecuada educación familiar (con figuras adultas de referencia implicadas en la educación, apoyo afecti-

vo y disciplina consistente e inductiva) y una buena adaptación escolar.

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

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

nocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye.

Como reflejan los resultados anteriormente expuestos, el hecho de ser excluido de grupos de iguales de orientación positiva, puede incrementar considerablemente el riesgo de que los individuos que lo sufren encuentren una especie de refugio estableciendo un gueto junto a otros individuos que también han sido excluidos.

PREVENIR LA VIOLENCIA REACTIVA Y LA VIOLENCIA INSTRUMENTAL, DESARROLLANDO ALTERNATIVAS

Una de las principales causas de la violencia es la propia violencia. Para comprender por qué y como interrumpir su reproducción conviene diferenciar la que se produce de forma reactiva de la que se utiliza como un medio.

La *violencia reactiva* es como una explosión, que surge cuando se experimenta un nivel de tensión o de dificultad que supera la capacidad de la persona (o del grupo) para afrontarlo de otra manera. Origina más violencia al aumentar a medio plazo la crispación que la provocó; y cuando se refuerza por permitir obtener a corto plazo determinados objetivos, pudiéndose convertir así en violencia instrumental, sobre todo si se justifica y si se carece de alternativas para lograrlos de otra forma. De lo anteriormente expuesto se deducen dos importantes principios de prevención de la violencia reactiva: 1) desarrollar alternativas en el sistema (estableciendo cauces) y en los individuos (desarrollando habilidades) para expresar la tensión y la dificultad de forma constructiva, sin recurrir a la violencia; 2) y reducir los altos niveles de tensión y dificultad que viven determinados colectivos.

Las personas que utilizan la *violencia instrumental*, para alcanzar sus objetivos, suelen justificarla, dándole apariencia de legitimidad. Este tipo de violencia tiende a perpetuarse al impedir desarrollar otros procedimientos más complejos para conseguir lo que se pretende y al producir un alto nivel de crispación,

provocando una serie de reacciones de violencia que contribuyen a legitimarla. Para prevenirla conviene: 1) enseñar a condenarla, que nunca está justificada la utilización de la violencia; 2) y desarrollar alternativas (en los sistemas y en los individuos) para resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.

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

- 1 Disminuir la dificultad y la tensión, *mejorando la calidad de la vida* de todas las personas que en dicho contexto se encuentran.
- 2 Establecer *cauces y procedimientos alternativos en el contexto* a través de los cuales de forma normalizada (son que nadie se sienta amenazado en ellos) puedan expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia (a través de la comunicación, la negociación, la mediación...).
- 3 Desarrollar *alternativas en todos los individuos* (alumnos, profesores, equipo de dirección...), habilidades para afrontar y expresar la tensión y resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.
- 4 *Enseñar a condenar la violencia*. Para lo cual las figuras de autoridad deben renunciar a utilizarla entre ellas o con aquellos a los que se supone deben ayudar. Lo cual es, por otra parte, incompatible con la permisividad, con la tendencia a mirar para otro lado cuando surge la violencia en el propio contexto educativo o de rehabilitación.

ENSEÑAR A RECHAZAR TODO TIPO DE VIOLENCIA, DENTRO DE PERSPECTIVA BASADA EN LOS DERECHOS HUMANOS

Para favorecer una representación de la violencia que ayude a combatirla conviene enseñar a rechazarla en todas sus formas y manifestaciones, al comprender la naturaleza destructiva que tiene la violencia no sólo para la víctima ha-

cia la que se dirige sino también para quien la utiliza y para el sistema social en el que se produce. Para lo cual conviene ayudar a comprender el proceso por el cual *la violencia genera violencia*, no como algo automático ni inevitable, sino como una consecuencia del deterioro que origina en las personas y grupos que la sufren y aplicar los esquemas anteriormente mencionados a las situaciones (pasadas, presentes o futuras) de *la vida cotidiana* en los diversos contextos y relaciones en los que ésta se produce, prestando una especial atención a las formas de violencia más cotidianas, como son: la violencia de género y la violencia entre iguales, en la escuela y en el ocio.

Para avanzar en el objetivo anteriormente expuesto es necesario situar el rechazo a la violencia en una perspectiva más amplia, basada en el desarrollo de: 1) la capacidad para ponerse en el lugar del otro (adopción de perspectivas), 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 (también universal) de respetarlos. Al incluir la violencia dentro de dicha perspectiva, conceptualizándola como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como un problema que nos afectan a todos, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también nuestros derechos. Es decir, como una cuestión de justicia y solidaridad, pero también de *egoísmo inteligente*, puesto que la mejor garantía de respeto para nuestros derechos es que se respeten los de todos.

PREVENIR LA VICTIMIZACIÓN Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO

A partir de los resultados obtenidos en los estudios sobre la situación de las víc-

timas de acoso escolar se desprende que para prevenirla es preciso incluir actividades específicamente dirigidas a prevenir la victimización dentro de los programas de prevención de la violencia, enseñando a:

- Definir lo que es el abuso, y detectar sus principales indicadores.
- Decir que no en situaciones que puedan implicar abuso.
- Pedir ayuda cuando se necesita, seleccionando adecuadamente a personas que puedan proporcionarla.
- Y estar preparado emocionalmente para no sentirse culpable cuando se es víctima.

Una especial relevancia puede tener en la prevención de la victimización de género el hecho de favorecer que se conozca desde la adolescencia cómo empieza y evoluciona en la pareja (Díaz-Aguado, 2002; 2004) para alertar sobre el riesgo que pueden implicar las primeras fases e incorporar el rechazo de la violencia y la victimización en la propia identidad.

MEJORAR LA EFICACIA DE LOS PROCEDIMIENTOS DE DISCIPLINA Y DESARROLLAR LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

Las investigaciones revelan que el establecimiento de los límites mejora cuando se implica activamente al adolescente en la elaboración de las normas y en la reflexión de las consecuencias del incumplimiento de dichas normas. Para mejorar la eficacia de las medidas disciplinarias cuando éstas se aplican en contextos educativos, conviene tener en cuenta que:

- 1 *Uno de los objetivos de la disciplina es enseñar a respetar ciertos límites.* Los estudios realizados sobre este tema reflejan que el respeto de dichos límites mejora cuando las normas son claras y coherentes, han sido elaboradas por todos los miembros de la comunidad, y éstas se aplican a todos según unos principios previamente aceptados.

2 *La impunidad ante la violencia genera más violencia.* La eficacia de dichos límites, y del contrato social en cuyo contexto se establecen, se reduce cuando las transgresiones graves quedan impunes. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la violencia está siempre más allá de los límites permitidos en cualquier contrato social democrático. Y que la impunidad ante la violencia que a veces se produce en todo tipo de contextos, es un grave obstáculo para erradicar la violencia.

3 *La sanción debe contribuir a diferenciar entre agresores y víctimas, superando distorsiones.* Los estudios realizados en contextos muy diversos reflejan que la impunidad ante la violencia hace que ésta genere más violencia debido a que los agresores (y las personas que se identifican con ellos) la interpretan como un apoyo implícito, transmitiendo que aunque en teoría se condena la violencia, en la práctica se aprueba. Esto hace que las víctimas sufran lo que ellas mismas describen como una nueva victimización. Así, la impunidad contribuye a reforzar dos graves distorsiones que potencian la violencia, que llevan, en su forma más extrema, a asociar la conducta del violento con la del héroe, y, con mucha frecuencia, a culpabilizar de dicha violencia a la víctima. En este sentido, una de las funciones de la sanción es establecer con claridad quién es culpable y quién no lo es; enseñando a asumir responsabilidades a quién las tiene y a no sentirse culpable a quién no lo es.

4 *La disciplina debe favorecer cambios cognitivos, emocionales y conductuales en la dirección de los objetivos educativos y estimulando la capacidad de adopción de perspectivas.* Los estudios sobre las deficiencias psicológicas que caracterizan a los adolescentes violentos reflejan que éstos suelen tener, entre otros, los siguientes problemas: 1) dificultades

para comprender las consecuencias que su conducta produce en los demás; 2) distorsiones emocionales que les impiden sentir empatía y les llevan a culpar a la víctima de su propia violencia; 3) y falta de habilidades para afrontar la tensión y resolver los conflictos de forma no violenta. Los procedimientos de disciplina deberían contribuir a superar estos tres tipos de deficiencias, ayudando a que el violento se ponga en el lugar de la víctima, entienda lo destructiva que es la violencia, se arrepienta de haberla utilizado, intente reparar el daño originado y desarrolle alternativas constructivas para no volver a recurrir a ella en el futuro en situaciones similares. La eficacia educativa de la disciplina mejora cuando estos componentes son integrados con coherencia dentro de un proceso global.

5 *El respeto a los límites mejora cuando se aprenden habilidades prosociales de resolución de conflictos.* Para evitar que las conductas antisociales se repitan conviene analizar siempre qué función han podido cumplir y cómo desarrollar alternativas tanto en el individuo como en el contexto. Y para conseguirlo, conviene tener en cuenta que los adolescentes violentos suelen tener dificultades para comprender y resolver los conflictos y tensiones que experimentan; como consecuencia de lo cual se comportan de una forma que tiende a obstaculizar no sólo el bienestar de sus víctimas sino también su propio bienestar, porque con su violencia aumentan (por lo menos a medio y largo plazo) las tensiones y conflictos que originaron su conducta violenta. Ayudarles a descubrirlo y enseñarles procedimientos sistemáticos para resolver de forma más inteligente y justa sus tensiones y conflictos puede ser, por tanto, un procedimiento muy eficaz para prevenir la violencia. Para lo cual es preciso recordar que dichos adolescentes sue-

len tener alterado todo el proceso a partir del cual se analizan y resuelven en la vida cotidiana los problemas interpersonales, proceso que incluye las seis habilidades siguientes, sobre las cuales habría que centrar la intervención: 1) definir adecuadamente el conflicto identificando todos sus componentes e integrando en dicha definición toda la información necesaria para resolverlo; 2) establecer cuáles son los objetivos y ordenarlos según su importancia; 3) diseñar las posibles soluciones al conflicto y valorar cada una de ellas teniendo en cuenta las consecuencias –positivas y negativas– que pueden tener para las distintas personas implicadas en la situación; 4) elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo; 5) llevar a la práctica la solución elegida; 6) valorar los resultados obtenidos y, si no son los deseados, volver a poner en práctica todo el procedimiento para mejorarlos.

FORTALECER FRENTE A LOS RIESGOS Y LAS OPORTUNIDADES DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Nadie duda de la relevancia que en este sentido tiene la alfabetización en herramientas básicas, como la lectura y la escritura, inventadas en tiempos muy remotos. Y a las que hay que añadir hoy la alfabetización en las nuevas tecnologías, imprescindible para adaptarse a los vertiginosos cambios de esta revolución tecnológica que nos ha tocado vivir, para incrementar así las oportunidades que pueden proporcionar y proteger contra sus riesgos. Y para conseguirlo, es preciso enseñar a analizar los mensajes y narraciones audiovisuales, 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 (Lacasa, 2002):

1 *Como receptores de los medios de comunicación,* analizando no sólo los

contenidos transmitidos sino también los códigos y recursos a través de los cuales se transmiten, para que puedan aprender a interpretar significados, inferir lo que se quiere decir, analizar secuencias narrativas, captar coherencias y contradicciones y desarrollar, en general, una capacidad crítica como receptor.

2 *Como creadores de los medios de comunicación,* pensando y elaborando cómo transmitir determinados mensajes a través de distintas tecnologías. El hecho de expresar su resultado en una *obra compartida con otros* (por ejemplo, una campaña contra el consumo de tabaco) 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 audiovisual, 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 la televisión pueda formar parte de la solución de los problemas que debemos afrontar, y prestando una especial atención a los contenidos que incrementan los riesgos, como la presión hacia el consumo, la asociación de las drogas con valores o la justificación de la violencia.

UTILIZACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE MEDIACIÓN PARA GENERAR ADECUADOS VÍNCULOS ENTRE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Por último es necesario destacar, como se ha explicado en el presente artículo, la importancia del rol de la mediación para acercar posturas tan distantes como las que pueden darse entre los miembros de una comunidad educativa. Como otros autores han resaltado previamente (Alzate, 2000; Boqué, 2009), la mediación en con-

textos educativos dota a sus participantes de habilidades de comunicación, de mejora de las relaciones interpersonales, de estrategias de colaboración, etc., a través tanto de las actuaciones por separado, como si finalmente se lleva a cabo un encuentro entre las partes previamente enfrentadas. Para poder llevar a cabo dicho proceso de mediación, en ocasiones es necesario que los centros educativos cuente con un agente externo, mediador, que lleve a cabo dicho proceso de entendimiento y acercamiento. Sólo de esta forma, a través de alguien realmente neutral y ajeno a los conflictos de convivencia que se suelen generar entre los miembros de una comunidad educativa, puede proporcionárseles la ayuda necesaria para que se produzca un acercamiento real. Como se ha mencionado en el presente artículo, sólo un mediador externo puede permitir que los adultos (familias y docentes) se puedan poner en el lugar de los adolescentes y éstos en el lugar de aquellos, desarrollando así un adecuado compromiso para resolver sus conflictos de forma constructiva, y sensibilizándoles sobre la necesidad de mejorar la calidad de las interacciones, de cara a alcanzar una convivencia pacífica. Aspectos totalmente necesarios para complementar cualquier otro tipo de intervención de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALZATE, R. (2000). *Resolución del conflicto I y II. Programa para Bachillerato y Educación Secundaria. Recursos e instrumentos psico-pedagógicos*. Madrid: Ediciones Mensajero.
- BOQUÉ, M.C (2009). Mediación Escolar. Unidos ante el conflicto. Revista perspectiva CEP, 8, 55-69
- BRONFENBRENNER, U. (1995). The ecology of developmental process. En: DAMON, W. (8Ed.) *Handbook of Child Psychology, vol I. Models of Human Development*. New York: Wiley.
- CICHETTI, D. y FOGOSCH, F. A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*, 6-20.
- COLL, C. (2001). «Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación. El punto de vista del Forum Universal de las Culturas». En: Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: 5-6 octubre (documento policopiado).
- 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.) (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud. Cuatro volúmenes y dos vídeos, conocidos coloquialmente como las Cajas Azules.
- 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.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos. Disponible a través de internet, desde la página del Instituto de la Mujer y desde: <http://mariajosediaz-aguado.tk>
- DIAZ-AGUADO, M.J (2002). Convivencia escolar y prevención de la violencia. Página web del CNICE-MEC: http://3w.cnice.mec.es/recursos2/convivencia_escolar
- DIAZ-AGUADO, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. MARTINEZ ARIAS, R.; MARTÍN SEOANE, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Tres volúmenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid.
- ECCLES, J.; LORD, S.; ROESER, R. (1996). The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. En: CICHETTI, D. ; TOTH, S. (Eds.) *Adolescence: Opportunities and challenges*. Rochester: University of Rochester Press.
- FLECHA, R.; PUIGVERT, L. (2001). «Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa». En: Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: 5 y 6 de octubre (documento policopiado).
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. (1992). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- 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.
- LACASA, P. (2002). Medios de comunicación, tecnología y multiculturalidad. En: P. Pardo y L. Méndez (Dir.) *Psicología de la educación multicultural*. Madrid: UNED.
- MARTIN SEOANE, G.; PULIDO, R.; VERA, R. (2004). *El maltrato entre iguales en centros educativos de la Comunidad de Madrid: análisis y posibilidades de intervención*. Premio de Investigación Rafael Burgalata. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Serbin, L.; Karp, J. (2004). The intergenerational transfer of psychosocial risk: Mediators of vulnerability and resilience. *Annual Review of Psychology, 55*, 333-363.