

LO MEJOR Y LO PEOR DE LAS REDES DE IGUALES: JUEGO, CONFLICTO Y VIOLENCIA

ROSARIO ORTEGA RUIZ

RESUMEN

Partiendo del concepto de *redes* propuesto por el profesor Castells como modelo social de la emergente era de la globalización, se ha elaborado, en este artículo, una reflexión sobre la estructura social de participación de los iguales. Se analizan, de forma articulada, los juegos infantiles, los conflictos y los posibles fenómenos de violencia como las distintas caras que los iguales pueden ofrecer dependiendo de los formatos que, en sus redes sociales de participación, adoptan la comunicación, la experiencia y el poder. Ello nos permite aproximarnos al complejo fenómeno de la agresividad injustificada, la prepotencia, el abuso y los malos tratos como una deformación cruelmente inmoral de la reciprocidad y el igualitarismo participativo que se debería esperar en las redes sociales de los compañeros y compañeras escolares.

ABSTRACT

Based on Professor Castells proposal of the *network* concept as the new model of social participation in the Globalisation era, the article presents a reflection about the social structure of peer participation. The article analyses, in an articulated way, children's games, conflicts violent phenomena as the different reactions peers can present, depending on the roles communication, experience and power play in their social networks. This allows us a comprehensive approach to the complex phenomena of unjustified aggressiveness, arrogance, abuse and bullying as cruel and unethical behaviour contrary to the igualitarian participation that should be expected from the social networks of school children.

PALABRAS CLAVE

Redes, Maltrato entre iguales, Globalización, Abuso, Juegos.

KEYWORDS

Networks, Bullying, Globalisation, Abuse, Games.

INTRODUCCIÓN

En uno de sus más recientes artículos, el maestro de la actual Sociología, Manuel Castells (2001) expresa de la forma sencilla y atrevida que él tiene de plantear conceptos revolucionarios, el interesante postulado de la *desechabilidad* de la teoría. Me ha interesado, entre un amplio ramillete de ideas interesantes, esta idea que es al mismo tiempo rigurosa y funcional. Se

Recibido el 11 de abril de 2002

Aceptado el 17 de abril de 2002

I.S.S.N. 0213-8646

refiere a que las teorías, como muchos otros materiales de la vida intelectual, son o puede ser, desechables ya que durante algún tiempo están en proceso de elaboración colectiva, precisamente porque todavía no son del todo asumidas por las culturas. Ello no les resta, necesariamente, potencialidad explicativa y les proporciona la virtud de la flexibilidad: todavía pueden cambiar en orden a adaptarse mejor a lo que dicen o desean explicar y en orden a ser absorbidas y significadas por los actores de la cultura o del grupo humano que se interesa por ellas.

Efectivamente, los formatos de información que constituyen las teorías pueden ser, y en mi opinión a veces conviene que sean, desechables. Es interesante que las teorías estén un cierto tiempo en el cocedero del debate social; en el invernadero de la discusión compartida. Pero es evidente que ello exige que se especifique el sentido que se le está dando a la teoría en creación; el origen de donde arranca y la dirección hacia la que se mueve o meta a la que quiere llegar. Sólo así la desechabilidad tendría un verdadero carácter funcional y no sería capricho ni frivolidad. De cualquier manera, el artículo que comento no trata de la funcionalidad de la teoría ni se refiere a ningún asunto relacionado con la Educación ni la Psicología. El profesor Castells sólo utiliza el concepto de desechabilidad de forma colateral, con esa naturalidad de la que hacen uso los expertos cuando tienen que poner un instrumento al servicio de una tarea.

Resulta difícil articular un discurso psicológico que incluya el análisis sobre la sociedad y la cultura que hace Castells sin las precauciones que aconseja saber que ni él habla de Psicología ni la Psicología parece estar dispuesta a recibir el análisis social complejo que la era de la globalización nos está exigiendo. Me refiero a asuntos que traen de cabeza a sociólogos, politólogos, expertos juristas en relaciones internacionales y de los derechos humanos, entre otros, respecto de lo que está dándose en llamar los efectos culturales de la globalización económica (Habermas, 2001).

Salvo excepciones honrosas, no siempre ajustadas a problemas educativos concretos sino más bien referidas a la crítica hacia el llamado neoliberalismo (Gimeno, 1999; Torres, 2001) las Ciencias de la Educación están obviando el cambio estructural que parece estar aconteciendo en el tránsito del siglo XX al XXI y que afecta, de manera muy importante, a los sistemas de comunicación y poder y a las relaciones interpersonales que sustentan las instituciones y los agrupamientos humanos. No es común encontrar, en éste ámbito disciplinar, formulaciones teóricas que nos permitan dar algún tipo de atribución a fenómenos complejos como el de los efectos colaterales de la globalización, los previsibles efectos desestabilizadores de la incontenible inmigración, y la repercusión en la vida social e institucional de la convivencia de culturas que se sustentan en principios y valores tan diversos. Incluso el acuerdo sobre qué debemos entender por multiculturalidad, pluralidad democrática e intercultural parece haber llegado antes al debate social (Sartori, 2000; Azurmendi, 2002) que al ámbito científico psicoeducativo .

Por nuestra parte (Ortega, 2002) lo estamos intentando; de momento con teorías incipientes que quizás resulten pronto desechables, pero se trata de un riesgo necesario si queremos comprender fenómenos tan complejos como el de la violencia escolar, que no responden sólo a factores psicológicos y cuyas raíces seguramente hay que buscar en la confluencia de elementos sociales, culturales e incluso económicos y políticos.

1. HORIZONTALIDAD Y VERTICALIDAD EN EL FORMATO DE LA PARTICIPACIÓN

Uno de los hechos menos controvertidos del análisis que hace Castells respecto de los cambios estructurales que acompañan a la globalización se refiere a que los efectos de la revolución telemática serán más radicales que los causados por anteriores revoluciones tecnológicas (desde la imprenta al teléfono) porque ésta produce cambios que afectan a la elaboración de significados culturales. Los cambios que se derivan de éstas nuevas tecnologías afectan a la construcción de símbolos comunes, a la interacción de mentes y al sentido que se le atribuye a la experiencia en el contexto de la actividad y la comunicación.

Las nuevas tecnologías y su uso posibilitan un nuevo sentido, y quizás una nueva dirección, a la comunicación dentro de las redes en las que la información se distribuye. Castells (1997) define la *sociedad en redes* como el resultado de un conjunto de transformaciones que juntas dan lugar a una nueva estructura social que denomina precisamente sociedad de redes, y que va más allá de lo que hasta hace poco se denominaba la sociedad de la información. Se trata de un esquema teórico que explica la red como un conjunto de nodos interconectados que se convierte en un formato adecuado para representar la estructura humana en la que se apoya la información, la experiencia vital y el poder. Las redes sociales han existido siempre, si bien en otros contextos históricos —en otras eras— han sido dominadas e instrumentalizadas por organizaciones de estructura social jerarquizada: Iglesia, Estado, Ejército, entre otras organizaciones, han controlado redes humanas con habilidad y eficacia, y han dominado la comunicación dentro de la red mediante un poder central.

La novedad no está en la existencia de redes, sino en el papel que éstas desempeñan en el modelo de sociedad actual, o sociedad de la información, el conocimiento y la economía global. En opinión de Castells (2001) la novedad está en que por primera vez, gracias a la nueva tecnología de la información, podemos asistir a estructuras de participación en red cuyos sistemas de comunicación y cuyo ejercicio del poder mantenga y afiance la naturaleza adaptativa, flexible y evolutiva de la red. Las redes tienen ventajas e inconvenientes respecto de otras estructuras de participación. Tienen la ventaja de ser capaces de desplegarse al mismo tiempo que su entorno —son, por tanto, muy interdependientes respecto de la cultura en la que nacen y crecen—; se desarrollan paralelamente al desarrollo de sus nodos: todos crecen o todos se achican al mismo tiempo; son flexibles, cambiantes, adaptables. Las redes descentralizan la actuación, comparten los procesos de toma de decisiones, porque una red no tiene centro y funciona con una lógica binaria de *inclusión/exclusión*; se está dentro o fuera de la red. En ella es determinante el flujo de comunicación, sustentado en la tecnología telemática. Las redes son, en sí mismas neutrales y libres de valor: «*igual besan que matan*» afirma Castells (2001, pág. 51).

Aunque la tecnología lo posibilita, es la comunicación lo que convierte en progreso el cambio. El *logos* se crea mediante la comunicación y se construye por los sujetos que se comunican en la red, lo que marca la dirección a la actividad, la experiencia vital y consecuentemente, a nuevos sistemas de poder.

Evidentemente todo esto tiene enormes repercusiones en la organización general de la sociedad y la cultura, pero no es mi propósito aquí analizar la nueva estructura de la sociedad, ni mucho menos perseguir el discurso económico y sociopolítico de la Sociología. Pero sí lo es utilizar el concepto de sociedad en red para elaborar un incipiente apunte para una teoría del papel de las relaciones entre iguales, en el marco de la compleja organización de la institución escolar y de la cultura que la circunda; lo que espero que me permita avanzar en el análisis de los fenómenos de la convivencia escolar y muy especialmente en el que, dentro de ella, juegan las redes de amigos/as y compañeros/as. Intentaré poner en evidencia que, en mi opinión, en las redes de iguales circula lo mejor y lo peor de la fábrica social infantil y juvenil. Lo mejor: la potencialidad del gobierno en democracia y libertad. Lo peor: la tentación, y a veces la ejecución, del poder despótico, la agresividad injustificada y la violencia.

Pero intentar una aproximación teórica a estas nuevas realidades resulta difícil si no se descartan ciertos principios en los que parece estar prisionero el análisis psicoeducativo, como si la escuela fuera una isla en el entorno de una realidad sociocultural cambiante. En esta aproximación, me arriesgaré a intentar *desechar* parte del valor que se le ha atribuido a la verticalidad en los roles que conforman la estructura social de participación en el ámbito escolar, y a tratar de focalizar el valor que quizás debemos empezar a atribuir a las estructuras horizontales de participación.

Utilizando la metáfora de *sociedad en redes* y *sociedad de redes* de las que nos habla Castells (1997 y 2001) propugnaré que hay que empezar a observar con detenimiento los efectos, benéficos y malévolos, que puede ejercer en la convivencia escolar las redes de iguales. Me referiré aquí a las redes de escolares, es decir a las estructuras sociales que constituyen los estudiantes en las complejas instituciones que son los centros educativos. Para ello es necesario, desde ahora, que se sepa que considero la actividad y la comunicación (Ortega, 1997) como fundamentos de la emergencia de roles y sistemas de poder, que constituyen, junto con la experiencia de la vida cotidiana, los nodos de la red.

2. LAS RELACIONES ENTRE IGUALES TIENEN ESTRUCTURA DE RED

Tanto las Ciencias de la Educación en general, como la Psicología de la instrucción en particular, han ignorado durante mucho tiempo el importante papel de los iguales en los procesos educativos. La enseñanza y el aprendizaje mantiene una tradición academicista como pertinaz herencia de un modelo didáctico focalizado en la transmisión de un conocimiento muy bien establecido que provenía, casi sin modificar, del ámbito de las ciencias. Las ciencias, como bien afirma Morín (2001) han mantenido, hasta la actualidad, un formato ordenado y jerarquizado, además de empaquetado en disciplinas que han intentado guardar, celosamente, su campo de interpretación y de actuación, en pequeños reinos de taifas, como si del poder político se tratara.

La influencia que en la cultura escolar ha tenido la segmentación disciplinar de la ciencia del siglo XIX se ha mantenido hasta muy recientemente, con excepciones brillantes pero

no consolidadas. La influencia que la Psicopedagogía empezó a ejercer a principios del siglo XX y que tuvo su expresión más interesante en el movimiento de la Escuela Nueva (Dewey, 1916; Claparede, 1923) fue eliminada por el movimiento conductista que arrasó con todo análisis sociocultural. Todavía hoy, cuando las autoridades se proponen rectificar las reformas a las que se las considera demasiado psicopedagógicas, es decir, cuando se proponen hacer contrarreformas, se justifican bajo la atribución de posibles déficit en el dominio de los formatos académicos del conocimiento. Ello significa que la escuela sigue prendida del modelo disciplinar de la cultura de la verticalidad del conocimiento científico. El reciente informe presentado al Senado sobre la iniciación a la formación científica en la escuela obligatoria, insiste en que hay un déficit en didáctica de las Matemáticas a causa del sesgo psicopedagógico que se da a la formación del profesorado (El País, 8-04-02; Pág. 35).

Pero el modelo academicista no está sólo basado en la focalización hacia unos contenidos de conocimiento empaquetado, cerrado y a veces obsoleto, sino que también el proceso humano de transmisión es jerarquizado y cerrado en la estructura vertical: el que sabe, sabe algo fijo que transmite a los que no saben y que, por tanto, no pueden ser críticos respecto de lo que se les está transmitiendo. Se trata de la más genuina de las características de la escuela tradicional: la unidireccionalidad de la comunicación y la jerarquización del poder, propia del formato disciplinar decimonónico del conocimiento. Una jerarquización del conocimiento que se corresponde, en buena lógica, con la verticalidad de la estructura social de participación en la actividad de enseñanza y aprendizaje, que es la que se practica en la mayoría de las escuelas.

Frente al modelo tradicional, y como una respuesta al conductismo, que es la expresión más pasiva del modelo, la revolución cognitiva (Bruner, 1997) nos trajo el constructivismo cuya epistemología pone al sujeto activo y autónomo en el epicentro de un proceso de aprendizaje que acentúa la libertad del aprendiz, su capacidad de tomar decisiones sobre lo que toma o deja, y la autogestión de las propias estructuras mentales para elaborar esquemas nuevos. Pero el constructivismo, en sus distintas versiones (Coll, 1997 y 2001) no ha llegado todavía a formar parte de la cultura profunda de la institución escolar.

Nunca se ha llegado a implantar como modelo didáctico, y antes de que cuajen sus principios se han levantado voces sobre su inviabilidad como tal (Delval, 1997). Es cierto que una mayor atención a las ideas previas de los alumnos/as, una sensibilidad especial a la autonomía del aprendiz, y una búsqueda, muchas veces fallida, de la coherencia entre la significatividad lógica y psicológica atraviesa, como un vientecillo fresco, las reformas educativas progresistas que, de cualquier forma, parecen sentenciadas a desaparecer antes de haber sido desarrolladas. Los vientos conservadores que nacen del epicentro político y atraviesan la crítica social hasta llegar a la cultura escolar, prometen inminentes cambios correctores de vuelta a la disciplinización, la jerarquización del conocimiento y, en general, la vuelta a la verticalidad tanto de contenidos como de procesos de enseñanza.

Sin embargo no son esas las claves de la nueva cultura que tiene en la economía globalizada y en la tecnología telemática, sus fundamentos. Como hemos comentado, los nuevos formatos de distribución de la información y de participación social parecen estar haciendo

emerger la horizontalidad, como un nuevo modelo organizativo. Las estructuras en red amenazan con ocupar espacios de participación a los que, por definición, no es fácil acceder desde la jerarquización del poder, salvo que se intervenga, por la fuerza, la red.

En el ámbito del aprendizaje y el desarrollo de las nuevas generaciones, las formas en red crecen al margen del control jerárquico del poder de las disciplinas y del mensaje institucional que puede no significar gran cosa. Se adquiere mucha información fuera del entorno escolar; y lo que es más importante, información valorada por los escolares como muy relevante para su vida, se adquiere en la calle, de la radio, la televisión, los amigos, las pandillas, etc. Se aprende mucho de forma incontrolada, en el boca a boca de las relaciones con los compañeros y amigos, lejos de la supervisión de los adultos. Se crean lenguajes nuevos con los que los jóvenes se comunican con sus ordenadores y sus móviles. Se utilizan nuevos programas de ordenador, juegos de simulación, que incluyen códigos morales propios a veces sorprendentemente crueles o al margen de toda Ética. Pero igualmente, nacen cada día nuevas ONG impregnadas de valores altruistas, que estimulan comportamientos prosociales y de solidaridad mundial. Redes en *internet* sólo para iniciados que son en parte ajenas a los sistemas culturales, y otras muy interdependientes con viejas ideologías trasnochadas o peligrosamente fundamentalistas.

Es la flexibilidad de la red lo que la hace una estructura muy diferente a la estructura vertical, en la que el flujo de comunicación y poder se controla desde arriba. Se trata de nuevos modelos de elaboración de significados que apoyados en tecnologías concretas incluyen y excluyen a miembros en una red de nodos que cambia con agilidad y moviliza y se deja movilizar por sus componentes. Todo lo que sabemos es que se trata más de un formato de horizontalidad que de verticalidad, aunque un grado de heterogeneidad está también presente.

Redes que son estructuralmente muy semejantes a las que forman los escolares entre sí. Efectivamente, el mundo de los iguales es, en principio, más horizontal que vertical; tanto los modos de comunicación como los significados que se elaboran, vierten a una red que no tiene una disciplina ni un poder controlado desde arriba, sino que nace y se desarrolla entre el grupo. Los iguales siempre han creado su propia microcultura, no exactamente al margen de la cultura que les rodea, pero sí con una cierta especificidad. Mantenemos que el proceso complejo de creación de redes de iguales existen desde siempre; que la novedad está en la velocidad y facilidad de la comunicación, en el tipo de significados que construye, en la penetración social y en el poder que crea la experiencia vital compartida a la que afecta.

Los iguales, en la infancia y la adolescencia siempre han creado redes de amigos y compañeros entre los cuales han elaborado sistemas de comunicación, códigos y valores con los que se ha sacralizado cierto tipo de poder. El ensayo teórico que aquí quiero presentar parte de un análisis psicológico y cultural de los juegos infantiles a los que creo que hay que visualizar como escenarios en los que amigos y compañeros aprenden a construir sus significados compartidos, ponen en práctica actividades comunes y elaboran códigos de poder.

3. EL JUEGO COMO ESCENARIO DE CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DE SIGNIFICADOS

El modelo académico de análisis de la estructura social de participación ha ignorado y sigue ignorando, el importante papel de los juegos espontáneos en los que se involucran los niños y niñas desde que son muy pequeños, y la importancia que para la vida cognitiva, afectiva y social tienen las microsociedades que forman los iguales cuando se organizan en actividades a las que atribuyen verdadero significado compartido.

Los iguales no son la suma de chicos y chicas de edad semejante, como suelen aparecer desde que la escuela los ha organizado rígidamente bajo el sistema graduado en grupos de edad. Utilizando el concepto que nos propone Castells, podríamos decir que verdaderas estructuras sociales de actividad, comunicación y poder, articuladas en redes, constituyen el mundo de los iguales. En el escenario real y simbólico que se levanta bajo la excusa de la actividad lúdica, se recrean sistemas de comunicación y aprendizaje que son mucho más productivos de lo que el mundo de los adultos ha sido capaz de apreciar.

A pesar de que las investigaciones han mostrado hasta qué punto el juego infantil tiene una potencialidad educativa casi semejante a la instrucción planificada (Bruner, Jolly y Sylva, 1976) la escuela no ha hecho más que un uso anecdótico y pasajero de los juegos (Sylva, 1977; Smith, 1978 y 1995) y sólo en la edad preescolar, ya que en el resto de las edades se ha limitado a dejar un espacio vacío y poco atendido en el cual los chicos y chicas han dominado con sus formas de organización: el patio de recreo. Una expresión de hasta qué punto ha interesado poco el patio de recreo es la escasa literatura científica y educativa referida a este tiempo y este lugar (Ortega, 1996).

En los últimos treinta años de innovación educativa, por otro lado fructífera en otros muchos asuntos, no ha habido forma de incluir en las escuelas una atención reflexiva y analítica a esos modos tan creativos de comunicación, actividad y entrenamiento que son los juegos infantiles. De los juegos afirma Bruner (1984) que son verdaderos invernaderos de aprendizaje y desarrollo. De ellos decía Vygotski que eran la mejor expresión de lo que el consideraba una zona de desarrollo próximo

«La relación del juego con el desarrollo es la del aprendizaje para el desarrollo. Tras el juego están los cambios de necesidades y los cambios de conciencia de carácter más general. El juego es una fuente de desarrollo y crea zonas de evolución inmediata». (Vygotski, 1933. En Elkonin, 1980. Pág. 269, de la versión española).

Más adelante, en el mismo texto, afirma:

«Hay en el juego una actitud nueva entre la palabra y la acción. Antes la palabra se insertaba en la situación (función indicativa) y la situación determinaba las acciones mediante la palabra. Aquí la acción deviene del significado de la cosa y no de la cosa. (El carácter vocativo, atractivo) para al significado de la palabra. ... La palabra lleva un orientador bipolar, asentándose con

el significado en el pensamiento y con el sentido en la cosa; el paso del sentido al interior; a los procesos y actos propios». (Vygotski, 1933. En Elkonin (1980). Pág. 274, de la versión en español).

Los protagonistas del juego eligen sus temas, distribuyen sus roles y simulan sus escenas y guiones de acuerdo a su propia intencionalidad y a su propio proceso social; la cultura es un gran fondo de escenario, pero no el escenario mismo que es de carácter interpersonal y psicológico. En los juegos, es la intencionalidad personal de atribuir sentido y el consenso del grupo al negociar un nuevo significado lo que produce aprendizaje y desarrollo.

Vygotski formula el asunto de la actividad en relación al asunto de la conciencia, como dos procesos complementarios (acción y pensamiento) que se dan unidos, y que hay que estudiar unidos. Unidad que denomina experiencia duplicada. Experiencia duplicada (actividad y conciencia) que es lo que concreta el fenómeno psicológico y que es lo que debe constituir la unidad de análisis. Pero ¿qué es lo importante y qué lo secundario de esa duplicidad?. La respuesta a esta pregunta nos lleva directamente al asunto principal de la psicología vygotskiana: el problema de la conciencia.

Veamos una larga y completa cita:

«[...]El juego, como tipo de actividad y desarrollo de las funciones psicológicas superiores (y que también es sociogénesis) es una unidad de contrarios. La contradicción del juego es la actividad libre, es decir, arbitraria, toda en poder del arrebato, de manera que estaba considerada como instinto, o sea, en forma arbitraria e inconsciente, lo interior en lo exterior; es decir, una contradicción de sus funciones psicológicas (elementales y directas). Con su sistema y tipo de actividad (libre, arbitraria) se resuelve la transición al habla interior y a las funciones psicológicas superiores: la causa del desarrollo de estas nuevas formaciones de la edad escolar en el juego». (Vygotski, 1933. En Elkonin (1980). Pág. 274, de la edición en español).

Así pues, la propuesta de Vygotski es que los juegos deberían ser considerados como actividades en las que confluyen los procesos simbólicos de mediación, a través de las experiencias concretas con los objetos y de la negociación de significados que se realiza con los compañeros de juego. Dicha mediación se realizaría a través del discurso (conversación) que aúna el sentido individual que cada jugador atribuye a los procesos de simulación y los significados que se comparten con los compañeros y que necesariamente provienen del acervo cultural del entorno, sin que ello exija ningún tipo de colectivización del pensamiento, sino de simple consenso social.

Pero, además de la importante teoría de Vygotski, claramente ignorada en los modelos educativos, es bastante desconocida e igualmente ignorada la interesante teoría social de los juegos infantiles en relación a la construcción del criterio moral en comunidad de iguales de Piaget. Interesado en la construcción personal de la norma como concepto, Piaget comprendió que hay en ese proceso un claro ingrediente de transmisión cultural en el que jugaba un relevante papel las redes de chicos que suelen jugar juntos de forma cotidiana y que de este modo van construyendo sus propias convenciones sociales y sus propios criterios morales.

Observando las interacciones que los niños y niñas establecían mientras desplegaban juegos tradicionales y estudiando la evolución de sus reglas, Piaget (1932) diseñó un modelo teórico de la evolución del criterio moral que todavía está vigente. Efectivamente, durante la actividad lúdica, amigos y conocidos encuentran, en la negociación y el ajuste de unos a las iniciativas y criterios de otros, una vía para ir descubriendo cómo hay que entender los acontecimientos sociales que se presentan. Qué es prudente y qué no y sobre todo qué está bien y qué está mal y hasta dónde se puede llegar en la transgresión a reglas y convenciones pactadas para cada actividad. La negociación de normas de ajuste entre las iniciativas personales, los criterios de equidad y justicia y las tradiciones culturales, están muy bien representadas en los juegos reglados. Nace así un acceso a la cultura democrática: elaborar normas que todos puedan cumplir, que iguallen a los miembros del grupo ante una regla común. Piaget piensa que los juegos son admirables instituciones sociales. Dice textualmente:

«[...] si se quiere comprender algo sobre la moral infantil hay que comprender cómo funcionan las reglas de los juegos» (Piaget, 1932. Pág. 9 de la edición en español de 1971).

Piaget es consciente de la necesidad de profundizar en el análisis de los procedimientos de lingüísticos y culturales de sacralización de la regla que hacen los compañeros en el escenario del juego. Ninguno de estos elementos estará presente en su teoría de los años cincuenta. Este modelo de análisis sociocultural y psicológico desaparece en los trabajos posteriores (un buen ejemplo de la, siempre justificada, desechabilidad de las teorías). Desgraciadamente, Piaget deja de conceder importancia a los contenidos concretos sobre los que se produce la representación mental y a las situaciones sociales que sirven de escenario a la actividad que se representa y abandona el análisis global y contextual que recoge la actividad social y la intencionalidad psicológica y se concentra en el equilibrio lógico entre los elementos que se representan. Nace así una teoría cognitiva fría del juego infantil, en la que ahora no entraremos, porque no viene al caso y es la que ha perdurado (ver Ortega, 1991b y 2002)

Pero en 1932, Piaget ha escrito:

«Así pues, del mismo modo que las realidades llamadas morales, las reglas del juego de las canicas se transmiten de generación en generación y se mantienen únicamente gracias al respeto que inspiran a los individuos. La única diferencia es que en este caso se trata sólo de relaciones entre niños. Los pequeños que empiezan a jugar son iniciados poco a poco por los mayores en el respeto por la ley y, por otra parte, tienden de todo corazón a esta virtud, eminentemente característica de la dignidad humana, que consiste en practicar correctamente las normas del juego». (Piaget, 1932. Pág. 10 de la edición en español de 1971).

Proponemos recuperar y reutilizar ambas teorías, la de Piaget (1932) y las de Vygotski (1933) y Elkonin (1980) lo que nos proporcionaría, en mi opinión, criterios para considerar los juegos infantiles un magnífico ejemplo de cómo las redes que componen los iguales se autorregulan y se convierten en organizaciones de comunicación que informan y forman las mentes de los sujetos que interactúan, respecto de muchos aspectos cognitivos, pero sobre todo del gran dominio del conocimiento y el aprendizaje social y moral.

4. LOS CONFLICTOS ATRAVIESAN LAS REDES DE IGUALES

Igual que en los juegos, en los que como hemos visto la potencialidad educativa de carácter moral viene implícita en la sustancia comunicativa y cognitiva que circula en la red, en los conflictos encontramos una gran potencialidad de aprendizaje, derivada del formato comunicativo que podrían adquirir si se enseñara a los escolares a utilizarlos como instrumento de formación y desarrollo. Pero la cultura escolar ha despreciado esta herramienta que proviene de la microcultura de los iguales. Una suerte de filosofía del valor de la sumisión y la obediencia jerárquica, cuyo formato comunicativo es pobre, además de unidireccional, ha presidido la vida escolar a lo largo del siglo, sin permitir que penetre en ella el valor de la disidencia, la divergencia y la confrontación de ideas y actitudes.

Nunca ha calado en la cultura escolar el importante concepto de *conflicto cognitivo* definido por Piaget (1970) como el *nodo* mismo del cambio cognitivo; es la confrontación entre esquemas funcionales y esquemas que han quedado obsoletos a los ojos del propio sujeto, lo que lo inclina a tomar conciencia de la necesidad de un cambio de esquemas. Entre los continuadores de la obra de Piaget, destaca el trabajo continuado de Anne-Nelly Perret-Clermont (1994 y 2001) sobre este asunto, quién ha desarrollado el concepto de conflicto sociocognitivo. En el conflicto *sociocognitivo* es la confrontación de propuestas explicativas, que provienen de distintos individuos, lo que haría progresar, en las tareas de aprendizaje, la construcción de nuevos esquemas mentales, nuevas soluciones a problemas y en definitiva, el cambio cognitivo. Pero a pesar de la evidencia investigadora, no hay ni una sola experiencia de modelos de enseñanza que hayan utilizado, de forma sostenida y por tanto con efectos en la cultura escolar, el conflicto sociocognitivo como base epistemológica para la construcción y la aplicación de modelo didácticos estables con los cuales desplegar el currículo. Aún hoy, cuando se propone el análisis del discurso y la construcción conjunta del conocimiento no deja de ser en investigaciones y en trabajos experimentales (Mercer, 1997; Candela, 1999; Reina y Lacasa, 2002).

La cultura escolar no cree en la potencialidad educativa del conflicto, porque no ha sido sensible a su potencialidad cognitiva; a la cultura escolar el conflicto le asusta o le perturba demasiado. Y sin embargo, el conflicto, como confrontación de ideas, intereses y puntos de vista es muy productivo. Nada tan creativo como la divergencia cuando ésta se expresa en términos de respeto y escucha mutua. Es el disentir del otro lo que mueve a buscar nuevos recursos intelectuales. Es la confrontación de emociones y afectos lo que estimula la autocrítica y la búsqueda de nuevos modelos de ser y estar.

Pero lo que interesa ahora señalar es que el conflicto emerge en toda situación social en la que se comparten espacios, actividades, normas y sistemas de poder y la escuela obligatoria y las redes que, dentro de ella forman los escolares, es uno de ellos. El conflicto, si se despliega en términos de comunicación, puede llegar a ser parte sustantiva en la elaboración de significados; y si discurre con atención y respeto a la intervención de las partes, puede llegar a ser parte integrante en la organización humana de la red, dado que estimula y hace evidente el problema del control sobre la comunicación y hace emerger el problema del poder. El poder es, como mínimo inofensivo, el deseo de lograr el éxito individual en la tarea colectiva y como

máximo agresivo, el deseo de imponer el criterio personal dominando las voluntades y controlando actitudes y comportamientos de otros.

Si hemos de creer a Castells, toda red tiene básicamente un funcionamiento binario, de *inclusión/exclusión*; pero en la red de los iguales, cuando sus actividades y comunicaciones tienen una cierta permanencia, es decir, no son anecdóticas sino mantenidas en el tiempo —como es el caso de la comunicación y actividad que llevan a cabo los escolares— emergen conflictos que reclaman decisiones para las que es necesario crear un cierto sistema de poder. El mecanismo *fuera-dentro* no es suficiente ni proporciona una respuesta adecuada a la complejidad de actividades y experiencias que allí se ventilan. Aparecen papeles sociales más o menos funcionales que se interrelacionan desde formas de poder que pueden ser, al menos de dos tipos. La que es propia de los juegos: juegos y los conflictos ordinarios que se resuelven mediante el diálogo y el consenso y la que emerge cuando uno de los polos del vínculo en conflicto pretende, y a veces consigue, imponer de manera unilateral y autoritaria, su propio punto de vista. Es lo que ocurre en los procesos interactivos que dan lugar a los problemas de malos tratos entre iguales o fenómeno *bullying*, que venimos estudiando desde hace algunos años (Ortega, 1992; 1994; 1997 y Ortega y Mora-Merchán, 1999 y 2000). La comunicación, la experiencia y el poder, en este sentido, es moralmente opuesta a la que hemos visto que acontece en los juegos y en la negociación dialogada del conflicto entre iguales. Frente a un escenario de juego de ideas, de proposiciones y de toma de decisiones bajo consenso, emerge una forma de poder basada en la imposición del que asumen un poder autoritario y despótico por la fuerza física o psicológica, que relega o desplaza al interlocutor y que puede llegar a victimizarlo.

5. EL ESQUEMA DOMINIO-SUMISIÓN, EL JUEGO, EL CONFLICTO Y EL PODER

Si quisiéramos profundizar algo más en la diferencia entre dos esquemas de poder, el que adquiere la red en la actividad lúdica y el que adopta en fenómeno del maltrato, observaríamos que la clave no tanto en la estructura de la red, sino en lo que circula por ella: en la comunicación, el poder y la experiencia intersubjetiva. Pero antes conviene que descartemos la supuesta «naturalidad» del formato del maltrato entre iguales. Para ello nada más adecuado que acercarnos a la explicación naturalista; lo haremos revisando el interesante concepto etológico de dominio-sumisión, y sus dos caras: la lúdica y la realista.

El concepto *dominio-sumisión* proviene de la Etología humana y nos permite comprender hasta que punto las redes de iguales se enfrentan de forma natural a la emergencia del poder. Desde el punto de vista psicoevolutivo, el esquema dominio-sumisión, como otros esquemas etológicos de carácter social; tienen la virtualidad de entrenar a los individuos para adaptarse a sistemas de comportamiento social, en los que conviene saber qué papel desempeñamos en la confrontación competitivo-agresiva.

Algunos autores (Schwartzman, 1979; y Sutton-Smith, 1980) han afirmado que parte de la función adaptativa de los juegos consiste en proporcionar un escenario de ficción para

resolver problemas sociales que son demasiado peligrosos para afrontarlos de forma real. Este sería el caso de la confrontación directa cuando uno de los contrincantes es más poderoso física o socialmente, que se desarrolla mediante el juego rudo (*rough and tumble play*) o juego de perseguir, tumbar y dominar, muy frecuente entre preescolares y entre niños y padres (Boulton y Smith, 1989; Ortega y Luengo, 1991).

En estos atractivos y elementales juegos, los protagonistas actúan simulando peleas, persiguiendo de broma al otro y concluyendo con una suerte de dominio en la batalla simulada. Así, el chico aprende que la fuerza y el control sobre ella es por un lado atractiva y por otro peligrosa pero inofensiva si se controla simbólicamente y no hay que entrar en la confrontación real; en el escenario lúdico donde se ensayarán con todo cuidado los detalles menos evidentes. Se trata de aprender a medir el poder propio y el ajeno y llegar a valorar la importancia de la negociación. Es un gran ensayo, en clave representativa, de la batalla social, bajo el invernadero del juego, lo que evita riesgos y posibilita el aprendizaje. Allí se aprende el uso de la sumisión operativa, o el escape necesario (si el enemigo es más fuerte, está muy enfadado y hay riesgo de sufrir, conviene mostrar una actitud sumisa o escapar a tiempo). En oposición, se aprende también que, cuando se es más fuerte que el oponente, conviene mostrarle los posibles riesgos que asumiría si se empeña en mantener la oposición frontal; así espontáneamente se aprende a dar señales de poderío, como aviso de lo que estaría por venir si no se atienden a las señales anticipatorias. El juego de simular peleas es una forma de manifestación del significado del poder en el enfrentamiento social, y sirve para visualizar simbólicamente los posibles conflictos de poder.

El esquema lúdico dominio-sumisión, como todo patrón básico, pronto evoluciona hacia un formato verbal. Frente a la confrontación de juego físico se va desarrollando el juego dialéctico de turnos en el uso de la palabra y de diálogo en la negociación del poder que se requiere para ir tomando decisiones sin entrar en una confrontación de fuerza física. Nace así la reciprocidad como ley moral que sustenta la lógica de resolución de conflictos de poder entre los iguales: «no me pegues, si no quieres que te pegue; si ahora impones tu criterio, el siguiente turno será mi ocasión; si me insultas, te insulto; si me ofendes te ofendo» (son argumentos para mantener a raya la negociación); pero son argumentos que implican y expresan también un lado positivo: «si eres mi amigo, yo seré el tuyo; si me prestas tus cosas, yo haré lo propio; si me acompañas, te acompaño». La primera versión (ley del Talión) de justicia distributiva tiene la virtualidad de asegurar la reciprocidad moral que los iguales quieren para sus conflictos.

Aplicando el sencillo modelo naturalista, observamos como los esquemas de turnos verbales y la búsqueda de normas convencionales que satisfagan el control del poder social permiten a los iguales, protegidos por el marco lúdico, sentirse seguros en escenarios en los que no hay adultos ni leyes externas. Es evidente que en las relaciones interpersonales se producen tensiones —conflictos de poder—; que el conflicto es consustancial tanto a la naturaleza horizontal de la red, como al modelo moral que los iguales se van proporcionando en la experiencia sostenida de relacionarse, pero también lo es la asunción democrática de una norma que se ha construido en el entramado de la comunicación y la actividad compartida y que tiene la virtualidad de incluir la reciprocidad moral.

Trasladando el modelo al contexto escolar, observamos que la información que se comparte, las emociones que se activan, los sentimientos que se crean en los escenarios de actividad —como las aulas y los patios de recreo— van creando tensiones que pueden deteriorar los sistemas de comunicación; existe entonces un conflicto que puede dañar la red, pero sólo si en lugar de resolverse con instrumentos adecuados para la negociación —el diálogo y el consenso— se abortan en su potencialidad comunicativa bajo el uso de modelos de poder autoritario y abusivo. Hemos ensayado (del Rey y Ortega, 2001 y Ortega y del Rey, 2002) modelos de ayuda entre iguales para situaciones de resolución de conflictos con buenos resultados. Mediante un sistema sostenido y planificado de ayuda al diálogo rectificador del conflicto en el cual un tercero ayuda al restablecimiento del vínculo comunicativo perdido. El problema no es el conflicto, el problema es el uso de la fuerza y el poder unilateralmente, sin diálogo ni consenso.

6.LA VIOLENCIA PUEDE ANIDAR EN LAS REDES DE IGUALES

Considerando que la estructura en red de iguales, escenario de juegos y de tensiones interpersonales, es funcional para el desarrollo y el aprendizaje social porque facilita la resolución dialogada de los conflictos, debemos deducir que el problema no está en la red, sino que proviene de la dimensión cognitivo-moral de lo que circula y se construye en la red. No de la forma, sino en los contenidos. Los contenidos, contrariamente a la estructura —la red— no son inocentes, sino que pueden ser buenos o malos, moralmente, si el uso del poder es bueno o malo. Es más, pueden ser perversos si se hace un uso despótico, cruel o torticero del poder.

Cuando frente a la comunicación libre en un sistema de turnos para la negociación de los deseos y expectativas se levanta el control de la palabra en un sistema de comunicación bajo el dominio de un poder unilateral la elaboración de significados se pervierte (*tú te callas; eres tonto; aquí soy yo el que manda; a María no hay que dirigirle la palabra; Santiago no participa; etc.*). Si la situación se prolonga y deja de ser un problema pasajero, no estamos ante un conflicto, sino ante un esquema dominio-sumisión que ya no está al servicio del aprendizaje social espontáneo, porque ya no acontece en el escenario lúdico, sino en el de la actividad y la comunicación real. No se trata de una ficción y un ensayo, sino de una realidad excluyente, insultante y dañina. Ahora ya no es ni un juego ni un conflicto entre iguales, en el sentido de una tensión de fuerzas que se saldrá con una negociación; en ese caso solemos estar ante un fenómeno de agresividad injustificada en la red social de los iguales, que si se prolonga en el tiempo, se convierte en un fenómeno de violencia interpersonal. La agresividad injustificada no es un tipo más de agresividad, es el uso inmoral de la asertividad de unos en detrimento de la libertad y capacidad autoasertiva de otros.

Sobre la agresividad injustificada, parece necesario recordar que, desde una visión naturalista, es clásico aceptar que la agresividad es un componente básico de la naturaleza humana y que la conducta agresiva es su manifestación más evidente. Se han establecido (Eibl-Eibesfeldt 1993) diversas tipologías de conducta agresiva entre las cuales nos interesa recordar la diferencia entre la agresividad *reactiva* o de defensa y la *proactiva* o de provocación. Pero

también hay que destacar el rasgo de adaptabilidad —autoafirmación ante las necesidades propias— que algunos comportamientos y actitudes agresivos pueden tener. Ya hemos visto el valor de los juegos de simulación de comportamientos agresivos y cómo estos han sido interpretados como formas de aprendizaje del control preventivo de la violencia. Por todo ello, consideramos que para abordar conceptualmente el problema de la violencia escolar, y más concretamente, de la que acontece entre los escolares (Ortega, 2002) es más adecuado asumir, desde el principio, que se trata de un fenómeno al que hay que contemplar más desde el desequilibrio del poder que desde la expresión del natural deseo de satisfacer necesidades propias antes que las ajenas.

Entiendo por *agresividad injustificada* el rompimiento con las convenciones de respeto a las reglas del juego interactivo que se puede esperar de la experiencia de relación entre los iguales, presididas, teóricamente, por la reciprocidad y el diálogo. La agresividad injustificada no es natural ni adaptativa, en ningún sentido que no sea moralmente perverso; pero a veces brota en la red de los iguales. Una suerte de distorsión del comúnmente democrático control del poder entre iguales hace emerger la violencia en la comunicación y el sistema de actividad dentro de la red. La agresividad injustificada, que toda violencia interpersonal conlleva, implica comportamientos agresivos pero tiene, a nuestro modo de ver, una connotación moral ineludible, en el sentido de que provoca una perversión del sentido ordinario de construcción de significados.

La violencia implica siempre una ruptura con el sentido convencional de las cosas. Dice el diccionario de la Lengua Española que «*la acción violenta es ir contra el natural modo de proceder*» (Diccionario de la RALE, Pág: 2093). El natural modo de proceder de los iguales, ya lo hemos visto respecto del juego y el conflicto, es la visualización de la necesidad de negociar, de crear un espacio normativo consensuado mediante el diálogo, de resolver por las vías del diálogo y la negociación los conflictos, incluso los conflictos que implican poder. Cuando se rompe esta tendencia natural —por esperable— y se sustituye el orden lúdico del esquema dominio-sumisión por un esquema realístico, penetra en la red un desorden moral que asusta a sus protagonistas: ya no estamos jugando a ver quién va a controlar la situación, ahora hay uno que domina y otro al que no le queda más remedio que aceptar el poder del agresor; no hay turnos, porque no hay diálogo, sino monólogo unidireccional en la comunicación y espanto moral en las actitudes y actividades.

Cuando en un grupo de iguales comienza a anidar la violencia, los nodos de articulación —comunicación, poder y experiencia vital— dejan de ser homogéneos y comienzan a diferenciarse nodos que tienen una connotación moral importante, porque afectan a la vida cotidiana de los miembros de la red. Aparecen los *agresores* —sean personas concretas, grupos o estilos de ejercer la actividad y la comunicación— que imponen a otros —*víctimas*— sus deseos, sus tendencias, sus criterios y sus estilos de ser y estar. La red se transforma por efecto de un ejercicio del poder que obliga a unos a ocupar posiciones relativas: «*conmigo o en mi contra*», lo que hace perder a los miembros del grupo el principio imprescindible de libertad ligado a la autonomía personal que funda la dignidad humana. Ya no somos iguales en la red, sino profundamente distintos: unos tienen *abusivamente* el poder y otros se ven obligados a permanecer, por más tiempo del que se puede soportar sin daño, en la sumisión social.

La prepotencia del agresor/es y la víctima/s se ven reforzadas por la indiferencia de los que no toman ningún partido o, creyendo que se trata de un conflicto que no les atañe, miran para otro lado. Son los espectadores que, con sus actitud ajena y su escéptica mirada moral contribuyen, quizás sin quererlo, a la indefensión de la víctima y a la prepotencia del agresor. Cuando esto sucede, aparece un vínculo en la red —el que componen los elementos *agresor/víctima*— que si se hace relativamente estable crea a su alrededor nodos de apoyo. En su conjunto, el vínculo agresor/víctima y sus nodos de apoyo logran una estructura específica dentro de la red que se comporta como una deformación dañina en esa zona, al modo como lo hace el cáncer respecto del tejido corporal.

En un grupo de iguales en el que aparece el fenómeno de la agresividad injustificada, contravalores y esquemas de elaboración de significados perversos circularán por la red justificando lo injustificable: «*es más fuerte; es más simpático; es más atrevido; atractivo; etc.*; o respecto de la víctima: «*es débil; es tonta; es una pesada; se lo merece; etcétera*». Porque básicamente se trata de un vínculo en el que el diálogo, sustituido por monólogos o discursos a coro, van marcando lo que hay que creer y lo que hay que opinar, para ser aceptado en la red afectada. Donde la negociación dialogada de las reglas se ha sustituido por la imposición autoritaria del criterio unilateral; donde la homogeneidad —todos iguales ante las reglas del grupo— por una heterogeneidad sectaria —unos tienen derechos y otros solo deberes—. Se trata de un vínculo desgraciado en el que la inmoralidad de las palabras se corresponde, o puede corresponderse con la crueldad de los hechos, ya que las normas del grupo sancionan como correctos valores que son éticamente perversos. Se trata de un vínculo en el conjunto de los que componen los nodos de la red que si no se disuelve pronto termina destruyendo psicológica y moralmente a sus protagonistas y dañando seriamente la potencialidad constructiva de la red.

Los datos de estudios internacionales (Olweus, 1999; Smith y otros 1999; Ortega y Mora-Merchán, 1999 y 2000) muestran que la agresividad injustificada que está debajo de todo fenómeno de abuso, maltrato o violencia entre iguales existe en toda clase de contextos sociales de carácter institucional, aunque con formas diversas y en medida distinta. Distintas formas, unas más peligrosas que otras, que cambian también si hablamos de grupos sólo de chicos, mixtos y sólo de chicas. Pero si se trata de violencia interpersonal tal y como la hemos definido, todas tienen algo en común; lo que hemos llamado (Ortega, 1997) el triángulo de la violencia: un rol de víctima/s; un rol de agresor/a y un rol de espectador/es. Es el formato interactivo de un tipo de fenómeno que para ser considerado como tal debe, como muy bien ha establecido Dan Olweus (1999) tener tres características: desequilibrio en el estatus social de la víctima y el agresor; comportamiento agresivo sostenido en el tiempo; e intencionalidad de hacer daño. Tres rasgos que no son en absoluto naturales sino que implican psicológica, social y moralmente a los protagonistas. Tres rasgos que no emanan, sólo, de rasgos individuales sino que más bien responden a procesos pervertidos en la dinámica de comunicación, experiencia y reparto del poder en la red de iguales. Tres rasgos que, por otro lado, se dan igualmente en la cultura, cuando ésta desarrolla fenómenos de violencia. Aunque a la guerra se le llame conflicto armado, con frecuencia, cuando uno de los contrincantes tiene pistolas y las usa y el otro sólo usa su palabra y recibe las balas, hay más violencia injustificada que conflicto.

La experiencia de ser víctima de otro —u otros— por tiempo prolongado produce un efecto devastador en la imagen propia y en la construcción de la autoestima personal. Sus efectos se extienden hacia la construcción de la conciencia moral que también se ve afectada (el agresor se visualiza como ajeno a las normas morales ya que lo que está prohibido para otros es posible para él/ella; mientras la víctima tiende a creer que él/ella es especialmente poco valioso por haber sido elegido como chivo expiatorio); la víctima se visualiza como culpable, porque siendo incapaz de salir de la situación en la que se encuentra atrapada, trata de justificar en ella misma lo que le sucede. Pero también los efectos negativos se extiende hasta los agresores.

Las investigaciones demuestran que entre el 85 y el 90% de los escolares saben que existe el fenómeno, son capaces de identificar a las víctimas y a los agresores y la mayoría no hace nada al respecto (Ortega y Mora-Merchán, 2000), lo que necesariamente produce una suerte de sentimientos extraños de complicidad aunque no se esté participando directamente en los roles de colaborador de la agresión. Hay otro dato muy interesante a este respecto, los no implicados creen que hay más casos de violencia interpersonal que los que en realidad son asumidos por víctimas y agresores; es decir, dado que no conocen todos los detalles tienden a magnificar el problema.

Aunque el fenómeno de los malos tratos tiene y ofrece aspectos muy variados y más o menos dañinos: desde la broma pesada y el insulto verbal, muy frecuente en ciertas culturas, al acoso moral, la exclusión social severa, el racismo, el robo con extorsión y la amenaza, hasta la agresión física destructiva, no disponemos de una teoría explicativa única. Dada su complejidad, parece necesitar la confluencia de factores de al menos tres niveles de responsabilidad: psicológicos individuales (unos sujetos son más vulnerables a la presión externa que otros) interpersonales (unas redes son más sólidas moralmente que otras) y finalmente, lo que ahora nos interesa señalar: psicosociales y culturales: unas culturas estimulan, más que otras el odio, el despotismo y la prepotencia del más fuerte que otras. En este sentido, estamos planteando la hipótesis cultural, sin dejar de considerar los otros factores. Veamos cómo.

Ya hemos apuntado que la violencia no anida sólo en las redes de iguales; hay violencia en la gran red de redes que es la sociedad en general (Castells, 1997). La guerra, el terrorismo, la injusta distribución de la riqueza, los sistemas laborales que excluyen y desprecian a los más débiles, los sistemas financieros que son ciegos a las necesidades humanas, los avances tecnológicos que no son solidarios con los más necesitados, etc. nos muestran que la red social está configurada, en gran parte, como una estructura culturalmente violenta. Si la agresividad injustificada, la prepotencia y el dominio de unos hacia otros tiene su sede en el control de la comunicación y el ejercicio autoritario del poder en las redes de iguales, y ésta, como ya hemos visto, es particularmente porosa al contexto cultural en el que vive, hemos de establecer una relación de significado entre la violencia de los iguales y la violencia estructural de la cultura. Mantenemos que es el mecanismo cultural de elaboración de significados el que crea el sesgo cognitivo-moral que justifica el comportamiento injustificable de someter a dominio y sumisión a los que, por ser iguales en libertad y dignidad, deberían ser tratados con respeto y tolerancia.

Dado que la red es flexible, porosa y crece al mismo tiempo que el entorno que la circunda, mantenemos que la violencia en el grupo de iguales corre paralela a la violencia estructural y por tanto su análisis y su prevención no debe hacerse al margen de ésta.

7. UN ÉTICA DEMOCRÁTICA PARA LA RED Y UNA ÉTICA CÍVICA PARA LA CULTURA

A modo de conclusión, esperamos que pueda inferirse de la reflexión anterior, que la única alternativa a la violencia, tanto la estructural que anida en el contexto de la cultura, como la que sucede en el contexto de los iguales, en parte por mimesis y en parte porque se pervierte el orden de reciprocidad moral desde el que se deberían de construir los significados propios, no puede ser otro que la educación para lograr un sistema de relaciones dialogante y una convivencia cívica e igualitaria.

Nuestra idea de la convivencia va más allá del entrenamiento formal para la elaboración de normas disciplinarias de deberes impuestos desde la autoridad formal; es decir desde la verticalidad. Nuestro concepto de convivencia exige la revisión de los sistemas horizontales de organización social —redes humanas— en las que emergen modelos de comunicación y actividad que estimulan la construcción de significados que pueden ser moralmente buenos o malos. Se trata, por consiguiente, de revisar las estructuras sociales de participación y los sistemas de poder que acontecen en las redes. Tanto de los sistemas homogéneos de la red de iguales, como del sistema general —red de redes— en el que la heterogeneidad y la multiplicidad de culturas están exigiendo un debate sobre mínimos éticos cívicos. Se trata de buscar una ética de democracia para las redes de iguales y una ética cívica para la cultura, que ya no es más una cultura uniforme, que acepte una jerarquía única, sino un sistema intercultural, que nace del entramado de redes.

No se trata de atribuir peligrosidad a la red de iguales y creer que existe un riesgo congénito en los jóvenes actuales, sino de comprender cómo funcionan los grupos, cuales son los contenidos que circulan por las redes sociales que establecen y qué sistemas de poder crean. La peligrosidad no proviene del formato de las relaciones sino de la virtualidad de que allí se construyan contravalores y permanezcan enquistados por tiempo prolongado dañando la construcción cognitiva y moral de sus protagonistas. La peligrosidad proviene de la construcción de significados compartidos que están connotados con el ejercicio de un poder que en lugar de articularse alrededor de una ética democrática basada en el diálogo, la libertad y la igualdad ante la norma, se base en la prepotencia, el abuso y el dominio directo o indirecto de unos sobre otros.

Los escolares, organizados en redes en las que la comunicación, la experiencia y los valores circulan libremente, son, igual que los otros sistemas de participación humanos, vulnerables a transformaciones que pueden ser dañinas o ir contra «*ir contra el natural modo de proceder*»; es decir, contra lo que se espera de un escenario en el cual, de forma espontánea, debe gestarse la reciprocidad y la equidad de criterios morales. Criterios morales que deben estar basados en la libertad, la justicia y la dignidad humana, como principios rectores de los

modelos de poder y toma de decisiones. Pero ello sólo será posible si, por la porosidad de la red, lo que transita son los valores de justicia, igualdad y dignidad humana. Valores que, presentes en las sociedades democráticas, no siempre se transmiten y se enseñan de forma adecuada en la escuela.

La educación para la convivencia que estamos proponiendo (Ortega y otros, 2000) no es una declaración de principios, sino un intento de ir hasta la estructura social de participación y proponer sistemas de actividad para la construcción del conocimiento (trabajo curricular en grupo cooperativo); para la construcción de formas de ser y de estar que tengan en cuenta a los otros y a sus sentimientos (educación de emociones y valores); así como que asuman que nada de esto sucede si no se dedica tiempo y energía educativa a ello (gestión democrática de la convivencia).

En parte se trata de aprender a trabajar en la confluencia de dos sistemas de poder; el vertical, con el que tradicionalmente ha trabajado la institución escolar, y el horizontal, presente en los escenarios escolares y que actúa en las redes de iguales, al margen de las buenas intenciones que desde arriba se tomen. Dos modelos de ejercicio del poder: el vertical y el horizontal, que deben, primero, reconocerse como tales, y luego, aprender a dialogar y a resolver los posibles conflictos que se presenten, antes de que se conviertan en sistemas extraños el uno para el otro. No es nada fácil, pero es mucho más difícil cuando no se sabe de donde partir. Proponemos partir del conocimiento profundo del sistema de los iguales y estudiar su potencialidad y sus riesgos. En el marco escolar, hay que partir de que la gente se organiza en sistemas de redes y que es muy probable que éstas estén en gran parte al margen de los significados que se crean en el sistema tradicional, de formato vertical y en gran parte bastante obsoleto, dada la transformación general de la sociedad.

Si aceptamos que, dado el avance tecnológico, la sociedad actual y la del futuro inmediato tiene en las redes su posible modelo de comunicación, experiencia y elaboración del conocimiento, no deberíamos desaprovechar la posibilidad que las redes de iguales nos brindan para comenzar una educación ética democrática para nuestros alumnos y alumnas y una educación de mínimos cívicos compartidos para la interculturalidad que se avecina. Como muy bien afirma Castells (2001) las redes se adaptan a los contextos en los que nacen y son porosas ante las culturas en las que se constituyen. Es conocido que el ejercicio de la democracia exige la participación cívica de los miembros de la comunidad, por lo que no podemos esperar que las redes de iguales construyan significados muy distintos a los que construye la sociedad y la cultura de la que, a través de sus poros, toman sus modelos. Si la sociedad no toma conciencia de cuales son los valores cívicos en los que funda su moralidad no debería escandalizarse cuando contempla, en el entorno de las redes de iguales, la violencia que ella misma muestra como modelo de significado moral.

Se trata de aprender qué formas de la violencia estructural, presente en la actual sociedad, como en todas las anteriores, están penetrando a través de la porosidad de la red, que es una de las formas más potentes en las que los iguales se transmiten y sacralizan los significados culturales. Porque no avanzar en estas cuestiones es desaprovechar el caudal formativo que disponen los propios jóvenes, en sus organizaciones. Aunque parezca tópico, hay que

recordar que los jóvenes de hoy serán los ciudadanos de mañana; de su forma de entender la participación social y el sistema de derechos y deberes individuales es probable que dependa la organización social de la que se dotarán. Seguir sin atender lo que sucede entre los iguales es, en mi opinión, dilapidar el caudal de riqueza educativa que allí acontece.

Lo mejor y lo peor puede estar en el mensaje que circula en la red de iguales. Lo mejor: la construcción dialogada de sistemas democráticos de reparto de poder, de posiciones éticas justas e igualitarias. Lo peor: la agresividad injustificada basada en el desequilibrio del reparto de poder, el control de la libertad de unos a manos de la prepotencia de otros; un fenómeno mucho menos extendido de lo que algunos agoreros, sin información, afirman, pero mucho más importante y de mayor trascendencia de lo que los inocentes, o cínicos, nos aconsejan creer. Un problema que no es ni nuevo ni pasajero, pero que está en nuestras manos educativas atender, ahora que lo hemos visualizado con algún detalle.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZURMENDI, M. (2002). Democracia y Cultura. *El País*, 23 de febrero, 14. Madrid.
- BOULTON, M., SMITH, P. (1989). El juego de lucha y persecución en los niños: investigación y teoría. *Infancia y aprendizaje*, 48, 79-91.
- BRUNER, J. S. (1984c). Juego, pensamiento y lenguaje. En J.S. Bruner (Comp. de J.L. Linaza). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. S. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BRUNER, J. S., JOLLY, A. Y SYLVA, K. (1976). *Play: Its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin.
- CANDELA, A. (1999). *Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CASTELLS, M. (1997). La Sociedad Red. *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. M. Castells. Madrid: Alianza. Vol. I.
- CASTELLS, M. (2001). Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 41-58.
- CLAPARÈDE, E. (1915). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- COLL, C. (1997). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *El construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C. (2001). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 29-64. Madrid: Alianza editorial.
- DEL REY, R. O., R. (2001). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310.
- DELVAL, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1993). *Biología del comportamiento humano. Manual de etnología humana*. Madrid: Alianza.
- ELKONIN, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.

- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (2001). El valle de lágrimas de la globalización. *Claves de la razón práctica*, 109, 4-10.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- MORÁN, C. (2002). Los expertos detectan «graves carencias» en la formación de los profesores de matemáticas. *El País*, 8 de abril, p. 35. Madrid.
- MORÍN, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- OLWEUS, D. (1999). Norway. *The nature of bullying. A Cross-National Perspective*. P. K. Smith, Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D. Catalano, R. y Slee, P. London: Routledge.
- ORTEGA, R. (1990b). *Jugar y aprender*. Sevilla: Diada.
- ORTEGA, R. (1992a). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- ORTEGA, R. (1994a). El juego sociodramático como contexto para la comprensión social. En P. del Río, A. Álvarez y J.V. Wertsch (Eds.). *Explorations in Socio-Cultural Studies*. Madrid, F. Infancia y Aprendizaje. 4: 79-88.
- ORTEGA, R. (1997). *El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales*. *Revista de Educación* 313,(La Violencia en los Centros Educativos),143-158.
- ORTEGA, R. (1999). *Escenarios de juegos en educación infantil*. *Conceptos*, 7,109-124.
- ORTEGA, R. (2002). Educación y Psicología en un mundo global. *Psicología de la Enseñanza y Desarrollo de las Comunidades. Capítulo 1. Proyecto de Cátedra*. Córdoba.
- ORTEGA, R. (2002). Play, Activity and Thought: Reflections on Piaget's and Vygotsky's Theories. En D. Lytle. *Play and cultural studies*. California: in press.
- ORTEGA, R., Colb. (2000). *Educación y convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Visor.
- ORTEGA, R., DEL REY, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- ORTEGA, R., DEL REY, R. (2002). Violencia en la escuela. *XIII Congreso de la sociedad española de medicina del adolescente. Buscando la salud integral del adolescente*, Cáceres, 5 y 6 de Abril de 2002.
- ORTEGA, R., LUENGO, C. (1992). El juego de contacto físico y la comprensión social en el contexto escolar. *Currículum y desarrollo sociopersonal*. C. Borrego. Sevilla: Alfar.
- ORTEGA, R., MORA-MERCHÁN, J. (1999). Spain. *The nature of School bullying. A Cross-National Perspective*. P. K. Smith, Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D. Catalano, R. y Slee, P. London: Routledge.
- ORTEGA, R., MORA-MERCHÁN, J. (2000). *La violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- PERRETT-CLERMONT, A. K. (1994). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.
- PERRETT-CLERMONT, A. K. (2001). Fundamental research, applied research and mandates: independency and autonomy. *9th European Conference Switzerland, Switzerland*.
- PIAGET, J. (1932). *El criterio moral*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.
- PIAGET, J. (1970). La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta. En Delval (Ed.). *Lecturas de psicología del niño. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente*. Madrid: Alianza, 1978.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1992). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- REINA, A. (2002). Instrumentos que median la actividad en el aula: la televisión y el periódico en un taller de escritura. *Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Córdoba*. Córdoba: Facultad de Ciencias de la Educación.
- SARTORI, G. (2001). *Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- SCHWARTZMAN, H. (1979). *The Anthropology of Children's play*. New York: Pleum.

- SMITH, P. K. (1995). Play, Ethology and Education. A personal account. En A. Pelegrini. (Eds). *The future of Play Theory*. Nueva York: Suny.
- SMITH, P. K. (1999). England and Wales. *The nature of bullying. A Cross-National Perspective*. P. K. Smith, Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D. Catalano, R. y Slee, P. London: Routledge.
- SMITH, P. K., CONNOLLY, K (1978). Estudios experimentales del entorno preescolar: El Proyecto Scheffield. *Infancia y aprendizaje*, 29, 33-43, 1985.
- SUTTON-SMITH, B. (1980). *Children's play: Some Sources of play Theorizing. New Directions for child development*, 9, 1-16.
- SYLVA, K. (1977). Play and Learning. En B. Tizard y D. Harvey (Eds). *Biology of play*. Londres: SIMP/Heinemann.
- TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- VYGOTSKI, L. S. (1933). Fragmento de los apuntes de L.S. Vygotski para unas conferencias de psicología de los párvulos. En D.B. Elkonin. *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del río.