

INTERVENCIÓN PROFESIONAL

PREVENIR LA VIOLENCIA DESDE LA ESCUELA. PROGRAMAS DESARROLLADOS A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN*

María José Díaz-Aguado¹

RESUMEN

En este artículo se describe el intenso proceso de investigación-acción que se ha seguido para desarrollar y comprobar los *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia*, recientemente publicados en cuatro libros y dos vídeos. Programas que han demostrado ser eficaces tanto en prevención primaria, con los y las jóvenes que inicialmente no presentaban problemas especiales, en este sentido, como en prevención secundaria, con los y las jóvenes que inicialmente se encontraban en situación de riesgo (por identificarse con la intolerancia y la violencia). La investigación realizada sobre sus características refleja que suele tratarse de jóvenes con problemas de integración en el sistema escolar a todos los niveles (tareas, valores, profesores, compañeros...). Resultado que apoya la necesidad de luchar contra la exclusión también en el sistema escolar para prevenir la violencia. El estudio experimental realizado comparando a los y las jóvenes que participan en los programas con un grupo de control, similar al anterior pero que no participa, demuestran su eficacia para reducir el riesgo de recurrir a la violencia o ser su víctima, y para desarrollar la capacidad de adopción de perspectivas, la tolerancia y la comprensión de los derechos humanos. La valoración que realizan los profesores de Educación Secundaria refleja que los programas mejoran la integración de todos y todas en el colectivo de la clase, la calidad de la vida en la escuela y la competencia educativa del profesor.

* Artículo publicado en la Revista *Estudios de Juventud* del INJUVE, dentro del monográfico *Violencia y juventud* en 1998.

¹ Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense.

ABSTRACT

This article describes the intense action-research process that has been followed to develop and test the Educational Program for Tolerance and Violence Prevention, recently published in four books and two videotapes. These programs have proved to be effective in primary prevention, with young boys and girls that initially presented no special problems in this sense, as well as in secondary prevention, with young boys and girls that were initially in a risk situation (identifying themselves with intolerance and violence). Research on their characteristics show that they are usually young boys and girls with integration problems in the school system at all levels (tasks, values, teachers, peers...). These results support the need to also fight against exclusion in the educational system to prevent violence. The experimental study carried out comparing young boys and girls that participated in the programs with those in the control group, similar to the first one but that don't participate, show its efficiency in reducing the risk of using violence, or to be a victim of it, and in developing the capacity to adopt different perspectives, tolerance and understanding of human rights. The valuation made by the Secondary Education teachers reflects that these programs improve the integration of all the boys and girls within the classroom, the quality of life at school and the educational competency of the teacher.

PALABRAS CLAVE

Tolerancia, Prevención de la violencia, Lucha contra la exclusión, Democracia.

KEY WORDS

Tolerance, Violence prevention, Fight against exclusion, Democracy

1. CONDICIONES PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DESDE LA ESCUELA.

Para prevenir la violencia, conviene tener en cuenta que sus causas son múltiples y complejas, puesto que surge como consecuencia de una interacción problemática entre el individuo y el entorno que

le rodea. Interacción que es necesario analizar en los distintos niveles en los que ésta se produce: la familia, la escuela, las relaciones entre ambas, las oportunidades para el ocio, la influencia de los medios de comunicación o el apoyo que a la violencia proporcionan el conjunto de creencias y estructuras de la sociedad en la que se encuentran los contextos anteriores. Los

programas que aquí se presentan se han basado en el análisis de dichas causas, así como en el de las condiciones que pueden proteger de ellas. Del cual se deduce que para prevenir la violencia desde la escuela conviene (Díaz-Aguado, 1996):

1) **Adecuar la educación a las características evolutivas de la adolescencia**, favoreciendo: (Erikson, 1968; Chandler, Boyes y Ball, 1990): 1) la construcción de una identidad diferenciada y positiva; 2) ayuda para afrontar la incertidumbre que dicho proceso conlleva; 3) el desarrollo del pensamiento abstracto y su aplicación a la comprensión de uno mismo y de los demás; y 4) experiencias de poder y responsabilidad que faciliten una adecuada transición al papel adulto. Para conseguirlo, es preciso dar a los alumnos y alumnas un creciente protagonismo en su propio aprendizaje.

2) **Favorecer la integración de todos y todas en el sistema escolar**. Para entender la importancia de este objetivo, conviene recordar que desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen de la violencia, se ha observado continuidad entre determinados problemas de integración escolar detectados desde los 8 o 10 años de edad, y el comportamiento violento en la juventud y en la edad adulta. Según dichos estudios, los adultos violentos se caracterizaban a los 8 años por: 1) ser rechazados por sus compañeros de clase; 2) llevarse mal con sus profesores; 3) manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; 4) expresar baja autoestima; 5) tener dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas; 6) falta

de identificación con el sistema escolar; y 7) abandonar prematuramente la escuela (Glueck y Glueck, 1960; Coleman, 1982; Conger, Miller y Walswith (1965).

4) **Distribuir las oportunidades de protagonismo**. Los estudios observacionales reflejan que los niños y adolescentes con comportamiento antisocial suelen mantenerlo e incrementarlo porque con dicho comportamiento obtienen la atención de personas significativas para ellos (compañeros, profesores...); atención que tiende a convertirse en un premio debido a la fuerte necesidad de protagonismo que les caracteriza y a la ausencia de alternativas positivas para conseguirlo (Coie, 1987; Díaz-Aguado, 1986, 1988, Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992).

5) **Orientar la intervención de forma que favorezca cambios cognitivos** (superando, por ejemplo, el pensamiento absolutista), **afectivos** (estimulando la empatía o rompiendo la asociación entre violencia y poder) **y de comportamiento** (ayudando a adquirir habilidades que permitan resolver conflictos o expresar la tensión sin recurrir a la violencia, con lo que se favorece la incorporación del rechazo a la violencia en la propia identidad). Los estudios realizados sobre la influencia de la educación en los componentes anteriormente expuestos reflejan que éstos se producen con una relativa independencia puesto que: 1) *el desarrollo cognitivo y la enseñanza de habilidades* de categorización y explicación causal influyen especialmente en el componente cognitivo; 2) *las actitudes que se observan* en los agentes de socialización (compañeros, padres, profe-

sores) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo; y 3) *las experiencias específicas* que se han vivido en la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual (Rosenfield y Stephan, 1981; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992; Schofield, 1981; Glock, Wuthnow, Piliavin y Spencer, 1975). Los programas de prevención de la violencia deben incluir, por tanto, estos tres tipos de influencia.

6) **Enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la violencia**, incluyendo su estudio como materia de enseñanza aprendizaje, de forma que se comprenda como un problema que nos afecta a todos (y no sólo a sus víctimas más visibles), de naturaleza destructiva para todos los que con ella conviven y contra el cual se puede y se debe luchar; adquiriendo al mismo tiempo las habilidades necesarias para no recurrir a la violencia ni ser su víctima (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996).

7) **Educación en la empatía y el respeto a los derechos humanos**. Para prevenir la violencia es preciso incluir dicho objetivo dentro de una perspectiva más amplia, estimulando el desarrollo de: 1) la capacidad para ponerse en el lugar del otro (adopción de perspectivas), motor básico de todo el desarrollo socio emocional y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos; y 2) la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber (también universal) de respetarlos.

(Díaz-Aguado, 1996 b; Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996).

8) **Desarrollar la democracia escolar**. Con ello se consigue avanzar en los objetivos anteriormente expuestos, y aumentar la eficacia de los profesores en la transmisión de los valores, mejorar la calidad de la vida en la escuela y proporcionar a los jóvenes la oportunidad de apropiarse de uno de los bagajes más valiosos que ha desarrollado la humanidad: la democracia, bagaje que representa la mejor herramienta contra la violencia (Kohlberg, Kauffman, Scharf y Hickey, 1974; Kohlberg, 1984; Power y Power, 1992).

2. INNOVACIONES EDUCATIVAS PARA PREVENIR LA VIOLENCIA

Los rápidos cambios producidos en la última década pueden aumentar el riesgo de violencia en los niños y adolescentes así como la probabilidad de que dicha violencia se manifieste en las distintas relaciones que se producen en la escuela. Para adaptar la educación a dichos cambios y mejorar su eficacia en la prevención de la violencia, es preciso llevar a cabo importantes innovaciones educativas, transformando la forma en la que se construyen los conocimientos, las normas y los valores que definen la cultura escolar.

Y es que hasta ahora la educación se orientaba en función de la homogeneidad, a un alumno medio que, en realidad, nunca existió, excluyendo a quién no coincidía con lo que los profesores esperaban y

conceptualizando diversidad y discrepancia como problemas y fracasos del individuo. El fuerte incremento de la heterogeneidad producido en los últimos años ha ayudado a hacer evidente que quien fracasaba era el propio sistema escolar. Para superarlo, hoy reconocemos que es preciso cambiar la forma de enseñar, haciendo de la diversidad una fuente de desarrollo y progreso. El incremento de las dificultades que algunos profesores describen en los últimos años, especialmente en la Educación Secundaria y en relación a los contextos más heterogéneos, refleja la dificultad que supone, en estos casos, realizar dicha adaptación.

Uno de los principales objetivos de los programas que aquí se presentan es llevar a cabo los cambios a los que se hace referencia en el párrafo anterior. Para conseguirlo, incluyen cuatro procedimientos que, adecuadamente aplicados sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir por sí mismos a desarrollar la tolerancia y prevenir la violencia: 1) *discusiones y debates entre compañeros divididos en grupos heterogéneos*, sobre distinto tipo de conflictos (como los que se producen en el instituto, conflictos históricos o los que se reflejan en la prensa); 2) *experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos heterogéneos de aprendizaje cooperativo*, en los que los alumnos y alumnas aprendan a investigar, enseñar y aprender con compañeros y compañeras que son al mismo tiempo iguales pero diferentes; 3) *experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos*, a través de las cuales los y las jóvenes puedan aprender a utilizar la reflexión, la comuni-

cación, la mediación o la negociación para defender sus intereses o sus derechos; y 4) *experiencias de democracia participativa*, basadas en la creación de contextos que permitan conocer y compaginar diversidad de perspectivas y adoptar decisiones de forma democrática.

Estos cuatro procedimientos suponen respecto a los métodos habitualmente más utilizados: 1) un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los alumnos y alumnas en su propio aprendizaje; y 2) agrupados en equipos heterogéneos (en rendimiento, riesgo de violencia, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género...), agrupación que ayuda a superar las segregaciones y exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad y se priva a los individuos con riesgo de violencia de oportunidades necesarias para reducir dicho riesgo.

Por otra parte, los *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes* (Díaz-Aguado, 1996b), desarrollados en el contexto de las investigaciones que se describen más adelante, estructuran sus actividades, contenidos y materiales, en torno a siete unidades temáticas, que: comienzan por sus tres componentes básicos (El racismo y la intolerancia, La violencia, Los jóvenes), continúan con temas interculturales (El Pueblo Gitano, Inmigrantes y refugiados) y terminan con una perspectiva universal (Los derechos humanos y La democracia).

3. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA TOLERANCIA Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LOS JÓVENES

Los programas que aquí se presentan se desarrollan dentro de un convenio entre la Universidad Complutense, el Instituto de la Juventud, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, y el Ministerio de Educación y Cultura.

La primera de las investigaciones llevadas a cabo sobre estos programas permitió lograr cuatro objetivos básicos: validar los instrumentos de evaluación, conocer las características psicológicas de los jóvenes que se identifican con la intolerancia y la violencia, iniciar el desarrollo de los programas y comprobar experimentalmente su eficacia tanto en prevención primaria como secundaria (utilizando cuestionarios estandarizados, entrevistas semiestructuradas y escalas de razonamiento). En esta investigación participaron 8 institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, representativos de sus distintas zonas geográficas. El número de alumnos y alumnas evaluados en esta fase fue de 601. El programa fue aplicado de forma transversal en distintas materias, por un total de 23 profesores, que participaban en el curso de formación en cuyo contexto se desarrollaba el programa.

Los objetivos de una segunda investigación, llevada a cabo en dos institutos con 22 profesores de Educación Secundaria, también a través de un curso de formación continua, fueron: seguir desarro-

llando nuevos procedimientos y contenidos, analizar con más profundidad el cambio suscitado por los programas (incluyendo la valoración de los profesores y profesoras que los aplican, la de los alumnos y alumnas que en ellos participan, y la que resulta de su registro en vídeo), comprobar el impacto que tiene realizar parte de la formación de los profesores en su propio centro educativo y elaborar documentos audiovisuales para la formación de formadores.

Durante esta segunda fase se registraron en vídeo 18 sesiones con diferentes actividades y contenidos propuestos dentro de los programas, entrevistando al finalizar cada actividad sobre su naturaleza a sus distintos protagonistas. Estas sesiones fueron filmadas por un equipo de la Televisión Educativa Iberoamericana, en colaboración con el cual se realizaron después los tres programas de televisión que se incluyen entre los materiales publicados con el título *Formación de formadores*.

3.1. El papel de la colaboración

La valoración global de los resultados obtenidos en estas investigaciones permite destacar la colaboración como un elemento clave para desarrollar programas de prevención de la violencia, colaboración que es preciso realizar a distintos niveles:

1) *Entre jóvenes*, ya que los cuatro procedimientos básicos incluidos en los programas (discusión, aprendizaje cooperativo, resolución de conflictos y democra-

cia participativa) tienen en común que incrementan la cantidad y calidad de interacción y cooperación entre compañeros que se produce en la escuela.

2) *Entre alumnos y profesores*, puesto que los programas pretenden y logran incrementar también la cooperación entre alumnos y profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al aumentar el protagonismo de aquéllos en dicho proceso y la comunicación entre ambos sobre cómo mejorarlo.

3) *Entre profesores*, puesto que tanto la eficacia en la aplicación de los programas como la satisfacción de los profesores al desarrollarlos aumentan cuando colaboran entre ellos.

4) *Entre los investigadores y los profesores de Educación Secundaria*, siendo el curso de formación de profesores coordinado por aquellos y la investigación-acción que a partir de él se desarrolla el contexto idóneo para favorecer dicha colaboración. Como reflejo de la colaboración entre los profesores de secundaria y el equipo investigador, se incluye a continuación la descripción de cómo fueron seleccionados algunos documentos audiovisuales para elaborar una de sus actividades (*Mensajes contra el racismo*) en una sesión del curso de formación de profesores:

«En la tercera sesión (...) se visualizaron una serie de *spots* contra el racismo, presentados por diversos medios de comunicación al Consejo de Europa en 1995, Año de la Tolerancia. Y se selec-

cionaron los que se consideraban más adecuados, que han pasado a formar parte del documento titulado *Mensajes contra el racismo*. Entre los *spots* no seleccionados cabe destacar, por ejemplo, uno en el que se ve a un hombre que simula ser Hitler, en una situación ridícula, comprobándose al final que se encuentra en un manicomio. Se consideró: 1) inadecuado tratar de desarrollar la tolerancia con mensajes que ridicularizan a los enfermos mentales; 2) poco conveniente concentrar el mensaje en el rechazo a una persona, con la que además algunos de los jóvenes vinculados con grupos racistas se identifican. Planteándose el riesgo de que si la intervención incidiera directamente contra símbolos de identificación, aunque fueran símbolos de violencia y destrucción como el anteriormente mencionado, resultaría ineficaz, al ser radicalmente rechazada por los alumnos de riesgo. Acordándose, en este sentido, que la intervención debería orientarse de otra forma, más indirecta, tratando de proporcionar a los jóvenes oportunidades que les ayuden a descubrir valores con los que identificarse, proceso que cabe esperar conduzca a medio plazo al abandono de la identidad negativa y de los símbolos que la representan.

(...) Al analizar la conveniencia de utilizar alguno de los programas de televisión realizados sobre estos temas, se planteó descartar todos aquellos en los que el protagonismo se concentrara en grupos o personas que exhibieran su identidad violenta o racista, condición que caracteriza a una buena parte de los programas emitidos sobre estos temas, debido

a los posibles efectos negativos que dicha exhibición podría suscitar.

(...) Al seleccionar los (...) documentos anteriormente mencionados se destacó su posible eficacia para lograr uno de los objetivos planteados en la sesión anterior, expresado por uno de los profesores como: «evitar el academicismo y llegar a la médula de los alumnos para hacerles reaccionar». La evaluación de los resultados obtenidos con dichos documentos confirma lo acertado de dicho análisis (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996, pág. 149).

3.2. Utilizando la televisión para prevenir la violencia

El conjunto de los resultados obtenidos en las dos investigaciones refleja la eficacia que los documentos audiovisuales adecuadamente diseñados pueden tener para desarrollar la tolerancia y prevenir la violencia, como complemento de gran valor junto a otros instrumentos. Entre las ventajas que dichos documentos pueden tener, en este sentido, cabe destacar que: 1) favorecen un procesamiento más profundo de la información; 2) son más fáciles de compartir por el conjunto de la clase; 3) llegan incluso a los alumnos con dificultades para atender a otros tipos de información, entre los que suelen encontrarse los alumnos con mayor riesgo de violencia (que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesor); y 4) logran un mayor impacto emocional, activando con gran eficacia la empatía. Por ejemplo, en uno de estos documentos,

Qué mala memoria tenemos, se incluye un *spot* de televisión en el que aparecen fotografías de antiguos emigrantes españoles en el momento de despedirse de sus familias y se escucha una canción de la época sobre lo que se siente al alejarse del país de origen. A continuación se presentan algunas entrevistas a antiguos emigrantes españoles (cedidas por TVE), en las que describen la violencia y discriminación que sufrieron en Alemania, muy similares a las que algunos inmigrantes sufren actualmente en España. Este documento audiovisual resulta de gran eficacia para comenzar a trabajar la unidad de *Inmigrantes* en el aula, estimulando la adopción de perspectivas histórica, al activar con gran rapidez la empatía hacia los problemas de las personas que han debido emigrar de su país, recordando su similitud con los problemas sufridos hace sólo una décadas por los españoles.

3.3. La eficacia de las tareas en las que los alumnos hacen de expertos

En una buena parte de las actividades diseñadas dentro de estos programas (en colaboración entre investigadores y profesores de secundaria) se pide a los alumnos y alumnas que desempeñen papeles adultos, como expertos en diversas áreas (*política, sociología, medios de comunicación...*); elaborando la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 antes de pasar a analizar dicha declaración, seleccionando un *spot* contra el racismo entre los presentados al Consejo de Europa para el Año de la Tolerancia de 1995, realizando una encuesta sobre cómo

se ven los jóvenes a sí mismos, definiendo el significado de los términos que reproducen los estereotipos hacia determinados colectivos antes de analizar los que da la Real Academia y los que proponen dichos colectivos, o dramatizando una conferencia histórica en la que cada equipo representa a un determinado gobierno.

Los resultados obtenidos han permitido comprobar que ayudar a los y las jóvenes a desempeñar el papel de expertos es muy eficaz. Cuando hacen, por ejemplo, de expertos contra el racismo, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de su objetivo: la defensa de la tolerancia.

3.4. Características de los jóvenes que se identifican con la intolerancia y la violencia

A partir de la evaluación inicial de los 601 jóvenes (entre 14 y 20 años) realizada en la primera investigación, se llevó a cabo el estudio de las características que diferencian a los que se identifican con la intolerancia y la violencia del resto de sus compañeros y compañeras. Para detectar a los jóvenes en situación de riesgo se tuvo inicialmente en cuenta que manifestaran al menos tres de los siguientes indicadores: 1) disposición a votar a un partido político de ideología explícitamente racista o xenófoba; 2) aprobación de los grupos que promueven acciones violentas contra ciertas minorías; 3) alto acuerdo con creencias intolerantes y fuerte rechazo a relacionarse con los grupos que sufren más el racismo y la xenofobia; y 4) una

insolidaridad extrema. Los tres primeros criterios fueron evaluados a través de las respuestas a un cuestionario estructurado y el cuarto a través de una escala del razonamiento moral.

Los jóvenes seleccionados a partir de dichos criterios se diferenciaban, además, del resto de sus compañeros y compañeras de clase, por: razonar en situaciones de conflictos entre derechos de forma más primitiva (más absolutista e individualista); justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia; llevarse mal con los profesores; ser rechazados por los otros chicos y chicas de la clase, y ser percibidos como agresivos, con fuerte necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultad para comprender la debilidad de los demás. Perfil que refleja como causas posibles de la intolerancia y la violencia la dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye. Resultado que apoya una vez más la importancia que la lucha contra la exclusión tiene para prevenir la violencia.

3.5. Comprobación experimental de la eficacia de los programas

La verificación experimental de la eficacia de estos programas se llevó a cabo sobre 601 jóvenes, comparando los cambios producidos en los y las jóvenes que en ellos participaron con los de un grupo de control (procedente de institutos y cursos similares a los anteriores) que no participó. El número medio de sesiones de clase dedicadas a los procedimientos o conteni-

dos propuestos en los programas por los 23 profesores que los aplicaron fue de 17. Casi todas se basaron en la discusión o cooperación entre compañeros en grupos heterogéneos. En la mayoría de los grupos la aplicación fue realizada por más de un profesor.

Comparando los cambios experimentados en los y las jóvenes que participaron en los programas con los que no lo hicieron puede concluirse que dichos programas resultan de gran eficacia para favorecer, tanto en los jóvenes detectados inicialmente en situación de riesgo como en el resto de sus compañeros, los cambios que se resumen a continuación:

1) **La disminución del riesgo de ejercer o sufrir la violencia**, evaluada a través de la entrevista aplicada sobre este tema, en la que se reflejan mejoras significativas en: 1) una adecuada conceptualización de la violencia, reconociendo su naturaleza destructiva no sólo para las víctimas más directas sino para toda la sociedad, incluyendo a los propios agresores; 2) el rechazo de la violencia como medio de resolución de conflictos y el desarrollo y disponibilidad de procedimientos alternativos eficaces (la reflexión, la comunicación, la negociación). Como reflejo de dicho cambio cabe considerar el caso de César (el nombre no corresponde al real para garantizar su anonimato).

Antes de participar en los programas, César refleja: tener miedo a su futuro, estar orgulloso de ser violento y desear que España vuelva a ser una dictadura. Entre los modelos de identificación y per-

sonas a las que admira menciona al grupo de amigos con los que, en situaciones que deberían ser de ocio, ejerce la violencia.

César (16 años) antes de la intervención: *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Agresividad he tenido siempre mucha. Soy muy agresivo. Es como un instinto. Cuando estoy agresivo no pienso. Cuando pegaron a un amigo mío no pensé. Cogí una piedra, me fui a por ellos y al primero que vi le metí un puñetazo. Si tienes algo en la mano, pegas más fuerte. Se metieron los ocho encima de mí. Uno me cogió la espalda y me pusieron una navaja. Otro le dijo que no me rajara y le quitó la navaja. Yo me llevé todas las tortas hasta que llegaron mis amigos y nos pegamos, me sacaron de ahí, se empujaron. Cogí a uno de ellos y le dije: como vuelvas a pegar a alguien, voy a tu casa y te mato... Si alguna vez los de ETA le hacen algo a alguien de mi familia, voy a los de Herri Batasuna y les pego a todos un tiro, porque no me puedo controlar, en situaciones así no me controlo... Hay cosas que no se pueden arreglar hablando, por ejemplo si te incitan: no se puede hablar cuando, por ejemplo como pasó el otro día, que un «moro» se puso en un partido de fútbol Real Madrid-Atletic un chandal del Barcelona cerca de unos skinhead; estaba provocándoles. Yo soy ultra y estaba con los skinhead. Le pegaron en el metro porque se lo merecía.

Además de su raza encima provocaba, es un inmigrante ilegal que además estaba provocando. Se tenía que haber ido a otra parte, él se lo buscaba... Yonkis,

homosexuales, gitanos, son la escoria de España... Si me incitan, entonces está justificada la violencia. Me dan rabia por la raza, porque si no son de aquí (los moros o los gitanos), entonces te incitan y te molestan más... También se puede pasar de ellos, pero yo no puedo. Es un nervio, si pasas se van a hacer los dueños. Es como tu padre: que no hagas esto, y te pega para que aprendas. Pues con los otros igual, es ley de vida.

Después de participar en el programa, César manifiesta cambios muy importantes en su relación con la violencia, pasando de conceptualizarla como un valor del que parecía sentirse orgulloso a verla como un problema que es preciso superar. Al mismo tiempo, los programas parecen haberle enseñado a tener en cuenta el respeto a los derechos humanos como criterio de justicia básico y a considerar la tolerancia como un valor deseable en la construcción de su identidad. Cambios que cabe relacionar con el hecho de que haya dejado de identificarse y ocupar su ocio con el grupo de jóvenes violentos que mencionaba en la primera entrevista.

César (16 años) después de la intervención: *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Sí, hace unas semanas en una clase. Se hicieron preguntas sobre las dictaduras. En las dictaduras no se respetan los derechos humanos... pero, en realidad, ahora tampoco se respetan. Yo sentí agresividad. *¿Cómo resolviste la situación?* Intenté que el profesor cambiara de tema, porque si no me iba a poder callar. *¿Habría otras soluciones mejores?* Pegarse no me parece

una buena solución. Sería mejor hablando. *¿Qué crees que se debería haber hecho en esta situación?* También podría haberme callado, pero lo que ocurre es que no me puedo callar... Me cuesta mucho controlarme. Lo que estamos trabajando en clase me está sirviendo para mucho, ya que ahora comienzo a controlarme mejor, porque estoy empezando a ser más tolerante. Esto es muy importante. Antes me hubiese levantado y hubiera insultado al profesor.

2. El desarrollo de la tolerancia en todos sus componentes, en lo que los jóvenes piensan sienten, y en su disponibilidad para relacionarse con las personas y grupos hacia los que previamente se habían detectado ciertas actitudes de intolerancia. La eficacia de los programas en el desarrollo de la tolerancia se comprobó a través de distinto tipo de medidas: un cuestionario estructurado sobre actitudes hacia la diversidad y dos entrevistas semiestructuradas sobre los colectivos que sufren con más frecuencia el racismo y la intolerancia (el pueblo gitano y los inmigrantes). Como reflejo del incremento de la tolerancia que los programas favorecen, se incluye a continuación un extracto de la entrevista sobre el pueblo gitano realizada antes y después de participar en ellos a un joven con actitudes inicialmente muy intolerantes.

Antonio (16 años) antes de la intervención: *¿Cómo son los gitanos?* Hay diversos tipos, hay gitanos trabajadores como cualquier español, pero casi todos son verdaderos insociables, que lo único que traen es miseria y problemas, proble-

mas étnicos, de drogas, suciedad, robos, hacinamiento. *¿Por qué son así?* La mayoría se han acostumbrado a vivir así y son prácticamente incambiables. Son diferentes al resto de la gente. Les gusta vivir así. Algunos, unos pocos, han preferido ser gente trabajadora y normal. *Los gitanos, ¿son todos iguales o no?* La mayoría traen problemas, el resto son trabajadores.

Antonio (16 años) después de la intervención: *¿Cómo son los gitanos?* En general, yo no entiendo su forma de vivir pero acepto que vivan así. Creo que son intrigantes por venir de donde vienen, por sus costumbres, sus raíces, su forma de ser. No estoy diciendo que no me gusten. No les entiendo, pero les acepto. Tienen un legado histórico importante que les viene de siglos atrás. Yo no viviría como ellos, porque mis costumbres son otras pero acepto las suyas. *¿Cómo sabes que son así?* Por los medios de comunicación y por las clases de filosofía. Me han parecido educativas y hemos aprendido como son. Yo tenía una opinión más negativa, de que vienen aquí solo a divertirse y a la buena vida, pero me he dado cuenta de que tienen un legado importante y una cultura. *Los gitanos, ¿son todos iguales o no?* No, es como todo. Cada uno es como es. El tópico que dice que todos están cortados por el mismo patrón no es cierto, sólo se parecen en su tez.

Antes de participar en los programas, Antonio describe el colectivo gitano en términos muy negativos, haciendo referencia a estereotipos que tiende a generalizar. No es capaz de percibir semejanzas entre los miembros de dicho grupo y los

de su propio grupo y tiende a atribuir los estereotipos a causas que se derivan de forma casi automática de la pertenencia al grupo étnico (*«les gusta vivir así»*), ignorando la influencia del contexto y de la historia. Al mismo tiempo que cuestiona fuertemente la posibilidad de cambio (*«son prácticamente incambiables»*).

Después de participar en los programas, Antonio deja de utilizar atributos negativos o estereotipos para describir el pueblo gitano, comprende mejor que las diferencias son relativas y es capaz de percibir semejanzas entre los miembros de dicho grupo y los de su propio grupo. Haciendo, además, referencia a la peculiaridad cultural e histórica del pueblo gitano. Por último, hay que destacar la valoración que hace del programa llevado a cabo en su aula y como éste ha favorecido un cambio de actitud.

3. Empatía y comprensión de los derechos humanos. De acuerdo con sus objetivos, los programas favorecen el desarrollo de la empatía, la capacidad de adopción de perspectivas y su aplicación a situaciones de conflictos entre derechos. Para evaluar dicha eficacia, se pedía a los jóvenes que razonaran sobre diversos conflictos morales con el objetivo de conocer su conceptualización de la justicia. Se incluyen a continuación las respuestas de dos jóvenes a estos dilemas antes y después de participar en los programas. En el primer dilema (perteneciente a la Escala de Razonamiento Moral de Kohlberg) se contraponen el derecho a la vida (amenazado en una mujer a punto de morir) con el derecho a la propiedad (de un farmacéuti-

co que de forma abusiva incrementa el precio de un medicamento).

Javier (17 años) antes de la intervención: *¿Debía Enrique robar la medicina?* Sí, porque Enrique quiere mucho a su mujer y por tanto debería robarla. Viendo que el médico es un carero y la vende cinco veces más cara. *Si Enrique no quisiera a su mujer, ¿debería robar la medicina?* No, porque sería la forma más fácil de librarse de su mujer. *¿Debería robar por un extraño?* No, porque no le conoces de nada a ese extraño y no te ibas a arriesgar a que te cogieran por coger una medicina que va a curar a un extraño. *¿Está Enrique haciendo algo moralmente incorrecto?* Sí, porque el fármaco no es de él y robar es un delito y él lo sabe.

Javier (17 años) después de la intervención: *¿Debía Enrique robar la medicina?* Sí, porque la vida de una persona es más importante que el dinero. *Si Enrique no quisiera a su mujer, ¿debería robar la medicina?* Enrique debería, por lo menos, intentarlo, ya que aunque no quiera a su mujer, debe respetar la vida humana. *¿Debería robar por un extraño?* Sí, porque ante todo hay que valorar la vida de cualquiera, sea un extraño o conocido. *¿Está Enrique haciendo algo moralmente incorrecto?* No, porque la vida humana es más importante que cualquier otra cosa.

Antes de participar en los programas, Javier razona desde una perspectiva básicamente individualista e instrumental, supeditando el deber de salvar la vida de la mujer a los intereses y sentimientos del protagonista, deber que modifica si no la

quiere o no la conoce, debido al riesgo de sufrir consecuencias negativas y a la ausencia de consecuencias positivas. Después de participar en los programas, Javier justifica su juicio moral en función del deber de cuidar y ayudar a todos los seres humanos (incluso a los extraños), y del superior valor de la vida humana sobre cualquier consideración materialista. Criterio que, aunque exprese en una de sus formas más simples, representa un considerable avance en la comprensión de los derechos humanos universales respecto al razonamiento manifestado antes de participar en los programas.

Como ejemplo del desarrollo de la solidaridad y la empatía que los programas favorecen, se incluyen a continuación las respuestas de una joven al plantearle un dilema sobre qué debería hacer un juez ante la situación de un hombre que se ve obligado a emigrar de su país y a entrar a un país europeo sin pasar por la frontera para intentar salvar la vida de su mujer.

Isabel (14 años), antes de la intervención. *¿Qué debería hacer el juez?* Obligarle que vuelva a su país, porque estaba trabajando ilegalmente. *¿Debía arreglar la situación de Maxi para que siguiera trabajando o debía devolverle a su país de origen?* Devolverle a su país. Para que trabaje ilegalmente en un país que no es el suyo, que se vaya a su país, que en los demás países ya hay bastantes estafadores. *¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente en un país ser devueltos siempre a su país de origen?* Sí, porque ya que vienen a un país que no es el suyo, que cumplan las leyes. *¿Deben los países más desarrollados*

recibir a personas de países más pobres? No. Cada país tiene sus pobres, no tienen por que coger los pobres de los demás. Desde un punto de vista moral ¿qué te parece lo que hace y lo que siente la persona que denuncia a Maxi? Que le está robando un puesto de trabajo a un compañero suyo, que a lo mejor necesita el trabajo para poder vivir.

Isabel (14 años), después de la intervención. ¿Qué debería hacer el juez? Dejarle trabajar porque tiene que ganar dinero. Y si en su país no puede... Además, un español puede estar allí. ¿Debería arreglar la situación de Maxi para que siguiera trabajando o debía devolverle a su país de origen? Debía seguir trabajando aquí, porque puede haber españoles en otros países. ¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente en un país ser devueltos siempre a su país de origen? Según, depende de lo que estén trabajando y en las condiciones que se encuentren. ¿Debe impedirse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro? No, porque eso debilitaría la cultura de nuestro país. ¿Debería darse a los inmigrantes extranjeros facilidades para encontrar trabajo en un país como el nuestro? Sí, porque normalmente cogen los trabajos que nadie quiere y son mal pagados.

Antes de participar en los programas, Isabel se manifiesta muy insolidaria y con escasa capacidad de adopción de perspectivas, preocupándose solamente por una de las perspectivas en conflicto e ignorando todo lo que afecta a la situación del inmigrante y a su mujer a punto de morir, de los que sólo parece tener en cuenta su

situación de ilegalidad. Después de participar en los programas, comienza a desarrollar esquemas que favorecen una mejor adopción de perspectivas y empieza a comprender la reciprocidad que puede existir entre ellas.

3.6. Evaluación de los programas por los profesores que los aplican

La valoración que los profesores hicieron de los programas en la segunda investigación (en la que parte de la formación de los profesores se llevó a cabo en su propio centro educativo) permite destacar su eficacia para:

1) *Favorecer el desarrollo de los jóvenes*, especialmente en: la capacidad de comunicación y cooperación, el desarrollo de la empatía, el interés por el aprendizaje, la tolerancia y la prevención de la violencia.

2) *Mejorar las relaciones que se establecen en la escuela*: especialmente entre los alumnos, favoreciendo la cohesión de cada grupo y la integración de todos y todas en el colectivo de la clase; en segundo lugar entre alumnos y profesores; y también, aunque de forma más indirecta, en las relaciones entre profesores.

3) *Mejorar la competencia general del profesor*, al permitirle: conocer mejor a los alumnos, poder responder mejor a sus necesidades, mejorar sus actitudes hacia ellos, incorporar innovaciones eficaces, reflexionar sobre su propia tarea, hacer las clases más significativas y motivadoras,

desarrollar su propia tolerancia y abordar temas y objetivos, como la prevención de la violencia, que resultaban antes de aplicar los programas muy difíciles de trabajar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bjorgo, T. y Witte, R. (1993) (Eds.). *Racist violence in Europe*. Oslo: Martin Press.

Chandler, M., Boyes, M. y Ball, L. (1990). Relativism and stations of epistemic doubt. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 370-395.

Coie, J.D. (1987). *An analysis of aggression episodes: age and peer status differences*. Society for research in child development, Baltimore: MD.

Colby, A. y Kohlberg, L. et al. (1987). *The measurement of moral judgment*. 2 vols. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Coleman, J. (1982). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

Conger, J., Miller, W. y Walsmith, C. (1965). Antecedents of delinquency: personality, social class and intelligence. En: Missem, J.; Conger, J. Kagan, J. *Readings in child development and personality*. New York: Harper and Row.

Díaz-Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M.J. (1988). *La interacción entre compañeros: un modelo de intervención psicoeducativa*. CIDE, Informe de investigación inédito.

Díaz-Aguado, M.J. (1992). *Programas para desarrollar la competencia social en la infancia y adolescencia. Master en Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos*. Madrid: Universidad Complutense.

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. (1996a). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (1996b). *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., Martínez Arias, R. y Baraja, A. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen IV: Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M.J., Royo, P., Segura, M.P. y Andrés, M. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen IV. Instrumentos de evaluación e investigación*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós, 1971 (Orig. 1968).
- Glock, C., Wuthnow, R., Piliavin, J. y Spencer, M. (1975). *Adolescent Prejudice*. New-York: Harper and Row.
- Glueck, S. y Glueck, E. (1960). *Predicting delinquency and crime*. Boston: Harvard University Press.
- Hertz-Lazarowitz, R. y Miller, N. (1992). (Eds.) *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Hutchinson, F. (1996). *Educating beyond violent futures*. New York: Routledge.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row. (Trd. española 1992 Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Kohlberg, L., Kauffman, K., Scharf, P. y Hickey, J. (1974). *The Just Community Approach to Corrections: A Manual*. Cambridge, Mass.: Moral Education Research Foundation.
- McCordk, J., Tremblay, R. (Eds.) (1992). *Preventing antisocial behavior*. New York: Guilford Press.
- Power, C. y Power, A. (1992). A rapt of hope: Democratic education and the challenge of pluralism. *Journal of Moral Education, 21*, 193-205.
- Roff, M. y Wirt, D. (1984). Childhood aggression and social adjustment as antecedents of delinquency. *Journal of Abnormal and Child Psychology, 12*, 111-126.
- Rosenfield, D. y Stephan, W. (1981). Intergroup relations among children. En: Brehm, S. et. al. (Dirs). *Developmental Social Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Schofield, J. (1981). Complementary and conflicting identities: images and interaction in an interracial school. En S. Asher y J. Gottman (Eds.). *The development of children s friendships*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Smith, P. y Sharp, S. (Eds.) (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. New York: Routledge.