

PRESENTACIÓN

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE EL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ

RESUMEN

En este artículo se destaca el marco teórico, la justificación y los objetivos de este «X Congreso de Formación del Profesorado», dedicado monográficamente a analizar el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. Se ofrece también un amplio resumen de cada una de las ponencias que se van a defender en el mismo.

ABSTRACT

This article emphasises the theoretical framework, the justification and the objectives of the «X Teacher-Training Conference», dedicated exclusively to analysing the phenomenon of violence and coexistence in schools. A summary of each of the reports which will be given at the conference is also included.

PALABRAS CLAVE

Violencia escolar, Convivencia escolar, Formación del profesorado, Congresos de formación del profesorado.

KEY WORDS

Violence at school, Coexistence at school, Teacher training, Teacher training conferences.

«Cómo voy a creer, dijo el fulano, que el mundo se quedó sin utopías.
Cómo voy a creer que la esperanza es olvido. O que el placer una tristeza.
Cómo voy a creer, dijo el fulano, que el universo es una ruina, aunque lo sea.
O que la muerte es el silencio, aunque lo sea.
Cómo voy a creer que el horizonte es la frontera, que el mar es nadie,
que la noche es nada...»

(Utopías, Mario Benedetti)

1. Agresividad, violencia y conflicto

Tras este hermoso poema de Mario Benedetti, queremos comenzar la presentación de este número 44 de la *RIFOP*, dedicado íntegramente a las ponencias defendidas en el «*X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE EL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR*», resaltando que el ser humano es un ser sumamente complejo, cuyo comportamiento exige explicaciones interdisciplinarias, multifactoriales y pluricausales. No en vano somos hijos de nuestros genes y producto de los circuitos neuronales que pilotan el control de nuestro organismo, a la vez que fruto de los procesos dialécticos de la historia y la cultura; hijos, por tanto de los ambientes pasados de adaptación de la especie, y a un mismo tiempo de los contextos actuales (geográficos, políticos, jurídicos, económicos, tecnológicos, religiosos, familiares, escolares, sociales...) en los que nace y crece cada ser y grupo humano concreto. Somos, ya desde niños, máquinas especializadas en procesar información, así como pequeños científicos que construimos teorías explicativas de la realidad; y a la vez, el resultado permanentemente inacabado de nuestra experiencia, de procesos de condicionamiento, de refuerzos y castigos, de aprendizaje por imitación de modelos... Somos, también, fruto de nuestras propias expectativas y de nuestros pensamientos, motivaciones y creencias. Y somos, además y al mismo tiempo, hijos de nuestros propios fantasmas inconscientes, que impulsan de forma dinámica y dialéctica nuestro propio destino desde el poder oculto y silencioso del eros y el thanatos, del placer y la realidad y de los conflictos internos entre nuestro ello, yo y super-ego, que tan ocultos como presentes, soterrados bajo el tippex de la censura, dan cuenta cabal de nuestra historia personal y colectiva y dirigen en buena medida nuestra existencia. Y somos, finalmente, el resultado de múltiples mecanismos y procesos de comunicación, cuyas raíces más primitivas se insertan en la necesidad de relación y de afecto que tiene el ser humano desde su nacimiento, explicitado en primera instancia a través del diálogo corporal y emocional que mantiene el niño con su madre durante los procesos de maternaje, allá en los albores de la infancia, una experiencia radical y primitiva que predestina al ser humano al entendimiento, a la comunicación y al diálogo.

Tan solo desde esta complejidad (teniéndola en cuenta) se pueden abordar con rigor los fenómenos de la agresividad y violencia humanas, dos conceptos que en todo caso es necesario matizar para entender los diferentes discursos, confluyentes entre si, que se presentan en esta monografía. La agresividad no es otra cosa que esa fuerza natural y en principio positiva que hace posible que los seres humanos luchen por la vida, se esfuercen en ser profesionales competentes, busquen el logro, tengan afán por superar las dificultades de la existencia, o se nieguen a creer, parafraseando a Benedetti, que el mundo se quedó sin utopías, que la esperanza es olvido, que el mundo es una ruina, que el horizonte es la frontera o que la muerte es el silencio... La agresividad (su fuerza positiva) permite que los seres humanos tengan el coraje suficiente como para comprometerse con el prójimo y con la vida, para luchar por la justicia y contra el (des)orden perturbador en que vive inmerso nuestro mundo, pletórico de desigualdades que matan, de corrupción, de estructuras socioeconómicas, políticas, jurídicas, relacionales y convivenciales injustas... De irracionalidad en una palabra, pues no en vano «Este sistema, que ya enloqueció a las vacas, está enloqueciendo a la gente», como señalaba recientemente con ironía y gracejo, en Porto Alegre, el argelino Ahmed Ben Bella. Podemos afirmar por tanto que

la agresividad es positiva y que forma parte de la rueda de la vida, de una vida que es fundamentalmente acción, movimiento, dialéctica, conflictividad, lucha de opuestos... de los que surgen el cambio, el desarrollo y el crecimiento, de manera que los conflictos son consustanciales a la naturaleza humana y, por ende, no solo inevitables sino también necesarios. En consecuencia, el problema no está en los conflictos, sino en la forma en que éstos se resuelven, cuestión que nos permite abordar el segundo de los conceptos que hace un momento enunciábamos, el concepto de violencia. El ser humano tiene una serie de armas muy poderosas para resolver los conflictos y para favorecer así la convivencia pacífica. Dispone del lenguaje, de la capacidad de negociación, de la racionalidad comunicativa... Como dicen los etólogos modernos (Eibl-Eibesfeldt), los conflictos implícitos a cualquier conducta agresiva pueden ser resueltos, en el caso de los humanos, mediante la negociación verbal. O como ha señalado recientemente Geen, los seres humanos podemos no actuar de forma violenta, incluso cuando todo predispone a la agresión, puesto que podemos interpretar y evaluar las situaciones y solucionar de mejor forma los problemas o conflictos planteados. O más sencillo aún, hablando se entiende la gente, como reza el dicho popular. Ahora bien, aunque los conflictos se pueden solventar desde la racionalidad comunicativa y la negociación verbal, los seres humanos los intentamos resolver con excesiva frecuencia recurriendo a la violencia en cualquiera de sus manifestaciones, a la fuerza bruta, a la agresión física, verbal o moral, a la imposición, a la arbitrariedad, al autoritarismo, al control de las conciencias, a la humillación, al linchamiento... A decir verdad la violencia nos viene de lejos. Llevamos maltratándonos al menos 36000 años, como se desprende del reciente estudio del cráneo de un joven Neanderthal (el hombre de Saint Césaire), realizado por Christoph Zollikofer y otros paleontólogos de la Universidad de Zurich y publicado hace escasas fechas en la revista «Proceedings», estudio que viene a demostrar la existencia de violencia (hay otras muchas evidencias al respecto) entre los primeros pobladores de Europa. Y esta violencia, ya presente en los albores de la historia de nuestra especie, y que no es más que el resultado final de una mala resolución de los inevitables y necesarios conflictos humanos, presenta hoy, en palabras de Galtung, un triple perfil: 1) El de la violencia personal (física, verbal o moral), la violencia de quien hace la guerra, mata, causa daños o acosa..., 2) El de la violencia estructural, esa violencia sutil y envolvente que ejercen las instituciones y las estructuras sociales, la economía, las leyes..., y 3) La violencia cultural, la que anida invisible y sibilina en el pensamiento único, en la presentación fragmentaria de hechos, informaciones y conocimientos, en la desinformación o en la mentira, en la corrupción, en el autoritarismo, en la cultura del terror y del miedo, o en la legitimación del poder antidemocrático... Y así la violencia, que en ocasiones tiene un carácter abierto y personal y que en otras habita bajo la neblina de las estructuras y de la cultura, está presente en todas partes, en las calles, en los medios de comunicación, en las pantallas de la televisión, el cine, internet y las videoconsolas, en la economía y en los mercados, en las leyes, en los gobiernos, en los ejércitos, en las familias, en las aulas...

Y son estos mismos perfiles de la violencia en general los que ofrece la violencia escolar, presente en sus cuatro grandes esferas de actividad. En el microsistema (el aula, el escenario concreto en que se produce el aprendizaje escolar); en el mesosistema (el centro y su proyecto curricular); en el exosistema (la administración educativa); y en el macrosistema (el sistema envolvente, la sociedad, los valores, la cultura global). Por ello el problema de la violencia escolar (o para hablar en positivo, los programas para favorecer y/o mejorar la

convivencia en los centros educativos), no puede ser abordado de forma unidimensional, ni recurriendo a recetas o parches, sino que exige un abordaje sistémico, ecológico, interdisciplinar y pluricausal. Por un lado, la violencia escolar (de alumnos frente a profesores, de profesores frente a alumnos, de alumnos entre sí...) depende del individuo, de sus conflictos internos, de sus problemas psicológicos y personales, de sus dificultades de relación... Pero por otro, la violencia escolar está conectada a la cultura envolvente y a las estructuras de nuestra sociedad, a la influencia del grupo, al papel de la familia, de la escuela, de las pantallas, de los medios de comunicación y de la sociedad en general.... La sociedad en que vivimos rezuma violencia y agresividad, una violencia que impregna todos los ambientes, estructuras e instituciones en que se mueven nuestros niños y jóvenes, entre las que a nosotros nos interesa destacar aquí (en el contexto de este X Congreso de Formación del Profesorado) la institución escolar, cuyo currículum oculto está contaminado por la violencia estructural y cultural. Desde esta perspectiva, la violencia personal (física, verbal o moral), cada vez más presente en las aulas, no es otra cosa que la respuesta, emitida en eco por el sistema escolar, de la violencia cultural y estructural, de una violencia que dimana de todo tipo de injusticias (sociales, económicas, de género, jurídicas, raciales...), una violencia que causa muchos daños a nuestros niños, adolescentes y jóvenes y que actúa, en palabras de Galtung, como un obstáculo invisible que explica el diferencial existente entre el nivel de autorealización real de las personas y de los grupos humanos y su nivel de autorealización potencial.

2. Justificación y objetivos del presente congreso

Tal como ha señalado el Comité Organizador de este «X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO», al definir su justificación y objetivos (que reproducimos literalmente), la sociedad actual es una sociedad violenta, en la que además de guerras y violencia física directa o personal, existe también violencia cultural y estructural. En efecto, nuestra sociedad ejerce la violencia cuando antepone el economicismo y el lucro a los ideales de justicia, solidaridad, tolerancia y fraternidad; cuando no acepta las diferencias, ni promueve el respeto a la diversidad; cuando los gobiernos cierran las fronteras a la emigración y hacen oídos sordos a la inclusión social; cuando las relaciones sociales resultan agrias, verticales y autoritarias, en lugar de horizontales, fraternales y democráticas; o cuando en nombre de los principios de cualquier religión se rompe la gran norma de la convivencia entre hermanos con diferentes formas de pensar y sentir hacia lo sagrado... Situados en este contexto, este «X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO» tiene un especial interés en reflexionar sobre la presencia de la violencia cultural dentro de la estructura escolar, es decir sobre el papel que «de facto» se asigna a la cultura y a las instituciones docentes, en tanto que legitimadoras y reproductoras de la violencia política, jurídica, económica, social... En este sentido, este congreso quiere destacar que la escuela es violenta en cuanto registra relaciones sexistas en su seno. Que los componentes didácticos de los modelos docentes devienen en una práctica violenta cuando los objetivos educativos se subordinan a los valores económicos; o cuando los contenidos curriculares son seleccionados en función de pragmatismos utilitaristas. Que en muchas ocasiones la metodología es violentamente autoritaria, y que los recursos didácticos pueden favorecer frecuentemente la agresividad negativa ¿Quién podría pensar, por ejemplo, que se puede enseñar la paz o educar en la

no-violencia siendo autoritario, usando métodos coactivos o evaluando antidemocráticamente? Que la institución escolar discrimina al alumno diferente, al socialmente desfavorecido, o al enfermo de sida... O que el currículum se refiere exclusivamente a la cultura imperante, olvidándose del resto de culturas presentes en las aulas, para las que solo queda el silencio del «currículum ausente». Este congreso también quiere destacar que vivimos en un mundo que prefiere el elitismo a la igualdad, línea en la que parece ir, lamentablemente, la nueva y ya inminente Ley de Calidad de la Educación, una opción que tiene mucho de violencia sociocultural. Y finalmente, que las aulas resultan ser, con frecuencia, un lugar de desasosiego para los estudiantes, de ansiedad y desilusión para el profesorado y de fracaso para la sociedad. Por todo ello y con el fin de levantar todas estas murallas se necesita de un profesorado formado en otros valores. Que sea consciente de la verdad de este análisis y que esté dispuesto a enarbolar otro proyecto escolar: la escuela de los valores, de la transversalidad, de la utopía comprometida con la paz, la no-violencia y el respeto a lo diverso... Y justamente por ello este Congreso se va a preguntar por el papel de la cultura en la sociedad, vertebrando su acción concienciadora en torno a tres grandes ejes: 1) La Sociedad violenta, 2) La escuela violenta, y 3) La formación del profesorado para una escuela no-violenta y para la convivencia escolar: ¿Cómo prevenir y corregir tanto la violencia directa como la cultural y la estructural? ¿Qué estrategias metodológicas, qué programas, qué proyectos, qué experiencias existen o pueden inventarse para cambiar de signo el clima escolar?. Y así, en el contexto del discurso anterior, los objetivos de este «X Congreso de Formación del Profesorado» no son otros que los siguientes: 1) Conocer la realidad de la violencia y convivencia en los centros escolares de España y de otros países; 2) Contextualizar la falta de un clima convivencial en la escuela dentro de una sociedad conflictiva; 3) Profundizar en las diferentes causas que originan la violencia escolar; 4) Ofrecer proyectos, programas, investigaciones, experiencias, técnicas y estrategias para que los profesores y alumnos aprendan a regular los conflictos de una manera pacífica y no violenta; 5) Contribuir desde el ámbito de la educación formal y no formal y desde la cultura en general, a la construcción de una sociedad justa, democrática y, por ende, no violenta; y 6) Estimular la investigación, el debate y el intercambio entre las personas que trabajan o piensan trabajar en la temática «educación y conflicto».

3. Extracto de las ponencias

En el presente número de la *RIFOP*, que pretendemos esté disponible antes de la inauguración del «X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO», podrás encontrar —querido lector o lectora— las ponencias que se van a defender en él, de las que seguidamente te presentamos un amplio resumen. En este sentido te presentaremos también, al final de esta revista, un listado de las comunicaciones que ha recibido y aceptado la organización del congreso (ya más de un centenar) hasta el momento en que se escriben estas líneas, primeros días de mayo de 2002; comunicaciones que el día de la inauguración del congreso tendremos instaladas íntegramente en red, en nuestra revista electrónica. Estos son nuestros deseos y objetivos, que esperamos ver cumplidos.

La primera ponencia (Globalización y violencia socioeconómica del nuevo institucionalismo: una reflexión para educadores), corre a cargo José Miguel Rodríguez, Profesor Titular de Universidad (de Economía Financiera) en la Universidad de Valladolid. Autor de numerosas investigaciones y publicaciones es, además, el presidente vallisoletano de Justicia y Paz. En ella ofrece un conjunto de reflexiones en torno al actual modelo socioeconómico, y lo hace desde la perspectiva de la nueva economía institucional. Señala que durante las últimas dos décadas la economía ha invadido casi todos los ámbitos de la actividad humana, propagando una ideología cuyos supuestos fundamentales, que defiende como «únicos verdaderos», son la globalización, la liberalización y la privatización. Comienza analizando cómo el nuevo institucionalismo sigue las leyes de la tradición liberal. Los seres humanos son seres libres y llenos de necesidades, pero los recursos disponibles son limitados. De ahí que deban enfrentarse al mundo no malgastando y con eficiencia. En este marco surgen las ideas de propiedad y mercado como espacio de intercambio y reasignación de recursos, y las empresas como «ficción legal» que permite agrupar recursos y organizar la actividad económica. El autor señala que los supuestos básicos de este modelo socioeconómico son: 1) Los agentes económicos se relacionan como personas libres e iguales, incluso en el mercado de trabajo, poniendo el acento en los acuerdos «voluntarios» y en las fuerzas del mercado, con la menor intervención legal o gubernamental posible; 2) Se defiende el esquema del *homo economicus* (racional y movido solamente por su propio interés); 3) El objetivo fundamental de las empresas es «maximizar el beneficio», pudiendo existir conflictos de intereses, comportamientos oportunistas y expropiaciones de unos a costa de otros; 4) La empresa es un conjunto de contratos privados, que sigue el esquema amo-criado en las relaciones de sus miembros; de ahí la necesidad de supervisar los mercados de capitales para que los directivos maximicen la riqueza de los accionistas. 5) El modelo capitalista es más eficiente y superior que cualquier otra forma, y puesto que el modelo es eficiente «es bueno». Como consecuencia de lo todo lo anterior, el trabajo se convierte en una mercancía más y se entiende que las empresas contribuyen al bienestar social buscando la riqueza económica de los accionistas. El modelo entiende la racionalidad como búsqueda del interés personal, justificando cualquier cosa para aumentar los propios beneficios. Y de esta guisa el interés personal nos conduce a la jungla.

Señala el ponente que analizando los planteamientos del «nuevo institucionalismo» se pueden ver las estrategias económicas presentes en muchos fenómenos negativos (por sus nefastas consecuencias) que podemos percibir en nuestra sociedad y que son el reflejo de una violencia socioeconómica de carácter estructural. Las principales repercusiones del modelo son las siguientes: 1) La creación de riqueza para los accionistas exige que la rentabilidad de la empresa supere el coste del capital propio. Es decir, una rentabilidad por encima de «lo normal». De ahí que las empresas adopten todo tipo de decisiones con tal de aumentar sus beneficios, hecho que se justifica «porque es lo mejor para el bienestar social»; 2) La velocidad de crecimiento de la compañía refuerza a su vez la creación de valor, por lo que las empresas intentan aumentar su tamaño, lo que conduce a la concentración de empresas. Y así, la alarmante concentración de capital económico provoca el control del poder político y de la oferta ideológica. Partiendo de estos supuestos el modelo practica una serie de actuaciones encaminadas a la «creación de valor», actuaciones que están provocando una auténtica violencia estructural y entre las que cabe destacar las siguientes: 1) Reducir las inversiones necesarias para desarrollar

las actividades empresariales: subcontratando actividades, recurriendo a empresas de trabajo temporal, etc.; 2) Mejorar la productividad de modo que sin aumentar la inversión se alcance un mayor volumen de operaciones: precarizando las condiciones de trabajo, aumentando el horario laboral, etc.; 3) Liquidar las actividades cuya rentabilidad sea inferior al coste del capital propio, acometiendo nuevos proyectos de inversión cuya rentabilidad supere a ese coste: a través de despidos, de jubilaciones anticipadas, etc.; 4) Reducir riesgos, para así disminuir la prima por riesgo que exigen los accionistas: pidiendo «flexibilidad» en la contratación o despido de trabajadores, concentraciones empresariales, etc.

En paralelo con todas estas medidas, también se ha procedido a reestructurar el gobierno de la empresa, que se entiende desde una perspectiva financiera. El énfasis recae en garantizar que los directivos trabajen en beneficio de los accionistas mediante un sistema de incentivos, de manera que los intereses de los demás participes en la empresa (trabajadores, clientes, proveedores ...) son pisoteados. Los directivos acumulan riqueza y como consecuencia aparecen: la dualización de los empleados (ganadores-perdedores); los talleres en el tercer mundo; los proveedores con dificultades para sobrevivir... De ahí que en el cambio de milenio nos enfrentamos a un nuevo totalitarismo, el desbordamiento del oikos (esfera mercantil) sobre el ágora (esfera del debate político).

El ponente concluye señalando que el modelo descrito ha conducido a que la opinión pública entienda: 1) Que la única propiedad eficiente es la privada; 2) Que las empresas cumplen con su responsabilidad «social» «creando valor» para los accionistas; y 3) Que están justificadas económicamente actuaciones tales como discriminar salarialmente a las mujeres, mantener a los trabajadores en condiciones laborales precarias, etc. En este contexto, los trabajadores pueden y deben ser objeto de despido o reestructuración para que la empresa sobreviva y genere el máximo de riqueza. En los últimos años surgen algunas réplicas a este modelo puramente mercantil. Se ha reabierto el debate acerca del objetivo fundamental de la empresa, tanto por motivos éticos como prácticos. Pero cualquier intento de cambio provoca reacciones encendidas y este modelo se está imponiendo en términos generales y en España en particular. Y en medio de todo ello la escuela y los profesores actúan con frecuencia como auténtica correa de transmisión de un modelo económico cargado de violencia estructural.

La segunda ponencia corre a cargo de Virgilio Zapatero (profesor universitario y conocido político). Se lo hemos propuesto hace escasos días y por ello no es posible incluir en este número de *RIFOP* su texto. Con ella tanto la AUFOP como la Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca quieren agradecer y reconocer el quehacer profesional de un gran educador y maestro, de Rodolfo Llopis, ese gran pedagogo español del siglo XX (además de relevante político y periodista), que se curtió precisamente en Cuenca y que fue uno de los promotores y fundadores, y director durante un tiempo, de la «Revista de Escuelas Normales (1922-1936)», de la que la ésta (la *RIFOP*) es continuación. A él va dedicada también la monografía de nuestro número 43, que coordinada por Clotilde Navarro, profesora de la EUM de Cuenca, será presentada en el contexto de este X Congreso.

La tercera ponencia (*Experiencias educativas sobre la Violencia escolar en Latinoamérica*), corre a cargo de Magalis Ruiz Iglesias, profesora de la Universidad de Las Villas (Santa Clara, Cuba), investigadora del Instituto Politécnico Nacional de México y Premio Nacional de Investigación de Cuba. Lamentamos no poder ofrecer aquí el texto de su conferencia por las mismas razones que en el caso anterior. Prometemos publicar ambas ponencias en un momento posterior.

La cuarta ponencia (Por una cultura de la convivencia democrática) corre a cargo de María José Díaz Aguado, Catedrática de Universidad de la Universidad Complutense de Madrid y autora de numerosas investigaciones, publicaciones y programas sobre la lucha contra la intolerancia, la violencia y la exclusión desde la educación. La profesora Díaz Aguado inicia su ponencia señalando que la mejora de la convivencia en las aulas exige una serie de condiciones: 1) Adaptar la educación a los actuales cambios sociales que están afectando al desarrollo de niños y jóvenes, sobre todo por su desprotección ante la violencia. Por ello la escuela debe adaptarse a la diversidad del alumnado y enseñar la tolerancia; 2) Superar el currículum oculto de la escuela tradicional, que conduce al aprendizaje de la sumisión y la heteronomía, explicitando las normas desde posturas democráticas y proporcionando a los estudiantes un papel activo en su proceso de aprendizaje; 3) Luchar contra la exclusión social, puesto que ésta es una de las causas de la violencia. Propone luchar contra ella distribuyendo el protagonismo académico, educando para la democracia y permitiendo que los estudiantes definan sus propios proyectos escolares, desarrollando así el poder de controlar su propia vida; 4) Prevenir la violencia desarrollando contextos normalizados de resolución de conflictos. Para ello conviene disminuir la tensión, facilitar cauces y desarrollar habilidades que permitan la expresión de discrepancias y tensiones y la resolución de conflictos; 5) Distribuir el poder, extendiendo dicha distribución a la disciplina, ya que los estudiantes se comprometen más si tienen la oportunidad de participar en todo lo relacionado con el poder y las normas de convivencia; 6) Ayudar a no reproducir la violencia. En este sentido destaca que la violencia de los estudiantes tiene su origen, frecuentemente, en la violencia familiar y que cuando los niños están expuestos a climas familiares violentos pueden considerar que la violencia es la única alternativa a la victimización, legitimándola. La ponente propone una serie de estrategias para romper el ciclo de la violencia (frecuentemente ligada a la pobreza y la exclusión social) y prevenir así su transmisión; 7) Romper la conspiración de silencio sobre la violencia escolar e insertar su tratamiento en contextos normalizados, en los que se expongan los problemas y se desarrolle un estilo no violento de resolución de conflictos, una cultura de la no violencia; 8) Superar las representaciones contrarias a los valores democráticos: el sexismo, el racismo, la xenofobia... a través del respeto a los derechos humanos; 9) Utilizar los medios de comunicación en la educación en valores, puesto que suelen ser muy eficaces en la prevención de la violencia. Éstos provocan un procesamiento de la información más profundo y un mayor impacto emocional; son más fáciles de compartir por el grupo; llegan mejor a aquellos alumnos/as que tienen dificultades para atender a otro tipo de información, entre quienes se encuentran los alumnos/as con más riesgo de violencia; 10) Colaborar en la búsqueda conjunta de soluciones, y 11) Poner a disposición del profesorado los medios que permitan desarrollar una convivencia democrática.

En la segunda parte de su ponencia, la profesora Díaz Aguado estudia las condiciones citadas a través de cuatro programas de intervención educativa, analizando los cambios más significativos experimentados por los jóvenes y los profesores que participaron en los mismos. Entre los jóvenes cita la disminución del riesgo de ejercer o sufrir la violencia, el desarrollo de la tolerancia, de la empatía y comprensión de los derechos humanos, la mejora de la capacidad de comunicación y de la cooperación, la superación de creencias sexistas y de justificación de la violencia, el incremento de la autoimagen en sensibilidad socio-emocional y la construcción de una identidad menos sexista. En lo que atañe a los profesores, consideran que los programas son muy eficaces para el desarrollo de los jóvenes, piensan que mejoran la convivencia escolar y la competencia general del profesorado, que permiten desarrollar actitudes y valores contrarios a la violencia, desarrollando la propia tolerancia, la mejora de las actitudes hacia los alumnos y, finalmente, que favorecen una mejor adaptación de la educación a la diversidad del alumnado. Otros cambios significativos son la utilización frecuente del aprendizaje cooperativo, la mejora de las relaciones en general y de las relaciones profesor-alumno en particular.

La quinta ponencia (Aprender a convivir) corre a cargo de Xesús R. Jares, Profesor Titular de Universidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. Autor de numerosas investigaciones, publicaciones y programas sobre educación para la paz y la convivencia es, además, Coordinador del colectivo «Educadores/as pola Paz do Movemento de Renovación Pedagógica Nova Escola Galega». Señala el ponente que uno de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI y uno de los objetivos fundamentales de nuestro sistema educativo es aprender a convivir, sobre todo en una época como la nuestra, en la que la violencia impregna todo el entramado social. Destaca por otra parte que la Administración debe apoyar en esta tarea a los centros educativos y que lo debe hacer formando al profesorado, proporcionando mediadores sociales (educadores y trabajadores sociales), apoyando con medidas específicas a centros situados en zonas desfavorecidas e impulsando programas educativos encaminados a favorecer la convivencia y el desarrollo de los valores de una cultura de paz. Analiza, en primer lugar, la importancia de la formación del profesorado en resolución de conflictos. Señala que resulta paradójico que, en una profesión en la que hay que enfrentarse a diario con conflictos, no se forme al profesorado para afrontarlos, máxime teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad con un aumento creciente de la conflictividad. Según el profesor Jares, la formación del profesorado debería tener en consideración los siguientes postulados: 1) El conflicto es natural e inevitable y hay que afrontarlo como un valor, puesto que estimula el crecimiento y el desarrollo; 2) El conflicto es procesual, sigue un itinerario con subidas y bajadas de intensidad; 3) La resolución de conflictos no depende solamente de la aplicación de ciertas técnicas o procesos, pues cada situación conflictiva es específica; 4) Hay que distinguir entre agresividad y violencia para evitar la confusión entre violencia y conflicto; 5) Es fundamental la educación de la afectividad por sus estrechas relaciones con la construcción equilibrada de la personalidad y por su influjo en la convivencia. Además hay que formar al profesorado en estrategias que faciliten el cultivo de las relaciones interpersonales; 6) Es preciso planificar la educación para la convivencia desde los diferentes ámbitos del currículum: disponer de tiempo y espacio para intervenir en conflictos y aprender alternativas de solución, crear experiencias lúdicas y de dinámica de grupos, organizar el centro de forma democrática, trabajar de manera cooperativa y cuestionar la violencia como forma de solución; 7) Es

fundamental aceptar la diferencia y afrontar la diversidad de manera democrática, demandando apoyos sin favorecer políticas de segregación en los centros; 8) Hay que analizar el conflicto y afrontarlo desde el contexto socio-cultural en que se produce y no sólo desde una perspectiva individual; 9) Es preciso insistir en el valor de la democracia y en la necesidad de globalización de los derechos humanos, presupuestos en los que debe estar fundamentada la educación para la convivencia. En la segunda parte de su artículo, el profesor Jares afirma que, puesto que los conflictos son inseparables de la convivencia, es necesario diseñar programas educativos desde y para la resolución de conflictos. En esta línea presenta una propuesta de intervención que se está desarrollando en la ciudad de Vigo bajo su dirección, el programa educativo municipal «Aprender a convivir», que está destinado a los centros de enseñanza no universitaria, ofreciendo una serie de propuestas y recursos para construir una convivencia más sana y respetuosa, democrática, solidaria y sin ningún tipo de discriminaciones y violencia.

La sexta ponencia (Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia), corre a cargo de Rosario Ortega Ruiz, Catedrática de Escuela Universitaria con destino actual en la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba. Autora de numerosas investigaciones, publicaciones y programas relativos a la violencia escolar. Señala la profesora Ortega que para comprender el fenómeno de la violencia escolar, es necesario tener en cuenta, además de la perspectiva psicológica, el papel que en ella juegan factores de índole política, económica y socio-cultural. Parte del análisis de Castells, según el cual vivimos en una era de globalización y nuevas tecnologías que está provocando importantes cambios en la elaboración de significados culturales, así como nuevos formatos de participación social y de distribución de la información. Y así, partiendo del concepto de sociedad de redes de Castells elabora una teoría de las relaciones entre iguales y de la convivencia en el contexto escolar, así como de los efectos positivos y negativos que en la convivencia pueden ejercer las redes de iguales. Las redes de niños y jóvenes crecen al margen del poder jerárquico de las disciplinas escolares y del mensaje institucional. Es decir, los jóvenes adquieren mucha información fuera del entorno escolar y lejos de la supervisión adulta. Sus relaciones son más horizontales que verticales, sin disciplina ni poder vertical, de forma que el poder emerge y se desarrolla en el grupo. En este sentido analiza los juegos como escenario de construcción conjunta de significados. En efecto, los juegos infantiles favorecen el aprendizaje social y moral de los niños y son un ejemplo de cómo las redes de iguales se autorregulan a través de la negociación de significados y la construcción de sus propias convenciones morales.

En las redes de iguales surgen conflictos que permiten la confrontación de ideas e intereses y favorecen la elaboración de significados, haciendo emerger el problema del poder al menos en dos formas: a través de los juegos y conflictos que se resuelven mediante consenso y a través de la imposición unilateral y autoritaria, de la fuerza física o psicológica, que puede dar lugar a problemas de abuso y malos tratos entre iguales. Esta violencia, que a veces surge en las redes de iguales, rompe con el modo natural de proceder de los niños/as en el juego y en el conflicto, es decir con la necesidad de negociar y crear normas consensuadas. Cuando esto sucede y se instaura el esquema dominio-sumisión de manera real y no lúdica, en la red de iguales se instala el desorden moral. Aparecen los agresores y las víctimas, y la red, por el ejercicio del poder, obliga a sus miembros a tomar posiciones: «conmigo o contra mí»..., con la consiguiente

pérdida de libertad para los miembros del grupo. La prepotencia del agresor se refuerza por la indiferencia de los espectadores y, para justificar lo injustificable, aparecen esquemas, contravalores y «discursos a coro» que marcan lo que hay que creer y opinar para ser aceptado en la red. Esta deformación de la reciprocidad y el igualitarismo en la red de iguales afecta a la construcción de la conciencia moral de niños y adolescentes.

Finalmente, Rosario Ortega afirma que la violencia entre iguales guarda una estrecha relación con la violencia estructural, por lo que su análisis y prevención debe hacerse teniendo en cuenta el entorno que circunda la red de iguales. Si queremos que las redes de iguales funcionen con diálogo, libertad e igualdad, en lugar de abuso, prepotencia y dominio de unos sobre otros, es imprescindible que desde la educación se transmitan los valores de justicia, igualdad y dignidad humanas. Por todo ello, la única alternativa a la violencia es la educación para la convivencia y el diálogo. Para conseguirlo propone trabajar de modo cooperativo en las aulas, gestionar de manera democrática la convivencia y educar emocionalmente y en valores, todo ello para conseguir que las redes de iguales desarrollen una ética democrática.

La séptima ponencia (Aprender a convivir en una sociedad aterrorizada) corre a cargo de Martín Rodríguez Rojo, Catedrático de Escuela Universitaria en la Facultad de Educación de Valladolid. Presidente de este X Congreso, es autor de diferentes investigaciones y publicaciones sobre educación para la paz. El profesor Rodríguez Rojo inicia su ponencia destacando dos elementos básicos: que vivimos en una sociedad violenta y que tenemos que aprender a convivir. En la primera parte de su artículo analiza la sociedad violenta, diferenciando los tres niveles señalados por Galtung: la violencia física o personal, la violencia estructural y la violencia cultural. Destaca seguidamente que la sociedad actual es una sociedad prehumana, que no ha desarrollado la razón, la intersubjetividad ni el diálogo, que está dominada por el poder, el dinero y la inmoralidad, que está cargada de violencia institucional a nivel económico, social, militar, cultural y religioso. Analiza seguidamente cómo esta violencia se está trasladando a la escuela, manifestándose en la utilización de metodologías didácticas impositivas, que eliminan toda creatividad en el niño; en el pasotismo de algunos profesores ante los alumnos con dificultades; en la primacía de los contenidos frente al desarrollo de actitudes de convivencia y diálogo; en el fatalismo del «no se puede hacer nada», que crea jóvenes sin ilusión; en el elitismo que margina a los más desfavorecidos; en la escuela sin proyecto, fruto de una sociedad sin valores; en la resolución de los conflictos mediante el castigo o la segregación de los estudiantes; en la «escuela-isla» que no relaciona los contenidos con la vida; en la implantación de un currículum homogéneo que no contempla el interculturalismo... A partir de este análisis de la sociedad y la escuela afirma que «otro mundo es posible» (como dicen los antiglobalistas), y que para pasar a una sociedad pacífica es necesario crear y creer en una cultura de paz, cultura que se apoya en los siguientes principios: 1) La persona no es violenta por naturaleza; 2) Existe el conflicto y es necesario admitirlo; 3) Todos los seres humanos somos miembros de una misma raza; 4) Somos ciudadanos del mundo; 5) El interculturalismo genera un intercambio enriquecedor; 6) El diálogo es imprescindible en una cultura de paz; 7) Todas las personas y pueblos tienen derecho al desarrollo; 8) Los derechos humanos deben ser respetados; y 9) Hay que transformar la globalización neoliberal en una mundialización que lejos de separar luche por la solidaridad. El profesor Rodríguez Rojo señala que estos nueve principios

permitirían que la sociedad violenta se transformara en una sociedad pacífica, preguntándose a continuación si contamos con alguna visión estructurada y sistematizada de la cultura de paz sobre la cual asentar el futuro. Responde a su pregunta señalando que frente a la modernidad, que mantiene un concepto violento de cultura, que legitima el enfrentamiento para resolver los conflictos, que sostiene que «el otro» es alguien de quien hay que defenderse y que defiende una visión bipolar del mundo, generadora de enfrentamientos, hay alternativas posibles, decantándose por una cultura de paz interpretada desde la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Una cultura que exige repensar la paz y educar para la paz. De esta forma, el profesor Rodríguez Rojo concibe la educación para la paz desde un enfoque crítico-comunicativo. Según él es necesario comunicarse consigo mismo, con los demás y con lo otro. Para ello propone tres niveles de intervención educativa: 1) El psicopacifismo o educación de los aspectos íntimos de la persona, 2) El sociopacifismo o educación para comunicarnos bien con los otros, y 3) El ecopacifismo o educación ambiental. Tres niveles que quedan integrados en el «edupacifismo», que es el proceso pedagógico para adquirir esta triple comunicación y que, en consecuencia, permitiría resolver los conflictos de manera no violenta. Se trata en consecuencia de un planteamiento que entiende el conflicto como un sistema dialéctico que logra síntesis de opuestos por la fuerza del diálogo. Un planteamiento que considera que nadie posee la verdad absoluta, que valora la comunicación universal, que defiende la idea de interdependencia e interacción para mirar por los intereses comunes, que considera el interculturalismo como riqueza, que da valor a la incertidumbre que nos obliga a dilucidarlo todo, que destaca que la violencia conduce a reproducir los conflictos pero no a convencer y que siempre se puede llegar a soluciones pactadas. Por todo ello, la cultura pacifista de la triple comunicación abre las puertas a la esperanza, siendo la educación y la escuela los instrumentos fundamentales para construir una cultura de paz. El profesor Rodríguez Rojo concluye su ponencia presentando un proyecto de intervención en las aulas y afirmando que, si queremos eliminar la violencia en nuestra sociedad, debemos comenzar por eliminarla en nuestro ambiente más próximo y trabajar para la convivencia solucionando los conflictos a través del diálogo.

La octava ponencia (Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención) corre a cargo de Miguel A. Zabalza, Catedrático de Universidad en la Universidad de Santiago de Compostela. Autor de numerosas investigaciones y publicaciones sobre formación del profesorado en general. En su artículo, el profesor Zabalza comienza aclarando que es muy difícil hacer un análisis fiable, por falta de datos, de la situación actual de la convivencia escolar en España. Señala no obstante que él ha realizado un estudio de la convivencia escolar en Galicia así como un resumen sobre los informes presentados por los distintos Consejos Escolares del Estado y de las Comunidades Autónomas en una reunión que mantuvieron los mismos en Santiago de Compostela (mayo de 2001), de la que se dio cuenta en el número 41 de esta revista (pp. 282-287), dedicado monográficamente a la violencia en las aulas. En la primera parte de su ponencia, el profesor Zabalza trata de sentar las bases teóricas para una aproximación correcta a la convivencia y a los problemas relacionados con ella. Plantea cómo la violencia (conductas agresivas que causan daño físico o moral a otro) forma parte de todas las relaciones humanas y del funcionamiento de las instituciones, por lo que la escuela no es ajena a ella. En realidad, la violencia afecta o puede afectar a todos los miembros de la institución escolar, especialmente a los más débiles, incluidos los propios

agresores, que frecuentemente han sido víctimas y también necesitan ayuda. Señala Zabalza que los problemas de violencia aparecen de forma más frecuente cuando el ambiente vital de los alumnos es caldo de cultivo para las conductas conflictivas, por lo que los problemas de violencia trascienden el ámbito escolar. En relación con los espacios o contextos en que se produce la violencia, apunta que muchos estudiantes perciben riesgo de sufrir violencia en los «espacios públicos indefinidos» en cuanto a la responsabilidad de su vigilancia, pero que también las clases suelen ser percibidas como un lugar muy inseguro. En línea con lo anterior defiende que el sentimiento de seguridad no está relacionado con las medidas de control y vigilancia de los centros, sino con factores como el tamaño de la escuela, la implicación de las familias, la calidad de las relaciones interpersonales y los buenos resultados académicos. Plantea a continuación que estamos ante un problema serio, aunque quizás menos grave de lo que sugieren la prensa o las informaciones de los profesores directamente implicados en episodios de violencia, pero que en todo caso ha ido agrandándose en los últimos años y que por su relevancia requiere una atención preferente. Ciertamente existe alarma social, sobre todo entre los profesores, que no saben cómo hacer frente al problema. Seguidamente, a partir del «Informe sobre convivencia en los centros escolares de Galicia», presenta de manera detallada un conjunto de datos sobre la percepción que de la convivencia en Galicia tienen los distintos sectores de la comunidad educativa: profesores, alumnos, familias y orientadores escolares. Y concluye con una serie de propuestas para mejorar la convivencia en los centros escolares. En este sentido, y puesto que la otra cara de la violencia es la convivencia, ésta sería el objetivo a conseguir para evitar el abuso y el maltrato en la escuela. La convivencia tiene diferentes caras y dimensiones, que hay que abordar de forma conjunta para evitar ciertos errores de perspectiva: atribuir el problema exclusivamente a los estudiantes; situar el problema fuera de la escuela, de forma que no se puede hacer nada al respecto; o pensar que la convivencia es una condición previa para la labor docente. Situado en la perspectiva anterior, plantea que para abordar los problemas de violencia y para mejorar la convivencia en los centros, es necesario hacer modificaciones estructurales en los centros de enseñanza (reducción de su tamaño, incorporación de nuevos profesionales), hacer modificaciones curriculares (mayor flexibilidad, incorporación de nuevas actividades formativas) y culturales (insistir en la cultura de la cooperación, en la mejora de las relaciones)... Afirma que las medidas disciplinarias no son suficientes y que es necesario que los cambios en la escuela se produzcan desde dentro de la institución. Y que la intervención sobre la institución debe siempre preceder a la intervención sobre grupos o sujetos concretos. Señala finalmente que es preciso articular medidas preferentemente preventivas, entre las que la formación del profesorado requiere una especial atención.

La novena ponencia (Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares) corre a cargo de M.^a Victoria Trianes Torres (promotora de diferentes programas de convivencia escolar) y Antonio García Correa, ambos Catedráticos de Escuela Universitaria, en las Facultades de Educación de Málaga y Murcia, respectivamente. Ambos ponentes son autores de diferentes investigaciones y publicaciones sobre violencia y convivencia escolar. Sostienen en su artículo que el discurso tradicional de la educación se ha centrado de forma casi exclusiva en el ámbito de lo cognitivo, en el mundo de lo racional, olvidando casi por completo la dimensión social y afectiva de la personalidad. Y a partir de aquí defienden que para prevenir los problemas de violencia en las

aulas, es fundamental educar integralmente la personalidad. Señalan que desde la década de los años noventa existe un interés creciente en torno a esta cuestión, como se refleja en el aumento de investigaciones sobre el mundo de lo sociopersonal; en el estudio de las emociones desde la neurociencia; en la excelente acogida que han tenido libros como «la inteligencia emocional» de Goleman, de enorme resonancia a nivel de pedagogía aplicada; en la consideración de la influencia que lo afectivo-emocional tiene para la salud; en la toma progresiva de conciencia, por parte de los educadores, de la relevancia de la esfera socioafectiva en la formación de los estudiantes. Tras señalar los fundamentos psicopedagógicos de la educación socio-afectiva, los ponentes justifican la necesidad de la misma en base a las siguientes razones: la educación debe desarrollar integralmente la personalidad; implica relaciones interpersonales que ponen en juego múltiples fenómenos socio-afectivos; muchos problemas escolares están relacionados con falta de equilibrio socio-emocional; muchas situaciones y acontecimientos que acaecen en nuestra sociedad nos producen tensiones emocionales; la sociedad de la información puede conducir a la reducción de las relaciones interpersonales... Y de esta forma los roles tradicionales de los profesores están cambiando, pues éstos deben asumir nuevos compromisos y responsabilidades en orden a la prevención de la violencia y la educación para la convivencia. Los autores definen a continuación la educación para la convivencia como la promoción de competencias sociales, autorreguladas por la persona, con el fin de tener éxito en las relaciones sociales. Y la educación emocional como un proceso que pretende el desarrollo de habilidades sobre emociones, sentimientos y afectos que capaciten a la persona para afrontar los retos de la vida y aumenten su bienestar social y personal. Señalan que los programas para la educación socio-afectiva-emocional están encaminados a la educación integral, con objetivos sociales, morales y afectivos. Y a propósito de dichos programas afirman: que su introducción en un centro de enseñanza exige todo un proceso de negociación y colaboración, con presencia de asesores externos a veces; que contienen actividades motivadoras, integradas en el currículo y que suele aplicar la profesora o profesor; que sus objetivos y procedimientos son muy apropiados para trabajar desde la transversalidad; que proporcionan perspectivas nuevas para el desarrollo profesional de los profesores, así como una nueva comprensión de su función, e incluso una posibilidad para la mejora personal... Señalan también que algunos de los procedimientos utilizados por dichos programas son los siguientes: la discusión en clase, la clarificación de valores, el cambio de autoimagen y el voluntariado inducido. Presentan, finalmente, dos programas de intervención. En primer lugar el «Programa de educación social y afectiva en el aula» (Trianes, 1996), que pretende prevenir la violencia a partir de la educación de competencias socio-emocionales, trabajando el pensamiento reflexivo en orden a la solución de problemas interpersonales y educando la participación social a través de la implicación en la marcha de la clase y del desarrollo de sentimientos de pertenencia al grupo; El programa, que promueve también la ayuda en grupos de trabajo cooperativo, está dividido en tres módulos que pueden aplicarse desde 2º hasta 6º de Educación Primaria. En segundo lugar se presenta el programa «Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria» (Trianes y Fernández-Figueras, 2001), un programa que pretende: enseñar habilidades de solución pacífica de conflictos; mejorar el clima de aprendizaje en el aula; trabajar a nivel de centro y desde la transversalidad; crear contextos que permitan poner en práctica conductas apropiadas; crear climas de confianza y seguridad; implicar a los alumnos en la vida del aula y del centro. El programa está estructurado en cuatro partes: la primera persigue la toma de conciencia individual de la propia valía y de las

diferencias interindividuales; en la segunda se pretende convertir la clase en un grupo cohesionado; la tercera trabaja la convivencia en el centro en tres campos: educación en valores, ayuda y mediación en conflictos y participación en la vida democrática del centro; y la cuarta extiende a la sociedad la educación en valores, actitudes y conductas de participación y ayuda.

La décima ponencia (Une école pacifique dans un milieu sensible. Que Peut-on faire?) corre a cargo de Philippe Daviaud. Conseiller Principal D'Éducation (CPE), profesor del IUFM de París y «Coordonnateur du collège disciplinaire des CPE», participa en diferentes programas y experiencias relacionadas con la prevención y tratamiento de la violencia escolar en Francia. Nos ha sido imposible publicar el texto íntegro de esta ponencia en castellano, por problemas de tiempo. Por ello ofrecemos aquí un amplio resumen de la misma, para que los lectores que desconozcan el francés puedan tener acceso a ella. En todo caso tenemos intención de instalar en nuestra revista electrónica el texto íntegro en castellano antes del inicio de este congreso.

Comienza señalando Daviaud que en Francia los profesores se limitan frecuentemente a transmitir conocimientos, recayendo las tareas educadoras en los «Consejeros Principales de Educación (CPE)», una figura específica del sistema educativo francés, que tiene como misión formar y coordinar equipos educativos. Centrándose en el problema de la violencia escolar, señala que hoy sabemos que sus causas son múltiples y que la escuela debe tomar medidas que permitan prevenir y atender los problemas derivados de ella, medidas que deben adaptarse al contexto para ser eficaces. Destaca seguidamente que para comprender las medidas que se han tomado en Francia es necesario hacer un poco de historia. Aunque el decenio 1975/1985 fue una etapa rica en decisiones relativas a la escuela, las soluciones para luchar contra la violencia son bastante posteriores. En 1975 comienza la masificación, que se prolonga hasta comienzos de los 80. Por otra parte se pasa de un sistema fuertemente centralizado a una descentralización político/administrativa, que conecta con una reflexión microsociológica que privilegia el valor de las diferencias locales. Esta misma fecha (1975) marca el comienzo de la violencia escolar en Francia, apareciendo las primeras encuestas e informes sobre este fenómeno. Pero reina la ley del silencio, de forma que los centros de enseñanza ocultan la realidad para preservar su reputación. En 1982 la Inspección General de Educación dirige un escrito al Ministro de Educación alertando sobre el tema, pero hasta 10 años después (1992) no se adoptan las primeras medidas. Son 10 años de silencio en torno a la violencia que dieron paso, en la década siguiente, a un torbellino de medidas (unas de carácter aislado y otras enmarcadas en planes estructurados) destinadas a mejorar el clima de los centros. La primera de estas medidas, tomada cuando comienzan los problemas de violencia y el sentimiento de inseguridad en los centros, fue proteger a éstos frente a los peligros del exterior, pues se suponía que la causa de la violencia era única y que provenía del mundo externo. Toda vez que la arquitectura escolar de los años 60 estaba orientada a la apertura de la escuela, en los años noventa se comienzan a vallar los centros, para convertirlos en espacios privados, algo que no pudo impedir que la violencia exterior (internalizada por los mismos alumnos) continuara entrando en la escuela de la mano de éstos. Puesto que la violencia que hay en el exterior se percibe como una amenaza para la escuela, se decide aislar a ésta del entorno. Este encerramiento de la escuela se ve reforzado por otro más simbólico, la necesidad de recordar a los jóvenes la ruptura entre las leyes y ritos de la ciudad y los

de la escuela. De esta manera el momento del cierre de puertas y la «acogida» de los estudiantes por el personal del centro (desde el conserje al director), que tiene lugar al inicio de cada curso, es considerado como un momento sacralizado, como un rito de paso de las reglas del exterior a la ley de la escuela (rito que aún hoy sigue considerándose fundamental). La «acogida» es un primer tiempo de pacificación del centro, encaminado a desarrollar el sentimiento de pertenencia a una comunidad distinta a la del barrio o grupo social. Sin embargo, señala Daviaud, los centros que establecen lazos con otros colegios de la ciudad o del barrio obtienen mejores resultados y climas a nivel de convivencia escolar, dato que nos informa del importante papel que juega el mundo exterior en la comprensión, prevención y lucha contra la violencia. Dado que en los últimos decenios los centros escolares han sido situados en la periferia de las ciudades, la apertura de la escuela a su entorno resultaba especialmente difícil. No obstante y aunque formalmente cerrados, los establecimientos escolares estaban condenados a abrirse al exterior, algo que se ha hecho en Francia a través del «partenariat» entre la policía, la escuela y, en menor medida, la justicia.

Durante los años 90 se desarrolla una política de diversificación, que ya había comenzado a principios de los 80, adaptada a las situaciones locales, una política de discriminación positiva. Se señalan zonas donde desarrollar políticas particulares acompañadas de medios materiales y humanos. En 1981 se crearon zonas de educación prioritarias (ZEP) para niños con dificultades de aprendizaje, que a partir de 1991 comienzan a denominarse «établissements sensibles». De esta forma, a partir de los años 90 se inicia una política de apoyo (el partenariat) a los centros con problemas de violencia, un apoyo que se traduce en intercambios entre responsables institucionales y en una aproximación entre fuerzas de seguridad y profesores para proteger y armonizar los espacios de tiempo que revisten riesgo. También en 1990 se invita a los centros a crear los «Comités d'environnement social» (CES), en los que se intercambia información y puntos de vista en torno a los jóvenes. En ellos puede participar todo aquel que pueda aportar algo a los estudiantes (comerciantes, policías, asociaciones de barrio, profesores...). Se trata de un proyecto que nació con el objetivo de luchar contra la droga, pero que a partir de 1998 cambia su denominación (Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté) (CESC) y sus objetivos, pasando a intervenir en seis áreas distintas: 1) Educación ciudadana; 2) Prevención de dependencias, conductas de riesgo y violencia; 3) Seguimiento de los estudiantes dentro y fuera de la escuela; 4) Ayuda a estudiantes con síntomas de malestar; 5) Reforzamiento de lazos con la familia; y 6) Ayuda para luchar contra la exclusión. En los últimos años las prácticas profesionales han estado marcadas por la libertad de iniciativa y la creatividad concedida a los funcionarios para poner en práctica nuevos métodos pedagógicos y nuevos proyectos, lo que evidentemente ha de tener repercusiones en la formación de los profesores. En línea con lo anterior, Daviaud destaca el «Contrat éducatif local» (CEL), que tiene como objetivo responder a las necesidades de niños y jóvenes y adaptar la oferta educativa a su ritmo. De conformidad con este contrato municipios y colegios pueden compartir medios y colaborar para ofrecer a los niños un amplio abanico de actividades. El desarrollo de esta actividad ha cambiado mucho las cosas y así, por ejemplo, los establecimientos escolares acogen policías que llevan a cabo intervenciones pedagógicas, en muchos casos relativas a la prevención de la violencia. Las cifras de 2002 demuestran una evolución positiva en la prevención de la misma, aunque desgraciadamente estamos asistiendo a un desplazamiento de la violencia a las inmediaciones de los colegios.

Un reflejo de la cerrazón de la escuela sobre sí misma lo encontramos en el derecho escolar. En el pasado reciente era frecuente que las reglas aplicadas en la escuela estuvieran en contra de las leyes de la República. En el año 2000 el Ministerio de Educación decide que los reglamentos internos de los centros se ajusten a la ley, por considerar que esta medida repercutiría positivamente en la prevención de la violencia. Al mismo tiempo los equipos de profesores son invitados a ser más coherentes en las sanciones que aplican. Durante largo tiempo los reglamentos internos han sido completamente obsoletos e inadaptados a la realidad escolar, además de poco respetados. Durante el último decenio se ha pretendido, sin embargo, que los estudiantes tomen parte en la elaboración de los mismos, de manera que hoy los alumnos participan en su redacción. En este sentido, la primera hora lectiva de cada curso escolar se dedica a la lectura y explicitación del reglamento. En los años 80/90 se recurrió mucho al Consejo de Disciplina, que en la mayor parte de los casos conducía a la exclusión definitiva del estudiante, pero esta medida es un factor de violencia que desplaza el problema hacia el estudiante y que no aporta ninguna solución. Para responder a esta preocupación se han puesto en marcha una serie de medidas entre las que podemos citar las «classes relais», que son espacios pedagógicos experimentales en los que permanecen, durante unos meses y en pequeño grupo, jóvenes con grandes dificultades y sin sentido de las reglas, que a menudo han sido objeto de medidas judiciales. Tras estas estancias los estudiantes vuelven a su clase o a su colegio. Actualmente se está reflexionando en torno a la puesta en funcionamiento de internados «relais» para acoger durante la semana a estudiantes excluidos de otras instituciones y para provocar la ruptura entre el joven y su barrio.

Por otra parte, los colegios son estimulados a desarrollar instancias intermedias de apoyo y escucha en las que alumnos y adultos de la escuela están a disposición de los estudiantes, durante ciertos días y horas a la semana, para escucharles y ayudarles a resolver sus conflictos. Y así, ante la falta de referencias de muchos estudiantes, los centros escolares tienen el recurso a la tutoría, en la que los adultos del centro (no solo los profesores) se reparten la responsabilidad de educar a los estudiantes, de ayudarles a crecer, lo que repercute positivamente en el clima escolar. Paralelamente se designa frecuentemente un padrinazgo de los alumnos pequeños por los mayores.

Una de las características de las situaciones propicias al desarrollo de la violencia es la ley del silencio. Con el objetivo de levantar esta ley se han puesto en marcha en los últimos cinco años una serie de servicios telefónicos. A veces se trata de una escucha anónima, generalmente hecha por un psicólogo, para ayudar al que llama (generalmente una víctima). Este es el objetivo del número «Gens, violence, écoute» creado en la región «Ile-de-France». Otras veces se trata de un número (SOS violence) destinado a denunciar ante las administraciones locales casos de violencia. También hay teléfonos para ayudar a los centros en la formación que necesiten.

En el año 2000 se modificaron los textos legales relativos a la vida escolar, para adaptarlos más a los derechos de la sociedad francesa. Esta adaptación pretende que el estudiante se sienta escuchado y en este sentido ha promovido la creación de un «Consejo de la vida escolar», una instancia consultiva en la que los estudiantes pueden expresar sus problemas y reflexiones y analizar las dificultades relativas a la vida escolar. Los adultos están para ayudarles en

sus reflexiones y para escucharles. Esta medida, que implica un deseo de reavivar la vida democrática, es positiva para el desarrollo de un clima favorable en las aulas.

Durante los últimos años las medidas se han dirigido a «zonas» cuyas características sociológicas requerían una atención especial en relación con la violencia escolar. Sin embargo los trabajos sociológicos contemporáneos han resaltado que existe un «effect *établissement*», según el cual en situaciones similares no todos los centros obtienen el mismo resultado en el tratamiento y prevención de la violencia, lo que en gran parte se debe al «clima» del centro. En este sentido, continúa explicando Daviaud, hemos intentado desvelar los factores que pueden mejorar el clima del centro. «*L'heure de vie de classe*» se pone en marcha en 1999 con resultados positivos y tiene como objetivo favorecer el diálogo. Los estudiantes, animados por un adulto, disponen de una hora cada quincena para analizar las cuestiones que les preocupan, tratando de buscar soluciones colectivas. Por desgracia esta medida no se ha acompañado de medios suficientes de forma que no todas las clases disponen de un tiempo para el diálogo. Se trata de una medida muy beneficiosa pues el estudiante sabe que dispondrá de un tiempo para expresar dificultades, siendo éste un tiempo diferido y, consiguientemente, opuesto al tiempo de la violencia que es impulsivo. En definitiva, luchar contra la violencia es tomar un tiempo para la prevención que es el tiempo de la educación, opuesto a la urgencia, que es el tiempo de la violencia.

Entre las medidas de los últimos años está «la escuela abierta». Las escuelas pueden abrir durante los periodos de cierre, obteniendo una subvención especial. Al principio esta medida se puso en marcha en barrios desfavorecidos, para permitir que los niños que no podían ir de vacaciones realizaran actividades educativas. La escuela abierta propone una serie de actividades socio-culturales y de apoyo escolar en las que participan niños del centro, del barrio e incluso padres. Las actividades se desarrollan por personal del centro, voluntarios y personas de asociaciones de la ciudad. En algunos casos se llevan a cabo actividades de «acogida» para alumnos nuevos antes de comenzar el curso, a veces las actividades toman forma de escuela de padres, que se convierten en un factor más de prevención de la violencia.

Entre los factores responsables del clima de tensión en el aula cita Daviaud los cambios de profesorado y la inestabilidad de los equipos. De ahí que una medida del Ministerio sea intentar evitar la marcha de personal de los llamados «establecimientos sensibles». Para ello se han puesto en marcha una serie de medidas, entre ellas un sobresueldo, que no ha producido los efectos deseados por ser insuficiente. A partir del presente curso se prima el cambio de centro tras un periodo de permanencia de 4-5 años, medida con la que se busca estabilizar los equipos y hacer viable el proyecto. Otra medida tomada ha sido la reducción del horario de clases para poder dedicarse a tareas formativas.

Por otra parte, no se puede abordar la violencia sin tener en cuenta las condiciones en que se realizan los aprendizajes. Muchos alumnos están resentidos contra la escuela, lo que genera violencia. En este sentido, existe violencia estructural en la escuela francesa: 1) Cuando a los estudiantes se les orienta hacia un itinerario que ni ellos ni la familia han elegido, pues es el director del colegio quien lo hace. Para atenuar los efectos de esta violencia en los centros hay un servicio de «*Éducation à l'orientation*», por el que los estudiantes deben pasar;

2) Cuando los estudiantes se sienten abandonados ante las dificultades escolares. En esta situación la responsabilidad del profesor no elimina la que tiene el centro a nivel de decisiones y elecciones pedagógicas; 3) Cuando los estudiantes son agrupados de forma homogénea y obligados a seguir itinerarios de exclusión. Los estudios más recientes demuestran la mayor eficacia de los grupos heterogéneos, sobre todo por el menor riesgo de desarrollar sentimientos de exclusión. Pero la heterogeneidad requiere poner en práctica una pedagogía diferencial, mientras que los centros adoptan en la mayor parte de los casos la homogeneidad. En cualquier caso se requieren mecanismos de apoyo para los estudiantes con dificultades.

Como se puede ver, las medidas adoptadas en Francia para combatir y prevenir la violencia son muy variadas. Continuamente se publican experiencias que aunque no sean transferibles sí pueden dar ideas a otros equipos. Para finalizar diremos que una de las características que tienen en común todos los centros con éxito en el tratamiento de la violencia, es que son centros en los que existe diálogo entre profesionales, entre adultos y estudiantes, entre profesores y padres, entre alumnos. Diálogo que pone sobre la mesa los problemas reales y que cree en la capacidad de la comunidad escolar para encontrar soluciones. Pero para que exista, son necesarios que equipos docentes fuertes.

La undécima ponencia (Medios de comunicación, violencia y escuela) corre a cargo de Rafael Mesa, orientador, asesor de educación permanente, experto en medios de comunicación social y autor de numerosos trabajos sobre el tema. El profesor Mesa afirma que en la sociedad actual los medios de comunicación son un poderoso instrumento de socialización de niños y jóvenes por lo que (tal como señalaba la UNESCO en la «Declaración sobre la Educación de los Medios» de 1982) la familia y la escuela deben preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por imágenes, palabras y sonidos. La influencia de los medios de comunicación es tremenda y preocupante por la elevada violencia y agresividad de sus contenidos. La televisión en concreto está desvelando a los niños el secreto de diversos ámbitos de la vida (la sexualidad, la violencia, el dinero, la enfermedad y la muerte...) que antes eran mostrados de manera progresiva por los adultos. Por otra parte, los medios de comunicación presentan modelos y estereotipos contrarios a la convivencia enseñando, por ejemplo, que los fuertes sobreviven a los débiles o exaltando la rivalidad y el triunfo por confrontación y enfrentamiento. La publicidad en concreto resalta valores como el éxito, la competitividad, el afán de posesión, el prestigio, el poder y la apariencia. Estos modelos, tal como señala Bandura, pueden conducir al aprendizaje de la conducta agresiva por observación e imitación de modelos e influir de manera negativa en el desarrollo de niños y jóvenes. En efecto, la televisión influye en el desarrollo de un sistema de valores y en la formación de la conducta. Por ello y teniendo en cuenta que las pantallas de televisión están cargadas de violencia, los niños (si no han desarrollado un espíritu crítico) pueden volverse inmunes a la misma, aceptarla como un modo de resolver los problemas, imitarla o identificarse como víctimas o como agresores. Aunque la televisión no es la única causa de agresividad y violencia, su influencia es significativa y peligrosa, especialmente cuando se ensalza la violencia como única forma de resolver los problemas, cuando «los buenos» utilizan la violencia para vencer a «los malos», cuando la violencia es aplaudida en vez de despreciada, cuando se une el humor a la violencia... Sin embargo, señala el profesor Mesa, los medios de comunicación pueden contribuir al desarrollo de valores

positivos que eviten la violencia eliminando estereotipos, neutralizando corrientes culturales que favorecen la agresión e impulsando los valores de igualdad, dignidad, solidaridad y respeto a la vida. El profesor Mesa analiza finalmente el tema de la violencia en la escuela, señalando que son múltiples sus causas, pero resaltando que los medios de comunicación tienen una enorme importancia en su gestación. Por ello propone que familia y escuela se deben ocupar de formar en los niños y jóvenes una conciencia crítica que les permita hacer frente a los contenidos violentos; y que la escuela debe educar en y para los medios de comunicación, pues el análisis crítico de los contenidos televisivos puede ayudar a fomentar la convivencia, desmontando mensajes y desarrollando una escala de valores adecuada. Finaliza con una serie de recomendaciones para la industria, los padres, los políticos e, indirectamente, para la escuela.

La duodécima ponencia (Quince años de historia de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado) corre a cargo de José Emilio Palomero, Profesor Titular de Escuela Universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, Director de la Sede Social de esta revista y autor de numerosos artículos relacionados con la formación del profesorado. Destaca que el presente congreso ha sido elegido por la *RIFOP* como marco en el que celebrar su 15 aniversario, pues no en vano fue Cuenca la cuna en la que se forjó la personalidad de uno de los grandes pedagogos españoles del siglo XX (Rodolfo Llopis Ferrándiz), uno de los promotores, fundadores y directores de la Revista de Escuelas Normales, de la que ésta es continuación. En esta ponencia, conmemorativa del citado aniversario, el profesor Palomero hace un análisis descriptivo de la *RIFOP*, así como numerosas valoraciones sobre su pasado, presente y futuro. Profundiza en sus raíces y en su historia reciente. Destaca sus aportaciones a la formación del profesorado de todos los niveles del sistema educativo. Analiza su vinculación con la AUFOP y su contribución a la realización de un importante número de Congresos Nacionales y/o Internacionales de Formación del Profesorado, entre ellos éste. Detalla sus diferentes secciones, así como las monografías que en ella se han publicado. Señala su línea editorial y sus aspiraciones. Describe, por último, algunas de las claves que permiten medir su índice de impacto científico, pedagógico y social, que crece día a día. Termina señalando que la *RIFOP*, que nació en el contexto del II (Valladolid, 1985) y III (Teruel, 1987) Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, con la pretensión de ser una revista al servicio de todos cuantos se dedican a la formación de formadores, sigue dispuesta hoy, ya en pleno siglo XXI, a continuar reflexionando sobre la problemática siempre difícil y actual de la formación del profesorado y a dar cabida al talante inconformista, reivindicativo y crítico del que han hecho gala los formadores de formadores en diferentes momentos de su historia.

4. A modo de conclusión

la *RIFOP* es una revista que apostó desde sus inicios por una pedagogía al servicio de la formación de seres humanos libres, democráticos, tolerantes, abiertos al pensamiento crítico, a la reflexión y a la racionalidad comunicativa, maduros y felices, capaces de comunicarse, de compartir, de estar, de hacer, de ser y de convivir de forma pacífica. Y de comprometerse en la construcción de un mundo mejor, sin fronteras, sin injusticias, sin hambre y en paz. Esta misma apuesta la sigue haciendo hoy, en los albores del nuevo milenio, y buena prueba de ello son las

ponencias de este décimo congreso, dedicado monográficamente a «La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar». Situados en este contexto, la RIFOP, que nació con la vocación de ser órgano de expresión de todos cuantos dedican su vida a la formación del profesorado, se muestra hoy dispuesta a seguir demandando una formación de calidad para todo el profesorado, que permita dar una respuesta eficaz a los graves retos y problemas pedagógicos de los que se deja constancia en este monográfico. Retos y problemas que por su envergadura nos exige demandar de nuevo una formación inicial del profesorado estructurada en torno a una titulación con nivel de licenciatura e integrada en un modelo de profesor investigador y crítico. Nos lleva a solicitar un cambio en el modelo de formación inicial del profesorado de secundaria, que debe incardinarse como una licenciatura de segundo ciclo en el contexto de las Facultades de Educación. Y nos conduce también a exigir un abordaje serio de la formación práctica de los futuros profesores y a reclamar una planificación rigurosa de su formación permanente.

Y ya para finalizar. Se ha dejado claro, a lo largo de este artículo, que la violencia, que lo envuelve todo, tiene diferentes perfiles: el de la violencia directa, el de la violencia estructural y el de la violencia cultural, que están también presentes en el sistema escolar. Pues bien, dicho esto y en un momento en que el sistema educativo español vive momentos de cambio, nos suenan mal esos proyectos normativos emergentes que parecen no apelar al profesorado como pieza esencial del proceso formativo de niños y jóvenes; que no abordan con rigor su formación inicial y permanente; que no se ocupan de la mejora del status profesional del profesorado; que no prevén ningún esfuerzo presupuestario en educación (seguimos esperando el 6% del PIB); que olvidan la palabra clave (educación) al hablar de la formación de los profesores/as, como si su función se redujese a la de simples tecnólogos, instructores y transmisores del conocimiento; que proponen políticas elitistas y de segregación a partir de los 14 años, políticas que suponen una auténtica bofetada de violencia estructural y cultural para las clases menos favorecidas... Circula por internet una diapositiva en Power Point tan simplista como premonitoria. En ella se señala que con la nueva Ley de Calidad de la Educación los niños se dividirán a los 12 años en tres grupos 1) Moros, negros y torpes; 2) Aceptables; y 3) Listos. Se señala también que mientras los primeros y segundos tienen mucho riesgo de convertirse en violentos, los terceros están predestinados a la «operación triunfo». Ojalá que la diapositiva no sea más que a un chiste tan ocurrente como pesimista, aunque lo cierto es que corremos el riesgo real de recoger frutos muy peligrosos. La violencia funciona como una espiral y por ello, si hoy sembramos violencia estructural y cultural, mañana no recogeremos otra cosa que violencia. Así las cosas y conscientes de que no estamos ante el final de la historia, nos negamos a creer, parafraseando de nuevo al poeta, que el universo sea una ruina, aunque lo sea..., porque preferimos seguir creyendo en las utopías y en la pedagogía de la esperanza.

En Zaragoza, a seis de mayo de 2002