

Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente

MARÍA JOSÉ DÍAZ-AGUADO
Universidad Complutense

Resumen:

En este artículo se presentan reflexiones y propuestas metodológicas desarrolladas a través de una larga serie de investigaciones sobre cómo llevar a la práctica los objetivos de la educación intercultural, de forma que sea posible avanzar simultáneamente en la igualdad de derechos y en el derecho a la propia identidad (Díaz-Aguado, 1992, 1996, 2002, 2003), desde cuya perspectiva estamos actualmente llevando a cabo el programa Prevenir tras el 11-M, para evitar que los graves acontecimientos sufridos obstaculicen los valores de tolerancia, respeto intercultural y no-violencia con los que se identifica nuestra sociedad. El concepto de educación intercultural que aquí se propone pretende responder a los principales retos planteados por los actuales cambios sociales redefiniendo los papeles educativos desde esquemas de cooperación, articulando el interculturalismo desde una perspectiva de género con el currículum de la no-violencia, para avanzar en el respeto a los derechos humanos. Siguiendo la metodología del análisis de casos, en las propuestas metodológicas se incluyen ejemplos de cómo las percibe el profesorado y el alumnado participante.

Palabras clave:

Educación intercultural, Aprendizaje cooperativo, Exclusión, Identidad, Tolerancia.

Abstract:

In this paper we present some insights and methodological proposals, developed as a result of long-term research on how to put into practice the aims of intercultural education, in such way that it may be possible to advance simultaneously both in equal rights and in the right to one's own identity. From this perspective, we are presently carrying out the program Prevention after 11-M, in an attempt to prevent the serious events experienced from hindering the values of tolerance, intercultural respect and non-violence, with which our society identifies itself. The concept of intercultural education that we propose tries to answer the main challenges raised by present social changes, redefining the educational roles within cooperation frameworks, articulating interculturalism from a gender perspective within a non-violent curriculum, in order to progress as regards respect for human rights. In our methodological proposals, in accordance with case-analysis methodology, examples of how these are perceived by participating teachers and students are included.

Key Words

Intercultural education, cooperative learning, exclusion, identity, tolerance

1. Objetivos y condiciones de la educación intercultural

1.1. Adaptar la educación al cambiante y heterogéneo mundo actual a través de la cooperación

El significado del término educación intercultural, utilizado en un primer momento para hacer referencia a la necesidad de superar el modelo tradicional (centrado en la cultura mayoritaria) para favorecer la integración de minorías, está siendo ampliado en los últimos años para hacer referencia con él a un nuevo modelo educativo, que debe desarrollarse en todos los contextos y con todos los alumnos y alumnas; un modelo que logre adaptar la educación a los vertiginosos cambios sociales, ayudando a afrontar las complejas contradicciones y paradojas que vivimos actualmente. Entre las cuales cabe destacar:

- La necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más heterogéneo, multicultural, frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre sobre nuestra propia identidad.
- La ausencia de certezas absolutas frente al resurgimiento de formas de intolerancia y autoritarismo que se creían superadas.
- La dificultad para comprender lo que sucede frente a la gran cantidad de información disponible.
- La supresión de barreras espaciales para la comunicación frente a un riesgo creciente de aislamiento y exclusión social.
- Un superior rechazo a la violencia, con herramientas más sofisticadas para combatirla, frente a un riesgo de violencia superior.
- El avance hacia la igualdad entre hombres y mujeres frente a un incremento de las manifestaciones más extremas de violencia de género, a través de las cuales se intentan mantener las formas de dominio tradicional.

Para comprender las consecuencias que sobre la calidad de la educación producen los actuales cambios sociales, conviene tener en cuenta las transformaciones que originan en los dos contextos creados en la Revolución Industrial para llevarla a cabo: la familia nuclear y la escuela tradicional, caracterizados ambos por su aislamiento del mundo exterior y por una fuerte jerarquización de las relaciones que en ellos se establecen. Y, como ejemplo de la necesidad de adaptar la educación a las exigencias actuales, cabe considerar el incremento de las dificultades

que el profesorado, especialmente en Secundaria Obligatoria, describe en los últimos años: como falta de motivación en el alumnado, indisciplina e incluso violencia, estrechamente relacionados con el incremento del sentimiento de fracaso escolar que se detecta entre los/as alumnos/as. Estos reflejan que los mecanismos tradicionales de estructuración de la escuela: (presión hacia la homogeneidad y obediencia incondicional a la autoridad del profesorado, no funcionan, porque su contradicción con los valores democráticos, es hoy, en la sociedad de la información, más insostenible que nunca.

Para superar los problemas anteriormente mencionados y mejorar la educación, es preciso redefinir los papeles educativos desde una perspectiva más democrática e intercultural, poniendo en marcha nuevas y más estrechas formas de colaboración a múltiples niveles (entre culturas, entre familia y escuela, entre el profesorado y el alumnado, entre alumnos y alumnas, entre la escuela y el resto de la sociedad...).

Conviene tener en cuenta también que, para enseñar a vivir en el complejo y heterogéneo mundo actual, hay que proporcionar desde la escuela oportunidades de calidad en contextos heterogéneos, porque la tolerancia y el respeto intercultural se aprenden con la práctica. La calidad de dichos contextos depende de que proporcionen suficientes interacciones para establecer relaciones intergrupales de cooperación en las que aprender a resolver los conflictos que a veces origina la diversidad. En otras palabras, en los contextos homogéneos hay menos conflictos, pero también menos oportunidades para aprender a resolverlos.

1.2. Luchar contra la exclusión y respetar el derecho a la propia identidad

Uno de los principales problemas de nuestra sociedad es el creciente riesgo que existe de aislamiento y exclusión social, en relación a lo cual cabe destacar uno de los principales objetivos de la educación intercultural: luchar contra la exclusión de forma más eficaz y coherente, adaptando esta lucha a las problemas y recursos actuales. En estos sentido conviene tener en cuenta que, aunque la escuela suele ser considerada como el contexto por excelencia para construir una sociedad menos excluyente, en ella se reproducen con frecuencia las discriminaciones y exclusiones existentes en el resto de la sociedad; como la exclusión que con frecuencia sufren los niños y jóvenes de culturas minoritarias. Los

estudios realizados en contextos tradicionales reflejan que el hecho de que todos los individuos asistan a ellas hasta una determinada edad no garantiza el principio de igualdad de oportunidades. En la mayoría de las clases suele haber un pequeño grupo de alumnos que protagoniza casi todas las interacciones y éxitos y otro pequeño grupo, en el que suelen encontrarse los alumnos pertenecientes a minorías en desventaja (respecto al acceso a los recursos económicos y sociales disponibles en esa sociedad), que no consigue ninguno. La exclusión del protagonismo y del reconocimiento escolar es el más claro antecedente de las exclusiones que existen en la sociedad adulta. Y superar aquellas es por tanto, una importante condición para superar éstas. Distribuir el éxito de forma que todos los alumnos logren un nivel aceptable de reconocimiento y tengan experiencias de igualdad de estatus es, además, una de las principales condiciones para disminuir el rechazo hacia los alumnos que se encuentran en desventaja y hacer que la escuela sea más justa.

Hasta ahora, la escuela se ha orientado en función de la homogeneidad (a un alumno medio que, en realidad, nunca existió) excluyendo todo lo que no coincidía o se asimilaba a dicho modelo, y conceptualizando la diversidad y la discrepancia como problemas y fracasos del individuo. El fuerte incremento de la heterogeneidad producido en los últimos años ha ayudado a hacer evidente que el fracaso era de dicho sistema escolar. Y que para superar dicho fracaso, la educación debe adaptarse a la diversidad existente en el alumnado, permitiendo que puedan aprender a partir de su propio bagaje cultural.

Para llevar a la práctica los dos objetivos expuestos con anterioridad, es preciso hacerlos compatibles con el respeto a la propia identidad. Para lo cual es necesario llevar a cabo profundas transformaciones en un sistema escolar, hasta ahora monocultural, en el que la única posibilidad de integración era la asimilación a la identidad mayoritaria. Conviene tener en cuenta, además, que la naturaleza, rapidez y magnitud de los cambios actuales incrementan la incertidumbre en este proceso y lo dificultan considerablemente, al no poder basar ya la identidad en las rígidas y con frecuencia excluyentes referencias utilizadas en el pasado. La educación debe ayudar, en este sentido, a construir una identidad positiva, que respete la diversidad y permita afrontar altos niveles de incertidumbre.

1.3. Explicitar cómo se construye la cultura escolar y superar los riesgos del currículum oculto

Uno de los principales obstáculos que debe superar la educación intercultural para conseguir los objetivos anteriormente mencionados, es lo que Jackson (1968) denominó currículum oculto. En función del éste se transmiten en la escuela tradicional las expectativas asociadas al papel de alumno (sumisión, obediencia...) que entran en contradicción con los objetivos del currículum explícito (autonomía, capacidad crítica), especialmente cuando éste pretende ser intercultural, expectativas que con frecuencia resultan imposibles de entender para los alumnos que no pertenecen a la clase media o al grupo cultural mayoritario.

Las observaciones realizadas por Jackson sobre La vida en las aulas (1968) le llevaron a destacar tres aspectos básicos del currículum oculto existente en la escuela tradicional que conducen al aprendizaje de la sumisión y la heteronomía:

- 1) La monotonía de la vida escolar. Los niños deben aprender a esperar, a tener paciencia, a permanecer inmóviles, durante largos periodos de tiempo, ignorando a sus compañeros. (“Sólo en la escuela pasan diariamente tantas horas 30 o 35 personas tan juntas sin poder la mayor parte del tiempo comunicarse entre sí”).
- 2) La naturaleza de la evaluación educativa: su carácter no explícito, sus contradicciones y la imposibilidad de que el alumno pueda discutirla. Los alumnos deben aprender cómo funciona este complejo mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos; aprender a acomodarse a las expectativas de los demás; y a conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias, el profesor y los compañeros, que con frecuencia entran en conflicto.
- 3) La fuerte jerarquización de la vida escolar y la concentración del control en el profesor. Los alumnos deben acostumbrarse a la diferencia de poder, sustituyendo los propios planes e iniciativas por los que el profesor impone.

Como el propio Jackson destacó (1968), el carácter oculto de este currículum dificulta considerablemente su aprendizaje, especialmente en el caso de determinados alumnos, procedentes de entornos culturales alejados de la cultura escolar; se convierten así en una de las principales fuentes de discriminación que existe en la escuela tradicional. Los tra-

bajos posteriores realizados sobre este tema en distintos entornos confirman su vigencia, puesto que las normas asociadas al papel de alumno suelen transmitirse de forma poco explícita, entran con frecuencia en conflicto con los valores del currículum formal y resultan más difíciles de comprender para los alumnos de determinados grupos minoritarios. Para superar las dificultades asociadas al currículum oculto, conviene explicitar claramente todos los aspectos del currículum escolar, para favorecer así su comprensión por todos los alumnos, y poder detectar y modificar cualquier característica que vaya en contra de los objetivos educativos que explícitamente se pretenden conseguir.

1.4. Ayudar a afrontar la incertidumbre y construir una identidad positiva y tolerante

Para comprender cómo afectan los actuales cambios sociales a los adolescentes, conviene recordar que su tarea básica es construir una identidad diferenciada, elaborar su propio proyecto vital averiguando qué quieren hacer con su vida. Esta tarea origina un alto nivel de incertidumbre que, sumado al que implican los actuales cambios sociales, puede resultar para algunos jóvenes muy difícil de soportar; especialmente cuando no han desarrollado tolerancia a la ambigüedad, cuando no han aprendido a vivir el conflicto (la duda, como un elemento necesario para crecer) o cuando se les ha educado como si existieran certezas, verdades, absolutas.

En relación a lo anteriormente expuesto, cabe explicar el incremento de la tendencia a construir una identidad violenta e intolerante observada en algunos jóvenes a partir de los años 90. En este sentido, los estudios realizados sobre la violencia racista y xenófoba producida en dicha década en Europa reflejan que los agresores han sido con frecuencia adolescentes varones de edades comprendidas entre los 15 y los 20 años, que han abandonado la escuela o que tienen importantes dificultades en dicho contexto (Bjorjo y Witte, 1993). El análisis de los casos denunciados en Alemania, uno de los países que sufre este problema con mayor frecuencia, refleja que en el Este, donde los cambios sociales han sido mayores, se producen el triple de crímenes racistas que en el Oeste.

La personalidad de dichos jóvenes coincide en muchos casos con la descrita en el estudio realizado después de la II Guerra Mundial por Adorno y colaboradores (1950), en el que encontraron una estructura

general de personalidad, la personalidad autoritaria, que subyace a las formas más extremas de intolerancia; y que se caracteriza por la tendencia a percibir la realidad de forma rígida (en términos de blanco-negro) y estereotipada, reduciendo las diferencias sociales a diferencias biológicas y rechazando todo lo que se percibe débil o diferente. A dicha personalidad subyace una profunda inseguridad personal, la incapacidad para soportar la ambigüedad (ante la que se reacciona con categorías extremadamente simples), una educación muy rígida y/o imprevisible y el sentimiento de haber sido injustamente tratado desde la infancia.

La educación intercultural exige llevar a cabo una serie de innovaciones educativas de gran relevancia para prevenir los problemas anteriormente mencionados, transformando el proceso de construcción de conocimientos y valores, ayudando a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, aprendiendo a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra, no la propia realidad, y en la que influye de forma muy importante la perspectiva desde la que la realizamos (intereses, situación histórica, grupo de pertenencia...).

1.5. Avanzar en los derechos humanos y desarrollar el interculturalismo desde una perspectiva de género

Para resolver los conflictos que con frecuencia se producen al intentar llevar a la práctica la educación intercultural, conviene no olvidar que representa un medio necesario para avanzar en el respeto a los derechos humanos. Y que resulta una grave contradicción con los objetivos anteriormente expuestos, apelar al interculturalismo para justificar tradiciones culturales que violen los derechos de las personas; tradiciones que han existido en todas las culturas, y que como sucede con las personas y sus identidades, deben desarrollarse para avanzar hacia niveles de justicia superior. Y para conseguirlo es preciso:

- 1) Construir activamente la igualdad y la cohesión, desarrollando proyectos y valores compartidos, ayudando a tomar conciencia de lo que nos une como seres humanos, en torno a dos expresiones fundamentales del valor de la igualdad: los derechos humanos y la democracia, referencias que por su propia naturaleza son de aplicación universal, puesto que se basan en el reconocimiento de la igualdad esencial de todo ser humano y en la necesidad de distribuir al máximo el poder entre todos los individuos.

- 2) Integrar la lucha contra las discriminaciones que sufren los grupos culturales minoritarios con la de las discriminaciones sexistas. La aplicación conjunta de estos dos enfoques (el interculturalismo y la perspectiva de género) enriquece a ambos, mejorando su coherencia en la aplicación de los principios de justicia universal en los que deben basarse. Y ayuda a resolver algunos de los conflictos y contradicciones que se plantean al tratar de llevar a la práctica la educación intercultural, destacados por sus detractores que la rechazan como una amenaza contra los derechos humanos, en lugar de reconocerla como un medio para su avance, necesario para superar los obstáculos que dificultan el respeto de los derechos de las personas cuando éstas pertenecen a minorías culturales.

2. De la teoría a la práctica

2.1. La integración de contenidos interculturales como condición necesaria pero no suficiente

Uno de los principios de la educación intercultural sobre los que existe actualmente mayor consenso es la necesidad de integrar contenidos y materiales de enseñanza-aprendizaje que resulten coherentes con sus objetivos, puesto que éstos suelen ser incompatibles con los materiales elaborados desde una perspectiva monocultural. El consenso es especialmente significativo en relación a la integración de contenidos sobre las culturas minoritarias, hasta ahora invisibles. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que los materiales monoculturales tienen también otros problemas ya que con frecuencia: estimulan representaciones negativas de otras culturas, conceptualizan a las personas que con ellas se asocian como enemigas, utilizan esquemas etnocéntricos de superioridad-inferioridad cultural para justificar determinados acontecimientos históricos (como las colonizaciones), o favorecen la identificación con el propio grupo a través del rechazo o la exclusión de otros grupos. Para superar dichas limitaciones y lograr los objetivos propuestos por la educación intercultural es necesario desarrollar materiales que permitan, por ejemplo: 1) comprender y respetar las características de otras culturas, reconociendo su valor como formas de adaptación a contextos que generalmente también han sido diferentes; 2) y desarrollar una identidad

basada en la tolerancia y el respeto a los derechos humanos, dentro de los cuales debe incluirse el respeto a la diversidad cultural.

Para comprender la relevancia que ha adquirido este tema conviene recordar que el término educación intercultural comenzó a ser utilizado para hacer referencia a la integración de contenidos relativos a culturas distintas de la mayoritaria, hasta entonces invisibles en la escuela. Y que la ampliación producida en los últimos años de los objetivos de la educación intercultural debe ir acompañada de una ampliación similar respecto a los procedimientos para conseguirlos. En otras palabras, que la mera integración de contenidos interculturales, aunque necesaria, resulta claramente insuficiente para lograr dichos objetivos. A pesar de lo cual, suele ser frecuente, especialmente en la práctica, seguir reduciendo el concepto de educación intercultural a la integración de contenidos (a añadir una lección, un vídeo o una fiesta sobre las culturas minoritarias manteniendo en el resto de las actividades el enfoque monocultural). Esta reducción está estrechamente asociada a la falta de recursos metodológicos para llevarla a la práctica y que representa actualmente uno de los principales obstáculos para su desarrollo (Banks, 1997; Sachs, 1989; Sleeter y Grant, 1993; Bliss, 1990; Jordan, 1994), de manera que trivializa su significado, transmite la idea de que afecta solamente a determinadas materias y profesores o de que puede aplicarse simplemente añadiendo una lección. Los análisis más críticos planteados hacia esta conceptualización inadecuada de la educación intercultural, denominada a veces como folclórica, resaltan su superficialidad e, incluso, la deformación y estereotipos sobre las culturas minoritarias que puede transmitir:

“Lo que se ha denominado pedagogía del couscous ha sido ampliamente criticada por contribuir a los estereotipos y a la marginalización (...) por concentrarse sólo en las diferencias y por el estatus marginal que las actividades interculturales ocupan en el currículo escolar” (Dasen, 1995, p. 115).

2.2. El proceso de construcción del conocimiento y el modelo de la interacción educativa

Los objetivos de la educación intercultural exigen cambios cualitativos muy importantes en el modelo de interacción educativa y en la forma de transmitir y construir el conocimiento. Para lograr dichos objetivos es necesario:

- Adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la in-

- teracción educativa a la diversidad de aquellos a los que se dirige, superando los obstáculos que de lo contrario conducen a la discriminación y garantizando que todos logren un nivel suficiente de éxito y reconocimiento sin renunciar a su propia identidad cultural.
- Enseñar de forma clara y explícita cómo se construye tanto el conocimiento como las normas y expectativas que estructuran la cultura de las instituciones educativas, superando así los problemas del denominado currículum oculto y estimulando la participación del alumnado en su construcción. De esta forma se mejora dicho currículum, se adapta a la diversidad y se favorece su comprensión.
 - Superar los modelos etnocéntricos, en los que la sobrevaloración de los conocimientos y esquemas de la cultura mayoritaria conducía al rechazo o infravaloración de los conocimientos y esquemas de otras culturas.
 - Ayudar a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, superación necesaria para la tolerancia, que exige aprender a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra, no la propia realidad, y en la que influye de forma muy importante la perspectiva desde la que la realizamos (intereses, situación histórica, grupo de pertenencia...).

Para avanzar en los objetivos anteriormente expuestos desde la escuela, es preciso que el profesor ceda al alumnado parte del control que habitualmente ejerce sobre la actividad académica; situación que se favorece cuando estos cooperan con sus compañeros en equipos heterogéneos, creando condiciones para distribuir el protagonismo y las oportunidades académicas.

2.3. Condiciones del contacto intergrupar, integración y tolerancia

Las investigaciones realizadas en centros a los que asisten diversos grupos étnicos reflejan que en ellos se produce con frecuencia una fuerte segregación que impide el establecimiento de relaciones interétnicas de amistad. De acuerdo a la teoría del contacto propuesta por Allport (1954), para favorecer la superación de este problema, es necesario promover actividades que difícilmente se dan de forma espontánea, en las que: se produzca contacto intergrupar con la suficiente duración como para establecer relaciones estrechas, se proporcionen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar y

cooperen en la consecución de los mismos objetivos. Las investigaciones realizadas en nuestro entorno en equipos heterogéneos apoyan dicha teoría (Díaz-Aguado, 2003), así como la eficacia de la cooperación para favorecer la tolerancia y la integración de todos los alumnos: en contextos interétnicos (Díaz-Aguado, 1992), con alumnos de necesidades especiales (Díaz-Aguado, 1994); y con adolescentes que inicialmente tenían problemas de exclusión social (Díaz-Aguado, 1996).

3. La cooperación en equipos heterogéneos como método para adaptar la educación a la DIVERSIDAD

La revisión de las investigaciones realizadas sobre estos temas permite identificar al aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos como un procedimiento clave para adaptar la educación a los actuales cambios sociales y a los objetivos de la interculturalidad. Entre las razones que nos llevan a dicha conclusión cabe destacar las siguientes (Díaz-Aguado, 2003):

- 1) Los procedimientos educativos tradicionales, diseñados para un alumno medio y un contexto homogéneo, no permiten adaptar la enseñanza a las características del alumnado en contextos heterogéneos. Con dichos procedimientos, las oportunidades educativas se distribuyen de forma muy desigual, dando origen a la principal fuente de discriminación e intolerancia que se produce en la escuela. La aplicación del aprendizaje cooperativo ayuda a distribuir el éxito y el protagonismo académico, contribuyendo así a promover la motivación por el aprendizaje y a reducir el comportamiento disruptivo (que suele originarse como una forma de obtener el protagonismo que no puede lograrse de forma positiva).
- 2) Cuando las relaciones con los compañeros se producen adecuadamente proporcionan el principal contexto para adquirir las habilidades sociales más sofisticadas, necesarias para afrontar los altos niveles de incertidumbre que con frecuencia se producen en las relaciones simétricas, y poder aprender así a cooperar, negociar, cuestionar lo que es injusto..., objetivos fundamentales de la tolerancia y la educación para la paz. Para favorecer dicha adquisición en todos los alumnos es preciso estructurar actividades educativas, como el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, que garanticen dichas interacciones a todos los niños.

- 3) Los contextos heterogéneos, en los que conviven diversos grupos étnicos o culturales, contribuyen a desarrollar la tolerancia cuando se dan oportunidades de igualdad de estatus que permitan establecer relaciones de amistad con miembros de otros grupos; y parece producir el efecto contrario cuando no se dan dichas oportunidades, que conviene por tanto promover a través de la cooperación interétnica, para desarrollar la tolerancia.

3.1. La colaboración puede contribuir a mejorar el rendimiento

El aprendizaje cooperativo crea una situación de interdependencia positiva, puesto que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo. Esto hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general por el aprendizaje así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido. En función de todo ello puede explicarse por qué con frecuencia el aprendizaje cooperativo contribuye a mejorar el rendimiento, aunque parecen existir, en este sentido, diferencias en función del procedimiento utilizado para evaluarlo:

“La utilización de objetivos o recompensas grupales favorece el rendimiento de los alumnos sólo cuando las recompensas se basan en la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo (...) Prácticamente todas las investigaciones revisadas que proporcionan recompensas de grupo basadas en la suma del aprendizaje individual (43 estudios) encuentran efectos positivos en el rendimiento (...) Por el contrario, en los procedimientos que evalúan un producto grupal global o que no proporcionan recompensas de grupo, se encuentran pocos efectos” (Slavin, 1992, p. 158).

Slavin explica los resultados anteriormente expuestos aludiendo a que, cuando los individuos no pueden identificar los resultados de su propio esfuerzo (porque éstos se diluyen en el producto grupal) puede producirse una difusión de responsabilidad, que reduce la motivación, el esfuerzo y, por tanto, el rendimiento. Para evitar estos problemas, manteniendo las ventajas de la estructura cooperativa, se propone evaluar el trabajo del grupo de forma que cada alumno pueda identificar dentro de él su propia contribución.

En las descripciones que se incluyen a continuación, procedentes de protocolos de entrevistas realizados en nuestras investigaciones (Díaz-

Aguado, Dir., 1996, 2003), se refleja cómo perciben dos alumnas las consecuencias de la interdependencia positiva creada a partir de la suma de las notas individuales dentro de cada equipo:

ALUMNA PORTUGUESA de 11 años, sexto de primaria: “¿Te ha gustado trabajar en equipo? Sí. Si hay algo que yo no sé, me lo pueden enseñar; y si ellos no saben algo, yo se lo puedo enseñar. Si estamos solos, no podemos. ¿Cómo se aprende más solos o en equipos? En equipos, muchísimo más. ¿Por qué? Porque puedes contar a los demás algo que has aprendido. Si estás solo, como hay algunos que son unos “empollones”, se lo guardan sólo para ellos, para que los demás no lo conozcan. En equipo esto no pasa”.

ALUMNA ESPAÑOLA de 15 años, cuarto de ESO: “Como tu nota es compartida por todo el grupo, entonces si no estudias no sólo te perjudicas tú sino que perjudicas también a tus compañeros. Y eso te hace estudiar más”.

3.2. La cooperación como herramienta de la cohesión, la integración y la tolerancia

Desde una perspectiva también motivacional, se ha tratado de explicar la eficacia del aprendizaje cooperativo en función de su influencia sobre la cohesión social del grupo de clase (Cohen, 1994; Sharan y Sharan, 1992). En algunas de las investigaciones que enfatizan dicho efecto se usan formas de aprendizaje cooperativo en las que los alumnos adoptan roles individualizados dentro de su grupo, como en el procedimiento que divide la tarea en especialidades o grupos de expertos, para favorecer así la interdependencia positiva. (por ejemplo, las investigaciones que hemos realizado en centros de secundaria con el modelo de aprendizaje cooperativo que veremos más adelante).

Por otra parte, la evidencia disponible en la actualidad refleja que la cooperación en grupos heterogéneos es el medio más eficaz para desarrollar la tolerancia en la escuela (Slavin, 1985). Eficacia que parece estar estrechamente relacionada con la atracción que se produce hacia las personas con las que se comparten y alcanzan metas fuertemente deseadas, así como con las experiencias de igualdad de estatus entre diversos grupos (étnicos, de género...) que el aprendizaje cooperativo puede proporcionar (Allport, 1954). Es muy importante tener en cuenta, en este sentido, que la intolerancia suele basarse en las diferencias

de poder y estatus existente entre diversos grupos; y que para eliminar dicho problema es necesario igualar las oportunidades de obtener protagonismo y reconocimiento.

3.3. Cooperación, solidaridad y compensación de la desigualdad

Al incorporar como actividad normal del aula el aprendizaje cooperativo entre compañeros, se legitiman las conductas de pedir y proporcionar ayuda (Nelson-Legall, 1992), mejorando tanto el repertorio social de los alumnos (con dos nuevas habilidades de gran relevancia) como sus oportunidades de aprendizaje. Es evidente la importancia que dichas oportunidades tienen para los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios en desventaja, especialmente cuando su lengua materna no coincide con la lengua en la que se produce el aprendizaje. Importancia similar tiene para sus compañeros que, cuenta este problema, pueden ayudar.

En contextos muy diversos se ha observado que la conducta de ayuda tiene consecuencias psicológicas muy positivas para la persona que la emite. Los niños suelen ser con frecuencia receptores de la ayuda de los adultos. Muy pocas veces tienen la oportunidad de comprobar su propia eficacia ayudando a otra persona, y de mejorar con ello su propia autoestima y sentido de autoeficacia.. Se ha comprobado, además, que cuando los niños tratan de mejorar la conducta de un compañero, cambian su propia conducta en la misma dirección del cambio que intentan lograr en el otro niño.

En la estructura individualista-competitiva, que caracteriza a las aulas tradicionales, los fracasos suelen ir progresivamente en aumento, puesto que las diferencias existentes entre los alumnos hacen que en la mayoría de las clases exista un pequeño grupo de alumnos que protagoniza casi todas las interacciones y éxitos así como otro grupo de sujetos que no interviene casi nunca ni consigue el más mínimo éxito o reconocimiento académico (Díaz-Aguado, Dir., 1992). Los alumnos de grupos minoritarios en desventaja se encuentran con frecuencia en este último grupo. Y en muchos casos su principal protagonismo se produce en situaciones en las que destacan de forma negativa. Una importante ventaja del aprendizaje cooperativo, en determinadas condiciones (como son las del modelo del cuadro uno), es que permite modificar la estructura de la evaluación e igualar al máximo las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento para todos los alumnos.

En función de lo anteriormente expuesto, no resulta sorprendente que cuando se pregunta a los profesores a qué tipo de alumnos beneficia más el aprendizaje cooperativo (Díaz-Aguado y Andrés, 1999), la respuesta más frecuente sea que a todos, tanto en lo referente al aprendizaje de contenidos como respecto a la educación en valores. En bastantes casos, los profesores describen, además, los sorprendentes cambios que produce en los alumnos que inicialmente tenían dificultades en el aprendizaje o en la integración en el grupo, así como para los inmigrantes que deben aprender en una segunda lengua. Algunos profesores destacan, también, las ventajas que este método supone para los alumnos con más facilidad en ambos procesos.

PROFESOR DE ÉTICA Bachillerato: “Uno de los cambios que me ha llamado la atención se refiere al interés que han mostrado por aquellos compañeros o compañeras más lentos tanto en el trabajo como en la comprensión de los conceptos. Los miembros de cada grupo se han esforzado por ellos, evitando dejarles atrás(...) Además se han dado cuenta que los que ayudan se benefician con ello también desde un punto de vista intelectual”.

3.4. Realización compartida de actividades completas y activación de la zona de construcción del conocimiento

De acuerdo con los principios de la psicología de la actividad (Vygotsky, 1934), uno de los principales requisitos del diseño educativo es crear sistemas de interacción social que proporcionen zonas de desarrollo próximo, teniendo en cuenta para ello como condiciones necesarias: 1) que la persona que enseña (el experto) tenga la capacidad de resolver independientemente el problema; 2) y que se establezca una tarea compartida, que favorezca la participación del que aprende (del novato). El aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos puede proporcionar así una excelente oportunidad para activar la zona de construcción del conocimiento.

A diferencia de la mayoría de los modelos de enseñanza aprendizaje (que suelen dividir las tareas en sus componentes, estableciendo una jerarquía de los más sencillos a los más complejos, y que se aprenden sin hacer referencia a las fases posteriores ni comprender, por tanto, su

sentido y objetivos) a partir de la psicología de la actividad se propone una estrategia basada en la realización compartida, entre expertos y novatos, de tareas completas (Newman, Griffin y Cole, 1989) que puede ser aplicada con gran eficacia dentro del aprendizaje cooperativo (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2002, 2004).

Para comprender la relevancia que tienen las tareas completas, conviene tener en cuenta que el novato no sólo carece de las destrezas para realizar la tarea de forma independiente, sino que además no suele comprender el objetivo. Con el fin de que se produzca el progreso, el experto debe lograr que la tarea aparezca en la interacción que establece con el novato; de forma que éste vaya interiorizando simultáneamente tanto el objetivo como el procedimiento para alcanzarlo (Newman et al, 1989). De forma similar a los procesos de andamiaje observados en la interacción entre adultos y niños en contextos familiares, al principio suele ser necesario que el experto realice la mayor parte de la tarea y que el novato se limite a un papel menor. Gradualmente la situación va cambiando, se va retirando el andamiaje, hasta que el novato desempeña la tarea de forma independiente. Se trata de un proceso marcadamente interactivo, a través el cual el que aprende va apropiándose del objetivo y del procedimiento de la tarea; y para ello el que enseña debe ir apropiándose de las respuestas del novato, dotándolas de significado al integrarlas en su propia comprensión de la tarea. De esta forma proporciona al novato la oportunidad de relacionar sus respuestas con el objetivo de la tarea.

En el protocolo que se incluye a continuación, un profesor de Historia describe cómo la realización de una tarea completa, investigando de forma cooperativa sobre las diferencias de género, ha permitido a los y a las adolescentes apropiarse del sentido de la investigación histórica.

PROFESOR DE HISTORIA, Bachillerato: "El sistema de trabajo cooperativo y los contenidos y actividades del programa (sobre la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia de género) han mejorado sensiblemente la participación activa del alumnado y favorecido la relación social del grupo, aceptando la igualdad, ejerciendo la tolerancia y la solidaridad como antídotos de la violencia y la discriminación, a la vez que han servido para incrementar la autoestima y para iniciar a los alumnos en la investigación, que es uno de los objetivos del programa de Historia Contemporánea

previsto para este curso (...). El programa fue, paulatinamente despertando un interés especial en el alumnado, y les ha servido para comprobar, de forma directa, la utilidad de la Historia para comprender problemas actuales y construir, desde su conocimiento, una sociedad más justa e igualitaria”.

Las investigaciones realizadas en contextos escolares desde esta perspectiva (Newman, Griffin y Cole, 1989) postulan que la enseñanza a través de tareas completas permite superar algunas de las dificultades que los enfoques tradicionales tienen al ser aplicados con alumnos de grupos minoritarios. Esto es debido a que, con dichos enfoques, la comprensión de la tarea propuesta por el profesor difiere considerablemente de cómo la entienden algunos de sus alumnos. Aquél tiende a percibirlos de forma sesgada en función de su facilidad o dificultad para compartir con él el significado de las tareas planteadas. A través de la realización compartida de tareas completas pueden superarse dichas dificultades, al favorecer una apropiación recíproca del significado que ambos (experto y novato) dan a la tarea.

3.5. Pautas de aplicación del aprendizaje cooperativo

En el Cuadro Uno se resume el procedimiento de aprendizaje cooperativo que hemos desarrollado para contextos educación primaria (Díaz-Aguado, Dir. 1992, 1994, 2003); y en el Cuadro Dos, el procedimiento para educación secundaria (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2002, 2003, 2004). Puede encontrarse una descripción más detallada de ambos procedimientos en Díaz-Aguado, 2003.

CUADRO UNO: MODELO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA EDUCACION PRIMARIA

- 1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en grupo étnico, genero, nivel de rendimiento..) con la tarea de preparar a cada uno de sus miembros en una determinada materia, estimulando la interdependencia positiva.
- 2º) Desarrollo de la capacidad de colaboración : 1) crear un esquema previo; 2) definir la colaboración conceptualmente y a través de conductas específicas; 3) proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación; 4) proporcionar oportunidades de practicar; 5) evaluar la práctica y comprobar a lo largo de todo el programa que los alumnos cooperan adecuadamente.
- 3º) Realización, como mínimo, de dos sesiones de aprendizaje cooperativo por semana.
- 4º) Realización de la evaluación, a través de uno de los dos procedimientos
 - Torneos grupales (comparación entre alumnos del mismo nivel de rendimiento). Se distribuye al máximo la oportunidad de éxito entre todos los alumnos de la clase. Se educa la comparación social. La aplicación de este procedimiento depende de que puedan formarse grupos de nivel de rendimiento similar.
 - Torneos individuales (comparación con uno mismo en la sesión anterior). Se maximizan las oportunidades de éxito para todos los alumnos. Se estimula el desarrollo de la idea de progreso personal.

CUADRO DOS: MODELO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA

1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en genero, nivel de rendimiento, estructura de razonamiento socio-moral, actitudes hacia la diversidad..), estimulando la interdependencia positiva.

2º) División del material en tantas secciones o especialidades (sociología, historia, medios de comunicación....) como miembros tiene cada equipo.

3º) Cada alumno desarrolla su sección en grupos de expertos con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El profesor anima y asesora la elaboración de un plan que favorezca un adecuado desempeño en la tarea encomendada, utilizando diversos materiales y fuentes de información. Estos grupos de expertos siguen con frecuencia una metodología similar a la de determinadas actividades profesionales (sociología, periodismo, política..).

4º) Integración del trabajo de los expertos en los equipos de aprendizaje cooperativo, de forma que cada equipo reciba toda la información que en dichos grupos de expertos se ha elaborado.

5º) Evaluación de los resultados obtenidos tanto por los grupos de expertos como por los equipos de aprendizaje cooperativo. Cada alumno es evaluado, por tanto, desde una triple perspectiva :

- Por el grupo de expertos con el que ha investigado, evaluando la calidad del producto global desarrollado.

- Por el grupo de aprendizaje cooperativo, al que ha enseñado y del que ha aprendido. Evaluación que se calcula sumando el rendimiento individual de cada uno de sus miembros. Para optimizar la coherencia entre la práctica de este criterio y sus resultados suele resultar conveniente considerar junto a la nota media del grupo, la calificación de la calidad de la colaboración.

- Por su rendimiento individual en la totalidad del tema estudiado.

Cuando existan dificultades para seguir la pauta descrita debido a su complejidad, puede simplificarse omitiendo inicialmente el paso dos, en el que cada grupo de expertos lleva a cabo una tarea diferenciada de las de los otros grupos. En estas ocasiones, para que el alumnado se beneficie de las ventajas que se derivan de la realización de una tarea completa desde el rol de experto, éste puede definirse de forma similar a todos los equipos de aprendizaje cooperativo, pidiéndoles, por ejemplo, que hagan de expertos contra el racismo evaluando campañas de sensibilización o elaborando una dirigida a adolescentes.

3.6. Los cambios en el papel del profesorado descritos por sus protagonistas

El aprendizaje cooperativo supone un cambio importante en el papel del profesorado. El control de las actividades pasa a ser compartido por toda la clase, lo cual contribuye a que el profesor pueda y deba realizar actividades nuevas. (además de las que habitualmente lleva a cabo en otras formas de aprendizaje) que pueden mejorar por sí mismas su interacción con el alumnado y la calidad educativa, como por ejemplo: enseñar a cooperar, observar lo que sucede en cada grupo, estructurar de otra forma las tareas (Díaz-Aguado, Dir., 1996). No es de extrañar, por tanto, que, cuando el profesor aplica el aprendizaje cooperativo y lleva a cabo las actividades anteriormente expuestas, mejora la calidad de su relación con el alumnado y de la vida en el aula. Los resultados obtenidos, en este sentido, sugieren que la realización de dichas actividades (dentro del aprendizaje cooperativo) hace que mejore también la interacción que el profesor o profesora mantiene con sus alumnos/as cuando aplica otros procedimientos. Se incluye a continuación una selección de protocolos de entrevistas procedentes de diversas investigaciones (Díaz-Aguado, Dir., 1996; 2002, 2003), en los que se refleja cómo percibe el profesorado su papel en el aprendizaje cooperativo y las condiciones de su eficacia:

1) Reducción de la distancia con el alumnado e incremento del poder referente y de la eficacia para educar en valores. Los resultados obtenidos, en este sentido, sugieren que la reducción de la distancia entre el profesor y sus alumnos, y el hecho de convertirse en mediador de objetivos fuertemente deseados por ellos (a través del cambio en la evaluación), hacen que se incremente el poder referente del profesor (puesto que mejoran también las relaciones que el profesor mantiene con sus alumnos cuando aplica otros procedimientos) su eficacia para educar en valores y la satisfacción del profesor con su propio papel.

PROFESORA DE HISTORIA, Bachillerato "(...) ha mejorado la relación profesor-alumno. (...) Me he sentido cómoda al desarrollar el programa. (Ha favorecido la educación en valores), la incorporación de los temas transversales, que hasta el momento se presentaban de forma más secundaria. (...) Los alumnos se han motivado más, se han hecho conscientes de las discriminaciones que todavía existen. Se han sensibilizado. Han entendido que la violencia es un fenómeno social que debe erradicarse".

2) Desarrollo de la tolerancia hacia los alumnos y adaptación a la diversidad. El aprendizaje cooperativo incrementa las oportunidades de observación del profesor y le obliga a prestar atención al progreso de cada alumno, cambios que los propios profesores relacionan con la superación de determinados errores en la percepción del grupo de clase o de determinados individuos, que parecen incrementar la tolerancia del profesor así como su tendencia a tratar la diversidad de forma proactiva, en lugar de limitarse a reaccionar a ella:

PROFESORA TUTORAY DE MATEMÁTICAS, Educación Primaria: “Como profesora me he visto participando (...) más con cada uno en concreto, porque voy de grupo en grupo; tienes un contacto más directo con cada uno (...) porque cuando explicas y cada uno trabaja solo a lo mejor uno te pregunta, pero de esta forma si pregunta uno atiendes a todo el grupo”.

3) Reducción de la necesidad de controlar la conducta negativa. Los profesores describen que el aprendizaje cooperativo hace las clases más amenas y participativas, dando protagonismo a todos los alumnos, incluso a los que con métodos tradicionales suelen buscarlo con conductas disruptivas, con lo que reduce los problemas de indisciplina así como la necesidad de que el profesor deba controlarlas y sancionarlas, mejorando con ello sensiblemente el clima del aula para todos los que en ella se encuentran, incluido el propio profesor:

ORIENTADORA DE SECUNDARIA: “Estos métodos favorecen el protagonismo de los alumnos, estimulan la motivación hacia la tarea y facilitan enormemente la labor del profesor, porque pasa de ser un transmisor de conocimientos a un facilitador de la tarea y la persona que coordina una serie de actividades propiciando una participación más activa de los alumnos, donde éstos encuentran un mayor protagonismo. (...) facilita la tarea del aula porque hace que los alumnos se impliquen más en su propio aprendizaje. (...) Si nosotros les damos un papel más activo en su propio aprendizaje y nuestro papel es el de facilitadores de la tarea, la calidad de vida del profesorado puede aumentar considerablemente, porque estamos eliminando una de las principales fuentes de estrés; me refiero a todo lo que es la llamada disciplina del aula, la atención de los alumnos ..., que generan un malestar importante”.

4) La enseñanza cooperativa. El aprendizaje cooperativo permite y exige una mayor colaboración entre profesores de la que habitualmente se produce con otros métodos. Además, cuando varios profesores co-

operan en su aplicación mejora su eficacia y viven la experiencia de forma mucho más satisfactoria que cuando lo aplican individualmente.

PROFESOR DE HISTORIA, Bachillerato: “Aplicar el programa en colaboración con mis compañeros y compañeras, ha supuesto salir de la monotonía, recuperar la ilusión docente, conocer facetas interesantísimas de todos ellos y ellas, trabajar en equipo, intercambiar experiencias de forma provechosa y crear un clima de reflexión compartida, optimismo y cooperación en el centro, del que a buen seguro partirán iniciativas importantes en cursos venideros, siempre que pueda mantenerse el equipo de trabajo”.

3.7. El aprendizaje cooperativo a través de las descripciones del alumnado

El cambio en el papel del profesorado que el aprendizaje cooperativo posibilita es también percibido por el alumnado. Como reflejo de lo cual se incluye a continuación un extracto de la entrevista realizada (Díaz-Aguado, Dir., 2004) a un alumno de cuarto de ESO de un grupo compuesto básicamente por repetidores, en el que antes de trabajar en este programa manifestaban frecuentes conductas disruptivas y algunas agresiones a objetos pertenecientes a profesores.

JAIME (antes de participar en el programa): “¿Hay situaciones de violencia en el instituto? Sí, más de una pelea ya ha pasado, pero no de pandillas, cosas aisladas. Es que este instituto es muy conflictivo. Este barrio está dividido en distintas zonas y se llevan muy mal entre ellas. Los conflictos se crean fuera del instituto pero se resuelven aquí, porque claro aquí nos juntamos todos, hay mucha diversidad ideológica. Racistas y todo. ¿Qué hace el instituto para resolver estos conflictos? El Instituto lo que hace es echar a algunos alumnos y ya está. En esta clase han acumulado lo peor, casi todos son repetidores y eso se nota, pero las actitudes en clase son distintas según el profesor. Hay profesores con los que no nos metemos.”

JAIME (después de participar en el programa): “El trabajo en grupos va bastante mejor. Se hace más sencillo el trabajo, porque unos con otros nos podemos ayudar, en unas materias uno sabe más y ayuda al resto y en otras al revés.. ¿Qué te parece cómo se han formado los grupos? A ti te gustaría ponerte con tus amigos, pero la verdad es que están haciendo los grupos muy bien compensados y funcionan, yo creo que ha mejorado el rendimiento del

grupo. ¿Todo el mundo trabaja? Sí, y si alguien se escaquea se le dice algo y ya está. ¿Quién se lo dice? Los miembros del grupo. Dentro del grupo nos ponemos de acuerdo, nos organizamos el trabajo. (...) La relación con los profesores ha mejorado y ahora trabajamos más”.

A través del aprendizaje cooperativo se crea un contexto idóneo para trabajar con contenidos sobre las culturas minoritarias, que suelen ser poco visibles en la escuela, proporcionando al alumnado de dichas culturas una importante oportunidad de protagonismo:

JUAN, alumno gitano de 8 años, antes de participar en el programa: “Los niños payos ¿son diferentes a los niños gitanos o tienen también cosas iguales? (...) Lo que se diferencia más es la piel. Y tenemos otra forma de hablar: “Chacho ven pá cá”, “mentirillas”. Algunos yo no entiendo como hablan. Yo hablo de las dos; aquí el payo, porque me da mucha vergüenza porque son más payos. Cuando estoy con los gitanos hablo gitano. Para decir vergüenza decimos que tenemos “lache”, cerdo o gorrino “balichó”, padre “batus”, huevos “chanrrós”, madre “dai”, hermano “plás”. Antiguamente hablábamos así, ahora no porque hemos aprendido otras palabras. En los gitanos no hay pobres ni ricos, algunos sí, somos de a medias. (...) ¿Qué es lo más importante de lo que haces en el colegio? (...) Hacer lo que dice el profesor (...) algunos niños no lo saben hacer (...) hacen el ridículo (...) yo a veces hago el ridículo (...) no sé por qué”.

JUAN, alumno de 8 años, antes de participar en el programa: “¿Qué es lo más importante de lo que haces en el colegio? Estudiar, la lengua... ¿Por qué es importante? Porque al leer y estudiar puedes aprender otras muchas cosas... El otro día estudiamos palabras en romanó (...) Ahora yo me sé muchas más palabras en romanó. Las tengo apuntadas en la cartera. Me las han enseñado mis tíos. Cuando tenga un libro sobre romanó lo voy a pasar en serie para que se las aprenda la gente”.

En relación a la influencia de los contenidos interculturales en el grupo mayoritario, los profesores consideran que la incorporación de contenidos interculturales es positiva para todos los alumnos y alumnas.

4. La educación intercultural y el currículum de la no violencia

Para llevar a la práctica los objetivos de la educación intercultural es necesario trabajar explícitamente el conjunto de valores con los que se relaciona, a los que hemos denominado currículum de la no violencia, enseñando a detectar y superar los problemas que a ella conducen: (exclusión, racismo, xenofobia, sexismo....) y desarrollando alternativas a dichos comportamientos, a través de la participación democrática, los derechos humanos y la resolución pacífica de los conflictos. Y para conseguirlo, hemos adaptado el procedimiento de la reflexión compartida y la discusión entre compañeros a cada edad (a través de cuentos, vídeos...); en la página web Convivencia escolar y prevención de la violencia (Díaz-Aguado, 2002) puede encontrarse una descripción más detallada de dichos procedimientos así como secuencias de vídeo sobre su puesta en práctica.

Para prevenir la violencia desde la escuela es preciso superar el currículum oculto existente hasta hace poco sobre este tema, que llevaba a mirar hacia otro lado cuando se producía la violencia en la propia escuela. Los graves acontecimientos que, en este sentido, hemos vivido en los últimos años, y su cercanía a partir del 11-M, aumentan la urgencia de esta tarea así como la necesidad de insertarla en el contexto de la educación intercultural. Con este objetivo hemos puesto en marcha desde la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense el programa Prevenir tras el 11-M, basado en la colaboración con los centros educativos de Madrid que lo solicitan. Se resumen a continuación algunos de los principios básicos en los que se basa este programa.

4.1. Favoreciendo una representación de la violencia que ayude a combatirla

La representación que una persona o un pueblo tiene de la violencia y de sus posibles víctimas desempeña un decisivo papel en el riesgo de ejercerla o en la posibilidad de prevenirla. El individuo violento suele creer que su violencia está justificada o es inevitable, y se conceptualiza a sí mismo cuando la utiliza como un héroe y a la víctima como un ser despreciable e infrahumano, inhibiendo la empatía. Así es más fácil emplear la violencia. La representación de una persona o un colectivo como inferior o como enemigo está estrechamente relacionada con su

posible victimización. Para favorecer, desde la educación, una representación de la violencia que ayude a combatirla conviene enseñar a rechazarla en todas sus formas y manifestaciones, al comprender la naturaleza destructiva que tiene la violencia no sólo para la víctima hacia la que se dirige sino también para quien la utiliza y para el sistema social en el que se produce. Para lo cual conviene ayudar a comprender el proceso por el cual la violencia genera violencia, no como algo automático ni inevitable, sino como una consecuencia del deterioro que origina en las personas y grupos que la sufren y aplicar los esquemas anteriormente mencionados a las situaciones (pasadas, presentes o futuras) de la vida cotidiana en los diversos contextos y relaciones en los que ésta se produce, prestando una especial atención a las formas de violencia más cotidianas, como son: la violencia de género y la violencia entre iguales, en la escuela y en el ocio.

4.2. Romper con la transmisión intergeneracional de la violencia

La exposición a modelos violentos, especialmente durante la infancia y adolescencia, puede conducir a la justificación de la violencia e incrementar considerablemente el riesgo de ejercerla. Es decir que una de las causas de la violencia es la propia violencia. En este sentido cabe interpretar los resultados sobre violencia doméstica, en los que se observa que muchos de los adultos que la ejercen o la sufren en su vida adulta proceden de familias que también fueron violentas. Es decir, que tiende a transmitirse de generación en generación. Se han detectado, sin embargo, una serie de características psicosociales, que deben promoverse a través de la educación para ayudar a romper esta trágica cadena: 1) el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicos alternativos a la violencia, a través de los cuales aprender a confiar en uno mismo y en los demás; 2) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica a la que se haya podido vivir, reconociendo a otra(s) personas las emociones suscitadas; 3) el compromiso de no reproducir la violencia, que incrementa su eficacia si se expresa a través de acciones concretas socialmente compartidas; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia. Garantizar estas condiciones en el conjunto de la población puede ayudar a prevenir las secuelas producidas por la violencia.

En torno a estas condiciones se concretan las acciones desarrolladas dentro del programa Prevenir tras el 11-M, para evitar que dicha violencia obstaculice el desarrollo de los valores democráticos (confianza, paz y tolerancia) en los que pretendemos educar.

4.3. Romper la conspiración del silencio sobre la violencia escolar e insertar su tratamiento en un contexto normalizado orientado a mejorar la convivencia

Los estudios sobre violencia entre iguales en la escuela reflejan que se trata de un fenómeno con el que la mayoría del alumnado parece tener contacto, como víctima, agresores o espectador (la situación más frecuente). Entre sus causas cabe destacar tres características de la escuela tradicional relacionadas con la incoherencia entre el currículum explícito y el oculto: la justificación o permisividad de la violencia entre chicos sobre todo cuando se produce como reacción o valentía; el tratamiento habitual que se da a la diversidad actuando como si no existiera; y la falta de respuesta del profesorado a la violencia entre escolares, que deja a las víctimas sin ayuda y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. Esta falta de respuesta está estrechamente relacionada con la forma tradicional de definir el papel del profesorado, especialmente en secundaria, orientado de forma casi exclusiva a impartir una materia específica dentro del horario previsto para ella, y según el cual lo que sucede más allá de dicho tiempo y espacio no es responsabilidad suya. Estas características, como sugieren los propios profesores, podrían superarse si recibieran una formación adecuada que les permitiera afrontar con eficacia el tipo de problemas que conducen a la violencia desde una perspectiva de ciudadanía democrática. En este contexto hay que situar el establecimiento de contextos normalizados orientados a mejorar la convivencia, en los que las víctimas puedan encontrar la ayuda que necesitan sin ser estigmatizadas por ello y los agresores puedan recibir el tratamiento educativo disciplinario que les ayude a ponerse en el lugar de la víctima, entender lo destructiva que es la violencia, arrepentirse de haberla utilizado e intentar reparar el daño originado (Díaz-Aguado, Dir., 2004).

Una especial relevancia tiene, para el tema que aquí nos ocupa, la relación que suele observarse entre violencia y la forma tradicional de tratar la diversidad en la escuela tradicional, haciendo como si no existiera. Este problema puede explicar su escasa sensibilidad para combatir

el acoso racista (humillaciones, generalmente verbales, asociadas a su identidad étnica), que tienen alto riesgo de sufrir los alumnos de minorías étnicas, especialmente si están en desventaja académica o socioeconómica; problema que suele ser muy difícil de detectar para el profesorado y que, casi siempre, va más allá de las puertas de la escuela. Para prevenirlo, es preciso incluir el tratamiento del racismo en el currículum, dentro de programas globales que proporcionen experiencias de igualdad y ayuden a erradicar la exclusión. Los programas que llevan a cabo este tipo de medidas son viables y eficaces tanto en primaria como en secundaria, a través de vídeos y cuentos específicamente seleccionados o elaborados para adecuar el tratamiento del racismo a las peculiaridades de cada edad. En relación a lo cual, cabe considerar también que el hecho de tener necesidades educativas especiales incrementa el riesgo de ser víctima de acoso. A las diferencias anteriormente mencionadas habría que añadir otras que también se ha observado incrementan el riesgo de sufrir violencia; como, por ejemplo, la de los niños que contrarían el estereotipo sexista tradicional; o los que tienen dificultades de expresión verbal, que suelen ser frecuentemente ridicularizados por ello. Para prevenir todos estos problemas, es preciso que los programas de prevención de la violencia incluyan actividades específicas destinadas a construir la igualdad, desarrollando habilidades que permitan detectar y combatir sus obstáculos más frecuentes (sexismo, racismo, xenofobia, estereotipos hacia los que tienen necesidades especiales...), y a conceptualizarlos como una amenaza al respeto a los derechos humanos.

4.4. Curar las secuelas de la violencia y desarrollar el compromiso de no utilizarla

A partir de los principios anteriormente expuestos, el programa Prevenir tras el 11-M se concreta en colaboración con el profesorado de cada centro y las características del contexto en el que se aplica. Las actuaciones llevadas a cabo en marzo y abril de 2004 se estructuraron en torno a los siguientes principios:

- 1) Proporcionar seguridad y protección, estableciendo contextos protegidos en los que poder comunicar lo que se siente sin riesgos, y recomponer el modelo del mundo basado en la empatía y la solidaridad, contrarrestando el daño que podría derivarse de la exposición a la violencia.

- 2) Ayudar a construir una historia de lo sucedido, en la que pueda encajar la realidad y que permita desarrollar los valores de confianza, tolerancia y no violencia. Para lo cual hay que escuchar sus interrogantes, en función de los cuales explicar la respuesta que nuestra sociedad da para evitar que la violencia se repita y reforzar la tolerancia y la paz. Por ejemplo, si plantean que habría que responder con violencia desde una perspectiva de pensamiento lógico-concreto, se les puede ayudar a anticipar que podría originar más violencia, que hay una idea mejor: la policía los detiene y el juez los juzga (actuaciones lógico-concretas de lo que a nivel abstracto es el Estado de Derecho).
- 3) Ayudar a superar el odio, el miedo y el sentimiento de impotencia, a través de la acción y el compromiso compartido contra la violencia. El dolor originado por la violencia, sobre todo cuando es muy grave, suele ir acompañado con frecuencia de estos tres problemas emocionales, que aunque pueden ser normales en un primer momento, hay que ayudar a superar después para reducir las secuelas y el riesgo de reproducción de la violencia. Y para favorecerlo es conveniente establecer contextos en los que el niño pueda compartir su compromiso con los valores de la paz a través de acciones concretas, como los juegos, los dibujos, las redacciones, los manifiestos...

En Educación Secundaria, por ejemplo, algunas de las actuaciones se han estructurado en torno a la siguiente secuencia:

- Una rueda inicial sobre los sentimientos que origina la violencia, en la que cada alumno y alumna expresa lo que ha sentido el 11-M con el objetivo de ayudar a entenderlo y compartirlo.
- Favorecer una representación de la violencia que ayuda a combatirla, sensibilizando sobre el daño que origina no sólo a la víctima sino también al agresor y al sistema en el que se produce, así como sobre la escalada interminable de violencia que podría originarse si se responde a ella violentamente.
- Extender el rechazo general a la violencia a la que puede surgir en la vida cotidiana, a través de procedimientos sobre resolución pacífica de conflictos.
- Los derechos humanos como antídoto contra toda forma de violencia. En algunas ocasiones se observa cierta tendencia a variar el grado de condena de la violencia en función del grupo que la

sufre y que la ejerce. Por eso, para ayudar a superar esta dificultad es necesario sensibilizar sobre la necesidad de adoptar un rechazo generalizado, basado en el respeto a los derechos humanos.

- Elaborar un Manifiesto para Prevenir tras el 11-M, en el que compartir la expresión de un compromiso contrario a toda forma de violencia, tratando de contestar a cuatro preguntas: 1) quienes somos; 2) qué pedimos; 3) en que confiamos; 4) y a qué nos comprometemos.

En la página web sobre Convivencia escolar y prevención de la violencia (Díaz-Aguado, 2002) pueden encontrarse descripciones más detalladas de algunas de las actividades anteriormente mencionadas. Como ejemplo de los resultados a los que se llegan en los programas que en dicha página se proponen (de unas 16 actividades), se incluye a continuación el Manifiesto elaborado en marzo de 2004, en el colegio Santa Cristina de FUHEM en Madrid, por alumnado procedente de Argentina, Bulgaria, China, España, Ecuador, Marruecos y Rumania. El programa fue coordinado, en colaboración con el profesorado del centro, por Maria Celorrio y Melissa Henríquez:

MANIFIESTO TRAS EL 11-M (TERCERO DE ESO)

“¡Hola ciudadanos!, Somos jóvenes, entre 14 y 17 años del colegio “Santa Cristina”; somos amigos, compañeros, y es más un grupo.

Pedimos, que no vuelva a ocurrir una masacre; que no haya más terrorismo ni violencia, que todo esto acabe pronto (...) A veces es más grave el daño psicológico que el físico, todos tenemos el mismo derecho de vivir . Pedimos más seguridad en todo el país para poder vivir en paz, para poder andar por cualquier lado en libertad. También pedimos más información sobre lo que ocurre en este país, nos lo merecemos, todos juntos hemos construido la democracia. Finalmente pedimos que se acabe la guerra en el mundo y el racismo.

Todos pensamos que el 11-M, fue una tragedia para todo el mundo. Estamos convencidos de que la unión de todas las personas que se manifiestan, que ponen todo su interés y su apoyo para conseguir la paz, algún día lo conseguirán. Aunque pueda parecer que nada es suficiente para esas familias que han perdido hijos, hermanos, padres, tíos..... Juntos podemos acabar con el terrorismo, con el diálogo se llega a la paz.

Nos comprometemos, a que nosotros los adolescentes, intentemos no insultarnos, ni pelearnos porque somos el futuro de mañana. Nos comprometemos a respetar a todas las personas (...) sin discriminar. A no rendirnos ante la violencia, luchando cada día por este país, para hacer un mundo mejor, un mundo sin guerras, sin razas y con libertad de expresión”.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T.W.; FRENKEL-BRUNSWICK, J.; LEVINSON, (1950) *The Authoritarian Personality*. New York: Harper and Row.
- ALLPORT, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- BANKS, J. (1997) *The dimensions of multicultural education: implications for policy and practice*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.
- BANKS, J.; BANKS, C. (Eds.) (1995) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.
- BJORGO, T.; WITTE, R. (1993) (Eds.) *Racist violence in Europe*. Martin Press: Oslo.
- BLISS, I. (1990) *Intercultural education and the professional knowledge of teachers*. *European Journal of Teachers Education*, 13, 3, 141-151.
- COHEN, E. (1994) *Restructuring the classroom: conditions for productive small groups*. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- DASEN, P. (1995) *Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle*. En: Camilleri, C. (Ed.) *Difference and cultures in Europe*. Estrasburgo: Council of Europe Press.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Cuatro volúmenes y dos vídeos.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1994) *Todos iguales, todos diferentes*. Cinco volúmenes. Madrid. ONCE.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1996) *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Cuatro volúmenes y dos vídeos.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; ANDRES, M.T. (1999) *Aprendizaje cooperativo y educación intercultural*. *Psicología Educativa*, 5, 2, 140-200.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2002) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. *Página web del CNICE* http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (Dir.) (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud. Tres libros y un vídeo.

- DIAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R. (2001) La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Serie Estudios nº 73.
- JACKSON, P. (1968) La vida en las aulas. Madrid: Marova, 1975 (fecha de la primera edición en castellano).
- JORDAN, J. (1994) La escuela multicultural. Barcelona: Paidós.
- NELSON-LEGALL, S. (1992) Children's instrumental help-seeking. En: HERTZ-LAZAROWITZ, R.; MILLER, N. Interaction in cooperative groups. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1989) The construction zone: Working for cognitive change in school. Cambridge, MASS, Cambridge University Press. Traducción al castellano en Morata: La zona de construcción del conocimiento.
- SACHS, J. (1989) Match or mismatch: Teachers conceptions of culture and multicultural education policy. SCHÖN, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- SHARAN, Y.; SHARAN, S. (1992) Expanding cooperative learning through group investigation. New York: Teacher College Press.
- SLAVIN, R. (1985) Cooperative learning: Applying contact theory in desegregated school. *Journal of Social Issues*, 41(3), 45-61.
- SLAVIN, R. (1992) When and why does cooperative learning increase achievement?. En: HERTZ-LAZAROWITZ, R. Y MILLER, N. Interaction in cooperative groups. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- SLAVIN, R. (1996) Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- SLEETER, C.; GRANT, C. (1993) Making choices for multicultural education. New York: Macmillan.
- VYGOTSKY, L. (1934) Thought and language. Cambridge, Mass.: MIT Press.