

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/237232581>

# LA CONVIVENCIA: UN MODELO DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

Article · January 2006

CITATIONS

28

READS

17,849

1 author:



Rosario Ortega-Ruiz

University of Cordoba (Spain)

348 PUBLICATIONS 7,424 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



I+D+i: Competencia socio-moral y ecología del grupo de iguales en la violencia entre escolares: un estudio longitudinal y transaccional / Socio-moral competence and peer ecology in student-to-student violence: A longitudinal and transactional study [View project](#)



Fondecyt Regular N°1140457 y FONDECYT N° 1130519, ambos financiado por CONICYT, Gobierno de Chile [View project](#)

# **LA CONVIVENCIA: UN MODELO DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA**

Rosario Ortega Ruiz  
Catedrática de Psicología  
Universidad de Córdoba

## **INTRODUCCIÓN**

La investigación sobre violencia escolar en España ha discurrido, como en la mayoría de los países del entorno europeo, con una particular atención al problema del acoso, la amenaza, el abuso y en general los malos tratos entre escolares. Sin embargo, las iniciativas que la comunidad educativa ha tomado para luchar contra éste y otros problemas sociales en la escuela han seguido una trayectoria específica que ha prestado atención no sólo, o no particularmente, a problemas de malos tratos, como sí ha ocurrido en otros países. Más bien podríamos considerar que en nuestro país los problemas sociales en la escuela han sido afrontados con una mirada amplia que en ningún caso ha perdido la perspectiva global y el análisis del contexto cultural y educativo en el cual acontecen los rechazables y preocupantes problemas de violencia escolar. A destacar esta especificidad dedicamos nuestra reflexión.

Una reflexión en la que vamos a intentar realizar un recorrido histórico y científico por acontecimientos y claves culturales que han hecho que hoy podamos hablar de un modelo propio de aproximación al problema de la conflictividad escolar. Mantendremos que ha sido, y sigue siendo, la educación de la convivencia la vía de afrontamiento más característica y popular, tanto en los esfuerzos más o menos anónimos que las escuelas, institutos y en general comunidades educativas han realizado, como en los más formales, y no siempre bien identificados, programas e iniciativas que las administraciones educativas han puesto en práctica para mejorar el clima de relaciones sociales en las escuelas y así paliar la conflictividad y la violencia escolar.

Pero antes, permítasenos presentar, siquiera de forma breve, cómo se ha ido entendiendo, en nuestro entorno cultural y educativo, el problema de la violencia escolar y cómo, en este camino, convergen, a través de la investigación e intervención, lo propio y lo aprendido en otros lugares. Porque quizás de la conjunción entre lo propio y lo universal pueda derivarse el actual estado del afrontamiento de los problemas de la convivencia y las soluciones

preventivas y paliativas que se están produciendo en nuestra comunidad, ante la violencia escolar, que no son pocas, aunque parece que todavía son insuficientes.

## UN POCO DE HISTORIA

Quizá, para hacer un poco de historia, habría que empezar por hacer una referencia a los matices del significado que ha ido adquiriendo el problema de la violencia escolar entre nosotros, y cómo se ha ido pasando de no considerar que este era un problema que afecta a la escuela desde siempre a considerar, ahora, que es un serio problema que pone en riesgo desde la calidad del sistema educativo a, muy desgraciadamente a veces, la vida misma de las personas, como se ha puesto de manifiesto recientemente en el luctuoso suicidio de un joven escolar vasco.

Ya en nuestros primeros estudios, a principios de los años noventa (Ortega, 1990, 1992) destacamos la dificultad que encontramos para investigar e intervenir en un problema para el que la comunidad educativa no disponía de una referencia semántica clara ni de palabras precisas para su expresión concreta, como sí ocurría con el fenómeno *mobbing* en la cultura escandinava (Olweus, 1977; 1989; 1993; Roland, 1980; Roland y Munthe, 1991, 1993) y el llamado *bullying* en la cultura anglosajona (Mellor, 1988; Smith, 1989; Smith y Thompson, 1991; Smith y Sharp, 1994; entre otros). En aquel tiempo era difícil encontrar grupos de investigación, comunidades escolares o administraciones educativas que prestaran atención a la conflictividad escolar y mucho menos a la violencia. Lo que no significa que no hubiera una cierta sensibilidad a los problemas sociales de la escuela, sino que la atención no se focalizaba hacia la violencia interpersonal, como ya era común en otras culturas, desde que, en 1982 (ver Ortega, 2003) el Consejo de Europa señalara, por primera vez, la necesidad de abordar la educación para la paz y la no violencia en las escuelas europeas.

Por nuestra parte, en aquellos primeros años noventa iniciamos una línea de investigación destinada a explorar, en las aulas escolares, el fenómeno del acoso (*bullying*), problema que carecía de una denominación en español que lo identificara. En una primera aproximación (Ortega, 1992, 1994a, 1994b y 1995), denominamos intimidación, acoso, exclusión social y malos tratos, al fenómeno ya internacionalmente conocido con la expresión popular inglesa *bullying*. Dicha expresión se podría haber traducido por burrada o gamberrada, si no fuera porque ambas palabras españolas, más populares y reconocidas por todos, no recogen el complejo contenido

de intencionalidad, persistencia y desequilibrio social que hay que atribuirle al acoso escolar (Olweus, 1999).

El fenómeno de la intimidación, los malos tratos y el acoso (*bullying*) sin ser la única forma de violencia escolar, ni mucho menos el único motivo de que las escuelas sean observadas como conflictivas, es el que más atemoriza a los escolares y una de las más frecuentes causas de fracaso, absentismo o abandono escolar. Reconocer esto no es, en absoluto, estimular ningún tipo de alarma social. Muy al contrario, saber que estamos ante un problema real, que puede llegar a tener perfiles de verdadera crueldad, pero que no es extraordinariamente abundante, ni en la mayoría de los casos tiene consecuencias verdaderamente dramáticas, es importante y debe ocupar tiempo y energías investigadoras y educativas, sin ansiedad ni confusión. Consecuentemente, ello nos debería llevar a asumir que se trata de un serio problema que afecta la vida social de las aulas y los centros escolares y que hay que tratar de erradicar de nuestro sistema educativo porque puede tener consecuencias funestas para cierto número de escolares y porque perturba, siempre, la buena convivencia escolar.

Hemos definido la violencia interpersonal y el acoso ente escolares (*bullying*) como ‘una forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades en la que uno de los protagonistas –persona, grupo o institución– adopta un rol dominante y obliga por la fuerza a que el otro esté en un rol de sumisión, causándole con ello un daño que puede ser físico, social o moral (Ortega, 2000). Dicha definición, frente a otras más descriptivas y menos comprometidas con el daño que la víctima puede llegar a sufrir y el deterioro moral que el agresor se produce a sí mismo, nos permite incluir, a su vez, los aspectos dinámicos y de desequilibrio psicosocial que el fenómeno supone. Ello nos ha ayudado, a su vez, a mantener una mirada sin culpa pero sosteniendo la evidencia de que se trata de un problema que reclama la urgencia de su detección, cuando el problema se supone grave, y la necesidad de actuar de forma preventiva para evitar que los conflictos sociales, que siempre existen en la escuela, lleguen –si no se actúa adecuadamente– a convertirse en verdaderos fenómenos de violencia interpersonal y maltrato escolar.

Un poco más tarde, y en el marco de una investigación internacional con colegas de otros países (Smith et al., 2002) descubriríamos que escolares y adultos interpretan de forma algo diferente el significado de este fenómeno. Los adultos identificaban el concepto de acoso escolar (*bullying*) como conductas y actitudes de: rechazo; meterse con; abuso; maltrato; egoísmo, por este orden. Estas mismas palabras eran reconocidas por los escolares como buenas expresiones del fenómeno que le pedíamos que identificara. Sin

embargo, el orden en que los escolares enunciaban dichas palabras españolas para identificar la agresión injustificada que el acoso es, fue distinta. En el estudio con los escolares el orden de idoneidad de la expresión en español para identificar el fenómeno fue: abuso y maltrato, seguido de la expresión “meterse con”, y sólo de forma más alejada, rechazo y egoísmo. Orden que describe, a grandes rasgos, la gravedad, comprobada ya en múltiples trabajos previos, que los jóvenes atribuyen a este problema.

Concluimos que quizás los adultos con los que trabajamos en aquel estudio (padres, madres y docentes de escolares de Primaria y Secundaria) observaban el problema con matices menos agresivos, o priorizaban los tipos sociales y verbales, dejando los vocablos abuso y maltrato en los penúltimos lugares a la hora de identificar las palabras más idóneas, en español, con las conductas y actitudes de violencia injustificada que se dan en el interior de este complejo fenómeno. Pero quizás también los matices valorativos que sobre este problema hemos encontrado entre docentes, esté en la base de lo que aquí discutiremos de forma específica: que, en nuestro país, el modelo de afrontamiento preventivo de lo que se considera una conflictividad más o menos inespecífica, se esté abordando a partir de modelos más dirigidos a la mejora de la convivencia y la educación en valores, que al control y la eliminación de la violencia interpersonal que el acoso es. Ello no significa que el fenómeno no sea percibido como importante, sino que se interpreta como uno más, entre otros, problemas de la convivencia escolar.

Sea por este motivo, que podríamos relacionar con la escasa conciencia de las personas adultas sobre la gravedad de la violencia interpersonal, y sobre todo sobre el acoso entre escolares (*bullying*), sea porque nuestra escuela mantiene una tradición cultural bastante específica, como trataremos de poner en evidencia posteriormente, lo cierto es que, entre nosotros, la prevención de la violencia se ha sustentado en proyectos de educación para la convivencia. Unos modelos de trabajo que tienen, como no podía ser de otra forma, elementos comunes a los que se despliegan a nivel internacional, y elementos característicos que conviene analizar en relación a la cultura propia y a la tradición educativa nacional. Pero que implican – y es lo que consideramos más relevante– una visión de la escuela como un ámbito institucional en el cual el aprendizaje y la enseñanza se dirigen, muy especialmente, hacia la adquisición de valores sociales y hacia la visión de la conflictividad como algo que hay que abordar desde instrumentos de innovación educativa y mejora de la calidad de la vida en la escuela.

## LA VISIBILIDAD DEL PROBLEMA

Aunque en los primeros años noventa el estudio del problema de la violencia y la conflictividad escolar no pasó de reducirse a los ámbitos investigadores y académicos en nuestro país, a partir de la segunda mitad de la última década del siglo XX emergió lo que Gil Calvo (1996) ha llamado la visibilidad del problema, que no es necesariamente el incremento real de la misma. Una visibilidad del problema que hay que reconocer como la asunción, por parte de una cierta cultura mayoritaria, de que un determinado fenómeno social tiene una realidad constatable y reconocible por la comunidad. Esta visibilidad es lo que permite que se pueda hablar de que tal asunto existe, y a partir de ahí se pueda intentar transformarlo, paliarlo o eliminarlo. Es lo que se suele llamar una construcción social (Vettenburg, 1999). Sólo a partir de que la cultura asume que hay fenómenos que perjudican las finalidades que la educación se propone, se está en condiciones de afrontar con seguridad y ayuda externa, su eliminación modificando las prácticas en las que dichos acontecimientos emergen.

Por nuestra parte, los primeros trabajos sobre el acoso entre escolares (bullying), realizados bajo la inspiración de los estudios escandinavos y anglosajones –y utilizando los mismos instrumentos y metodologías (Olweus, 1991)– ofrecieron datos que nos hicieron tomar conciencia de que estábamos, como el resto de los países que ya afrontaban este problema, ante hechos homólogos y verdaderamente preocupantes. Aproximadamente una cuarta parte de los escolares de las escuelas exploradas se autoconsideraban, en alguna medida, agresores o víctimas de sus iguales (Ortega, 1992, 1994a y 1994b y 1995). Los datos mostraban unas escuelas afectadas de problemas de malas relaciones, intimidación, maltrato y violencia, en igual medida que las de los países que ya dedicaban recursos y estrategias educativas para su prevención. Aquellos resultados, que comparamos con los ya existentes en otros países europeos (Smith, 1994 y Sharp, 1994; Olweus, 1991) nos alertaron y motivaron para iniciar un trabajo más amplio, con una muestra significativa de escuelas del área metropolitana de Sevilla, que realizaríamos entre los años 1995-1999 y que se ha conocido como Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar: SAVE (Ortega, 1997; Ortega y Mora-Merchán, 1997, 1999 y 2000).

El SAVE, que fue un proyecto de investigación aplicada, elaboraría e implementaría durante tres años académicos un amplio programa de intervención que fue evaluado con resultados positivos en la reducción de la victimización, aunque no tanto en la reducción de la conducta agresiva (Ortega, 1997 y 2001a; Ortega y Lera, 2000 y Ortega y Del Rey, 2001). Pero, sobre todo, nos hizo aprender, por la vía de la experiencia práctica y el trabajo directo con los docentes, que

era necesario trabajar desde una perspectiva ecológica, global y comunitaria. Una perspectiva similar a la que en Europa se conocía como programas de política global (*whole policy*) que, como veremos más adelante, son programas que intentan incorporar a las iniciativas anti-violencia a todos los agentes implicados directa o indirectamente; desde los propios escolares hasta la administración educativa.

Durante la fase de desarrollo de la intervención del proyecto SAVE, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía nos pidió colaboración y soporte científico-técnico para el desarrollo de un programa institucional de prevención del maltrato entre compañeros, que se desarrollaría entre los años 1997-2001, y que se ha conocido en el ámbito europeo (Ortega, 2001a; Ortega y Del Rey, 2003) como proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE, al que dedicaremos, posteriormente, un breve análisis. Digamos ahora, brevemente, que el ANDAVE se desplegó desde el principio, es decir, desde el diseño mismo, bajo los parámetros del modelo de política global (*whole-policy*), y centrado en el concepto de convivencia como mejor vía para la mejora de la conflictividad y la violencia escolar.

Paralelamente, el trabajo de un amplio número de investigadores y buenos docentes ha activado, en los últimos años noventa y muy especialmente en los primeros años de este violento siglo XXI –por otro lado tan activo desde el punto de vista mediático–, no sólo la visibilidad del problema, que sacraliza la construcción social que la violencia escolar es, sino la toma de conciencia, por parte de la mayoría de las administraciones educativas, de la necesidad de afrontar estos problemas con proyectos y recursos idóneos. Un ejemplo documental de tal proceso lo tenemos en la siguiente referencia histórica: cuando realizamos el primer estudio-síntesis sobre el estado de la cuestión investigadora y educativa en España para las Conferencias de Utrech (1997) y Londres (1998) promovidas por los gobiernos semestrales de la Unión Europea (ver respectivamente los números monográficos 313 de la *Revista de Educación*, en España y número 26 de la internacional *Aggressive Behavior*) sólo encontramos el SAVE y el ANDAVE, como ejemplos homologables de abordaje del acoso escolar (*bullying*). Sin embargo, sólo unos años más tarde, cuando en 2002 realizamos otro estudio-síntesis de la misma naturaleza y con el mismo propósito pudimos ya inventariar un amplio conjunto de proyectos, programas e iniciativas educativas preventivas y paliativas de la violencia y la conflictividad escolar (ver Ortega, Del Rey y Fernández, 2003 y cuadro 1, en este texto).

## **ESTUDIOS E INVESTIGACIONES**

Por otro lado –pero no independientemente–, en estos últimos años se ha multiplicado el número de investigadores y grupos, así como de proyectos y estudios académicos sobre el problema del acoso escolar. No podemos aquí hacer una mención de todo el trabajo realizado en este sentido, pero sí remarcar que lo importante es que muchos investigadores y sobre todo investigadoras universitarias se han interesado por este problema y producido un amplio abanico de trabajos que amplían considerablemente nuestro conocimiento sobre el mismo (Ortega y Mora-Merchán, 2005, en prensa).

Cabe destacar, sobre todos ellos, el estudio sobre Violencia Escolar realizado por encargo del propio parlamento español a UNICEF, y que han llevado a cabo un equipo de investigadoras de la universidad autónoma de Madrid (ver Informe del Defensor del Pueblo, 2000). Dicho trabajo ha sido verdaderamente relevante porque disponer de dichos datos estimuló a otras instituciones: desde el Defensor del Pueblo de la comunidad autónoma de Andalucía, o Euskadi, el Defensor del Menor de la comunidad de Madrid, hasta las iniciativas de las organizaciones sindicales, como el interesante proyecto Atlántida, a realizar trabajos homólogos en sus propios ámbitos de competencia social.

Todo ello ha contribuido al despliegue de foros de discusión y debate sobre un fenómeno, el del acoso escolar (*bullying*), que ya desde su primera interpretación se ha visualizado, entre nosotros, focalizado en sus claves psicopedagógicas, y que ha desbordado los límites del más pequeño, aunque más profundo, ámbito de la investigación académica. En este sentido, hay que destacar, igualmente, el importante papel de los estudios que la profesora M. J. Díaz-Aguado (1992; 1994; 1995; 1996; 1998; 1999, entre otros) venía realizando sobre problemas próximos, como la prevención del racismo y la xenofobia, la intolerancia ante el inmigrante o el diferente, y el amplio abanico de problemas sociales de los jóvenes y que ella siempre ha presentado acompañados con orientaciones educativas.

Por nuestra parte, aun inmersas en las tareas de intervención que se concretarían en el establecimiento del modelo Convivencia en las escuelas de Andalucía (ver Ortega y colb, 1998 y 2000) no abandonamos el estudio del problema de la violencia escolar y el maltrato entre iguales (*bullying*) en sus aspectos psicológicos (Ortega, Menesini y Sánchez, 2000; Smorti, Ortega y Ortega-Rivera, 2002,) y en sus aspectos escolares (Ortega y Angulo, 1998; Ortega y Lera, 2000; Ortega y Del Rey, 2001) y preescolares (Monks, Ortega y Torrado, E., 2002), lo que nos ha permitido ir teniendo cada vez un perfil más preciso del problema y una mayor seguridad sobre su naturaleza, causas y consecuencias. Pero, como hemos afirmado anteriormente, aquí queremos profundizar, sobre todo, en el progreso,



durante estos últimos diez años, en la paulatina construcción de un modelo de intervención educativa, más de carácter preventivo que paliativo, tan interesante y original como el que creemos que puede enunciarse bajo la expresión Convivencia. Modelo que identifica bien los rasgos más característicos de lo que consideramos un modelo nacional (Ortega y Martín, 2003) de afrontar la conflictividad y la violencia escolar.

## **CONSTRUIR LA CONVIVENCIA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA**

La palabra convivencia significa la acción de vivir comúnmente juntos. Pero nuestro acervo cultural le añade un conjunto de matices, más o menos pro-sociales, que la han convertido en una expresión del complejo entramado social exigido para lograr una buena práctica; en el caso que nos ocupa, una buena práctica escolar. Aunque los matices pertenecen a distintos contextos de vida y práctica, aquí vamos a reflejar sólo tres de ellos, en la medida en que son determinantes para comprender el uso que la comunidad escolar está haciendo de ella: el contexto del habla popular, el contexto socio-jurídico y el contexto psicoeducativo.

En el contexto popular, el significado de la palabra convivencia se refiere no sólo a compartir vivienda o lugar físico, sino al reconocimiento de que los que comparten, por distintas razones, escenarios y actividades, deben intentar compartir también un sistema de convenciones y normas en orden a que la vida conjunta sea lo mejor posible o, al menos, no haya grandes conflictos. Para ello es necesario que cada quién controle un poco sus propios intereses y comprenda los intereses de los demás. Se incluye el implícito de que la convivencia encierra un cierto bien común que es conveniente respetar; lo que favorece la espontánea resolución de conflictos de forma dialogada y justa.

Nos interesa ahora señalar su connotación socio-jurídica, porque puede ofrecernos pistas para comprender el hecho de que esta palabra sea tan popular y prestigiosa en nuestro entorno cultural y se haya convertido en clave finalista y pragmática para la práctica escolar. En este sentido, la palabra convivencia significa la existencia de una esfera pública que permita el respeto de los derechos de cada uno, sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo. Este término incluye, a modo de valor colectivo, el esfuerzo común en la creación de las condiciones legales, laborales y cívicas, para que cada persona pueda incluir, en su identidad personal, su característica de ser una ciudadana o ciudadano que está en el ejercicio de sus derechos, que son las condiciones básicas para el

funcionamiento de la democracia. Un ejemplo altamente significativo de esta dimensión socio-jurídica lo encontramos en el preámbulo de nuestra Carta Magna, que afirma: *‘La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en el uso de su soberanía, proclama su voluntad de garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social’* (BOE, 29-12-1978). En nuestra opinión, es importante este texto porque muestra hasta qué punto la palabra convivencia ha sido considerada una expresión de la garantía democrática. Ello nos permite tomar esta referencia cuando pensamos en lo que hay que aprender para llegar a ser, a comportarse, y a ser tratados como ciudadanos y ciudadanas, titulares de derechos y deberes para con el bien común que es la democracia.

En una dimensión psicológica, de la que directamente haremos emerger la dimensión educativa, el concepto convivencia permite un cierto análisis sobre los sentimientos y las emociones que se exigen para relacionarse bien con los demás. Se trata de sentimientos de empatía emocional y cognitiva, que se adquieren cuando el aprendizaje y el desarrollo siguen ciertas pautas sociales de apegos, reciprocidad afectiva y elaboración de criterios morales sólidos. Una dimensión de pro-socialidad puede incluirse, pero es suficiente la dimensión social y moral que incluye el reconocimiento del otro como semejante y diferente al mismo tiempo.

Estas tres dimensiones subyacen, seguramente, en el uso tan frecuente del término convivencia, como factor de cohesión de los grupos y las instituciones entre nosotros. Al menos, el uso reiterado y pertinaz que de ella hacen los docentes cuando se refieren a las finalidades de la educación. Y es que la escuela, que es una de las grandes instituciones sociales, es visualizada, en este sentido, con la exigencia de ser un ámbito de convivencia pacífica, democrática y respetuosa de los derechos de todos sus integrantes; sólo así adquiere significado la tarea educativa. Trabajar desde esta óptica está resultando más interesante que trabajar desde el riesgo que la violencia implica; aunque no se niegue este último. Simplemente trabajar la convivencia escolar parece que añade una connotación positiva y estimuladora de la intervención que conviene más a la cultura escolar.

La escuela es uno de los lugares en los cuales aprender a vivir con los otros y a construirse una identidad cívica que incluya el reconocimiento y el dominio de los derechos y deberes propios y compartidos. En el modelo construir la convivencia (Ortega y colb., 2004), la finalidad de ayudar a los escolares a construirse una mentalidad democrática y unos hábitos de respeto a las normas

comunes, se visualiza como el camino que hay que recorrer para garantizar el mantenimiento y el enriquecimiento de la democracia; porque el sentido del trabajo escolar es orientar a los escolares, como muy bien señaló Delors (1996) a aprender a ser y estar; aprender a pensar y comprender; aprender a hacer y a sentirse útil y aprender a relacionarse con los demás.

La escuela cumple sus cometidos públicos a través de sus prácticas, y estas están basadas en la actividad de enseñanza y el aprendizaje, y en el diálogo constructivo que permite formar conciencias y adquirir hábitos y herramientas de comunicación. Considerada una comunidad de aprendizaje, la escuela realiza –a través de la actividad, que debe discurrir enmarcada en un discurso de diálogo, negociación de normas y valores– la labor de enculturación, adaptación social y creación de criterios éticos y cívicos. Esta tarea no puede realizarse sino en un entramado social de convivencia pacífica y democrática; así pues, la convivencia se ha convertido en el reverso de la más fea cara de la violencia escolar, y así se ha convertido en palabra clave en este ámbito del conocimiento y la práctica educativa entre nosotros.

Sobre títulos y eslóganes de educación para la convivencia, la mayoría de los proyectos, programas e iniciativas de prevención de la conflictividad y la violencia, en nuestro entorno cultural, mantienen la naturaleza, estructura y dinámica de los modelos de política global (*whole policy*), en la línea en que han sido establecidos por las instituciones supra-nacionales y de la Unión Europea, que veremos con más detalle a continuación.

#### Los modelos convivencia son modelos de política global

El modelo de política global (*whole policy*) ha sido defendido en el último de los informes del Consejo de Europa, realizado bajo la coordinación de la profesora Vettenburg (1999). En dicho informe, que también revisa críticamente el concepto de violencia escolar, se llega a la conclusión de que la violencia es una construcción social, compuesta de aspectos psicológicos, sociológicos, económicos, jurídicos, pero también políticos.

Se afirma en dicho informe que es necesaria la confluencia de todos los discursos y la articulación del análisis de todos los contextos: el familiar en el que el sujeto se cría; el del grupo de iguales, que influye decisivamente; y el de la propia escolaridad y su trayectoria como sistema de prácticas, que modula la personalidad del escolar. Pero también el del contexto comunitario en el que la escuela se ubica, del que recibe apoyo, o no; el de los medios de comunicación de masas y la influencia que ejercen sobre la conciencia

ciudadana; y finalmente el que se refiere al desarrollo general de los países, las regiones y los ámbitos internacionales, que estimulan y den soporte, a las macro políticas y las economías.

A partir de este planteamiento multidisciplinar y global, se destaca que son los modelos holísticos y ecológicos los más adecuados. Se perfila así una suerte de modelo macrosociobiológico, relacional y psicológico que describa y explique la vulnerabilidad social. Vulnerabilidad a la que hay que buscar una explicación multifactorial y una respuesta preventiva y paliativa, sin cerrar nunca las puertas a la reeducación y el cambio, cuando se trate de sujetos concretos afectados directamente de problemas de violencia. Es la dinámica de elementos complejos en sí mismos, lo que implica una suerte de tendencia sistémica al riesgo y, en este sentido, se hace necesario el análisis de los factores que están presentes en la convivencia escolar y muy particularmente, los que se refieren a las relaciones interpersonales entre los escolares y a los vínculos cognitivos, emocionales y sociales que la red de iguales construye, si de lo que hablamos es de violencia escolar.

El informe Vettenburg (1999) apuesta definitivamente por una opción preventiva. Opción preventiva que no excluye, cuando sea necesaria, la intervención directa, y el trabajo reeducador o terapéutico con los escolares que ya se ven implicados en fenómenos de violencia, conducta antisocial, victimización y otros comportamientos y actitudes que hay que eliminar de la escuela.

Las interesantes ideas del informe Vettenburg constituyen un apoyo teórico muy importante a los modelos whole policy, y por ende, a los modelos de educación de la convivencia, que resumiremos en los siguientes puntos:

*Necesidad de asumir una definición comprensiva de violencia escolar.* Se trata de reconocer que el fenómeno es complejo y que toda aproximación debe incluir la diversidad de factores que en él inciden y de no olvidar, en dicha aproximación, el papel de los docentes, con frecuencia objeto de violencia o involucrados, directa o indirectamente en ella, y siempre responsables de su prevención y de su eliminación.

*Una escuela democrática es la respuesta apropiada.* La escuela no está sólo al servicio del desarrollo cognitivo, sino que debe enseñar capacidades emocionales, actitudes y valores sociales y morales, unidos al ejercicio concreto de la solidaridad y la cooperación. En este sentido, los proyectos y programas que promueven la mejora de la convivencia, en los términos que la hemos definido, parecen estar en

la diana misma de la propuesta del Consejo de Europa que comentamos.

*Necesidad de ayuda y soporte sostenido de las autoridades.* Las políticas deben ser a medio y largo plazo; de alto alcance y de gran rango: internacionales, regionales, nacionales, locales e institucionales; políticas articuladas a los sistemas sociales de salud, educativo, laboral y bienestar social. Los programas institucionales, sobre todo los diseñados desde las Consejerías y Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas del Reino de España, podrían considerarse idóneas en este sentido (ver cuadro 1).

Para ello, son precisos más recursos materiales y humanos, pero también la difusión de buenas prácticas. Aprender de los errores y logros ajenos, incorporar a todos cuantos puedan ayudar, lograr una buena organización y distribución de lo ya logrado, para hacer de la transferencia del conocimiento una herramienta eficaz.

Como venimos afirmando, la mayoría de los programas, proyectos e iniciativas que se han desplegado en los últimos cinco años han seguido, con algunos matices, este modelo de política global o *whole policy* que, cuando se han formulado en términos de políticas educativas se han denominado, de forma más o menos precisa: programas o proyectos para la convivencia pacífica y la educación en valores. Un abordaje de los problemas de conflictividad escolar que observa a la escuela desde todos los ángulos y funciones, e implica a todos los agentes posibles en la lucha por resolver desde los problemas de desmotivación estudiantil a la disciplina y a la verdadera violencia.

En un reciente trabajo (Ortega, Del Rey y Fernández, 2003), realizado igualmente en el marco de un proyecto financiado por la Comisión de Educación de la Unión Europea, hemos revisado las iniciativas gubernamentales en relación a prevención de la conflictividad escolar y los problemas de violencia y encontrado que la mayoría de las Consejerías y Departamentos de Educación de los gobiernos de las comunidades autónomas dispone de un programa institucional que afronta estos problemas; y en la mayoría de los casos dicho proyecto, programa o iniciativa se denomina y se entiende como un programa de educación para la convivencia (ver cuadro 1). Ello no significa que estos proyectos y programas sean idénticos; de hecho existe una gran variabilidad entre ellos tanto en su diseño como en su desarrollo, pero ciertamente que en todos ellos dicen justificarse en la necesidad de mejorar la convivencia para prevenir la conflictividad en general y la violencia en particular.

Andalucía	P. Prevención de los Malos Tratos entre Escolares (Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE) P.Cultura de Paz y No Violencia	Ortega,1998 CEC, 2004
Aragón	Plan de Convivencia y Resolución de Conflictos	DECD, 2003
Asturias	P. Mejora de la Convivencia y F. Acción Tutorial	Alonso, 2000
Baleares	P. Prevención y Abordaje del Conflicto Juvenil	Orte, 2001
Canarias	Convivencia y Gestión de Conflictos: Mediación	DGOIE, 2003
Castilla-León	Programa de Convivencia y Participación	CEC, 2000
Cataluña	Convivencia en Centros Docentes de Secundaria	Led, 2003
Euskadi	P. Educación para la Convivencia y la Paz	DDE, 2000
Galicia (Vigo)	(Aprender a Convivir	Jares, 2001
Madrid	Convivir es Vivir	Carbonell, 1999
Murcia	E. Regional de Convivencia Escolar (ECE)	Navarro, 2001
Navarra	E. Convivencia y la Paz en Educación Infantil	Zurbano, 2001

**Cuadro 1.** Programas institucionales de prevención de la conflictividad y la violencia (ver Ortega, Del Rey y Fernández, 2003)

### Construir la Convivencia: el ejemplo del proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar

Por nuestra parte, consideramos que el modelo que ha venido impulsando la Consejería de Educación desde que en 1997 decidiera implantar el proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE, y posteriormente a través del más amplio programa denominado Escuelas de Paz y No violencia, son buenos ejemplos de lo que hemos venido caracterizando como modelos de Convivencia.

Efectivamente, como se ha dicho, el Programa Educativo de Prevención de los Malos Tratos entre Escolares que se desarrolló entre 1997 y 2001 en Andalucía cuyo proyecto diseñamos y sostuvimos para la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (conocido como proyecto ANDAVE) se diseñó ya con los principios teóricos de lo que hemos venido defendiendo que son los modelos de Convivencia. Los objetivos de este programa institucional se

dirigieron a prevenir la violencia interpersonal y el acoso entre escolares (bullying) y a mejorar el clima de relaciones interpersonales en los centros educativos a partir de un modelo global e integrado de mejora de la convivencia.

Los principios teóricos con los que se diseñó el proyecto ANDAVE se resumen en la conjunción de dos grandes planos de la cultura y la actividad escolar: el plano de enseñanza-aprendizaje y el plano de las relaciones interpersonales. Una concepción ecológica (no se alteró la microcultura del centro más allá de lo que cada escuela y equipo docente decidía innovar) y sistémica (se incluyó el trabajo innovador en cada uno de los microsistemas de relaciones interpersonales: docentes entre sí; alumnado; alumnado-docentes; escuela-familia-barrio), a partir de una visión de la escuela que incluye la idea de que la enseñanza y el aprendizaje no son actividades técnicas sino un proceso complejo de interacción formativa que se soporta sobre un red de relaciones sociales en la que se distinguen microsistemas concretos articulados entre sí: relaciones profesor/alumnado, o ámbito del aprendizaje; relaciones entre docentes, o ámbito de planificación de la enseñanza; y relaciones en el interior de la red de iguales, o ámbito de la elaboración de conocimientos, sentimientos y las actitudes y valores compartidos, de los que se derivan, en gran medida los criterios morales.

Sobre esta fundamentación psicopedagógica, que hemos sintetizado mucho arriba, se articuló el ANDAVE en cinco grandes líneas de trabajo destinadas a cubrir todos los factores de incidencia en el problema de los malos tratos: la sensibilización social y de la comunidad educativa; la atención directa a los escolares afectados por el problema, mediante un teléfono gratuito de ayuda inmediata; la formación del profesorado, en cooperación con los Centros de Profesores: CEP; el diseño y producción de materiales didácticos: paquete didáctico Convivencia Escolar. Qué es y cómo abordarla; y la investigación, a partir de la cual se realizó una línea base sobre el estado de la convivencia, los conflictos y la violencia escolar de la que se partía.

La secuencia de ejecución de las cinco líneas fue simultánea porque se trataba de dar coherencia al programa institucional, partiendo de la investigación, haciendo más sensibles e informados a escolares, docentes, familias y sociedad en general, formando a los docentes y proporcionándoles materiales didácticos en los cuales apoyar su actividad preventiva y paliativa. Un esquema del funcionamiento de las líneas puede verse en la pantalla. Aquí sólo lo resumiremos brevemente:

Línea 1, o de *La sensibilización*: Esta línea de trabajo consistió en sensibilizar, mediante folletos, pegatinas, trípticos y pequeños cuadernos informativos a escolares, docentes, familias y sociedad en general, informándoles, de forma sencilla y clara sobre el peligro de la violencia escolar, la necesidad de luchar contra ella y la forma más idónea de hacerlo. Tres oleadas de sensibilización con diferente contenido fueron realizadas a lo largo de los años que duró el ANDAVE.

Línea 2, o de *La atención directa a víctimas del maltrato: el teléfono amigo*. Esta línea de trabajo disponía de un número de teléfono gratuito atendido por psicólogos y psicólogas especializados que recogía y daba respuesta inmediata a cualquier escolar, docente o familiar que llamaba. El Teléfono Amigo recibió, en sus casi cuatro años de funcionamiento, 7.889 llamadas relacionadas de una u otra forma con problemas sociales escolares. De ellas, 1093 tuvieron que ver directamente con episodios de violencia escolar.

Línea 3, o de *La formación del profesorado*. Esta línea trabajó durante los casi cuatro años que duró la iniciativa ANDAVE, con la práctica totalidad de los CEP andaluces, impartiendo seminarios sobre cómo prevenir la violencia a partir de la mejora de la Convivencia Escolar. Cursos, seminarios y talleres que en algunos casos daba lugar al establecimiento de pequeños proyectos de investigación e innovación educativa de centro, como vía óptima de formación permanente del profesorado.

Línea 4, o de *La producción de materiales curriculares*. Esta línea de trabajo consistió en la elaboración de un paquete curricular que bajo la denominación: “Convivencia Escolar. Qué es y Cómo Abordarla” (Ortega y colb., 1998) puso al servicio de todas los colegios de Primaria e institutos de Secundaria, un modelo de trabajo de centro para la prevención de la violencia a partir de la mejora de la convivencia. Dicho material sigue estando en la web de la Consejería de Educación a disposición gratuita del profesorado.

Línea 5, o de *La investigación*. Esta fue la primera línea de trabajo desplegada, con un estudio realizado en ocho centros de Secundaria, uno por provincia, que aportó datos sobre el nivel de la violencia escolar en institutos de Andalucía (Ortega y Angulo, 1998), lo que ayudó decisivamente al establecimiento de las prioridades que después se desplegaron en las otras cuatro líneas. Desgraciadamente no se ha producido, todavía, el proceso complementario o de post-test que nos permita saber hasta qué punto han cambiado los perfiles del problema en nuestras escuelas.



El ANDAVE fue una iniciativa relevante porque nos permitió poner en práctica un modelo ecológico, ampliamente diversificado y sostenido que afrontó la violencia escolar por vías tanto directas como indirectas, al tiempo que se elevó de una manera importante el nivel de sensibilidad de la cultura escolar hacia la convivencia.

A partir del año 2002, la Consejería de Educación y Ciencia, ahora desde la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad, sin clausurar totalmente el programa ANDAVE, se ha establecido una nueva y más amplia iniciativa que ha recibido la denominación de Plan Andaluz para la Cultura de Paz y No violencia.

Este nuevo plan tiene como finalidad promover la paz como acción colectiva e individual, saber convivir con los conflictos y promover soluciones creativas y pacíficas a los mismos así como detener, disminuir y prevenir la violencia y se concreta en los siguientes ámbitos: educación para la paz, derechos humanos, democracia y tolerancia; aprendizaje de una ciudadanía democrática; mejora de la convivencia escolar; y la resolución pacífica de los conflictos y la prevención de la violencia.

No entraré en detalles sobre este interesante y amplio programa, actualmente vigente y de amplio seguimiento; pero sí me gustaría afirmar que entiendo que no hay, entre ambos programas institucionales, ni ruptura ni contradicción, sino coherencia y continuidad. Dada su secuencia temporal, el nuevo Plan Andaluz para la Cultura de Paz y No violencia, permite una suerte de ampliación del proyecto originario, aumentando sus finalidades y sobre todo aumentando los recursos humanos de apoyo externo, a través de la creación, en los CEP, de asesorías específicas así como de la financiación de proyectos de innovación e investigación, a docentes que desean intervenir en la conflictividad escolar y prevenir la violencia mejorando la convivencia, y estimulando la educación cívica, sobre derechos humanos y para la ciudadanía.

Me he detenido en algunos detalles del proyecto ANDAVE, que es el que conozco más profundamente, pero he de recordar que en esa línea de trabajo integrado, ecológico, comunitario y global que ha sido definido por el informe Vettenburg (1999) como la más idónea se sitúan la mayoría de los trabajos institucionales que se están realizando bajo los principios teóricos de educar la convivencia para afrontar la conflictividad y la violencia escolar, en nuestras comunidades (ver Ortega y Mora-Merchán, 2005). Otra cosa es pensar en los resultados, ya que la mayoría de los proyectos mencionados no han sido evaluados; y peor aún, muchos de ellos no ha realizado ningún estudio previo, pre-test o línea base desde la cual poder evaluar, a posteriori, su éxito o fracaso. Ello no es un buen indicador

de calidad, aunque quizás es justificable dadas las prisas, a veces excesivas, con las que con frecuencia se han puesto en marcha dichos proyectos.

Me gustaría concluir, finalmente, resumiendo brevemente, el sentido y la idea principal de mi reflexión: las comunidades educativas de las regiones del Estado Español se han incorporado relativamente tarde al afrontamiento de la conflictividad y la violencia escolar, pero cuando lo han hecho, ha sido, bajo un modelo propio que podríamos visualizar como la educación para la mejora de la convivencia, como vía de prevenir y evitar la violencia, y desarrollar la educación en valores de ciudadanía y democracia. Dicho modelo incluye parte importante de las características que se consideran proyecto de política global (whole policy) si bien entre nosotros se vinculan, también a la tradición nacional de los movimientos de innovación educativa e incorporan de forma muy destacada las finalidades positivas tradicionalmente vinculadas a la educación en valores.

## REFERENCIAS

- DEFENSOR DEL PUEBLO. *Informe Sobre violencia escolar*. Madrid, 2000.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Madrid, 1996.
- DIAZ-AGUADO, M. J. *Educación y desarrollo de la tolerancia*. (Cuatro Volúmenes y un vídeo) MEC. Madrid, 1992.
- DIAZ-AGUADO, M. J. *El racismo en España*. Informe presentado al Consejo de Europa. Estrasburgo (inédito). 1994.
- DIAZ-AGUADO, M. J. *Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia*. *Revista de Educación*, 307. 1995. Págs. 163-183.
- DIAZ-AGUADO, M. J. *Escuela y Tolerancia*. Pirámide. Madrid, 1996.
- DIAZ-AGUADO, M. J. *Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción*. *Estudios de Juventud*, 42. 1998. Págs. 63-73
- DIAZ-AGUADO, M. J. *Igualdad y Diversidad. De la educación compensatoria a la educación intercultural*. *Psicología Educativa*, 5 (2). 1999. Págs. 115-140
- GIL CALVO, E. *La Complicidad festiva: identidades grupales y cultos de fines de semana*. *Revista de Estudios de Juventud*, 37. 1996. Págs. 27-34.
- MELLOR, A. *Bullying*. St Andrew's College Publisher. Glasgow, 1998.
- MONKS, C., ORTEGA, R. & TORRADO, E. *Unjustified aggression in preschool*. *Aggressive Behavior*, 28, 2002. Págs. 458-476.
- OLWEUS, D. *Aggression and peer acceptance in adolescent boys: two shorten longitudinal studies of ratings*. *Child Development*, 48. 1977. Págs. 1301-1313.
- OLWEUS, D. *Bully/victim problems among school children: basis facts and effects of a school-based intervention program*. En D. PEPLER and K. RUBIN (eds.). *The development and treatment of childhood aggression*. Erlbaum. Hillsdale, NJ., 1991.

OLWEUS, D. *Bullying at School. What we Know and What we Can Do*. Blackwell. Oxford, 1993.

OLWEUS, D. *Norway*. En P. K. SMITH, Y. MORITA, J. JUNGERTAS, D. OLWEUD, R. CATALANO y P. SLEE (eds.). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. David Fulton Publishers. London, 1999.

ORTEGA, R. *Relaciones personales en la educación: el problema de la violencia escolar. El siglo que viene, 14*. 1990. Págs. 23-26.

ORTEGA, R. *Violence in schools: Bully-Victims Problems in Spain*. Paper in Vth European Conference on developmental psychology. Sevilla, 1992.

ORTEGA, R. *Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria: Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros*. *Revista de Educación*, 304, 1994a. Págs. 253-280.

ORTEGA, R. *Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB*. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 1994b. Págs. 191-216.

ORTEGA, R. *Bullying in Andalusian Adolescents. A study about the Influence of Passage from Primary School to Secondary School*. VIITH European Conference on developmental Psychology, Kradów (Polonia), 1995.

ORTEGA, R. *El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales*. *Revista de Educación*, 313, 1997. Págs. 143-158.

ORTEGA, R. *A global, Ecological and Cultural Model for Dealing to Problems of Violence in European Compulsory Schools. Key Note en el VIth Meeting of TMR Programme: Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion, Cruz Quebrada-Dafundo*. Lisboa, 2000.

ORTEGA, R. *Project Sevilla contre la violence scolaire: Un modele de íntervention educative à caractère écologique*. En E. DEBARBIEUX et C. BLAYA. *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe*. ESF Editeur. Paris, 2001a.

ORTEGA, R. *Andalucía Anti-Violence in School: A Global, Ecological and Cultural Model for Dealing with Problems of*

*Violence*. Key Note en la International Conference: From Ripples to Wades, Brujas (Bélgica) 2001b. (Connect fi-006).

ORTEGA, R. *Enseñanza de Prevención de la Violencia en Escuelas de Centroamérica*. Interamerican Bank of Development. Whashington, 2003. (Proyecto TC/99/0011).

ORTEGA, R. & ANGULO, J. C. *Violencia escolar. Su presencia en institutos de Educación Secundaria de Andalucía*. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 1998. Págs. 47-61.

ORTEGA, R. & colb. *La Convivencia Escolar: Qué es y cómo abordarla*. Consejería de educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Sevilla, 1998.

ORTEGA, R. & colb. *Educación para prevenir la violencia*. A. Machado Libros. Madrid, 2000a.

ORTEGA, R. & colb. *Construir la Convivencia*. EDEBE. Barcelona, 2004.

ORTEGA, R. & DEL REY, R. *Investigación educativa e Intervención contra la Violencia Escolar en España. El proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: Andave*. En I. ALBERTO; A. CASTRO, C. P. ALBUQUERQUE, A. GOMES y J. REBELO: *Comportamento Anti-Social: Escola e Família*. Ediliber, Lda. Coimbra, 2003.

ORTEGA, R.; DEL REY & FERNÁNDEZ, I. *Violence in School. The Response in Europe*. RoutledgeFalmer. London and New York, 2003.

ORTEGA, R., & LERA, M.J. *The Seville Anti-bullying in school Project. Aggressive Behaviour*, 26, 2000. Págs. 113-123.

ORTEGA, R. & MARTIN, O. *Convivencia: A positive answer to prevent school violence through training for citizenship. Oxford Kobe Seminars: Bullying in Schools*. Kobe (Japón), 2003.

ORTEGA, R. & MORA-MERCHÁN, J.A. *Agresividad y Violencia: el problema de la victimización entre escolares*. *Revista de Educación*, 313, 1997. Págs. 7-28.

ORTEGA, R. & MORA-MERCHÁN, J. A. *Spain*. En P. K. SMITH, Y. MORITA, J. JUNGER-TAS, D. OLWEUD, R. CATALANO y P. SLEE (eds.). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. David Fulton Publishers. London, 1999.

ORTEGA, R. & MORA-MERCHÁN, J.A. *Violencia Escolar. Mito o realidad*. Mergablum. Sevilla, 2000.

ORTEGA, R. & MORA-MERCHÁN, J. A. *Iniciativas, proyectos y programas de afrontamiento de la conflictividad y la violencia escolar*. Diada (en prensa). Sevilla, 2005.

ORTEGA, R.; SÁNCHEZ, V. & MENESINI, E. *Bullying and moral disengagement: a cross-national comparison*. *Psicothema*, 14, 2000. Págs. 37-49.

ROLAND, E. *Terror i Skolen*. Roga Landsforskning. Stavanger, 1980.

ROLAND, E. & MUNTHE, E. (Ed). *Bullying: An International Perspective*. David Fulton Publishers. London, 1989.

SMITH, P. K. *The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in School Peer Groups*. Key Note in the Annual British Psychological Society Conference. London, 1989.

SMITH P. K. & THOMPSON, D. *Practical Approaches to Bullying*. David Fulton Publisher. London, 1991.

SMITH P. K. & SHARP, S. *School Bullying. Insights and perspectives*. Routledge. London, 1994.

SMITH P. K. et all. *Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in Fourteen-Country International Comparison*. *Child Development*, 73 (Vol.4), 2002. Págs. 1119-1133.

SMORTI, A.; ORTEGA, R. & ORTEGA-RIVERA, J. *La importancia de la cultura para l teoría de la mente: la alternative narrative*. *Cultura y Educación*, 14 (2), 2002. Págs. 147-160.

VETTENBURG, N. *Violence in schools, awareness-raising, prevention, penalties*. *General Report Council of Europe Publishing*, 1999. Págs. 29-60.