

# Trabajar con las relaciones para mejorar la convivencia<sup>1</sup>

HELEN COWIE

Universidad de Surrey (Gran Bretaña)

La mejora de la convivencia escolar es un objetivo de primer orden para el conjunto de los países de la Unión Europea. Así lo demuestran programas como VISTA (Violence in Schools Training Action) dirigido, no sólo a suprimir las manifestaciones de violencia en los centros educativos, sino también a infundir principios democráticos y a mostrar estrategias grupales para la resolución pacífica de conflictos.

Desde hace algún tiempo, los psicólogos y los educadores reconocen que el bienestar mental, emocional y social son básicos tanto para el desarrollo saludable de los jóvenes como para su éxito académico (Cowie, Boardman, Dawkins and Jennifer, 2004; Gardner, 1993; Goleman, 1996; Maslow, 1970; Weare, 2004). Este artículo trata acerca de algunas intervenciones innovadoras que están siendo desarrolladas y fomentadas en Europa con la intención de promover la salud y el bienestar emocional y para desarrollar la convivencia entre los niños y los jóvenes. Cowie y otros (2004) aportan varias razones por las cuales las escuelas deberían involucrarse en el bienestar emocional de sus alumnos:

- Los casos de problemas psicológicos crecen y son cada vez más comunes.
- La carga negativa que tienen los problemas emocionales puede desembocar en problemas más graves.
- La escuela crea crecientemente tensiones y presiones entre los alumnos.

- Las relaciones entre iguales son indicadores importantes sobre la psicología de la persona, y predicen su comportamiento en el futuro.

- Está demostrado que en un ambiente relajado los jóvenes tienen una actitud más amable y propensa a las relaciones humanas.

- El papel actual del profesor es multifacético y cambiante.

- El éxito académico mejora si las escuelas promueven la salud y el bienestar emocional de sus alumnos.

Weare (2004) defiende que los padres y los docentes deben ayudar a los jóvenes a reconocer y comprender sus emociones y las de los demás, y así podrán conducirse a sí mismos y a sus relaciones de un modo positivo. También opina que los programas que imparten competencias sociales y emocionales redundan en una mejora de los resultados académicos; mejoras en el comportamiento que llevan a una mayor integración; mejora del

<sup>1</sup> Traducción de JUAN LUIS OLIVÁN VILLACAMPA, Asesor Técnico Docente de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha.

## I A fondo

ambiente de trabajo para el colectivo docente; mejoras en la salud mental; y beneficios para la sociedad, al producir ciudadanos con mayor conciencia social.

*Violence in Schools Training Action* (VISTA), un reciente proyecto de la Unión Europea centrado en la acción preventiva para contrarrestar el *bullying* y la violencia escolar, recomienda un planteamiento global (*Whole school approach*, WSA) para crear un ambiente en el cual los niños puedan sentirse seguros, y en el cual los valores inherentes a la convivencia sean promovidos en todos los ámbitos de la vida escolar.

El programa VISTA no sólo se dirige a las destrezas individuales para afrontar el problema de la violencia en la escuela,

**Es bien sabido que, aumentando el sistema de apoyo entre iguales, las fuerzas y capacidades de los alumnos pueden ser aprovechadas para enriquecer sus vidas y las de los demás en su escuela, su familia y su comunidad.**

sino que también se ocupa de las necesidades de una escuela particular concebida como un organismo insertado en una comunidad y vinculado a una sociedad más extensa. El proyecto VISTA adopta el planteamiento global para la promoción de la no violencia y la prevención de la violencia que pueda ser aplicada en cualquier aspecto de la educación. De acuerdo con ello, VISTA cree que el fenómeno de la violencia escolar se afronta mejor bajo una visión colectiva, y no como un problema enraizado en lo individual. Desde esta perspectiva, el WSA implica a muchos actores: niños y jóvenes; profesores; personal de administración y servicios; padres; autoridades; la comunidad local; organizaciones y asociaciones, y la sociedad en su conjunto.

Un planteamiento global que tenga éxito en la promoción de la no violencia no sólo se ocupa de los comportamientos violentos; también mejora el espíritu

y el clima, las relaciones entre los profesores, los alumnos y los padres; y sirve de apoyo a la salud emocional, el bienestar y la capacidad de aprender de los alumnos y de todos los miembros adultos de la comunidad educativa.

Uno de los principios fundamentales del WSA es armonizar los derechos de democracia, participación y ciudadanía con la Convención de las Naciones Unidas de Derechos del Niño (1990) y con la Carta Europea por las Escuelas Democráticas sin Violencia (2004).

Hay un buen número de estrategias prácticas mediante las cuales pueden promoverse esos valores. Sólo tenemos espacio aquí para hablar de algunas de ellas, pero esperamos que den una idea sobre el modo por el cual las escuelas pueden crear un ambiente favorable, en el cual los alumnos puedan vivir y aprender en armonía con los demás y donde la pauta sea que los inevitables conflictos que surgen en la vida diaria puedan ser resueltos de un modo constructivo y no violento.

### La asamblea (Circle Time)

Es un tiempo semanal en el cual los alumnos y el profesor se sientan en círculo y toman parte en actividades, juegos y debates. El método da a los alumnos la oportunidad de discutir asuntos de interés personal, de explorar las relaciones con los adultos y los iguales, y de desarrollar un sentimiento de pertenencia a un colectivo. Robinson y Maines (1997) demostraron que la atmósfera positiva que se genera en una asamblea bien conducida actúa contra los comportamientos violentos. Una asamblea está bien estructurada si cada alumno puede hablar sin interrupción sobre un asunto particular, a veces sobre un tema de interés reciente. Los que no quieren hablar simplemente dicen “paso”. Esa organización acostumbra a los alumnos ruidosos a esperar su turno y no reaccionar impulsivamente ante su excitación, mientras que proporciona a los alumnos más tímidos un

ambiente seguro y productivo en el que hablar (Cremin, 2002). Aunque la asamblea fue aplicada inicialmente en la escuela infantil y primaria, (Mosley, 1996), Dawson y McNess (1998) apoyan su efectividad en secundaria, basándose en el recuerdo altamente positivo que tienen los alumnos y los profesores.

### Apoyo entre iguales

El sistema de apoyo entre iguales se basa en la ayuda que los amigos ofrecen espontáneamente a los demás, y prepara a los jóvenes para usar sus destrezas interpersonales para apoyar a los compañeros vulnerables a través de una escucha activa, la empatía hacia la opinión del otro, la intención de solucionar el problema de las dificultades de relación interpersonal y la buena voluntad para ayudar a otros que están fuera de su grupo cercano de amigos. Las escuelas británicas empezaron a desarrollar programas de apoyo entre iguales desde la pasada década (Cowie y Hutson, 2005). Es bien sabido que, aumentando el sistema de apoyo entre iguales, las fuerzas y capacidades de los alumnos pueden ser aprovechadas para enriquecer sus vidas y las de los demás en su escuela, su familia y su comunidad. El sistema produce una mejora del ambiente, y crea un marco de trabajo en el cual los mismos alumnos pueden afrontar asuntos como el *bullying*, las dificultades para relacionarse, las dificultades de aprendizaje, los problemas de la transición de la primaria a la secundaria, o conflictos entre iguales. La presencia de este sistema puede mejorar radicalmente el clima escolar, ya que la cultura del apoyo entre iguales impulsa a compartir problemas con los demás y a buscar soluciones a las inevitables dificultades que se van encontrando a lo largo de su vida. Cada vez más centros educativos toman conciencia de que este sistema mejora la vida escolar, con un mejor comportamiento, una atmósfera más placentera, unas relaciones más respetuosas y amis-



Universidad de Surrey.

tosas entre profesores y alumnos y de estos entre sí, y un aumento de la autoconfianza entre los alumnos que prestan apoyo y también entre quienes lo reciben.

El punto fuerte del apoyo entre iguales es que está siempre en proceso de cambio, a medida que los jóvenes implicados se vuelven más creativos y confían más en el desarrollo del sistema en el que han sido preparados para participar. Esencialmente, pues, el apoyo entre iguales trata de reforzar a los jóvenes para que puedan ayudarse a sí mismos.

Muchos profesores que coordinan programas de este tipo motivan a los alumnos para que jueguen un papel acti-

## I A fondo

vo en la preparación de los proyectos, por ejemplo, criticando y controlando su efectividad. De hecho, es evidente que estos la participación de los jóvenes en el diseño de estos proyectos puede actuar como un importante catalizador para el cambio (Cowie, Naylor, Talamelli, Chauhan y Smith, 2002), identificando nuevas formas de *bullying* (por ejemplo, cuando los acosados usan mensajes de texto para intimidar a sus víctimas), ideando nuevas estrategias para combatir esa práctica (por ejemplo, difundiendo información sobre esas formas de abuso para ayudar a las personas acosadas), e introduciendo cam-

**En resumen, VISTA [Violence in Schools Training Action] tiene la posibilidad de mejorar la salud mental, ayudar a los jóvenes a arreglárselas en su vida a través de estrategias sociales y emocionales, crear un ambiente de aprendizaje positivo y mejorar la acción académica.**

bios en la estrategia del apoyo (por ejemplo, mediante una evaluación sistemática que permita cambiar de un modelo de apoyo orientador basado en el consejo, a uno basado en la amistad). La oportunidad de ser un alumno que presta apoyo es vista por muchos educadores como una vía importante para que los jóvenes se impliquen, y es un aspecto central en las iniciativas anti-*bullying* de la mayor parte de instituciones británicas, como ChildLine.

Donde se han evaluado estos programas, los resultados son normalmente positivos en términos de mejora del ambiente escolar y el apoyo a las víctimas de la violencia (Cowie, 1998; Cowie et al., 2002; Naylor y Cowie, 1999; Smith y Watson, 2004). Naylor, Cowie y Del Rey (2001) defienden que por lo general, la calidad de la relación entre los alumnos mejora, y que eran más proclives que antes a contarle a alguien que estaban siendo acosados.

### Práctica reparadora (Restorative Practice, RP)

El concepto está tomado del de Justicia Reparadora (Bratithwaite, 1989), que tiene sus orígenes en el contexto más amplio del sistema judicial.

En la escuela, la RP se ha desarrollado para trabajar constructivamente con las actitudes difíciles y con el conflicto. Hace énfasis en la reparación del daño emocional, más que en el control del comportamiento. En un sentido radical, discute la idea de que los que actúan mal merecen ser castigados, y que el castigo es necesario para controlar a los que causan un daño. RP contempla muchas formas: investigación reparadora, mediación con una tercera parte neutral, resolución de conflictos, mediación víctima/agresor, conferencias, asambleas de resolución de problemas. RP apareció en el Reino Unido a través del movimiento de educación para la paz en los 80 y los 90 (Kingston Friendo Workshop, 1996; Robinson y Maines, 1997), centrada en los métodos de resolución de conflictos. Más recientemente, el aumento de la violencia juvenil (Beinart et al, 2002), ha llevado a las instituciones educativas y a la policía a asociarse en las *Escuelas Mas Seguras*, que defienden el desarrollo de la RP en los centros educativos. Sus principios son: un conflicto entre dos personas (niños o adultos) “pertenece” a ellos; la escuela puede trabajar para ayudar a los protagonistas a resolver el problema; el objetivo es reparar el daño y aceptar la responsabilidad por haberlo causado; todo el mundo directamente involucrado acuerda los pasos para reparar el daño; un mediador independiente puede jugar un papel clave, facilitando una salida que respete a los individuos, maneje rápidamente el asunto y garantice el derecho de cada uno a tener su propio punto de vista, a ser escuchado y entendido. La evaluación del impacto de la RP indica una tendencia más positiva en el comportamiento, comparada con las escuelas donde no han

introducido estas prácticas, así como un sentido mayor de pertenencia a una comunidad más justa y equitativa (Hopkins, 2004). Además, los índices de *bullying* y la frecuencia de las disputas que implican la intervención de un profesor descienden.

### Conclusión

En resumen, VISTA tiene la posibilidad de mejorar la salud mental, ayudar a los jóvenes a arreglárselas en su vida a través de estrategias sociales y emocionales, crear un ambiente de aprendizaje positivo y mejorar la acción académica. En el Reino Unido se están llevando en la actualidad algunas iniciativas paralelas. Por ejemplo, el Ministerio de Sanidad (DoH, 2004) publicó *Promoting emotional health and well-being through the National Healthy School Standard*, que recalca la necesidad de considerar el desarrollo de los aspectos no académicos de la vida escolar. Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación (DfES, 2004) publicó *Every child matters: Change for children in schools*, un informe que identifica cinco obje-

tivos para todos los niños: estar sano; estar seguro; divertirse y realizarse; contribuir positivamente a la sociedad y alcanzar el bienestar económico. Todos estos objetivos requieren unos fundamentos emocionales fuertes. El Ministerio de Educación ha desarrollado recientemente su propio programa Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje (*Social and Emotional Aspects of Learning, SEAL*). Hay, pues, un importante panorama de iniciativas y estudios sobre la efectividad de esta manera de implicación y participación de los jóvenes, y para evaluar los éxitos y los fallos en su implementación. Esperamos que unas evaluaciones más rigurosas desde unas perspectivas complementarias puedan dar ideas cruciales acerca del impacto de estos métodos en la resolución del problema de la violencia escolar, y en la creación de unas escuelas más justas y equitativas, donde los niños y jóvenes puedan trabajar y aprender en armonía, en una comunidad amistosa y que les apoya. ¿Qué mejor lección podemos darles para prepararlos para su vida futura como ciudadanos? ●

### Datos de interés

BEINART, S.; ANDERSON, B.; LEE, S.; UTTING, D.: *Youth at Risk? A National Survey of Risk Factors, Protective Factors and Problem Behaviour among Young People in England, Scotland and Wales*, London, Communities That Care, 2002, *apud* [ctc@communitiesthatcare.org.uk](mailto:ctc@communitiesthatcare.org.uk)

BRAITHWAITE, J.: *Crime, Shame and Reintegration*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

COUNCIL OF EUROPE (2004): *European Charter for Democratic Schools Without Violence*, Retrieved October 2006 from [http://www.coe.int/t/e/integrated\\_projects/democracy/02\\_activities/15\\_European\\_School\\_Charter/](http://www.coe.int/t/e/integrated_projects/democracy/02_activities/15_European_School_Charter/)

COWIE H.: "Perspectives of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying", *Educational Research and Evaluation*, 4(1998), pp. 108-125.

COWIE, H.; BOARDMAN, C.; DAWKINS, J.; JENNIFER, D.: *Emotional Health and Well-being: A Practical Guide for Schools*, London, Sage, 2004.

COWIE, H.; HUTSON, N.: "Peer support: a strategy to help bystanders challenge school bullying", *Pastoral Care in Education*, 23, 22 (2005), pp. 40-44.

COWIE, H.; JENNIFER, D.; SHARP, S.: "Violence in schools: UK", in SMITH, P. K. (ed.): *Violence in Schools: the Perspective from Europe*, London, Routledge, 2003.

COWIE, H.; NAYLOR, P.; TALAMELLI, L.; CHAUHAN, P.; SMITH, P. K.: "Knowledge, use of and attitudes towards peer support", *Journal of Adolescence*, 25 (2002), pp. 453-467.

CREMIN, H.: "Pupils resolving dispute: successful peer mediation schemes share their secrets", *Support for Learning*, 17(2002), pp.138-142.

DAWSON, N.; MCNESS, M.: "The key themes from a survey of Circle Time in Wiltshire schools", in MOSLEY J. (Ed.): *Research into the Jenny Mosley Whole School*, 1998.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES). (UK): *Every child matters: Change for children in*

## I A fondo

- schools*, 2004. Copies are available to download from <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DfES-1089-2004.pdf>
- DEPARTMENT OF HEALTH (DoH): *Promoting emotional health and well-being through the National Healthy School Standard*, London, HMSO, 2004.
- GARDNER, H.: *The Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, Basic Books, 1993.
- GOLEMAN, E.: *Emotional Intelligence*, London, Bloomsbury, 1996.
- HOPKINS, B.: *Just Schools: a Whole School Approach to Restorative Justice*, London, Jessica Kingsley, 2004.
- KINGSTON FRIENDS WORKSHOP: *Ways and Means Today*, Kingston-Upon-Thames, Kingston Friends Workshop, 1996.
- MASLOW, A.: *Motivation and Personality*, New York, Harper & Row, (1970) 2<sup>nd</sup> Edition
- MOSLEY, J.: *Quality Circle Time in the Primary Classroom*, Cambridge, Learning Development Aids, 1996.
- NAYLOR, P.; COWIE, H.: "The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils", *Journal of Adolescence*, 22(1999), pp. 467-479.
- NAYLOR, P.; COWIE, H.; DEL REY, R.: "Reported coping strategies of some UK secondary school girls and boys to being bullied", *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6 (2001), pp. 114-120.
- ROBINSON, G.; MAINES, B.: *Crying for Help: The No Blame Approach to Bullying*, Bristol, Lucky Duck Publishing, 1997.
- SMITH, P.K. WATSON, D. *Evaluation of the CHIPS (ChildLine in Partnership with Schools) programme*. Research report RR570, DfES publications, PO Box 5050, Sherwood Park, Annesley, Nottingham NG15 0DJ, 2004.
- STACEY, H.: "Mediation and peer mediation" in COWIE, H.; P. WALLACE (eds), *Peer Support in Action*, London, Sage, pp 23-35, 2000.
- UN (2002): *UN Convention on the Rights of the Child*, Geneva, Switzerland: Office of the UN High Commissioner for Human Rights. Retrieved October 2006 from [www.unhchr.ch/html/menu2/6/crc/treaties/crc.htm](http://www.unhchr.ch/html/menu2/6/crc/treaties/crc.htm)
- WEARE, K.: *Developing the emotionally literate school*, London, Paul Chapman Publishing, 2004.