

**ARTÍCULO ORIGINAL**

## **Violencia, Convivencia y Educación: Claves para la intervención pedagógica en la escuela**

**Grupo SI(e)TE Educación**

*josemanuel.tourinan@usc.es*

Si(e)te. Educación, es un grupo de pensamiento constituido por los catedráticos de Pedagogía: A. J. Colom; J. L. Castillejo; P. M<sup>a</sup> Pérez-Alonso; T. Rodríguez; J. Sarramona; J. M. Touriñán y G. Vázquez, de las Universidades Illes Balears, Valencia – Estudi General, Oviedo, Autónoma de Barcelona, Santiago de Compostela y Complutense de Madrid.

**RESUMEN:** En este artículo *analizamos tres cuestiones que fundamentan la posibilidad de respuesta mediada desde la escuela* al problema de la violencia y la necesidad de defender la educación en el espacio escolar como instrumento de formación para la convivencia: la violencia que se da en el espacio escolar debe entenderse como una actuación de agentes, no de sujetos compulsivos sin autonomía o responsabilidad; la complejidad estructural de la violencia nos inclina a poner el énfasis en el aspecto afectivo y volitivo de la acción educadora; el carácter empírico (experiencial) y no conceptual de la relación convivencia-violencia, exige cualificar y especificar los espacios de convivencia, con objeto de entender lo propio del espacio convivencial escolar (aula, transporte, patio, zonas de ocio y deporte, comedores) como un espacio pedagógicamente programado para educar en determinadas edades y ajustado a los principios de intervención pedagógica. La institución escolar se identifica como un espacio singular de aprendizaje de la convivencia, en el que la mediación se reconoce como instrumento de desarrollo de estrategias de resolución de conflictos.

**PALABRAS CLAVE:** Violencia Escolar, Convivencia, Educación, Mediación, Resolución de Conflictos.

### **Violence, Coexistence and Education: Keys to manage the Pedagogical Intervention in School**

**ABSTRACT:** This article examines three issues that establish the possibility of mediated response to the problem of violence from school and the need to set education within the school as a training tool for pacific coexistence: The violence that occurs in the school environment should be understood as a performance by actors, not compulsive subjects without autonomy or responsibility; The structural complexity of violence leads us to put the emphasis on the affective and volitional aspect of the educational activity; The empirical (experiential) rather than conceptual character of the coexistence-violence relationship requires qualifying and specifying the living together spaces in order to understand what does belong to school convivial space (classroom, transportation, yard, sports and leisure areas, dining ) as a pedagogical programmed field to educate at certain ages and adjusted to the principles of pedagogical intervention. The school is identified as a unique space of learning to live together, in which mediation is recognized as a tool for developing conflict resolution strategies.

**KEYWORDS:** School Violence, Coexistence, Education, Mediation, Conflict Resolution.

---

Fecha de recepción 31/05/2010 · Fecha de aceptación 16/07/2010

Dirección de contacto:

José Manuel Touriñán López

Facultade de Ciencias da Educación. Campus Sur

Universidade de Santiago de Compostela

## 1. INTRODUCCIÓN

Todo lo que se refiere a la educación se inscribe en contextos complejos que requieren respuestas y soluciones a su vez complejas, interdisciplinarias y multifactoriales. Nada más lejos de esto que los resúmenes simplistas que, con frecuencia, podemos encontrar en trabajos de divulgación y noticias informativas que desfigurando la complejidad inherente a los procesos y los fenómenos educativos relacionados con el trinomio violencia-convivencia-educación.

En tanto que problema afectado por la complejidad, la tarea de precisar causas y efectos, así como correlaciones y concordancias en la educación, respecto de la cuestión planteada en este texto se convierte en un reto altamente especializado. Afrontar este problema pedagógico requiere un abordaje multidisciplinar desde una mentalidad compleja, en la que lo sistémico y holístico son condiciones necesarias para poder avanzar en el entorno de los casos singulares y sus soluciones.

Si tenemos en cuenta, además, que todo problema de educación es siempre un problema de maduración y formación de la persona, el sentido común y de responsabilidad hace evidente que la violencia interesa a los diversos medios y se ha convertido en noticia casi cotidiana. Pero también es obvio que la ausencia de juicios sensatos y su difusión incontrolada sin aclaraciones oportunas, contribuye a incrementar los niveles de alarma social respecto de la dimensión y alcance de este problema en los espacios de convivencia.

Desde la perspectiva de la intervención pedagógica es necesario tener presente en el punto de partida que la complejidad del fenómeno educación-convivencia-violencia exige, en primer lugar, mantener la distinción entre agresividad y violencia, ya que ambos términos, pueden ser empleados erróneamente como sinónimos, cuando

lo cierto es que su contenido apunta a realidades distintas, aunque muy relacionadas.

La agresividad es un rasgo biológico del que participamos como especie junto a otros muchos animales. Es una respuesta instintiva seleccionada por la Naturaleza, porque incrementa la eficacia biológica de su portador (alimentación, protección, etc.). De igual forma, la Naturaleza ha seleccionado mecanismos de inhibición de la agresividad para que el ataque físico a la integridad del congénere no se traduzca en cada caso en muerte, ya que esto debilitaría el grupo y perdería viabilidad.

La respuesta agresiva se puede dar entre especies distintas o dentro de la misma especie y pierde su carácter adaptativo cuando es intraespecífica (el individuo se comporta agresivamente con los de su mismo grupo). Desgraciadamente, en los humanos los inhibidores no siempre sirven de freno a la agresividad y puede aparecer una agresividad no adaptativa. En estos casos estamos ante la violencia, que es percibida como descontrol de la agresividad frente a uno mismo o los demás y que se traduce en una agresividad hipertrofiada (San Martín, 2004).

En segundo lugar, otra de las exigencias previas que también avalan la complejidad del fenómeno educación-convivencia-violencia es la incidencia del factor cultural-emocional en el comportamiento violento, porque la violencia, ya sea ofensiva, defensiva o sufrida, tiene un fuerte componente emocional y, puesto que el umbral emocional se moldea por la cultura, se sigue que el contexto cultural nos enseña con qué, cómo y cuánto nos emocionamos. Y en cualquier caso, la afirmación anterior no implica olvidar lo que prueba la fisiología de la conducta: que hay una estructura física cerebral, la amígdala, directamente relacionada con la conducta emocional, la organización de la respuesta agresiva y el reconocimiento de las diversas expresiones faciales de la emoción (Carlson, 1999).

En este artículo *analizamos tres cuestiones que fundamentan la posibilidad de respuesta mediada desde la escuela* al problema de la violencia y la necesidad de defender la educación

en el espacio escolar como instrumento de formación para la convivencia:

- La violencia que se da en el espacio escolar debe entenderse como una actuación de agentes, no de sujetos compulsivos sin autonomía o responsabilidad.
- La complejidad estructural de la violencia nos inclina a poner el énfasis en el aspecto afectivo y volitivo de la acción educadora.
- El carácter empírico (experiencial) y no conceptual de la relación convivencia-violencia, exige cualificar y especificar los espacios de convivencia, con objeto de entender lo propio del espacio convivencial escolar (aula, transporte, patio, zonas de ocio y deporte, comedores) como un espacio pedagógicamente programado para educar en determinadas edades y ajustado a los principios de intervención pedagógica.

## **2. POSICIONAMIENTOS ENCONTRADOS Y UNA PROPUESTA**

Sin duda, los medios de comunicación han puesto el tema de la violencia escolar e infantil como uno de los epicentros del debate social, si bien la escasa información sobre el tema, el sensacionalismo, algunas situaciones dramáticas, opiniones negativas y positivas al mismo tiempo y una mayor sensibilidad legal no han hecho más que iniciar caminos de posicionamiento que, poco a poco, van calando en gran parte de la sociedad y están reflejadas en:

- La problemática generada en los últimos años en diversos ámbitos institucionales, y especialmente en la sociedad civil, respecto de la pérdida de autoridad del profesor en el contexto escolar y respecto del complejo condicional de la violencia en las aulas.
- Los actuales cambios de legislación que establecen –amparados en la tendencia generalizada hacia la convivencia pacífica y la democratización entendida, no sólo como extensión de los derechos a todos, sino también como organización democrática de las instituciones y como transmisión de ideales democráticos– pautas para garantizar la permanencia y pervivencia de valores básicos de la relación educativa en un clima de libertad, calidad y equidad.

- La frecuencia con que oímos en nuestros días que en las grandes ciudades los profesores opinan mayoritariamente que la convivencia escolar ha empeorado, mientras que, por el contrario, los alumnos opinan que las relaciones con sus profesores son buenas.
- El hecho constatable de que los expertos universitarios denuncian que la formación del profesorado es deficiente para afrontar la multiculturalidad, el fracaso y el acoso escolar, mientras que, por el contrario, las administraciones, por su parte, no dudan en declarar que el clima escolar en las aulas ha mejorado en los últimos siete años.
- La afirmación, por parte de los profesionales de la salud, de que al menos la mitad de las víctimas de violencia escolar sufren estrés postraumático.
- La manifestación expresa de los profesores confirmando que no se sienten valorados ni reconocidos en su profesión, manifestación que, por cierto, conlleva altas cotas de depresión y otros síndromes de carácter psíquico.
- La evidencia de que los padres de alumnos desconfían cada vez más del sistema educativo, decreciendo su valoración.
- La confirmación con estudios comparados del escaso nivel logrado con nuestros alumnos en el sistema escolar, lo que se aprovecha como una ocasión propicia para incidir en el escaso compromiso de los alumnos con el estudio, en su menor motivación personal, en el mayor clima disruptivo en las aulas, en la menor autonomía de los centros, en el escaso nivel de esfuerzo, etcétera.

Al margen de cualesquiera otras consideraciones, parece obvio que estos posicionamientos confirman la necesidad de esclarecer la situación para orientar la acción pedagógica en el sentido adecuado. Y en este sentido, nuestra convicción pedagógica es doble:

- Tenemos que plantearnos la comprensión y las soluciones al problema de la educación escolar frente a la violencia desde el punto de vista de la intervención como acción, ya que se dan patrones de observación, expectativas cumplidas o incumplidas que generan sentimientos negativos frente a uno mismo, el otro y las cosas y también hay respuestas aprendidas derivadas del aprendizaje situado,

que colocan al agente en situación de anular, castigar, imponerse al otro, a las cosas o a sí mismo.

- La violencia que se da en el espacio escolar debe entenderse como una actuación de agentes, no de sujetos compulsivos sin autonomía o responsabilidad. Este tipo de violencia es, por tanto, una acción ejercida para forzar la conducta en cualquiera de las dimensiones propias de la intervención educativa y en el ámbito correspondiente, en la modalidad que proceda y con los medios eficientes para lograrlo, en el nivel cuantitativo y cualitativo de acción que se estime adecuado por el violentador para conseguir la imposición, la sumisión, la anulación, la humillación o la destrucción del otro o de lo otro.

### 3. DE LA COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL DE LA VIOLENCIA

En primer lugar, apuntamos una verdad insoslayable del imaginario colectivo: en las escuelas siempre se ha dado violencia, tanto física, como psíquica. Y para ello, baste recordar nuestros años escolares: empujones, zancadillas, bromas de mal gusto, peleas, humillaciones. Tanto en el centro escolar como en las calles adyacentes, la formación de pandillas o bandas, que se encontraban para ajustar cuentas y la imagen no olvidada de maestros –seglares y clérigos– que pegaban y castigaban, han sido paisajes de nuestra infancia que nuestro subconsciente ha tratado de obviar, pero que, en general, fueron sucesos, en cierta medida cotidianos, que acaecieron.

En segundo lugar, un presupuesto confirmado: la violencia se aprende; es fruto de un aprendizaje; es decir, enseñamos a ser violentos, expandimos violencia. No caben aquí respuestas difusas; en la educación no somos ajenos a la violencia, porque, evolutiva y antropológicamente hablando, la construcción de uno mismo y el desarrollo de la sociabilidad se hace desde una situación de partida –el nacimiento– que no ha sido elegida por el niño, ni en estado, ni en estirpe, y que, como todo mamífero, busca su ámbito y el refuerzo de su yo con y ante los demás, con sentido de supervivencia y necesidad de convertir incluso sus carencias en recurso de subsistencia por medio del aprendizaje, la enseñanza y la educación. Estamos más próximos a los protagonistas de El

señor de las moscas de Golding, que al despersonalizado *Viernes* de Crusoe.

La violencia intrafamiliar es, muy probablemente, un primer escenario de aprendizaje de violencia que poseen los niños; sigue persistiendo la opción de que los niños son propiedad de los padres, tal como a través de toda la historia se ha evidenciado mediante, por ejemplo, los castigos corporales, las prohibiciones instrumentalizadoras, y cualesquiera otras formas de dominar y alienar, destruyendo o sometiendo.

Si a ello añadimos algunos otros factores que se implican también en la vida familiar, tales como el tiempo de exposición a la conducta violenta, la intensidad de la implicación, las influencias diversas, las discrepancias entre sexos y edades y entre los diversos hermanos, los niveles de autoridad, el *stress* familiar, los estrictos niveles normativos, la inhibición moral o axiológica, etcétera, nos encontramos con un amplio cuadro de factores que, presentes o ausentes en grado, inciden en todos los niños. Es evidente que de su potencial influencia, frecuencia, grado de exposición del niño a ellos y de la vivencia de posibles alternativas-expectativas de neutralización, transformación y superación de esos factores, surgirán niños equilibrados u otros, de gradiente violenta, que requerirán de nuevos recursos individualizados de compensación.

Es decir, con tales vectores de contexto en la interacción, adquiere sentido la frase “el niño se ve impelido a una situación de desamparo aprendido”, exactamente porque se le han atribuido unos comportamientos y unos hábitos de conducta que ha ido adquiriendo bajo patrones de aprendizaje situado, de manera tal que, más pronto o más tarde, cual mecanismo de defensa para su supervivencia psíquica, desarrollará conductas violentas, próximas a las que ha observado o que le han aplicado.

La violencia en la infancia no deja de ser una atribución aprendida –y por tanto, enseñada– por la mera razón de que el niño:

- tiene unos patrones perceptivos y de observación que propician esa respuesta;
- hay expectativas cumplidas o incumplidas que generan sentimientos negativos frente a uno mismo, el otro y las cosas;

- hay aprendizaje de carácter vicario. En este sentido cabe recordar cuántos padres y también profesores han hecho con sus hijos y alumnos lo mismo que hicieron con ellos;
- hay respuestas aprendidas derivadas del aprendizaje situado que refuerzan en el alumno la tendencia a anular, castigar, imponerse al otro, a las cosas y a sí mismo.

Tiene sentido afirmar, por tanto, que la violencia en los niños conlleva y es la resultante de los diversos grados o niveles cuantitativos y cualitativos que puedan especificarse respecto del maltrato infantil. Lo que, por cierto, supone complicar aún más la cuestión, porque las consecuencias de este maltrato son diversas y diferentes, ya que, a su vez, son también diversas y diferentes las situaciones, el tipo, y los protagonistas del maltrato.

A primera vista, podemos distinguir entre el maltrato familiar (violencia parental en sus diversos niveles, el abandono, los abusos sexuales, el maltrato psíquico o emocional, el abandono emocional, el desafecto, o incluso el maltrato prenatal) y el maltrato extrafamiliar, denominado también institucional (escolar, sanitario, jurídico, fuerzas de seguridad, así como la explotación laboral o sexual). Con ello entramos de lleno en el aspecto propio de los *ámbitos de violencia* o de sus contextos.

Otra cuestión es plantear las *dimensiones de la violencia* que harían referencia a la extensión del criterio que utilizamos para su tipificación. Igual que en educación distinguimos dimensiones y ámbitos de intervención, con la violencia se puede realizar un ejercicio paralelo. La dimensión hace referencia a la extensión del criterio. El ámbito hace referencia al contexto (entorno, ambiente) en el que se produce la violencia, por lo que, en cada ámbito de violencia, se puede actuar con las diversas dimensiones.

Las dimensiones de violencia se identifican con las dimensiones interiores de la acción, porque la violencia busca someter la capacidad de acción desde diversas perspectivas: física, intelectual (como el adoctrinamiento, los falsos testimonios), moral, (como las manipulaciones, las presiones, los sentimientos de culpabilidad) o afectiva (dominación, desamparo, anulación de la personalidad).

Por otra parte, y en función de los agentes, la violencia se especifica normalmente como violencia de género, violencia entre iguales, relaciones de simetría (*bullying*, matoneo...), violencia en situación de jerarquía, violencia en situación asimétrica (de inferior a superior y viceversa), *mobbing*, abuso de hijos sobre padres y de padres sobre hijos...

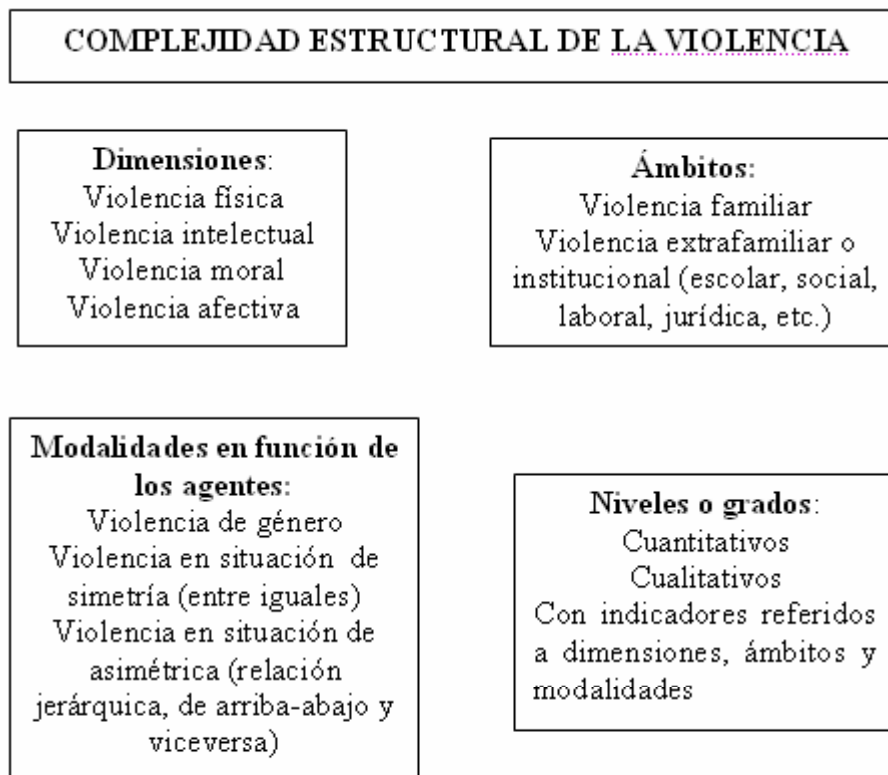
Como bien puede observarse, tales tipologías y sus diferentes niveles desarrollan diferentes síndromes de violencia y las múltiples conexiones e incidencias hacen de la misma un cuadro complejo de difícil abordaje y definición, que tratamos de condensar en el Cuadro 1.

Dimensiones, ámbitos, modalidades y niveles que se utilizan en la acción violenta configuran la estructura del complejo "violencia". La idea de complejidad estructural en la violencia implica que la cuestión no sea exactamente tan simplista como se relata en las noticias de corte sensacionalista. El problema no está en la violencia en sí, ya que hemos crecido y seguiremos haciéndolo en contextos nunca exentos de violencia, sino en incidir sobre los vectores que la causan a fin de reorientarla y sublimarla hacia actividades positivas para la sociedad y para el propio individuo. Porque el conflicto es algo inherente a la vida y la violencia, sus instrumentos de aplicación y su grado de elaboración y sofisticación tienen relación con la tradición y la cultura, lo cual dificulta, desde el punto de vista del respeto a ambas, su tratamiento, si no se ampara en una definida sanción moral o legal, sustentada además en criterios técnicos de especialistas (sociólogos, psiquiatras, pedagogos, médicos, etcétera).

La complejidad estructural de la violencia nos inclina a poner el énfasis en el aspecto afectivo y volitivo de la educación, porque hace evidente la necesidad de una educación de los *sentimientos* que desarrolle en los alumnos la empatía, el afecto y el cuidado o atención a sí mismo y hacia el otro, así como el desarrollo de las competencias emocionales y sociales básicas, que permiten al individuo, por ejemplo, superar la frustración sin derivarla en violencia (violencia derivada), tener autocontrol o una buena autoestima, para no percibir las acciones indeseadas de los demás como ataques personales. Las aulas se convierten, desgraciadamente con bastante frecuencia, en pequeños laboratorios de la sociedad competitiva, en los que la cooperación, el trabajo en común, la ayuda desinteresada y la preocupación por los asuntos comunes son percibidas como estrategias

inadecuadas, porque la educación de la persona como ser responsable, no sólo de sus asuntos, sino de lo que afecta a los otros, de los problemas de los otros, es considerada como una visión utópica,

bastante alejada de lo que la sociedad competitiva y de consumo transmite y espera.



Cuadro 1

El reto es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura propia y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque su yo está inevitablemente abierto incluso a influencias procedentes de fuera de su contorno. La cuestión clave no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva, bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural. El conflicto y las confrontaciones pueden surgir; es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto, porque la educación es proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo dimensional, orientado al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación en un entorno social, cultural y personal diverso, en el que tenemos que convivir y

ello implica siempre asumir la realidad del otro y de lo otro (Tourrián, 2010; Sarramona, 2000, Castillejo et al., 1999; Vázquez, 2001, Pérez-Alonso, 2006, Ortega, 2001; Martínez-Otero, 2007).

#### **4. ALGUNOS MODELOS EXPLICATIVOS**

Desde los diversos ámbitos de las Ciencias Sociales y ya desde hace años se ha intentado dar explicación ya no sólo a la violencia sino a la agresividad humana, entre ellas acaso el psicoanálisis fue una de las primeras teorías que intentaron dar una contestación a tal cuestión (Storr, 1968).

La explicación de la violencia se realiza desde diversas disciplinas generadoras que concitan teorías interpretativas más o menos sesgadas en función de su teoría motriz:

- En general las teorías biológicas suelen centrarse en la agresividad y en los instintos del hombre.
- Se dan asimismo explicaciones de carácter psicológico fundamentadas en las necesidades y emociones.
- También la psiquiatría ha visto la génesis de la violencia en los desequilibrios o en los controles externos de la personalidad.
- Por su parte, la Sociología ha aportado a la génesis de la violencia explicaciones basadas en la determinación del entorno, o en el imaginario social tendente a conductas violentas, principalmente.
- También se han dado explicaciones ecosistémicas; se basan en que las reacciones violentas se encuentran, a su vez, en anómalas relaciones de adaptación entre el hombre y la sociedad.

Es tan variada la casuística que hasta se ha llegado a dudar de la utilidad de la investigación acerca de los modelos. En conjunto, las investigaciones confirman que hoy el enfoque del análisis de la violencia es un enfoque basado en una visión abierta, multicausal, multiniveles y de liderazgo y confirmación o no de expectativas; la investigación ha ido avanzando desde:

- La visión individualizada del agente violento, a la visión institucionalizada y relativa a las organizaciones.
- Las terapias del *laissez faire*, a las intervenciones contextualizadas
- Las explicaciones monocausales, a las interpretaciones multicausales.
- El modelo estático predeterminado, al modelo dinámico ambiental interactivo.
- Los modelos centrados en un tipo de procesos, a modelos que combinan varios tipos de procesos según sectores específicos.
- Los modelos de agentes individuales, a modelos de fallos del sistema.
- Los modelos cerrados, a los modelos abiertos.

De todas formas, en este trabajo, más que presentar un planteamiento analítico de respuestas explicativas disciplinares, nos interesa centrar nuestra atención, desde un punto de vista sistémico y evolutivo, en teorías más generales y,

por tanto, con mayor y más compleja capacidad interpretativa y de comprensión del fenómeno.

En principio, podemos decir que las primeras teorías explicativas surgen en la década de los años sesenta y tuvieron su expansión en los setenta. Se trataba de teorías que hoy nos parecen simples, pero que siguen teniendo su papel en el imaginario colectivo de los informadores actuales. Se las denomina *teorías unicasales*, porque, generalmente, coinciden en que la violencia es fruto de una causa directa propia de un modelo “emisor-receptor”. Es decir, el violentador actúa violentamente y el niño, con su vulnerabilidad e inmadurez, recibe los efectos del maltrato. Como se comprende, tal modelo se basaba, fundamentalmente, en posiciones doctrinales de la Psicología y de la Psiquiatría, en un intento de explicar el porqué de las conductas violentas de los adultos y sus efectos en los niños, como cuestiones patológicas.

Las teorías unicasales han ido perdiendo su hegemonía y los modelos de explicación e interpretación ampliaron su campo de acción, incluyendo algunos aspectos de carácter más sociológico. Fue el caso de las influencias perniciosas de la televisión. Recuérdese que en los años setenta se publican cientos de estudios sobre los efectos de la televisión en las personas y, en especial, en los niños, destacando entre ellos el de la violencia. También tales teorías, aunque en menor medida, se decantaron por la influencia que las deficiencias socioculturales de los padres (originarios de ambientes empobrecidos) podrían tener sobre sus comportamientos violentos en relación a sus hijos.

Ya en la década de los años ochenta hicieron su aparición las teorías que se fueron denominando “*interaccionistas*” que, por cierto, fueron las primeras que pusieron énfasis en la necesidad de contar con modelos ecológicos y sistémicos para poder estudiar con mayor realismo las relaciones – interacciones – entre padres e hijos. En el fondo su fuente de alimentación fue la denominada Psicología transaccional, de efímera influencia, (excepto en el mundo de la empresa, sobre todo en departamentos de ventas y marketing)<sup>1</sup>. En este nuevo contexto, la violencia fue vista con mayor complejidad –aunque sin excesiva claridad– al intentar explicaciones a través de factores potenciadores de la violencia que se encontraban, tanto en el individuo, como en la familia, en la sociedad y aun en los grupos culturales. La

relación entre ellos sería, finalmente, la que desarrollaría o compensaría las actitudes violentas.

Los resultados de estas teorías fueron, por lo general, confusos y manipulados por la situación social del momento. Es cuando surge en el mundo anglosajón la cuestión del *multiculturalismo* y, en general, el inicio de los movimientos migratorios lo que acentuó la incidencia en temas como la violencia cultural, de los guetos o bolsas de pobreza, de la inadaptación social, del desamparo, de la soledad urbana, del hacinamiento, etc.

Por la misma época, y junto a esta teoría, apareció la denominada *teoría de la atribución*, cuya explicación se basa en el hecho de que el niño va aprendiendo “el ser” violento, de tal manera que se atribuye la violencia como algo propio y característico de su personalidad. La violencia le proporciona aspectos positivos en su relación con los demás (fuerza, liderazgo, sumisión de los otros), por lo que, en función de tales expectativas, va aprendiendo a ser de cada vez más violento. En esta teoría, la violencia se concibe, por tanto, como un caso común de incontrolabilidad que conlleva en paralelo una atribución que se ha ido aprendiendo a lo largo del tiempo: ser violento. A ello contribuyen factores conductuales (hiperactividad), emocionales (ansiedad) y cognitivos (déficits en la comprensión, por ejemplo).

A todo lo anterior debe añadirse el hecho de que el niño violento es fruto de una historia acumulativa de violencias, quizás, no significativas, pero que va acumulando y atribuyéndose, como si de un fenómeno molar se tratara, hasta desembocar en conductas incontrolables que suelen reforzarse por ser consideradas por el propio sujeto como atributo de su personalidad o forma de ser. Es, en el fondo, lo mismo que pasa con el fracaso escolar, ya que la escuela, al atribuir al niño el rol de fracasado, hace que éste aprenda a ser un fracasado, no pudiendo controlar sus conductas en pro de una mejora.

Sin embargo, será a finales de los años noventa cuando surgirá una nueva perspectiva teórico-práctica en el abordaje de la violencia. Es el denominado *modelo de la tercera generación* y se basa (véanse la influencia de la inteligencia artificial y de las nuevas tecnologías) en la que se denomina “Teoría del procesamiento de la información social”. En el fondo, su punto de partida es la creencia de que los procesos

automáticos de información contemplan alguna deficiencia, de tal manera que, bien sea por déficits cognitivos de base, o por la percepción errónea del niño, éste no integra de forma adecuada las informaciones que va recibiendo del exterior, por lo que sus respuestas son también erróneas o inadecuadas.

Ante tal situación, al no saber cómo responder –ya que, como vemos, el niño no ha integrado la información recibida– se da la tendencia a la respuesta inmediata, sin evaluar las consecuencias, ni el sentido de esas “decisiones” tomadas automáticamente. En esta situación, la violencia será una de estas respuestas no reflexionadas. Cabe decir que la incompreensión de los mensajes o la indefinición situacional, es decir, los déficits del procesamiento de la información, por parte del niño, presuponen, por lo general, una situación de stress que es la que le lleva al enfrentamiento.

Atendiendo a esos presupuestos, desde esta teoría, han surgido programas que tienen por objetivo paliar la situación de stress en el niño mediante la reflexión y evaluación de programas conductuales que, por lo general, deben aplicarse con la complicidad y el protagonismo de los padres, pues no dejan de ser, al mismo tiempo, programas de ayuda y de apoyo familiar para que comprendan los procesos por los cuales pasan sus hijos hasta llegar al acto violento. De esta forma, mediante visitadores a domicilio o mediante terapia familiar, se enseñan unas habilidades “parentales” –se instruye a los padres– para que entiendan los defectos en los procesos de codificación de la información de sus hijos. Ahora bien, como puede apreciarse, esta teoría no busca culpables, sino sólo responsabilidades, y esto creemos que es también un buen punto de partida y una propuesta realista frente a las posiciones simplistas de afán divulgador.

Conviene insistir en este punto del análisis en aquellos estudios que insisten en la importancia de los factores de naturaleza biológica y ambiental que subyacen a la violencia. En este sentido, numerosos estudios constatan que el 20% de los casos de violencia obedece a factores biológicos, y el 80% a factores ambientales (VV.AA., 2002; Ortega, 2001). Por lo que se sabe al respecto, biología y ambiente, se funden de forma prácticamente indisoluble en el ser humano, pues las experiencias del individuo a lo largo de su historia personal pueden configurar su propia biología y moldear su cerebro, haciendo que



algunos circuitos neuronales se construyan ex novo, o potencien otros ya existentes que configuran la respuesta violenta (Mora, 2002).

##### **5. LA VERTIENTE PEDAGÓGICA. PROPUESTAS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA DESDE LA ESCUELA**

Con la teoría cognitiva del procesamiento de la información y con las terapias conductuales entramos de lleno en lo que podría ser una pedagogía preventiva de la violencia. Su fundamento estriba en la integración familiar y en la aceptación de todos y cada uno de sus miembros. Sólo así se puede producir la necesaria readaptación y consolidación familiar. Es evidente que este proceso es complejo y puede durar un tiempo significativo, pero de su éxito depende uno de los aspectos más importantes de este tipo de programas y es el apego afectivo y la confianza.

Sin amor y confianza no pueden darse procesos educativos. La afectividad implica la aceptación del sujeto, la construcción de un espacio propio en el que se siente protegido y la confianza por otra parte supone autonomía, socialización y sobre todo responsabilidad. Es fundamental, en el fondo, que los miembros familiares tomen conciencia del problema, de la situación, y la afronten mediante procesos formativos que obviamente deben integrar formas cognitivas de comprensión, principios éticos y valores propios de la no violencia, recursos preventivos y la seguridad de contar con apoyo para triunfar en el proceso.

Cabe tener en cuenta que en el seno de la familia la cuestión de la violencia muchas veces tiene que ver con el fallo de las expectativas que los padres ponen sobre sus hijos, por lo que con el tiempo se generan actitudes de inhibición para compensar la frustración que de ello puede derivarse. Con ello se desvirtúa el adecuado modelo afectivo (conductas de abandono afectivo) y se produce confusión con las reglas de disciplina que deben regir en un ambiente familiar emocionalmente adecuado.

Por tanto, volvemos a insistir en la necesidad de *regenerar el modelo afectivo familiar* y con ello un cambio de actitud hacia los hijos relacionado siempre con el amor y la confianza que son los vectores que conducirán a la madurez. Obviamente es necesaria la aplicación de una normatividad

justa, que haya un control de normas que guíen hacia la disciplina interior, y por consiguiente, a saber procesar las informaciones que se reciben.

En el ámbito de la escuela, en primer lugar, hay que *formar en una cultura de la convivencia y reforzar los comportamientos de ayuda mutua y de cooperación* entre los alumnos, mediante proyectos comunes y de cooperación. De esta manera se irán enseñando habilidades sociales y hábitos convivenciales; el trabajo en grupo, proyectos de clase o de aula, el mutuo conocimiento entre los alumnos, las técnicas de refuerzo en los comportamientos de ayuda y de cooperación deben ser básicos en cualquier centro escolar. Por lo demás, las tutorías con alumnos y familiares, las relaciones continuadas con los servicios sociales y la capacidad de detectar o identificar casos de maltrato serían los objetivos básicos de todo centro educativo orientado a promover la Cultura de la Paz.

Respecto de formar en la cultura de la convivencia, conviene insistir en que, en la pedagogía de la convivencia escolar, tienen un papel destacado dos vertientes de acción complementarias. Por un lado, se trata de entender la institución escolar como organización para la convivencia en la que se lleva a cabo una gestión democrática de la vida en común. Por otro, se trata de entender la institución escolar como escuela de convivencia en la que la participación y el diálogo son instrumentos para aprender a convivir. De este modo, la institución escolar será vista como el espacio específico de la convivencia escolar, pero también será visto como *escuela de convivencia*, es decir un espacio singular de aprendizaje de la convivencia.

Creemos que es pertinente incidir en estas orientaciones por su importancia y por el determinante papel que pueden jugar en la prevención del comportamiento violento y en la corrección de sus manifestaciones. No tenemos la menor duda de que la violencia sería un problema menor, o incluso dejaría de ser problema, si en cada ámbito socio-comunitario (fundamentalmente, nos referimos a la familia y a las instituciones escolares) se ejerciese la convivencialidad de acuerdo a hábitos coherentes y adecuados a los espacios en donde se debe dar la convivencia. Cada espacio posee unas condiciones *propias y plurales* al mismo tiempo, en donde se modifican las relaciones de afecto, de autonomía, de libertad, de responsabilidad e incluso las propias conductas. *Es*

*necesario especificar adecuadamente los espacios de convivencia.*

En este contexto es en donde la capacidad de procesar adecuadamente las informaciones alcanza su máximo sentido, ya que los comportamientos – la convivencia, en suma– deben decodificarse generando el hábito de ajustarse a las condiciones propias de ese espacio. Esas condiciones acentúan específicamente el sentido de la responsabilidad compartida frente a la violencia, porque los diversos ambientes tienen sus propios agentes diferenciados y todos deben estimular la transferencia y el reforzamiento de la conducta de convivencia pacífica; o sea, y para decirlo con otras palabras, todos tenemos que contribuir a que el niño y el adolescente generen capacidad de reconocer y aceptar al otro, del otro, de lo otro, o de sí mismo, en función de las características de cada espacio de convivencia.

Por otra parte, en el ámbito de la escuela, *debe procurarse una coordinación plena y consciente* con las familias mediante reuniones sistemáticas en las que se trabaje la prevención de la violencia en el sentido que hemos indicado; una tarea complicada, ya que en nuestra cultura escolar es, por desgracia, frecuente ver a los padres, sino como un peligro, sí al menos como una amenaza o un contrario al profesorado. Esto es algo que debe cambiar perentoriamente y para ello hay que asumir que la tarea educativa no es sólo cuestión escolar, ni sólo familiar. *La cooperación y la responsabilidad compartida* familia-escuela-Estado-sociedad civil son necesarias en este problema pedagógico (Santos y Touriñán, 2004). Pero, además, hay que insistir inequívocamente en la necesidad de articular y de mantener coordinada la función docente, la función tutorial y la función orientadora (Peña y Fernández, 2009).

Para nosotros queda claro que la violencia entraña siempre una tergiversación del sentido del clima, del control y del compromiso en cada espacio convivencial. De ahí, pedagógicamente hablando, la necesidad de fundamentar –insistimos una vez más– procesos adecuados de decodificación informativa en el niño, tanto en la familia, como en la escuela. Y para ello vamos a plantearnos en este trabajo tres perspectivas más:

- No violencia y educación de la identidad.
- Violencia y convivencia.

- La mediación como instrumento de adquisición de habilidades y de desarrollo de estrategias de resolución de conflictos.

### **5.1. No violencia y educación de la identidad**

Frente a la violencia, estamos convencidos de que lo procedente es reivindicar conductas responsables, disciplinadas y respetuosas – normatividad– con el yo y lo otro, que ya sabemos que es diferente y diverso. Se sigue, por tanto, que la educación preventiva de la violencia deberá incidir, sin duda alguna, en la aceptación del otro, es decir, de lo diferente. Sólo así y mediante la interacción comunitaria, puede lograrse un espacio cultural (construido y pautado) diversificado y propicio a la educación y a la no violencia.

Atendiendo a esta última afirmación, es obligado incidir pedagógicamente sobre los mecanismos psico-sociológicos que determinan fuertemente nuestras representaciones y, por tanto, nuestras conductas. Es un hecho que las pautas de apreciación de la similitud y la diferenciación como categorización cognitiva del sujeto marcan un punto de inflexión en la intervención pedagógica, porque es ahí donde se encuentra la génesis del comportamiento violento, pues, si todos fuésemos como quisieran que fuésemos o fueran como quisiéramos que fuesen, no se darían situaciones violentas. En este contexto de interpretación, tienen sentido tanto la afirmación de Hegel de que el yo inicia su existencia con la percepción del otro, porque, si hay otro, es que existo yo, como la de Sartre, que sostiene que la conciencia del ser se forma en la negación del otro, porque el otro no existe como otro, sino en tanto lo niego de mí mismo, y yo existo para él en cuanto soy su negación de ser yo mismo.

Así las cosas, para el educador es importante conocer cómo se construye, genética y evolutivamente hablando, el sentimiento de identidad en el niño. En su construcción se confirman las tesis filosóficas anteriores, en el sentido de que la identidad se forma principalmente a través de la interacción con los otros, y esto implica poner en funcionamiento mecanismos afectivos, cognitivos y, tal como venimos afirmando con cierta reiteración, semántico-informativos. Por lo que respecta a los afectivos, la Psicología infantil asume que en los primeros meses de vida el niño forma con la madre una sola identidad diferenciada de los demás, que

sólo se irá diluyendo a través de la maduración y consecuente desarrollo de los órganos perceptivos, que conducirá, inefablemente, al autoconocimiento y dominio del propio cuerpo, por lo que, poco a poco, iniciará, mediante la utilización de formas simbólicas –lenguaje, juego...– la discriminación entre su mismidad y el o lo otro.

A partir de ese estadio básico del desarrollo, el niño irá introduciendo componentes sociales, pues a través de los propios papeles que los otros cumplimentan, logrará la diferenciación social. El ambiente familiar, en primer lugar, un ambiente cerrado y vicario, le ayudará enormemente a estos dos aprendizajes; más tarde, y a medida que vaya ampliando sus espacios de desarrollo –*mass media*, escolarización, grupo de pares, etcétera– logrará la identificación del otro, no ya en función del yo, sino en función del conjunto de otros. Es el momento de lo que se ha denominado en la investigación “capacidad de descentrarse”, o si se quiere, de introducirse como otro en su entorno. Esta capacidad se aprecia fácilmente en un principio en la práctica del juego, simbolizando y actuando como si fuese otro, pero a medida que se acerque a la pubertad su capacidad de objetivización lo llevará a verse a sí mismo como piensa que lo ven los demás, gracias a lo cual irá conformando su autoimagen en función de su patrón de percepción y de la imagen que los otros tengan de él. Surgirá así su “otro cultural”. Cualquiera de las situaciones anteriormente descritas que dan lugar a la creación y afianzamiento del yo y al reconocimiento y aceptación del otro pueden iniciar el comportamiento violento.

Desde los primeros años de vida, el niño aprende a identificar y distinguir, no sólo personas u objetos, sino también roles y situaciones, por consiguiente, una pedagogía de la convivencia deberá iniciarse en este preciso instante, paralelamente entonces a la asunción de sus procesos de identificación y de diferenciación – cuando sepa diferenciar lo que es propio de lo ajeno, lo personal de lo transpersonal–, pues, en el fondo, la prevención de la violencia requiere de una reeducación y reorientación de la personalidad en cuanto a su capacidad de diferenciación e identificación.

Como ya hemos afirmado, las necesidades afectivas, así como su adecuada satisfacción, jugarán un papel importante ya que, primero los padres y hermanos, y luego los amigos,

posibilitarán la adecuada adaptación a su grupo de pertenencia (que de cada vez será más amplio que la familia), y que, al mismo tiempo irá acentuando las diferencias respecto a las demás realidades. A su vez, este sentido de la pertenencia se va reafirmando en la medida en que el sujeto vea cumplimentadas sus necesidades –de afecto, de compañía, de seguridad, etcétera–, por lo que transferirá su identidad a otras realidades que también le refuercen sus voliciones (asimilación de lo parecido en contra de lo diferente), distinguiendo entonces lo positivo, (familia, amigos, grupo social o cultural...) de lo negativo, o de lo que le aporta inseguridad, desconfianza o desconocimiento (los otros, los adversarios, los desconocidos... o los extranjeros, en el caso del racismo). Estamos, pues, en la génesis del comportamiento violento y conviene insistir en su importancia para el educador, máxime cuando este proceso se perfecciona porque el sujeto tiende a arraigarse en un lugar, en una posición o rol, frente a los otros, lo que nos conduce a la vertiente comportamental y actitudinal favorecedora de la violencia (o no), a saber: estereotipos, prejuicios, xenofobia, racismo, o contrariamente, identificación, comunicación, aceptación, interés, empatía, etc.

El individuo, lo quiera o no, cuando llega a la juventud posee una larga experiencia de adopción de roles y de posiciones en función de los otros, tornándose entonces un sujeto sociocultural conformado por las interacciones y experiencias cotidianas que, desde la infancia, ha tenido con los otros. Es el modo en que el hombre se estructura hacia la sexualidad, el trabajo, los ideales o hacia la dependencia o independencia, el conformismo o el inconformismo, la violencia o la convivencia, de acuerdo con sus propios procesos de identificación. Si éstos han sido dificultosos o no exitosos, pueden surgir formas de marginación, tanto social, como hacia nuevas identidades diferentes a las propias de su experiencia, con las consiguientes actitudes en contra de los otros; en cambio, si los procesos de identificación se han dado positivamente, el sujeto estará abierto a nuevas identificaciones y asimilaciones y evidenciará actitudes y conductas de apertura a los cambios, a la cooperación y, en definitiva, a la pluralidad.

Podemos resumir afirmando que el comportamiento convivencial violento (con uno mismo o con lo y los demás), se basa fundamentalmente en:

-La *dinámica de las representaciones* y, por consiguiente, será necesario analizar y estudiar lo que bien podríamos llamar “*imagenología y semiótica interpersonal*”, o si se quiere, la representación de las diversas identidades con las que conexas. El proceso educativo tendrá que ir entonces modificando las representaciones negativas. En este sentido, la racionalización de las diferencias y el descubrimiento y análisis de problemas comunes, pueden aportar un camino interesante en la búsqueda de soluciones, fácilmente practicables en el seno de las instituciones escolares.

-La representación mental y la convicción de que la conducta violenta, aunque es reprobable, es una acción eficaz para manejar la situación y conseguir el logro. Es el caso de niños que refuerzan su autoestima y liderazgo en el grupo con conductas violentas, desafiantes y vejatorias contra los “otros” compañeros, que no pertenecen a “su grupo” y con los profesores (Molina, 2002). Es el caso, también, de niños que victimizan a sus compañeros, no se compadecen ante el dolor que están causando y se refuerzan entre ellos para mantener conductas conflictivas y de contestación al profesor.

-Los *mecanismos de categorización*, que son, en definitiva, los causantes de las diferencias y semejanzas, y de ello depende el grado de descontextualización o de desconocimiento que tengan los sujetos respecto de las demás identidades. En este sentido, la acción pedagógica debe refrendar el conocimiento y el contacto directo entre los sujetos de forma que sea posible el encuentro. El encuentro significa relación cara a cara en un espacio común. Conlleva contactos inmediatos, correspondencia y contenido común. El encuentro se asocia al diálogo, a la colaboración y la cooperación. El encuentro no significa que no pueda aparecer el conflicto sino que se afrontan los conflictos de forma constructiva, en tanto que llega a significar el fracaso definitivo de las prácticas violentas.

-Los *procesos de diferenciación categorial*, que son fruto del contraste y tienden a refrendar las diferencias, al aumentar la asimilación o la conciencia de pertenencia a un grupo. Hasta el punto de generar hacia los otros grupos desconfianza y desarrollar la

imagen del “otro” como enemigo lo que conlleva a reforzar las semejanzas interiores del grupo, acentuando la lejanía o indiferencia hacia los demás. Para superar estas actitudes la acción pedagógica deberá, necesariamente, posibilitar el mutuo conocimiento y la flexibilidad grupal a través de procesos orientados en los espacios convivenciales al reconocimiento, aceptación y respeto al otro y a uno mismo, siendo capaces, según proceda, de tolerar, acoger, entregar y compartir.

Si nuestras reflexiones son acertadas, se sigue que, en gran parte, la pedagogía preventiva de la violencia debe asentarse en la adecuada formación de la personalidad del niño, por lo que, en esencia, la pedagogía de la convivencia se confunde radicalmente con la Pedagogía bien hecha. En el fondo, podemos decir que la Pedagogía convivencial es una educación o reeducación de los procesos de identificación y diferenciación que concurren en el niño desde los primeros meses de vida y que se van conformando constantemente hasta su madurez; por ello mismo, educar implicará siempre, y como objetivo más importante de logro, ampliar el campo identificativo del sujeto, lo que a su vez supondrá un contexto formativo asentado en la afectividad, la seguridad, la independencia, la confianza y la autonomía del sujeto (Colom y Rincón, 2007).

Debe, pues, tomarse conciencia por parte de las autoridades educativas, el profesorado y las familias que los espacios escolares (aula, transporte, patio, zonas de ocio y deporte, comedores, etcétera) no son espacios sustitutorios o coyunturales, sino el campo de entrenamiento en el desarrollo de los procesos identitarios, que como hemos visto son determinantes para el aprendizaje de los comportamientos violentos. En su conjunto, son espacios complementarios de otros espacios convivenciales que pueden ser programados pedagógicamente.

Es preciso poner de manifiesto los “límites” pedagógicos al concepto de violencia desde el concepto de convivencia escolar, de manera tal que en educación podamos hablar con sentido de interculturalidad, de crecimiento personal y de respeto a sí mismo, al otro y a las cosas, sin reducir toda la formación a un problema de convivencia, ni atribuir a la formación para la convivencia más extensión de ámbito que la que le corresponde dentro del sentido pleno de la educación.

De manera especial hay que insistir en el sentido pedagógico de la convivencia escolar, reflexionando tanto desde la perspectiva de las diversas estrategias de formación para la convivencia, como desde la perspectiva de integrar la convivencia escolar en el programa de formación general que supone la construcción de uno mismo, el reconocimiento y aceptación del otro que es un igual diferente, con el que interacciono en un entorno cultural diverso, espacializado y legalmente delimitado.

## 5.2. Violencia y convivencia

La convivencia escolar, como problema de formación y como manifestación del clima escolar, es un problema clave en la educación en valores y un reto compartido de familia, escuela, estado y sociedad en tanto que propuesta axiológica, orientada al reconocimiento y aceptación del otro con el que interacciono en un entorno cultural diverso. Como tal propuesta, debe ser practicada en centros pedagógicamente programados para la convivencia pacífica y democrática.

En el lenguaje común hay una aproximación entre “convivencia” y “vivir con” que no oculta las diferencias profundas en el uso de ambos términos; unas diferencias que se ponen de manifiesto en la pregunta ¿con quién vives? Pues, en efecto, yo convivo con mis parientes, con el grupo de amigos, con los miembros del club o asociación, con los ciudadanos, con mis vecinos, etc. En cada uno de esos grupos con los que convivo hago unas cosas y no otras. Por eso puedo prestarle una chaqueta a un amigo, pero no se la presto sin más a cualquier compañero de colegio. Pero realmente “vivo con” mis padres o con mi esposo/a o con mi esposo/a e hijos, etcétera, según sea el caso. Yo convivo en muchos ámbitos y hay, desde el punto de vista de la educación, espacios, ámbitos o sectores de convivencia y hay, además, niveles de convivencia, pues la convivencia no es la misma en todos ellos, ni se da el mismo nivel de convivencia entre todos los que están en el mismo espacio de convivencia. “Vivir con” no es exactamente lo mismo que “convivir”. La Pedagogía se interroga sobre esas diferencias y la escuela forma en un clima de convivencia. *Hay que especificar la convivencia*, porque cada espacio, como hemos visto, especifica la convivencia, atendiendo a las condiciones propias de ese espacio. El espacio escolar es el espacio pedagógicamente programado.

Pero, además, hay *que cualificar la convivencia*, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. Los conocimientos culturales, de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación entre personas. Tenemos que cualificar la convivencia, porque de no hacerlo, derivamos para la educación estrategias equivocadas que asocian convivencia y violencia en el sentido de una relación inversa.

Entender que la convivencia como concepto, y sin ningún tipo de cualificación, mantiene una relación inversa con el concepto de violencia, como si tuvieran las mismas causas pero en sentido inverso, implica atribuir erróneamente a una conexión empírica entre dos conceptos el rango de conexión conceptual. Es cierto que la violencia se produce en los espacios propios de o apropiados para la práctica y el ejercicio de la convivencia; esa es la evidencia de conexión empírica entre ambos conceptos. Pero no hay, a partir de ahí, conexión conceptual, porque tenemos también la evidencia incontestable de que grupos identificados étnica, ideológica o socialmente, según el caso, manifiestan fuertes lazos y prácticas de convivencia y solidaridad entre ellos y al mismo tiempo se comportan en entornos compartidos con otros miembros o colectivos de manera violenta. Todos tenemos evidencias de comportamientos violentos entre grupos de amigos, entre familias, en sucesos que afectan a grupos fundamentalistas religiosos, étnicos, deportivos, políticos, pandilleros, etcétera, o entre grupos de “hinchas” en eventos deportivos. En todos estos casos se detecta que hay convivencia dentro del grupo y fuerte solidaridad entre los miembros del mismo, motivada por el sentido de pertenencia al grupo o por las metas que comparten. Hay convivencia y hay violencia, pero no precisamente en sentido inverso (no es verdad que más convivencia da lugar a menos violencia). Hay convivencia en el grupo que se manifiesta violentamente y hay fuerte sentido de solidaridad entre los miembros del mismo. Pero esa solidaridad no implica igualdad, ni valor compartido extragrupo. No hay reconocimiento del otro, hay patrón de percepción de que lo otro no cumple las expectativas y se genera un sentimiento negativo que se resuelve en respuesta violenta de diverso nivel y modalidad (Rodríguez Neira, 2010; Colom, 2008). La conexión convivencia-violencia es empírica (experiencial), no conceptual.

Sin embargo, la carga a favor del problema como problema de voluntades no debe hacernos olvidar que el problema analizado es un problema de legalidad, pero también, de manera prioritaria, un problema de legitimidad. La propuesta formativa para la convivencia afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético. En este sentido, conviene tener presente que:

- La violencia se produce en los espacios de convivencia. Ningún contexto de convivencia está libre de amenazas de conflicto y de violencia. Precisamente por eso la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto. Hay conflicto cuando aparecen actividades, intereses o necesidades incompatibles; cuando una actividad impide o interfiere la aparición o efectividad de otra actividad incompatible con ella. Los conflictos de intereses se producen de forma espontánea en los contextos de interacción. Los conflictos se vuelven destructivos para los niños cuando no se resuelven adecuadamente, y dan lugar a que los niños se encolericen, peleen, acosen o se maltraten entre sí. El conflicto entre los niños en la escuela se asocia equívocamente a la violencia, porque lo identificamos con la forma en que muchas veces se resuelve: la violencia.
- La violencia sería un problema menor, si en cada ámbito se ejerciera la convivencia generando el hábito de ajustarse a las condiciones propias de ese espacio. Esto es importante para entender la responsabilidad compartida frente a la violencia. Todos los ambientes estimularían la transferencia y el reforzamiento de la conducta de convivencia pacífica (reconocimiento y aceptación del otro o de lo otro o de sí mismo en cada espacio). La violencia supone una tergiversación del sentido del clima, del control y del compromiso en cada espacio convivencial.
- El aprendizaje de la violencia no es un proceso ajeno al proceso de conocimiento, estimación, enseñanza, elección y realización de valores, propio de la educación en valores. Precisamente por eso, cuando la conducta violenta es recalificada adecuadamente y sancionada en un grupo humano, ésta acaba por desestimarse, de igual forma que, cuando la violencia se presenta como forma eficaz de

manejar la situación, se potencia y se hace cada vez más frecuente. Esto es concretamente la clave de la violencia socializada que caracteriza a algunos grupos de alumnos (acoso escolar).

- Frente a la violencia hay que reivindicar la conducta responsable, disciplinada y respetuosa con el yo y lo otro, que es diferente, pero igual y diverso, con el que interaccionamos en un espacio cultural (construido y pautado) diversificado.
- La violencia implica la sustitución de la relación de autoridad, el reconocimiento y la obediencia basada en la confianza, por la imposición, la coacción y la sumisión.
- La violencia implica no asumir en términos de justicia y equidad la existencia e interacción con lo otro y con uno mismo en espacios convivenciales pautados.
- Lo propio del espacio convivencial escolar (aula, transporte, patio, zonas de ocio y deporte, comedores) es que es un espacio pedagógicamente programado para educar en determinadas edades. No es un espacio sustitutorio, ni supletorio. Es un espacio complementario de otros, ajustado a los principios de intervención pedagógica y necesario en nuestra sociedad abierta, democrática y pluralista.

La Comisión Internacional que elaboró el informe sobre la educación para el siglo XXI, tuvo el acierto de titularlo *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996). Si nos atenemos a las propuestas contenidas en el informe aludido, la educación para el presente siglo ha de basarse en cuatro pilares: a) aprender a conocer, b) aprender a hacer, c) *aprender a vivir con los demás* y d) aprender a ser. No son metas independientes, son los pilares en los que se asienta una propuesta educativa global. Todos, pues, se coimplican y se necesitan mutuamente. Uno de ellos, el tercero, es aprender a vivir con los demás, con los otros que no son yo pero sin los que no puedo llegar a ser (Tourrián, 2008; Marina, 2009).

### **5.3. La mediación como instrumento de adquisición de habilidades y de desarrollo de estrategias de resolución de conflictos**

Existe una gran variedad de programas de aprendizaje social, destinados a reeducar los

hábitos sociales, a apoyar el desarrollo de capacidades nuevas y a adquirir recursos para enfrentarse a la gestión de la propia vida. Sin embargo, el aprendizaje social es, posiblemente, la asignatura más difícil; no sólo en los años escolares, sino a lo largo de la vida. Nunca basta con un entrenamiento concreto, es necesario ir incorporando recursos nuevos cada día y armonizar los nuevos dominios con las viejas costumbres, hasta que éstas se conviertan en una nueva forma de hacer las cosas. La investigación actual ha consolidado diversos modos de afrontar la resolución de conflictos, bajo el concepto de *mediación* (Muñoz Repiso, 2000; Ortega, 2000; Viñas, 2004; Boqué, 2005; Munné y Mac-Cragh, 2006).

La mediación supone un punto medio entre dos situaciones y su objetivo es que las dos partes en conflicto se encuentren en un punto intermedio que conduzca a la superación del conflicto. Existe posibilidad de mediación en todos los ámbitos de la vida de relación puesto que en todos ellos cabe la posibilidad del conflicto. La función mediadora se ha formalizado actualmente en algunos ámbitos hasta llegar a profesionalizarse, incluso; hoy hablamos ya con sentido profesional de la mediación familiar, laboral, judicial, etc.

La mediación apuesta por la cultura de la comunicación, porque propicia el encuentro y proporciona oportunidades para que las personas encuentren las posibles soluciones a sus conflictos por ellas mismas. Esta es una diferencia conceptual respecto al arbitraje, pues en este siempre se da una decisión que obliga a las partes cuando éstas no se ponen de acuerdo. La finalidad de la mediación es que los interesados logren un acuerdo y, en todo caso, restablezcan la relación, reduciendo la hostilidad (Sarramona, 2008). A tal efecto, el mediador propicia propuestas y soluciones, promueve procesos de respeto entre los interlocutores. No se trata tanto de negar que hay conflictos, sino de estar en condición de ser capaces de plantearlos, afrontarlos y resolverlos, si es posible, sin limitar las alternativas de intervención a las formas clásicas de disciplinar a los alumnos:

- Disciplina represiva (inflige castigos en forma de penas y atribuye premios a la conducta ajustada y ejemplar).
- Disciplina preventiva (impone castigos en forma de amonestaciones y distribuye

premios en forma de promesa de menciones de honor).

- Disciplina retributiva (impone castigos bajo la forma de sanciones y asimila los premios al reconocimiento por el logro de objetivos específicos).
- Disciplina reformadora (identifica los castigos con la aplicación de correctivos y los premios con el cambio de conducta).

Es obvio que la mediación no es la panacea sustitutoria, pero ayuda a superar los binarismos que están en el origen mismo de los conflictos; ayuda a vencer los maniqueísmos que hacen que uno se proclame en posesión de la verdad y pretenda negar al otro. Esta relación binarista exige que haya un ganador y un perdedor, y es potenciadora de la cultura de la competitividad y el enfrentamiento sin reconocimiento del otro. La mediación, por el contrario, quiere favorecer que las dos partes sientan que pueden ser ganadoras, como mínimo de una relación inicialmente deteriorada, y se favorece, así, una cultura de la cooperación.

La mediación no debe confundirse con una terapia, ni con una actuación jurídica (no se puede ser mediador y abogado de una de las partes). La mediación precisamente busca eludir el recurso a los tribunales para resolver un litigio, como es el caso de la mediación entre consumidores y fabricantes, entre vecinos de una comunidad, etcétera.

La persona que ejerce la mediación no tiene poder de decisión ni de persuasión. No impone, sólo propicia y propone; desaparece cuando las relaciones se rehacen. Tiene la función de retornar a las partes el control de su conflicto y de ayudarles a recuperar la confianza necesaria para adoptar sus propias decisiones. Se trata de ayudar a cada parte a salir de un único punto de vista parcial y a convertirse en protagonistas de la decisión posible acerca del conflicto.

Los primeros programas sistematizados de mediación escolar se sitúan en Estados Unidos a mediados de los 60, en los centros donde existía violencia entre docentes y alumnos y entre pares. La mediación escolar no suele limitarse a conflictos puntuales sino que se extiende a situaciones diversas, fruto de la convivencia diaria entre profesores y alumnos y de los alumnos entre sí. Por ello, las investigaciones que se han hecho al

respecto destacan la reducción de la violencia y de los comportamientos disruptivos que hacen rebajar el número de sanciones aplicadas: expulsiones, etc. Con todo, incluso advirtiendo que la mediación demanda continuidad y ésta no siempre se logra con el simple voluntarismo de los docentes, es innegable que la mediación merece un lugar destacado entre los instrumentos de resolución de conflictos, porque está demostrado que su utilización correcta redundará tanto en beneficio del desarrollo de las capacidades sociales, que son el resultado de trabajar juntos, asumir responsabilidades y actuar con autonomía frente a los problemas, como en beneficio del desarrollo del autoconcepto, la elevación del nivel de autoestima y el aprecio por los demás.

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

Hablando de claves para la intervención pedagógica en la escuela en relación con el con el trinomio violencia-convivencia-educación, es preciso entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista. De tal manera que la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias en cada situación, de acuerdo con las oportunidades (Tourrián, 2009). Si la conexión convivencia-violencia es empírica y no conceptual, es posible organizarse para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado.

La formación para la convivencia pacífica implica la capacidad de establecer vínculos sociales con los otros; una capacidad que, junto al hecho de que quien ayuda a los demás experimenta

sentimientos altruistas y de compasión, permite a los individuos la disponibilidad hacia el otro, incluyéndolo dentro de sus propios intereses, con objeto de afrontar la solución de conflictos reales sin convertirlos en debates fundamentalistas, que son los más radicalmente contrarios a la actitud intercultural.

Nuestro postulado final es que la formación para la convivencia pacífica tiene que realizarse como ejercicio de educación en valores; es un ejercicio de elección de valores que nos lleva al uso y construcción de experiencia axiológica sobre la identidad y la diferencia, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción, *que está constituido por los espacios de convivencia* y esta posibilidad de orientación no debe negar la aceptación y reconocimiento del otro como ser digno e igual sujeto de derechos, sino que precisamente por eso debe potenciar el sentido intercultural de la intervención (Vázquez, 1994). Este sentido implica conjugar en cada persona humana en su entorno singular, su propia identidad personal, su tierra y su horizonte interrogativo e interpretativo del sentido de la realidad y de la existencia, de manera tal que cada individuo afronte como reto la convergencia de pensamiento, palabra y acción, para que pueda concordar en cada acción lo universal, lo próximo-ambiental y lo singularmente personal, que implica siempre asumir la realidad del otro y de lo otro.

Para nosotros, el espacio convivencial escolar no es un espacio sustitutorio, ni supletorio; es un espacio complementario de otros, pero necesario en nuestra sociedad abierta, democrática y pluralista. La institución escolar se identifica como un espacio singular de aprendizaje de la convivencia, en el que la mediación se reconoce como instrumento de desarrollo de estrategias de resolución de conflictos. La respuesta pedagógica al problema convivencia-violencia-educación en el espacio escolar implica mantener como ejes de la intervención las siguientes acciones:

- Ajustarse a los principios de intervención pedagógica
- Comprometerse con la educación de la afectividad y con el desarrollo de las competencias afectivas vinculadas a la sensibilidad y a los sentimientos.
- Formar en la cultura de la convivencia, reforzando los comportamientos de ayuda mutua y de cooperación entre los alumnos.



- Cualificar y especificar adecuadamente los espacios de convivencia.
- Potenciar el sentido intercultural de la intervención que implica siempre asumir la realidad del otro y de lo otro.
- Propiciar una coordinación plena y consciente con las familias.
- Regenerar el modelo afectivo familiar.
- Desarrollar el sentido de la cooperación y la responsabilidad compartida familia-escuela-Estado-sociedad civil.

## NOTAS

1. La génesis de la denominada Psicología transaccional se cifra en la obra de Berne: *Transaccional análisis in psicoterapy*. Gross Press. New York, 1961. Sin embargo consideramos *Games people play (Los juegos que juega el hombre)* publicado por la misma editora en 1964, como su libro más importante. En Europa la primera obra que plantea la cuestión es la de Ginot: *Les relations entre parents et enfants*, Casterman, París, 1968.

## BIBLIOGRAFÍA

- Boqué, C. (2005). *Tiempo de mediación*. Barcelona: CEAC.
- Carlson, N. R. (1999). *Fisiología de la conducta*. Barcelona: Ariel Neurociencia.
- Castillejo, J. L. et al. (1994). *Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus.
- Colom, A. J. (2008). *Per a una pedagogia del laberint*. Palma: Ediciones UIB.
- Colom, A. J. y Rincón, J. C. (2007). *Educación, república y nueva ciudadanía (Ensayo sobre los fundamentos de la educación cívica)*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2007) *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la ESO*. <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>  
Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo Informe 1999-2006, actualizado del informe 2000 [www.defensordepueblo.es/informes/espec99/maininfoal](http://www.defensordepueblo.es/informes/espec99/maininfoal)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Elzo, J., Andrés, FR., González-Anleo, J., González Blasco, L., Laespada, M. T. y Salazar, L. (2003) *Jóvenes españoles 2003*. Madrid: Fundación Santa María
- LEY 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. BOE nº 287 de 1 de diciembre de 2005.
- Marina, J. A. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Martínez-Otero, V. (2007). Fundamentos e implicaciones de la inteligencia afectiva. *Revista iberoamericana de educación*. Formato electrónico. (Consulta 17 de mayo de 2010) <http://www.rieoei.org/deloslectores/1349Martinez.pdf>
- Molina, T. (2002). *Autoconcepto social y habilidades sociales en niños y niñas escolarizadas en segundo y tercer ciclo de educación primaria y primer ciclo de ESO*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Mora, F. (2002). *¿Cómo funciona el cerebro?* Madrid: Alianza.
- Munné, M. y Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de la mediación*. Barcelona: Graó.
- Muñoz-Repiso, M. (2000). *Educación en positivo para un mundo en cambio*. Madrid: PPC.
- OBSERVATORIO EUROPEO DE LA VIOLENCIA. *(International observatory on violence and schools)*. <http://www.ijvs.org/3-6185-International-Observatory-on-Violence-in-School.php>  
*International journal on violence and schools* <http://www.ijvs.org/>
- OBSERVATORIO IBEROAMERICANO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS. OEI <http://www.comminit.com/es/node/43885>
- Ortega, P. (Coord.) (2001). *Conflicto, violencia y educación*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: Cajamurcia.
- Ortega, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado Libros.
- Peña, J. V. y Fernández, M<sup>a</sup> C. (Coords.). *La escuela en crisis*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Barcelona: Octaedro-Universidad de Oviedo.
- Pérez-Alonso, P. M<sup>a</sup> (2006). *El brillante aprendiz*. Barcelona: Ariel.
- REAL DECRETO 275/2007, DE 23 DE FEBRERO, POR EL QUE SE CREA EL OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR <http://www.educacion.es/horizontales/ministerio/organos/observatorio-convivencia.html>

- Rodríguez Neira, T. (2010). *Los cristales rotos de la escuela*. Barcelona: Sello Editorial
- San Martín, J. (Coord.) (2004). *El laberinto de la violencia, causas tipos y electos*. Barcelona: Ariel.
- Santos, M. A. y Touriñán, J. M. (Eds.) (2004). *Familia, escuela y sociedad civil*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Sarramona, J. (2008). *Qui té raó? El permanent debat dialèctic en l'educació*. Barcelona: Cossetània Edicions.l.
- Storr, A. (1968). *La agresividad humana*. Madrid: Alianza.
- Touriñán, J. M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una propuesta pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*. 21(1), 129-159.
- Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*. 7, 7-36.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. La Coruña: Netbiblo.
- Vázquez, G. (1994). ¿Es posible una teoría de la educación intercultural? En M. A. Santos (Ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural* (pp. 25-42). Barcelona: PPU.
- Vázquez, G. (Ed.) (2001). *Educación y calidad de vida*. Madrid: Complutense.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- VV. AA (2002). *Maltrato infantil en la familia en España*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.