



ACIERTOS Y DESACIERTOS DEL PROYECTO SEVILLA ANTI-VIOLENCIA ESCOLAR (SAVE)¹

ROSARIO ORTEGA (*)
ROSARIO DEL REY (*)

RESUMEN. El proyecto Sevilla anti-violencia escolar, desarrollado entre los cursos académicos 1996 y 1999 ha significado un trabajo investigador y de intervención educativa en 26 centros escolares de primaria y secundaria que ha afectado de forma directa e indirecta a casi 5.000 escolares. La exploración del problema de la violencia entre iguales, el establecimiento de perfiles de centro en relación con este problema y la implicación de los docentes de nueve escuelas en un proyecto de prevención del maltrato entre compañeros, nos ha permitido desarrollar un modelo abierto, ecológico y comprensivo de trabajo educativo que se ha mostrado beneficioso para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. En el artículo se exponen las claves del desarrollo del proyecto Sevilla anti-violencia escolar y algunos de sus resultados. Aciertos y errores son comentados en orden a ofrecer sugerencias sobre qué conviene volver a repetir y qué conviene mejorar o evitar.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre violencia escolar inscritos en el ámbito de las Ciencias de la Educación han incluido, en la mayoría de los casos, procedimientos de intervención más o menos estructurados, prolongados o puntuales. Parece sensato pensar que la indagación y el estudio descriptivo no es suficiente cuando lo que se aborda es un problema que tiene efectos negativos para el buen desarrollo de los escolares, como ocurre con el problema de la violencia entre escolares. Tal es el caso del proyecto Sevilla anti-violencia escolar –SAVE a partir

de ahora– (Ortega, 1997; Ortega y Mora-Merchán, 1999; Ortega y Lera, 2000). El SAVE ha sido un trabajo investigador que ha incluido un proyecto de innovación educativa destinado a la prevención del maltrato entre iguales, mediante el desarrollo de un proyecto de innovación basado en la educación para la convivencia escolar.

Inspirado en el modelo desarrollado durante los años comprendidos entre 1991 y 1994 en la universidad de Sheffield (Smith y Sharp, 1994), el SAVE ha puesto en marcha una serie de iniciativas educativas basadas en la consideración del centro

(*) Universidad de Sevilla.

¹ El proyecto Sevilla anti-violencia escolar ha sido posible gracias al apoyo económico del Ministerio de Educación y Cultura (Proyecto SEC-95-659 del Plan Nacional I+D).

educativo como un ámbito de convivencia en el que es posible, si para ello se arbitran las medidas necesarias, cambiar el clima de relaciones interpersonales y hacer de éstas un escenario en el cual se rechace el abuso, la prepotencia y los malos tratos, al tiempo que se estimule la cooperación y la solidaridad.

Aunque afortunadamente la sensibilidad ante los problemas de la convivencia escolar y, particularmente el de la violencia, ha aumentado mucho en los últimos cinco años, no ocurría así cuando comenzamos nuestro trabajo investigador sobre el asunto de los malos tratos entre iguales (el llamado *bullying*). En aquellos años, pocas personas se interesaban por el problema de la violencia escolar y, menos aún, lo consideraban un asunto que exigiese un trabajo educativo persistente y bien planificado.

Lo primero que habría que decir sobre los programas educativos contra los malos tratos entre escolares en España es que, en su inicio, éstos chocaron con la ausencia en nuestra cultura de cualquier tipo de información sobre la naturaleza de este problema. Las escuelas españolas han desarrollado una tradición educativa muy académica que ha dejado de lado la atención a aspectos del desarrollo social e ignorado, casi totalmente, el valor del desarrollo emocional y afectivo. Las relaciones interpersonales y los conflictos que surgen dentro de ellas —en donde hay que situar desde pequeños desencuentros mal resueltos hasta los serios problemas de malos tratos y abusos entre los escolares— no han tenido cabida en el formalista y poco sensible sistema educativo español.

El profesorado, formado para focalizar su trabajo hacia el aprendizaje de disciplinas curriculares básicas como el lenguaje, las ciencias o las matemáticas, solía interpretar los fenómenos de convivencia más en términos de problemas de disciplina y trastornos individuales de la conducta que de fenómenos sociales básicos para el buen funcionamiento del centro. Ahora no

nos referimos sólo a las malas relaciones sino, en general, al ámbito personal, nunca suficientemente considerado como objeto de trabajo educativo. En este contexto, los problemas de abuso, prepotencia o malos tratos de unos escolares a otros siempre han estado presentes en nuestras escuelas, pero no han tenido un vocablo específico que los denomine. La ausencia de un término verbal que lo designe no es más que el reflejo de la ausencia de una cultura escolar que comprenda el fenómeno.

De hecho, éste ha sido uno de los problemas con los que nos enfrentamos cuando quisimos abordar de forma educativa el problema de los malos tratos y los abusos entre escolares. Se hizo patente la necesidad de explicar a profesores y alumnos en qué consiste este tipo de violencia que unos chicos pueden ejercer sobre otros, delimitar el campo conceptual y aclarar qué es un conflicto, qué son los problemas de disciplina y qué son los fenómenos de violencia (Ortega, 1998). Sin embargo, en los últimos años, con la implantación obligatoria del modelo de escuela comprensiva, para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y con la obligatoriedad de la escolarización hasta los dieciséis años, se ha generado un proceso de opinión pública referido a la necesidad de prestar atención a los problemas de convivencia escolar.

Paralelamente, un fuerte incremento de la sensibilidad de los investigadores hacia este tema está dando lugar a un gran avance en el desarrollo tanto de estudios descriptivos como de medidas educativas. Desde los pioneros trabajos de Vieira, Fernández y Quevedo (1989), Ortega (1992), y Cerezo y Esteban (1992), realizados sobre muestras pequeñas de escolares y desarrollados en escuelas locales concretas, hasta el amplio informe de la oficina del Defensor del Pueblo (2000), que recoge una muestra de escolares de todo el Estado, van unos años en los que la investigación se ha intensificado y extendido al mismo tiempo que la sensibilidad social

hacia el problema de la violencia. Durante estos años, hemos desplegado en Sevilla un amplio trabajo investigador y de intervención educativa, en el que ha participado un número considerable de profesores y profesoras repartidos en nueve escuelas de primaria y secundaria; es el proyecto Sevilla anti-violencia escolar.

Pocos trabajos han enfocado la prevención de la violencia escolar y, especialmente, la del maltrato entre escolares, desde una perspectiva integradora y global que considere el centro escolar y su ecología humana como el ámbito de actuación en todos los sentidos. El proyecto SAVE (Ortega, 1997) sí lo ha considerado. Este proyecto ha realizado un esfuerzo por articular investigación e intervención de forma sistemática y cotidiana. Creemos que esta ligazón es la que da carácter e identidad al proyecto SAVE, que ha sido un proceso original de investigación ligado a la acción innovadora. El SAVE ha tratado de incorporar al profesorado de las escuelas a un proceso de paulatina toma de decisiones respecto al problema de la violencia escolar, focalizando el tema de los malos tratos entre escolares, pero sin olvidar que todo el sistema humano y de actividad del centro es un amplio escenario de convivencia. Profesorado, alumnado y familias han tratado de ir integrando sus propias medidas preventivas, al tiempo que han ido elevando su nivel de conciencia y rechazo de la violencia.

Conseguir que el profesorado aprenda a discriminar el fenómeno del maltrato entre iguales, le preste atención y asuma que la prevención del abuso y la prepotencia tiene que formar parte de sus finalidades educativas, ha sido el gran objetivo del proyecto: la toma de conciencia sobre la necesidad de no tolerar la violencia, no considerarla un problema individual de un niño concreto (del agresor o la víctima), sino asumir que es un problema de toda la comunidad educativa, porque tiene efectos destructivos para todos los miembros que en ella participan.

En lo que sigue de este artículo, analizaremos las principales líneas de trabajo desarrolladas por el proyecto SAVE, los resultados más relevantes que hemos obtenido y los errores que creemos haber cometido y que esperamos no repetir.

LAS ESCUELAS DEL SAVE

En el curso 1995-96 se seleccionaron varios centros de educación primaria y secundaria de Sevilla caracterizados por pertenecer a zonas denominadas por la Administración como *Centros de Atención Preferente*, así llamados por estar enclavados en ámbitos poblacionales de bajos ingresos y altos índices de desempleo y marginalidad social. Para contactar con ellos, se realizó un seminario sobre el problema de la violencia escolar, al que fueron invitados el director/a del centro, el orientador del centro o la zona y, al menos, tres profesores del claustro. De este encuentro salió el compromiso por parte de 23 centros de participar en la primera fase del proyecto, que consistiría en la recogida de información sobre el problema de la intimidación y los malos tratos entre escolares, mediante un cuestionario diseñado con tal fin (Ortega, Mora-Merchán y Mora, 1995). A estas escuelas se unieron, posteriormente, tres más, interesadas tanto en conocer sus índices de violencia como por participar en un programa de intervención preventiva. En total se aplicó el cuestionario a 4.914 escolares entre 8 y 18 años, cuyas respuestas han sido analizadas y publicadas (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

De estos 26 centros, no todos se integrarían en el proceso de intervención educativa, porque para iniciarlo los centros escolares deberían aceptar una serie de condiciones que garantizaran el mantenimiento de las iniciativas tomadas y el contacto sostenido entre el equipo docente y

el equipo de investigación que, desde la Universidad de Sevilla, coordinaba el proceso. Las condiciones requeridas para formar parte de la pequeña red de centros del proyecto fueron las siguientes: que un grupo, de al menos tres docentes y el orientador/a del centro, se constituyese como grupo de trabajo SAVE; obtener el reconocimiento y la aceptación por parte del claustro como grupo de trabajo; diseñar su propio plan de actuación preventiva y solicitar al Centro de Profesores de su zona su inscripción como equipo de innovación educativa. También era necesario elegir un coordinador de proyecto y que éste aceptara acudir periódicamente (una vez cada cuatro semanas aproximadamente) a celebrar reuniones de coordinación del proyecto con el resto de los equipos SAVE y con los investigadores de la Universidad. Del mismo modo, debían buscar y aceptar el apoyo del orientador/a de zona o de centro. Al igual que los grupos de innovación educativa constituidos por docentes, los orientadores escolares, a su vez, se constituirían en Seminario Permanente, igualmente reconocido y aceptado por el Centro de Profesores de la Zona.

EL MODELO DE INTERVENCIÓN SAVE

En el Proyecto SAVE (Ortega, 1997; Ortega y otros, 1998) hemos propuesto un modelo de intervención educativa que, partiendo de un análisis ecológico, vaya más allá de lo personal, para abordar el propio sistema de normas, valores, sentimientos y comportamientos que están detrás de una violencia que se repite, se encubre y brota con múltiples formas.

Este modo de trabajar propone, al profesorado de cada centro que se interesa por luchar contra la violencia, el diseño de un proyecto educativo concreto focalizado en la atención a las relaciones interpersonales bajo dos planos de análisis del eco-

sistema social del centro: el de la convivencia y el de la actividad. Estos dos planos, considerados dos grandes factores articulados entre sí, nos dan una visión de la realidad social, psicológica y académica del centro como una verdadera comunidad de convivencia en la que se aprende no sólo lo que se proyecta como currículum explícito, sino también lo que no se planifica y se convierte en currículum implícito u oculto; se trata de rescatar para el análisis escolar el viejo modelo comunitario.

El modelo *comunitario*, importado de otras áreas científicas y profesionales, como la antropología, la epistemología o las ciencias de la salud, resulta particularmente útil para la propuesta de trabajo investigador y educativo con la que nos ha parecido idóneo abordar la prevención de la violencia escolar. Desde esta perspectiva de intervención, cada centro se presenta como una unidad de convivencia, configurada a partir de la coexistencia y la articulación –mejor o peor– de los siguientes grupos humanos: el profesorado, el alumnado y las familias. La planificación concreta de la actuación, dentro del proyecto que cada centro diseña, se realiza mediante los llamados programas de trabajo.

PROGRAMAS DE TRABAJO COMO INSTRUMENTOS DE INTERVENCIÓN PREVENTIVA

El proyecto SAVE no nace preconfigurado más que en sus bases conceptuales: el análisis de los sistemas de actividad (instrucción, reparto de tareas, actividad recreativa y de tiempo libre, etc.) y el análisis de los modelos de convivencia (distribución y ejercicio del poder, modos de comunicación, normas y convenciones que regulan la vida cotidiana, etc.). El concepto de programa, como tal diseño de metas y acciones para conseguir dichos fines, nace como consecuencia lógica de la necesidad de ordenar las iniciativas que cada equipo

docente sugiere. Por lo tanto, el concepto de programa, cerrado en sus elementos de planes concretos, encaja mal con un modelo teórico tan abierto como el SAVE se propuso ser. De ahí que los programas no hayan sido en ningún momento en el SAVE un diseño cerrado y ordenado desde el grupo coordinador. Este sólo diseñó tres grandes líneas de programación (intenciones ordenadas) a las que vinculamos con el concepto metafórico de «caja de herramientas» (recursos posibles).

La «caja de herramientas», vieja metáfora vigotskiana (Vigotski, 1934/78), expresa la necesidad de disponer de instrumentos útiles para realizar trabajos. Los programas del SAVE han sido eso, líneas de actuación para las cuales era necesario disponer de herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales. Tres grandes líneas programáticas fueron elaboradas con la ayuda de los docentes que se enfrentaban a su tarea de prevenir la violencia tratando de mejorar la convivencia: *el programa de educación en sentimientos, emociones* que fue visualizado como la intención de incorporar la atención a la vida afectiva y emocional de los escolares como el camino idóneo para la educación en valores. El programa de *gestión democrática de la convivencia*, que fue visualizado como la necesidad de prestar atención a cómo se diseñan y se cumplen las convenciones, las normas y reglas que regulan la vida cotidiana en el aula y en el centro escolar. El programa de *trabajo en grupo cooperativo* que fue considerado como la elección idónea para la actividad instructiva; aprender y enseñar considerando que la unidad de la acción instructiva es el grupo de alumnos/as que se enfrenta a la tarea como una unidad humana de aprendizaje y desarrollo, conversando y regulando las iniciativas que dan lugar al cumplimiento de las tareas que sugiere el profesor/a.

Las líneas programáticas nunca fueron un único programa de aplicación uniforme en todas las escuelas. El proyecto SAVE ha

huido del concepto de aplicador de programa en el sentido clásico. El profesorado nunca ha sido considerado un instructor, ni un monitor de una idea única centralizada, sino un educador creativo que sobre la base de unos ciertos compromisos tomados en grupo, se esfuerza por prestar atención a partes de su propio trabajo que han podido estar oscurecidas anteriormente, tales como las que hemos considerado nuevas líneas programáticas. Al profesorado del SAVE no se le ha exigido ni controlado una acción educativa diferente de la que él/ella misma ha diseñado. Se le ha estimulado a que piense y decida en estos tres grandes ámbitos de su acción educativa. Tres ámbitos que pensábamos cubrían ciertas necesidades de cambio: la gestión de la vida cotidiana en términos de democracia viva (analizar normas y convenciones y procurar que no sean incoherentes ni autoritarias, sino democráticas y posibles); analizar la formación en valores que estamos haciendo, y observar cómo no es posible valorar aquello que nos hace sufrir o que no nos permite sentirnos queridos y respetados (de ahí la vinculación formal de la educación emocional y sentimental con los valores morales); analizar el tipo de enseñanza que hacemos y observar cómo la cooperación, el diálogo y la discusión son más productivos que la adquisición individualista y competitiva. Nuestros programas son líneas de trabajo que permiten la puesta en común de todos aquellos que se deciden por dichas vías y no por doctrinas instructivas que no necesitan ser discutidas, observadas o modificadas porque todo está en el catecismo del programa.

Hemos buscado la alianza con un profesorado en el que creíamos; un profesorado innovador, seguro de sí mismo, que conoce y comprende las necesidades de sus alumnos/as y que sólo actuará cambiando su propia práctica cuando esté verdaderamente convencido de que el cambio que están realizando es el cambio en el que él/ella mismo/a cree. El SAVE ha

sido un proyecto ideológico en gran medida, pero en el sentido más serio de la palabra ideología. Un proyecto cuyo principio es que sólo se cambia cuando se está convencido intelectualmente y moralmente de que el cambio es necesario.

Profesorado y alumnado son dos micro-sistemas sociales muy diferenciados que necesitan encontrar sus propias formas de gestión de la vida cotidiana conjunta, cosa nada fácil cuando se vive sobreexigido por las tareas escolares. La intersección del plano de la convivencia con el plano de la actividad escolar pone ante nuestros ojos tres grandes procesos: la actividad instructiva, la gestión de la convivencia y los sentimientos y emociones que la vida en común va haciendo aflorar. De ahí que el SAVE se planteara sus programas de actuación bajo la etiqueta de estas tres líneas de actuación. Veamos algunos principios básicos de los programas del SAVE.

EL PROGRAMA DE GESTIÓN DEMOCRÁTICA DE LA CONVIVENCIA

Tomar conciencia que la actividad de aula y de centro se puede gestionar de varias formas, es una manera de clarificar si esta gestión adquiere un formato participativo o no. Así pues, lo primero es asumir que la vida del aula requiere una gestión y que ésta puede y debe ser democrática, sin que ello elimine la autoridad moral del profesorado.

La propuesta de atender a la gestión democrática en el aula y en el centro incluye el análisis de los acontecimientos de la convivencia diaria. Se trata de ir profundizando juntos en aquello que, tanto el profesorado como el alumnado, entienden por participación cooperativa y democrática.

La elaboración de normas explícitas y claras, el establecimiento de un modelo disciplinar, sencillo, justo y transparente, con unas prohibiciones claramente aceptadas por todos y con un estímulo amplio y

positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad entre los miembros de la comunidad, abren un camino progresivo de acercamiento entre el profesorado y el alumnado a una tarea que no puede ser sino común, porque la convivencia no es patrimonio de nadie en particular, sino de todos los que viven juntos.

La descripción y comprensión de la gestión de la vida social de cada aula y centro permite disponer de un perfil sobre lo que habitualmente sucede y predecir lo que es posible que suceda en términos de relaciones de unos con otros, no sólo entre el profesor y sus alumnos, sino en el microsistema de relaciones entre escolares, que es el que ahora nos interesa destacar.

El análisis de los sistemas de gestión de la convivencia se convierte en un instrumento conceptual necesario para abordar los problemas que pueden surgir. Se trata de considerar la gestión de la convivencia como un factor importante para comprender la vida en el aula.

Algunas propuestas concretas que ha desarrollado el SAVE dentro de este programa son: asambleas de aula, establecimiento concensuado de normas, debates sobre asuntos de interés común, resolución de conflictos cuando éstos se presentan, diseño de materiales específicos para animar los diálogos, buzón de sugerencias y, en general, actividades para el desarrollo de la participación en la vida de aula y centro.

EL PROGRAMA DE TRABAJO EN GRUPO COOPERATIVO

La tarea central del centro y el aula es la enseñanza y el aprendizaje, que puede hacerse de muchas formas. Desarrollar un currículum de forma cooperativa implica aceptar que ciertos contenidos se aprenden mejor si se trabajan, no sólo en compañía de otros, sino en cooperación con ellos. Abordar la actividad de la instrucción

mediante un modelo cooperativo, supone considerar el proceso comunicativo (siempre implícito en la actividad de enseñar) en su inserción con la actividad de aprender, como una tarea única y enriquecedora para todos. Los sistemas de actividad están impregnados de valores que son o no coherentes con la acción que se realiza. Por ello, el trabajo preventivo contra la violencia escolar exige modificar la forma de enseñanza y aprendizaje hacia un modelo cooperativo que estimule la comunicación y la negociación. Sólo de esta forma tendrán lugar experiencias que favorezcan la mejora del clima afectivo, las actitudes y los valores positivos de unos escolares hacia otros.

La cooperación se ha destacado como la vía más eficaz para cumplir objetivos de aprendizaje, tanto para aquellos que son ayudados por otros, como para los que saben más y ayudan a los que son más inexpertos. Cooperar es unir ideas, actividades, críticas y evaluación en una acción conjunta. Por ello, el SAVE ha propuesto el trabajo en grupo cooperativo como modelo de aprendizaje y enseñanza. En este sentido se han diseñado una serie de actividades (ver Ortega y otros, 1998) en las que se incluye en algún momento el diálogo y la cooperación sobre los propios contenidos de la enseñanzas.

EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y ACTITUDES

Toda la actividad de enseñanza y aprendizaje se realiza sobre la base de las motivaciones e intereses que, tanto el profesor/a como los alumnos/as, pongan en ello, y esta motivación depende fundamentalmente de sus estados actitudinales y afectivos. El sistema educativo tradicional español ha vivido de espaldas a la vida afectiva y emocional de sus protagonistas, pero todo lo que sucede en el aula, como lo humano, tiene una connotación emocio-

nal, es más o menos agradable, nos provoca una actitud positiva o entusiasta, o una actitud negativa, de frialdad, rechazo o incomodidad, cuando no de miedo o ira, siendo éstas últimas las emociones que quisiéramos prevenir.

Aunque el tratamiento curricular ha incluido la educación de las actitudes y la educación en valores como transversalidad, es interesante, desde nuestro punto de vista, desarrollar un programa concreto de trabajo cuyos contenidos se refieran a los sentimientos, las actitudes y los valores. Se trata de trabajar directamente con el llamado conocimiento interpersonal o psicológico; de profundizar de forma expresa en el conocimiento de uno mismo y de los otros en todas sus dimensiones, pero especialmente como seres cuyas emociones y sentimientos afectan a la vida de relación social; de comprender que podemos hacer daño si no aprendemos a conocerlos y respetarlos; y también, de aprender a apreciar los propios sentimientos y valores para evitar ser herido y lesionado en los derechos personales.

El SAVE ha ejemplificado esta línea de actuación con algunos recursos y técnicas, como son: el uso del juego, los cuentos, la simulación de papeles y el estudio de casos. Unidades de trabajo didáctico en el que el foco central está puesto en el análisis de sentimientos necesarios como la solidaridad, el respeto mutuo, el reconocimiento y modulación emocional, la autoestima, etc.

Pero además de la acción preventiva, que debe estar inserta en el desarrollo del currículum, el SAVE ha propuesto medidas de trabajo directo con aquellos chicos/as que, por sus condiciones personales, familiares y sociales, están en riesgo de implicarse en problemas de violencia. El equipo docente debe disponer de recursos para la intervención en riesgo y para la intervención directa. Para los chicos/as que se encuentran en estas situaciones, el SAVE ha hecho una selección de seis programas: *Los círculos de calidad* (Sharp, Cowie y

Smith, 1994), *Mediación en conflictos* (Fernández, 1998), *La ayuda entre iguales* (Cowie y Wallace, 1998), *El método de repartir responsabilidades* (Pikas, 1989), *Las estrategias de desarrollo de la asertividad y Las estrategias de desarrollo de la empatía* (Ortega, 1998). El objetivo común y principal de los tres primeros es ofrecer a los chicos/as un apoyo social, en la mayoría de los casos de sus compañeros, para resolver situaciones ante las que él/ella se siente inseguro. En este sentido, la experiencia nos ha revelado que los compañeros pueden llegar a desempeñar una importante labor en pro del desarrollo socio-afectivo de estos chicos, debido a que estos los prefieren porque entre los propios alumnos existen convenciones homogéneas, valores compartidos y una reciprocidad moral, que en muchas ocasiones a los adultos nos es imposible acceder.

EL PROCESO DE DESARROLLO DEL SAVE

El SAVE se ha implementado durante tres cursos académicos y ha supuesto un movimiento de sensibilización, toma de conciencia, formación y actuación de un total de 70 profesores/as, repartidos en diez grupos de trabajo, nueve docentes y un grupo de orientadores escolares de primaria y secundaria, con los que hemos trabajado de forma sostenida durante este intervalo de tiempo. Todos ellos han estado organizados en equipos que han recibido apoyo económico y reconocimiento institucional del Centro de Profesores de su zona. Cada uno de ellos ha desarrollado su propio proyecto de prevención de la violencia escolar en su centro, basado en el modelo antes descrito, pero desarrollado de forma particular por cada grupo. Cada uno de ellos ha realizado una memoria final de curso sobre su trabajo y acudiendo regularmente a las reuniones de coordinación con los miembros del equipo

de la Universidad que hemos trabajado con ellos. El equipo de la Universidad, compuesto por los investigadores del proyecto (ver Ortega y otros, 1998) ha desplegado una actividad de apoyo, colaboración y ayuda, cuando ha sido requerido para ello. Dicha ayuda, además de la coordinación de las reuniones periódicas (una cada mes durante cada curso) ha consistido en la aportación de recursos (desde referencias bibliográficas, pequeños programas de formación específica en estrategias concretas, invitación a seminarios y conferencias con expertos, hasta asistencia a las reuniones de trabajo del equipo docente cuando éramos requeridos para ello). Haremos un breve resumen del proceso dividiéndolo en fases temporales.

PRIMERA FASE: SENSIBILIZACIÓN Y EXPLORACIÓN DEL PROBLEMA

La primera fase, de sensibilización e inclusión de personas en el proyecto, se realizó mediante un sistema de seminarios, donde se presentó, al equipo rector de las escuelas de la provincia (Delegado, Equipo Provincial de Inspección, Equipo Central de Orientación Escolar, responsables de programas especiales, etc.), la iniciativa del estudio, aportando aspectos conceptuales sobre la naturaleza del problema de la violencia entre iguales y algunos datos provenientes de estudios anteriores. El objetivo de este encuentro fue no sólo obtener permiso de la administración educativa provincial, necesario para establecer contactos con los centros escolares, sino también sensibilizar a un conjunto de agentes externos, pero influyentes en la vida escolar desde la política provincial, sobre la importancia del problema.

En un modelo de sensibilización, que intenta ir incorporando personas a un proyecto común, es necesario que cada grupo humano tenga un papel en el proceso. No

se trata sólo de informar, sino de requerir la implicación de las personas a las que se informa y de ofrecerles tareas adecuadas al papel que desempeñan, y eso fue lo que hicimos. Por ello, sugerimos que fueran ellos los que señalaran las escuelas en las que debíamos trabajar, mediante la selección de centros localizados en zonas con necesidades específicas sobre este problema y así lo hicieron.

ACERCAMIENTO A LAS ESCUELAS DEL PROYECTO

El segundo círculo humano que necesitábamos sensibilizar e involucrar era el profesorado. Lo hicimos mediante el mismo procedimiento. Los centros seleccionados recibieron una carta de presentación del proyecto junto con una invitación a participar en un seminario en el que se hablaría del problema de la violencia y al que debían asistir, además de un grupo de al menos tres profesores/as, el director/a del centro y el/los orientadores escolares de la zona.

Este fue un seminario de 20 horas, realizado en el marco institucional del Centro de Profesores de Sevilla, que culminó con un compromiso, por parte de la mayoría de ellos, para participar en la primera fase del proyecto. El profesorado y el resto de los agentes educativos tuvo un nivel muy alto de participación. Pudieron introducir no sólo sus preocupaciones sobre el tema, sino también sus planteamientos educativos. Tras la recogida de información en los centros, ellos debían madurar su compromiso mientras nosotros estudiábamos los datos e informes. Lo que nos mantuvo unidos fue el contacto estable con los equipos de orientación educativa de las zonas, con los que llevábamos un año trabajando en un seminario permanente institucionalmente apoyado por el CEP de Sevilla. Durante el tiempo que nosotros analizábamos los datos se gestaban las iniciativas del profesorado y estábamos en contacto si así

lo deseaban. En todo caso, para reanudar la marcha del proyecto, debían decirlo expresamente o aceptar nuestra invitación a una nueva reunión que se hizo por escrito y telefónicamente cuando los informes sobre el perfil del centro estuvieron disponibles.

LA SEGUNDA FASE: TRABAJANDO JUNTOS

El tránsito de un curso a otro implicó la modificación del mapa de centros debido a la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria, lo que afectó a casi la totalidad de las escuelas del proyecto, que sufrieron una caótica movilización de su profesorado. A pesar de todo, diez escuelas solicitaron formar parte del proyecto para la segunda fase.

No fue nada fácil arrancar, pues debían hacer su propio proyecto anti-violencia de forma autónoma, creando su propio modelo de trabajo dentro del marco de estrategias de intervención que nosotros les proponíamos. Y todo ello, en las estresantes condiciones profesionales en que frecuentemente trabaja este profesorado, debido a las características sociales de la población a la que atienden, en el límite mismo, o claramente dentro, de lo que se conoce como marginalidad.

Así, el curso 1996-97 fue, para el equipo de la Universidad del proyecto SAVE, un año itinerante: asistimos a las reuniones de los grupos docentes en los centros; celebramos varios seminarios formativos, en algunos de los cuales contamos con la presencia y la participación de un par de colegas del proyecto Sheffield que nos ilustraron sobre su propia experiencia; y gestionamos el reconocimiento oficial del proyecto como algo unitario –todos los equipos forman parte del SAVE– aunque cada uno de ellos es independiente en sus objetivos concretos, en el desarrollo del programa y en el ritmo de trabajo.

En junio de 1997 celebramos una jornada de puesta en común sobre la marcha del proyecto. 75 profesores/as hicieron balance de sus actividades, en una sesión de reflexión sobre el proceso, propiciada por el CEP de Sevilla, al que pertenecían la mayoría de los docentes en calidad de equipos de formación en servicio.

En aquella reunión se puso de manifiesto que la experiencia había merecido la pena y que queríamos continuar trabajando de esta forma el curso próximo. En síntesis, allí descubrimos que algunos equipos docentes habían progresado rápidamente en autonomía y desenvolvimiento de su propio proyecto, mientras otros iban más lentamente. Para casi todos, las sesiones de trabajo, que tenían una periodicidad quincenal y una duración de dos horas aproximadamente, significaron una suerte de apoyo mutuo y la experiencia de compartir preocupaciones profesionales, iniciativas y recursos que fortalecían su cohesión como grupo y afirmaba su motivación para seguir juntos. Todos empezaron a comprender que se trataba de un proyecto a largo plazo que implicaba una paulatina modificación de sus propias concepciones y actitudes ante el problema de la violencia; que fundamentalmente era necesario ir modificando el clima de convivencia y la gestión de la vida en el centro mediante un tipo de trabajo curricular más cooperativo y democrático en el que se atendieran no sólo los conocimientos, sino muy especialmente, los sentimientos y los valores. Muchos comenzaron a reconocer en sus propios comportamientos, si no generadores de violencia, sí actitudes intolerantes o ambiguas. Lo mejor de todo fue observar que se podía ser autocrítico y reflexivo sin culpabilidad ni miedo.

Nos despedimos con el compromiso de continuar el trabajo conjunto el curso próximo, en la medida en que la nueva red de centros escolares que la reforma educativa estaba reestructurando permitiera que un mínimo de cuatro o cinco docentes del

equipo continuaran en el mismo centro. Así fue, y al inicio de ese curso escolar continuamos trabajando con la red de centros anti-violencia escolar del proyecto. Aunque habían vuelto a cambiar las condiciones de vinculación al CEP, la mayoría de los equipos obtuvieron el reconocimiento institucional de su trabajo. Los equipos afrontaron los nuevos retos, propiciando que ciertos equipos cambiaran en alguna medida las propuestas de intervención para su centro.

TERCERA FASE: CONSOLIDAR LOS EQUIPOS Y LOGRAR AUTONOMÍA DOCENTE

Durante los cursos siguientes, la dinámica del proyecto ha evolucionado hacia la consolidación de los grupos docentes y ha crecido en autonomía. En el curso 1998-99, algunos centros comenzaron a focalizar su actuación en los chicos/as en situación de riesgo o implicados. Se seleccionaron cuatro de ellos (dos de primaria y dos de secundaria) para realizar un programa de Ayuda entre iguales, lo que implicó un trabajo de formación específica con los docentes y una secuencia de acción directa con grupos de escolares seleccionados para participar en dicho programa. Sólo dos centros consiguieron culminar el programa, pero los resultados de ambos fueron buenos (ver Ortega y Del Rey, 1999).

Al final de cada curso, todos los profesores implicados en el proyecto SAVE se han reunido para sacar conclusiones sobre los logros conseguidos y diseñar los pasos a dar en el siguiente curso.

Durante el curso 1999-00 se detuvo la atención sostenida por parte del equipo de la Universidad (aunque seguimos nuestro trabajo de cooperación con los dos centros en que se continuaba el trabajo de intervención directa [Fox y Ortega, 2000; Del Rey, Ortega y Rendón, 2000]) y se empezó la evaluación.

En la actualidad, muchos de los centros que han participado en el proyecto SAVE continúan su trabajo preventivo y algunos están implementando medidas concretas con alumnos/as que tienen problemas de victimización o que son agresivos con sus compañeros. El proyecto original ha ido sufriendo cambios, porque éste ha sido un proyecto abierto. Los centros que incluían entre sus planes una línea de trabajo del SAVE han seguido manteniéndola aunque hayan cambiado algunos de los miembros de los equipos docentes de cada centro. Los programas se han ido modificando, siempre en la línea de ir manteniendo lo que salía bien e ir abandonando lo que no funcionaba, por distintas razones.

ACIERTOS Y DESACIERTOS: LA EVALUACIÓN DEL SAVE

Evaluar un proyecto como éste en el que se han ido implicando distintas personas, sobre todo docentes y alumnos/as, pero también orientadores escolares, algunos padres y madres, directores de centro, investigadores, expertos de distinto nivel, e incluso la propia administración educativa (que unas veces ha sido más activa apoyando el trabajo docente y otras veces indiferente, cuando no inconveniente) es muy difícil y requiere medidas de muy diverso orden. Los documentos producidos por los docentes, las actividades de acción externa, como conferencias y seminarios organizados desde el centro para informar y sensibilizar a familias y sociedad, los cambios de actitudes diversas, las decisiones de la administración, el papel de la formación permanente del profesorado y de los Centros de profesores, el cambio o no de actitudes de los docentes, las familias, etc., requieren un trabajo más profundo del que hemos podido realizar hasta el momento. No obstante, una primera evaluación objetiva destinada a tratar de com-

probar hasta qué punto se ha producido un cambio en el alumnado, en términos de mejora de sus relaciones interpersonales y de disminución de los problemas de violencia, así como de cambio de actitudes hacia el problema de la violencia, ha sido realizada. De esta evaluación extraemos algunos de las más relevantes conclusiones que son las aquí presentes.

La evaluación de los efectos del modelo SAVE se ha realizado desde dos marcos de información diferentes. En primer lugar, hemos usado un modelo de pretest-postest para medir, sobre todo, el número de implicados en el problema, así como posibles cambios en actitudes del alumnado en relación al maltrato entre iguales. Para ello, hemos utilizado el *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales* de Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995). Este instrumento ha sido aplicado en dos momentos diferentes: antes de comenzar la intervención (curso 1995-96) y cuatro años más tarde (curso 1999-00) en algunos de los centros que habían trabajado bajo la cobertura del modelo SAVE, ya descrito. Concretamente, el alumnado de cinco centros ha vuelto a responder al cuestionario sobre intimidación, lo que supone el 50% de las escuelas que han desarrollado programas SAVE de prevención del abuso entre iguales, mediante distintos programas de *Educación para la convivencia* (ver Ortega y otros, 1998).

Dentro de este mismo marco de evaluación objetiva, desarrollado hasta el momento, está la comparación de ciertos aspectos relevantes entre centros que han trabajado bajo el paraguas metodológico del SAVE y centros que no lo han hecho y que pertenecen a ámbitos poblacionales semejantes; así se aplicó también el cuestionario a tres centros (dos de primaria y uno de secundaria) de condiciones socioculturales parecidas a las del SAVE, y comparamos sus resultados en cuanto a niveles de violencia escolar, actitudes hacia la misma, etc.

El segundo de los marcos de evaluación elegidos ha sido la percepción de

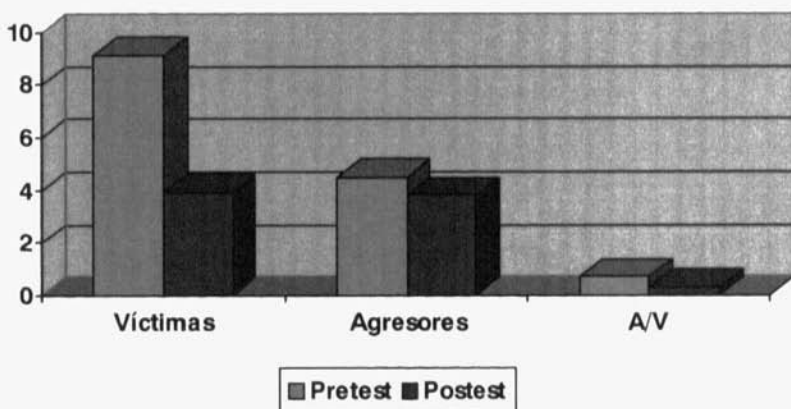
efectividad de la intervención realizada, teniendo en cuenta el punto de vista del propio alumnado. Consideramos que la labor de los docentes, a veces inespecífica y titubeante, otras veces segura y entusiasta, puede tener un reflejo en el bienestar del alumnado o no, dependiendo de muchos factores, pero era imprescindible preguntarle a los chicos/as si habían observado cambios y en qué dirección. Así pues, hemos explorado la efectividad de los programas SAVE desde la perspectiva de los alumnos/as que se han beneficiado de ellos. Para ello, hemos utilizado un pequeño cuestionario con tres cuestiones en las que se pregunta a los alumnos sobre qué cosas han hecho sus profesores para mejorar las relaciones entre los compañeros, desde cuándo las hacen y cuáles han sido los efectos de dichas intervenciones.

Expondremos los resultados que provienen de estos dos marcos exploratorios en tres grandes grupos de información: el nivel de presencia de los fenómenos de abuso y malos tratos entre escolares, midiendo el número total de alumnos/as del centro implicados en problemas de violencia y su distribución en los distintos papeles que estos asumen dentro del problema de relaciones interpersonales. En este sentido, continuamos con el criterio ya explicitado (Ortega y Mora-Mechán, 1997) de

considerar el fenómeno de los abusos entre escolares más como un fenómeno de relaciones interpersonales que como un comportamiento aislado. El siguiente grupo de información recoge aspectos tales como: tipos de violencia, diferencias relacionadas con el género y la edad, lugares de riesgo, etc. Por último, se analizará la percepción del alumnado sobre la intervención realizada por los docentes. Y todo ello será expuesto de forma comprensiva y ofreciendo un comentario explicativo a cada uno de los grandes grupos de información.

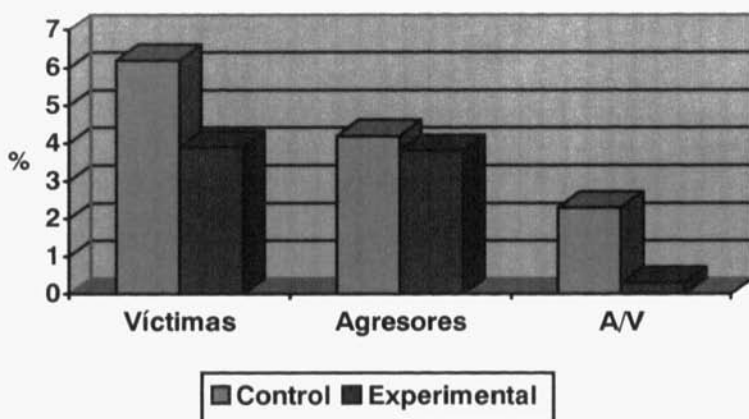
SE HA REDUCIDO EL NÚMERO DE ESCOLARES IMPLICADOS

Tras analizar los resultados del pretest en los centros experimentales y compararlos con las respuestas obtenidas cuatro años después, observamos que la participación de los alumnos había cambiado de forma significativa. El número de espectadores ha aumentado (de 86% a 92%), el de víctimas (de 9% a 4%) y víctimas provocativas (de 0,7% a 0,3%) se ha reducido más de la mitad y el de agresores también ha disminuido. En la gráfica 1 se resumen las diferencias pretest y postest entre víctimas, intimidadores y *bully/victims*.



Del mismo modo, si comparamos los resultados con los centros control encontramos

que los índices de maltrato entre compañeros son más leves en los centros SAVE.



HAN MEJORADO LAS RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE ESCOLARES

Para analizar este grupo de resultados, hemos organizado la información alrededor de cuatro grandes bloques de contenido: las relaciones interpersonales entre los escolares; la experiencia de victimización sentida por los alumnos/as que han sufrido agresiones por parte de sus compañeros/as (duración de la experiencia y búsqueda de ayuda); las actitudes de los escolares hacia el problema del maltrato entre compañeros/as; y las formas, lugares y causas de los fenómenos de malos tratos entre escolares.

Las relaciones interpersonales de calidad se han mostrado como un eficaz protector en la vida social y, por tanto, de prevención de la violencia. Tener buenas relaciones con los demás facilita el encuentro con el otro y disuelve de forma más rápida los posibles conflictos. Para nuestros objetivos, cobra especial importancia su estudio, ya que el SAVE se ha basado en la idea de la mejora de la convivencia como prevención de la violencia.

Los resultados que hemos obtenido son bastante positivos en este sentido. Tras

el período de intervención, los alumnos/as de los centros evaluados muestran más satisfacción con las relaciones que mantienen con sus iguales (de 66% a 77%), mientras que la valoración negativa con la vida en general en el centro disminuye (de 2,2% a 1,8%). Al mismo tiempo, los estudiantes afirman sentirse solos o aislados en menos ocasiones durante el periodo de recreo, disminuyendo prácticamente a la mitad tanto el número de alumnos que se sentían aislados muchas veces (de 7% a 3,5%), como los que afirman sentirlo pocas veces (de 31,5% a 15%).

HA DISMINUIDO LA PERCEPCIÓN DE VICTIMIZACIÓN

La intervención del SAVE también se ha mostrado influyente sobre las experiencias de victimización. Especialmente en dos aspectos: la duración de estas experiencias y la búsqueda activa de apoyo por parte de las víctimas. En relación al primero de los puntos, el modelo SAVE ha logrado reducir (de 25% a 15%) el número de víctimas de larga duración (desde principios de curso-

o «desde siempre»). Así mismo, resulta de interés observar que también han cambiado, en los centros en los que se ha trabajado de forma preventiva, la actitud y el comportamiento de búsqueda de ayuda por parte de las víctimas, que ahora son más las que buscan un apoyo activo a su problema; ya que el número de alumnos que decide no decir nada sobre su experiencia como víctima disminuye (de 12% a 9%). Sin embargo, no cambia la elección de las personas en las que se busca el apoyo. La preferencia es contárselo a sus compañeros, después a la familia y por último a los profesores.

HAN CAMBIADO LAS ACTITUDES ANTE LOS MALOS TRATOS

Han cambiado algunas de las actitudes ante el fenómeno de la violencia entre compañeros/as. En los resultados del post-test, aumenta el número de alumnos/as que valora de forma negativa a aquellos que intimidan a sus compañeros, disminuyendo de forma importante el número de quienes aprueban o justifican estos comportamientos (de 13% a 9%). Igualmente, se aprecia un cambio importante cuando se pregunta a los escolares si serían capaces de intimidar a otros compañeros/as, ya que el número de chicos que afirman nunca intimidarían aumenta de 43% a 52%, y los que sí lo harían por distintas razones disminuye (de 36% a 27%).

También se aprecian cambios en cuanto a las formas, lugares y causas atribuidas al maltrato entre escolares. Aunque se mantiene la nominación del maltrato directo (agresión física y verbal), aumenta la nominación de formas indirectas de malos tratos (agresión indirecta, exclusión social). Este dato parece contradictorio con los que indican un descenso en el número de agresiones; sin embargo, desde nuestro punto de vista, esta transformación refleja

una mayor sensibilización ante las formas menos visibles de violencia. Igualmente aparecen cambios en los lugares de mayor riesgo. En los datos posteriores a la intervención, el aula se ha convertido en un lugar más seguro ya que disminuye el número de chicos que la señalan como escenario de la violencia (de 38% a 27%).

En relación a las causas del maltrato percibidas por los escolares, también aparecen cambios. Se reduce el volumen de atribuciones que señalan la provocación previa o las ganas de gastar una broma como posibles causas, aumentando las afirmaciones relacionadas con la ganancia de estatus social de los intimidadores. Posiblemente, estas variaciones responden a una mayor precisión por parte de los alumnos a la hora de atribuir las razones de los actos de malos tratos en la medida en que son más conscientes, están mejor informados y valoran más los detalles del problema.

LOS ALUMNOS/AS PERCIBIERON Y APRECIARON LAS INNOVACIONES

Otro de los indicadores que usamos para evaluar la efectividad de la intervención es la valoración de los alumnos sobre la actuación desarrollada en el centro contra el problema del maltrato. Para ello, distinguiremos entre las diferentes actuaciones realizadas por los docentes dentro del marco general del SAVE (gestión democrática de la convivencia, trabajo en grupo cooperativo; educación de sentimientos, actitudes y valores; trabajo con familias; intervención directa con agresores y víctimas; resolución de conflictos y otras) y las respuestas de los escolares apreciando y valorando los cambios observados en su aula y centro.

Dentro de cada una de estas categorías o programas de intervención, las respuestas se han codificado atendiendo al efecto que los alumnos/as les atribuyen. Este impacto se ha evaluado alrededor de tres ni-

veles de respuesta: «no ha servido para nada», «el problema ha mejorado» —con tres posibilidades a su vez: «disminuye el maltrato», «mejoran las relaciones entre los compañeros/as» y se producen «mejoras no específicas»— y, finalmente, la categoría «el problema ha empeorado» (con las mismas posibilidades que el anterior pero en sentido negativo).

No se ha distinguido entre agresores, espectadores y víctimas puesto que no han aparecido diferencias significativas entre los diferentes tipos de alumnos al contestar a este indicador. Nos centraremos sólo en aquellas relaciones que se han mostrado más relevantes en el análisis. También hay que destacar que en ningún caso se han encontrado valoraciones negativas hacia cualquier tipo de intervención de carácter significativo.

En relación al trabajo con las familias, la mayoría de los chicos y chicas han señalado que este tipo de actuaciones es efectiva para mejorar las relaciones entre ellos (71%).

La educación en sentimientos y valores también ha sido bien valorada por los alumnos. La mayoría (73%) señala el efecto positivo que tiene sobre la mejora del clima de relaciones interpersonales en el centro. Además existen otras opiniones más minoritarias: que ha favorecido el descenso de los episodios de maltrato (22%), que aparecen otras mejoras sin especificar (22%) y que no ha sido efectivo (16%).

Las intervenciones dentro del programa de la gestión democrática de la convivencia han sido, con diferencia, las mejor valoradas por parte de los alumnos y alumnas de nuestra muestra. El 84% de los estudiantes que señala este tipo de intervención afirma que el clima de relaciones interpersonales mejora, el 21% que los episodios de maltrato entre compañeros disminuyen, y únicamente el 2% de los alumnos señala esta propuesta de intervención como sin resultado.

El trabajo con grupos cooperativos es la propuesta que menos intensidad ha alcanzado en su valoración. Sólo las mejoras

inespecíficas, reconocidas por el 23% de los alumnos, han mostrado valores estadísticamente significativos. No obstante, la mayoría (64%) continúa señalando que se producen mejoras en las relaciones interpersonales del centro. Esta estrategia es la que mayor porcentaje de alumnos ha agrupado, el 31%, señalando que carecía de efectividad.

Las actuaciones del profesorado dirigidas a los chicos que maltratan a sus compañeros también son valoradas como efectivas. El 65% de los alumnos afirma que el clima de relaciones mejora y el 17% que las situaciones de maltrato entre compañeros disminuyen. Sin embargo, el porcentaje de alumnos que piensan que no causa ningún tipo de efecto también es relativamente alto (22%).

La intervención directa con las víctimas se percibe como positiva especialmente de cara a la reducción de los problemas de *bullying* (29% de los alumnos), así como la mejora del clima de relaciones interpersonales (70% de los alumnos). Sólo el 10% consideró que esta intervención carecía de eficacia.

La intervención sobre las situaciones conflictivas también se ha valorado como positiva. El 72% de los alumnos señala que mejora el clima de relaciones interpersonales; el 16% que bajan los episodios de violencia y el 9% que las mejoras en el centro se han producido en otros aspectos. Al igual que en otras propuestas, el porcentaje de alumnos que opinan que esta propuesta no presenta resultados es reducido (6%).

Por último, en los centros también se han desarrollado otras intervenciones de carácter más general e inespecífico para mejorar el problema como teatros, actividades fuera del centro, etc. que los alumnos también han valorado como positivas. El 73% afirma que las relaciones interpersonales mejoran, el 14% que las situaciones de maltrato entre compañeros disminuyen y el 19% que se producen otro tipo de mejoras. El 15% piensa, por el contrario, que estas actuaciones no han servido para nada.

DEBATE Y CONCLUSIONES

El SAVE ha tenido aciertos y desaciertos. Entre los primeros quisiéramos destacar la propia experiencia de trabajo conjunto de investigadores y educadores. Ambos grupos se han enriquecido. Los investigadores porque han entrado en contacto directo con las escuelas, su cultura, su forma de ver las cosas y la necesidad de que éstas sean tenidas en cuenta en cualquier acción investigadora que busque mejorar la calidad del clima y la reducción de la violencia. El profesorado de escuelas concretas nos ha enseñado que toda intervención requiere contar con ellos, asumir su perspectiva, escucharlos, apoyarlos y esperar que sea el ritmo del propio desarrollo curricular el que exija cambios. Sólo así el docente está dispuesto a cambiar. De esta forma, lo que cambia es ya lo que él/ella considera que debe ser modificado.

Asumir, así mismo, la concepción que el equipo docente tiene sobre las claves de la dinámica relacional de su centro, es fundamental. Nada cambia si no es desde lo que antes existía. Una representación cognitiva de las necesidades del centro, de los recursos que ya tiene, y de lo que requiere para hacer modificaciones es imprescindible para que la intervención se adecue a lo exigido, en cada momento histórico de la vida del centro. El concepto de programa como línea de trabajo y su complementario, el concepto de «caja de herramientas», como ámbitos de conocimiento conceptual y procedimental respectivamente, optimizan el proceso de cambio porque permiten al docente sentirse seguro en la medida que controla sus propios instrumentos para el cambio, sabe lo que quiere y por qué lo quiere hacer así. En este sentido, teorías generales como la filosofía educativa de la investigación-acción (Stenhouse, 1984) y el modelo de profesionales reflexivos (Schön, 1992) ha tenido en el SAVE una presencia que creemos ratifica su idoneidad.

En relación a nuestro gran objetivo, ir ganando para la paz y la convivencia fructífera la batalla contra la violencia escolar, pensamos que los resultados obtenidos nos permiten ser optimistas: el clima mejora, los escolares son conscientes de ello, el profesorado se entusiasma cuando cree que puede cambiar las cosas, etc. Sin embargo, ni el problema ha desaparecido, ni todos los indicadores son óptimos: la batalla contra la violencia escolar no ha hecho más que empezar. No todos los factores que desencadenan el fenómeno de los malos tratos entre escolares se generan en el propio centro. Muchos son factores externos, de influencia difusa, como las propias convenciones y estilos de vida social, cuyo efecto es difícil de determinar. Otros son factores muy personales, cuyo valor es también difícil de observar y medir en un proceso educativo. No podemos olvidar que en la permanencia de fenómenos de violencia no inciden sólo las condiciones escolares sino, muy especialmente, las condiciones de vida familiar y las características personales de los chicos y chicas que se ven seriamente afectados por estos problemas. Desde las características personales de algunos chicos/as (particularmente de víctimas y agresores) a las condiciones familiares y sociales en las que éstos se desenvuelven, pasando por las formas de integración escolar se extiende un amplio conjunto de elementos que siempre hay que tener en cuenta.

Sin embargo, muchos de los problemas personales y sociales se presentan en forma de violencia escolar que hay que atajar, aunque estos no hayan sido generados por la propia escuela. Para ello, los métodos preventivos son idóneos, aunque no eficaces al cien por cien. Que el profesorado y el alumnado sienta que han mejorado las cosas no debe hacernos pensar que ha desaparecido el problema o que acontecimientos terribles, aunque puntuales, de violencia no puedan volver a repetirse, aunque creamos estar en el buen camino al hacer prevención mediante la acción educativa.

El trabajo dentro del SAVE, como investigadores y promotores del cambio docente, nos ha permitido adquirir una valiosa información sobre los elementos que deben potenciarse de cara a futuras intervenciones. En este sentido, estamos seguras de que aumentar las iniciativas de gestión democrática de la convivencia es siempre benéfico. El trabajo curricular de carácter cooperativo modula las relaciones interpersonales, da coherencia a las propuestas de educación de las actitudes y potencia un clima de tolerancia y comprensión mutua necesario para profundizar en la educación moral. Finalmente, que la escuela debe ser más sensible a los factores emocionales y afectivos de todos sus protagonistas (profesorado y alumnado) ha sido claramente evidenciado a través de este proyecto conjunto en el que hemos trabajado juntos investigadores y docentes.

Para terminar, y aunque no estaba entre nuestros objetivos más directos, creemos que el SAVE, que ha sido bastante difundido entre los docentes y agentes educativos en seminarios y grupos de formación, ha contribuido a crear un estado de opinión sobre la necesidad de afrontar los problemas de violencia de forma seria, prolongada y sistemática.

Desafortunadamente ha habido muchos. Posiblemente el primero de ellos se relacione con lo anterior: el amplio número de escuelas implicadas nos ha impedido ejercer mecanismos de control más rigurosos y por tanto la evaluación ha debido realizarse sobre indicadores que no recogen, en su totalidad, ni los recursos movilizados ni los efectos obtenidos. Un mejor proceso de control es necesario, sobre todo si se quiere evaluar con verdadero rigor, y no tiene por qué estar reñido con el modelo abierto que proporciona autonomía a los docentes y espera su respuesta. Registros periódicos más homogéneos debieron ser realizados, lo que facilitaría ahora la lectura cualitativa de resultados. La pérdida de ciertos elementos decisivos, como el profe-

sorado que empezó y tuvo que retirarse al ser trasladado, así como la incorporación de nuevos profesores/as cada año y la necesidad de acelerar su formación, ha sido un factor que ha perjudicado el proceso evaluador, aunque no así el proceso de implementación, permanentemente enriquecido por mentalidades nuevas y entusiasmos de novato.

Los modificaciones del mapa escolar de las zonas afectadas, los cambios de los docentes del centro, la diversidad de actuaciones de los orientadores escolares, así como la irregular implantación de los nuevos tramos educativos obligatorios (separación de la primaria y la secundaria, diferencia en la implantación de los nuevos programas LOGSE, entre otros) ha dificultado la lectura del proceso, pero quizás eso revele que la realidad escolar nunca es independiente de la realidad profesional de sus docentes y de la realidad social, económica y cultural de todos sus protagonistas: profesorado, alumnado y familias. En definitiva, el SAVE nos ha enseñado mucho; nuestra valoración es positiva, pero aún nos queda mucho que aprender, para hacer de las escuelas esos lugares de convivencia pacífica y enriquecedora que deseamos y sobre todo para erradicar de ellos la violencia, el abuso y los malos tratos.

BIBLIOGRAFIA

- CEREZO RAMIREZ, F. (ed.): *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid, Pirámide, 1997.
- CEREZO y ESTEBAN: «La dinámica bully-victima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos», en *Revista de psicología Universitas Tarraconensis*, vol. XIV (1992), pp. 131-145.
- COWIE, H. y WALLACE, H.: *Peer Support: A Teacher Manual*. London, The Prince's Trust, 1998.

- DEFENSOR DEL PUEBLO: *Informe sobre violencia escolar*. Madrid, Oficina del Defensor del Pueblo, 1999.
- DEL REY, R.; ORTEGA, R. y RENDÓN, A. M.: «El programa de ayuda entre iguales, en el contexto del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar», en *Congreso Internacional sobre Educación frente a la agresividad: Modelos de intervención*. Huelva, 2000.
- FERNÁNDEZ, I.: *Prevención de la Violencia escolar y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. Madrid, Narcea, 1998.
- FOX, T. y ORTEGA, R.: «Curricular Bullyin Intervention Through Cooperative Groups and Narrative Task», en *Congreso Internacional sobre Educación frente a la agresividad: Modelos de intervención*. Huelva, 2000.
- ORTEGA, R.: «Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain», en *Vth. European Conference on Developmental Psychology* (libro de Actas), pp. 27. Sevilla, 1992.
- «El proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales», en *Revista de Educación*, 313 (1997), pp. 143-160.
- «Trabajo con víctimas, agresores y espectadores de la violencia», en *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1998.
- ORTEGA, R. y DEL REY: «The use of peer support in the SAVE project», en el *Symposium Children Helping Children del IX European Conference on Developmental Psychology*. Spetses. Crece, 1999.
- ORTEGA, R. y LERA, M. J.: «The Seville Anti-Bullying in School Project», en *Aggressive Behaviour*, col. 26 (2000), pp. 113-123.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A.: «El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo ecológico de intervención educativa contra el maltrato entre iguales», en F. CEREZO (coord.): *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid, Pirámide, 1997.
- «Spain», en P. K. SMITH; Y. MORITA; J. JUNGER-TAS; D. OLWEUS; R. CATALANO y P. SLEE: *The Nature of School Bullying. A cross-National Perspective*. London, Routledge, 1999.
- *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla, Mergablum, 2000.
- ORTEGA, MORA-MERCHÁN y MORA: *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre iguales* (1995). Publicado en Ortega y Mora-Merchán (2000).
- ORTEGA, R. y otros: *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1998.
- PIKAS, A.: «The Common Concern Method for The Treatment of Mobbing», en E. MUNTHE y E. ROLAND (eds.): *Bullying: An International Perspective*. London, David Fulton, 1989.
- SHARP, COWIE y SMITH: «Working directly with pupils involved in bullying situation», en P. K. SMITH y S. SHARP: *School Bullying*. London, Routledge, 1994.
- SMITH, P. K. y SHARP, S.: *School Bullying*. London, Routledge, 1994.
- SCHÖN, D. A.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós, 1992.
- STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata, 1984.
- VIEIRA, M.; FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G.: «Violence, Bullying and Counselling in the Iberic Peninsula», en E. ROLAND y E. MUNTHE (eds.): *Bullying: a International Perspective*. London, D. Fulton, 1989.
- VIGOTSKI, L. S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica, 1934/78.