

XVIII JORNADAS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ



los **grupos** como espacio de protección y/o daño

Edición:

Fundación Seminario de Investigación para la Paz

Paseo de la Constitución, 6

50008 Zaragoza

Tel: + 34 976 217 215

www.seipaz.org

ISSN 2340-7255

Depósito Legal: Z 1336-2013

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Los grupos como espacio de protección y de daño. Una dimensión a considerar en la acción socioeducativa y socioterapéutica	7
3. El acoso online y offline como proceso grupal	15
4. Mesa de experiencias	27
4.1. El grupo, red emocional y de cuidados	27
4.2. Círculos restaurativos como herramienta educativa terapéutica con jóvenes en un centro cerrado	33
4.3. Grupos de ciberayudantes	41
4.4. Aprendemos juntos	48

1. INTRODUCCIÓN

María Jesús Luna Serreta, directora de la Fundación SIP

La Educación para la Paz es una línea de trabajo esencial para la Fundación Seminario de Investigación para la Paz, que se ha plasmado de manera significativa en las Jornadas Anuales que con este objetivo se han celebrado en torno a temas como: Desarrollo y solidaridad; Derechos Humanos; Medioambiente; Violencia Juvenil; Inmigración y educación; Convivencia y conflictos; Educación y Globalización; Afrontar la cultura del miedo; y Educación para la solidaridad.

Las Jornadas de Educación para la Paz quieren ser un espacio para tratar de responder a las necesidades actuales de cultura de paz en el ámbito educativo y en la sociedad, visibilizando a quienes ya están trabajando desde sus aulas y sin dejar de tener en cuenta cómo la pandemia está afectando al sistema educativo.

En este 2021, con el título *Los grupos como espacio de protección y/o daño*, las jornadas se han realizado con la intención de abordar una de las vertientes más controvertidas de los grupos educativos, profesionales e informales: la del daño que producen en todos o en parte de sus integrantes cuando prima en ellos la obediencia, la sumisión o la agresividad. Una circunstancia que, en ocasiones y afortunadamente, cohabita e incluso es superada por otra, mucho más esperanzadora: la del espacio de cuidado y protección que pueden llegar a constituir. El conjunto de ponencias y experiencias que han conformado el programa, ha dado cuenta de ambas facetas, al tiempo que se ha procurado señalar premisas y orientaciones, tanto para reducir los riesgos de la primera, como para avanzar hacia la segunda. Recogemos en esta publicación, tres de las ponencias y la totalidad de las experiencias presentadas que esperamos sean de su interés.

2. LOS GRUPOS COMO ESPACIO DE PROTECCIÓN Y DE DAÑO. UNA DIMENSIÓN A CONSIDERAR EN LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y SOCIOTERAPÉUTICA

Alejandro Martínez González,
Profesor Titular del Departamento de Educación Social y Trabajo Social del CSEU La Salle

RESUMEN

En este artículo se aborda una de las vertientes más controvertidas de los grupos educativos, profesionales e informales: la del daño que producen en todos o en parte de sus integrantes cuando prima en ellos la obediencia, la sumisión o la agresividad. Una circunstancia que, en ocasiones y afortunadamente, cohabita e incluso es superada por otra, mucho más esperanzadora, en la que también nos detenemos: la del espacio de cuidado y protección que puede llegar a constituir el encuentro con los otros.

Su propósito es tanto ahondar en estas dimensiones como señalar premisas y orientaciones para los y las profesionales que tienen entre sus labores ponerse al frente de los grupos y promoverlos, tanto para que puedan contribuir a reducir los riesgos que entrañan, como para aprovechar del mejor modo las posibilidades que ofrecen.

“Herido estoy por mi felicidad: ¡Todos los que sufren deben ser médicos para mí!”
(Nietzsche, 1993, p.128)

INTRODUCCIÓN¹

Si la vida de las personas va particularmente de algo es de estar con las personas. Y si en algo nos debatimos es precisamente en atinar con esa forma de estar. En saber escoger de quién acompañarnos y de quién no, y en encontrar la distancia adecuada con cada uno de los y las que escogemos o nos escogen para recorrer alguna parte del camino.

La propia existencia está sujeta a ser de alguien, a la necesidad de pertenecer a una familia, a una tribu, y, con ello, a un territorio que se reconoce como propio y al que uno acude en busca de abrigo, de protección o de seguridad. Algo que no está exento de servidumbres. Así lo explica Francisco Pereña (2011):

El humano es dependiente del otro humano, a él confía su angustia y su salvación. A él confía, en suma, su identidad. Esa confianza es recíproca, pues el otro está en la misma situación, por lo que dicha confianza se ve en seguida sometida a decepción y luego a ofensa y a ira y a odio, y siempre a miedo y a terror. Los humanos, así asustados, se alían entre sí y forman esas

¹ Este trabajo está particularmente atravesado por el pensar del filósofo y psicoterapeuta Francisco Pereña. En sus aportaciones se sustentan buena parte de los postulados y argumentos desarrollados. Quien conoce su obra lo podrá reconocer fácilmente. Para quien no ha tenido oportunidad, esta es también una invitación a explorarla.

aglomeraciones de temerosos que son los grupos, donde cada cual quiere descansar de su extravío por medio de una alianza que le dé la compensación del sentido y de la identidad. Pero dicha alianza no puede sostenerse, como ya nos enseñara Plutarco, si no es frente a un enemigo externo, por lo que no hay sentido que no sea persecutorio (y por lo tanto interpretativo) ni identidad alguna que no se conquiste por las armas. (p. 21)

El grupo constituye, por tanto, el lugar donde poder ser. Ofrece la pertenencia, la residencia que da cobijo a cambio de adhesión y obediencia. De alguna manera, podríamos decir que da la vida a cambio de la vida. La proclama de los cuerpos de seguridad españoles puede ser un buen ejemplo de esta afirmación: *Todo por la patria*. Al igual que el *¡Patria o muerte!* que enunciaba el mandatario cubano Fidel Castro al final de sus discursos. Cualquier juramento de adhesión responde a esta lógica de la necesidad de aseguramiento y de búsqueda de sentido de la existencia. De patria y muerte. De ahí que el destierro constituya una condena. Y de ahí también que se viva como el peor de los agravios para los que se quedan el que haya alguien que decida marcharse. Si pertenecer al grupo tiene un importante coste, como veremos, a veces no es menor el que se llega a pagar por abandonarlo.

Encontrar un lugar entre los otros, asumir o no las condiciones para quedarse, dar y obtener reconocimiento, someterse o someter por acción u omisión, cuidar o dañar, son todos ellos dilemas a los que los sujetos nos enfrentamos cotidianamente desde edades tempranas, pues de su resolución depende nuestra propia vida, por no decir que en el intento de su resolución discurre la vida.

Considerándolo desde este punto de vista, la labor de quienes profesionalmente se dedican a acompañar a las personas en su tránsito vital, sería precisamente la de apoyar en el afrontamiento y resolución de dichos dilemas. Fundamentalmente a quienes, habiendo sido excluidos del sistema, tienen o han tenido más dificultadas para elegir o carecen de recursos para hacerlo.

La reflexividad, la toma de conciencia, la conformación de criterios propios, así como la aceptación de la pérdida, constituyen los aspectos clave para esta labor de apoyo. Desde luego, nunca el adoctrinamiento. El motivo es claro: la obediencia anula al sujeto. Y el reto aquí es precisamente lo contrario, contribuir a que el sujeto pueda emerger. Lo que requerirá que pueda ir despojándose de cada una de sus servidumbres. Al menos de aquellas que más anulan su capacidad de elección.

EL DAÑO EN LOS GRUPOS

Para situar esta dimensión tomaremos como primer referente a la familia. El núcleo en el que el bebé, desprovisto de identidad alguna, se forjará a partir de los vínculos libidinales que tenga la oportunidad de construir, pues sin ellos se pondrá en juego su propia capacidad de existencia, como ya constataron en su momento los trabajos de René Spitz (1993). Los cuidados, las atenciones que reciba o de las que carezca y, sobre todo, su particular modo de integrarlos, pondrán las bases de una subjetividad, que terminará de conformarse con la experiencia de separación de sus figuras nutricias que pueda llevar a cabo (Winnicott, 2008). En la pertenencia a ese singular grupo y en

las posibilidades que tenga dentro de él de ser uno mismo emergerá un sujeto único, siempre potencialmente en construcción, aunque no siempre diferenciado.

La familia no se escoge, pero a ella se debe la existencia y, por tanto, habrá de ser objeto de agradecimiento y sacrificio. ¿Cuánto? Nietzsche (2017) ya abría esta cuestión refiriéndose a la deuda nunca del todo pagada a los antepasados. ¿Se les da alguna vez bastante? Se preguntaba. Sea cuanto fuere, ese es un débito que se abona con obediencia y sumisión. Y si, como afirman los estudios sobre el apego (Bowlby, 1998; Wallin, 2007), la construcción del sujeto pasa por lo que Bowen (1991) denomina la diferenciación del sí mismo, ninguno nos libramos en mayor o menor medida de hacer frente a esa deuda en nuestro tránsito a la vida adulta y que, en ocasiones, resulta tremendamente difícil de saldar.

Ahí podríamos decir que radica una primera fuente de daño, cuyo caudal vendrá regulado por el coste de la pertenencia. A cada separación corresponde un duelo, la asunción de una pérdida y el miedo al abismo de la vida separada e incierta. Y frente a ello la tentación de quedarse a cualquier precio, que será el del servilismo. Al daño que podrá venir de fuera en esta secuencia, el que puede producir ser tomado como objeto, se suma también el que uno se hace a sí mismo al colocarse en ese lugar, consagrándose a una vida instalada en una queja infantil que nunca acaba.

Hacerse un sitio entre los otros constituirá también una costosa empresa fuera de la familia. En el grupo de iguales del barrio, de la urbanización, del pueblo y de la escuela. En ellos la pertenencia no estará asegurada hasta obtener el estatus de membresía (Zamanillo, 2008), hasta lograr formar parte. Para lo cual se depende siempre de quienes otorgan dicho estatus.

La pertenencia al grupo no se puede imponer, hay que ganársela, pues son los otros quienes la otorgan y, de nuevo, habrá que pagar un peaje para obtenerla. La sumisión y la obediencia vuelven a surgir como posibilidad. No siempre en su dimensión más sádica, obviamente, aunque sí ocasionalmente y con según qué personas.

Desde luego, lo que es fácil constatar es que no para todos y todas pertenecer a estos nuevos grupos tendrá el mismo coste. La cotidianidad de los casos de acoso escolar, de la que dan cuenta informes como el de Amnistía Internacional (2019), constituye el más claro ejemplo de esta cuestión a la que nos referimos: en 2014 el 7,5 % de los niños y el 4,3 % de las niñas fueron víctimas declaradas de acoso escolar en España. En este contexto poder ser entraña principalmente dejar de ser, de facto o en apariencia. Por ejemplo, dejar de ser o de parecer ser inmigrante, dejar de ser o de parecer tener una discapacidad, dejar de ser o de parecer ser homosexual, dejar de ser o de parecer ser de otro género diferente al que declara tu genitalidad, dejar de ser o de parecer ser, en definitiva, distinto o distinta a la mayoría. Y, si esto no es posible, habrá que vérselas, al menos ocasionalmente, con el rechazo, la exclusión o el maltrato. Las cifras publicadas a este respecto así lo constatan: el alumnado de origen inmigrante en España es cinco puntos porcentuales más propenso a sufrir intimidación frecuente que la población nativa (OECD, 2018); los niños y las niñas con discapacidad tienen cinco veces más probabilidades de ser víctimas de abusos (Alonso, 2020); el 85 % de los estudiantes gais, lesbianas, bisexuales y transgénero son víctimas de violencia homófoba y

transfóbica en la escuela (UNESCO, 2016); el 58 % de las personas trans entre los 16 y los 24 años ha sufrido algún tipo de transfobia en la etapa escolar (FELGTB, 2019).

Cabría subrayar, también, que si hay un momento en el que la pertenencia a los grupos se pone particularmente en juego es en la adolescencia. Una etapa de transición hacia la existencia por fuera de la familia para la que tradicionalmente las sociedades se dotaron de rituales que la potenciaban y favorecían. Como describe Byung-Chul Han (2020):

Los rituales configuran las transiciones esenciales en la vida. Son formas de cierre. Sin ellos, nos deslizaríamos de una fase a otra sin solución de continuidad. Así es como hoy envejecemos sin llegar a hacernos mayores. O nos quedamos en consumidores infantilizados que no madurarán jamás. (p. 28)

En torno a la cuestión que nos ocupa, diremos que la desaparición de dichos rituales pone en evidencia la disolución de los grupos sociales que acogían y, con ello, de los hitos que constituían relevantes cambios de etapa vital. Y aunque gracias a esto se ha evitado el sufrimiento circunstancial de quienes más dificultades tenían para salvar con éxito las pruebas propias de cada tradición y el padecer de sumisión que entrañaban en sí mismas (superar retos, exhibir públicamente algún atributo o condición, sufrir novatadas o, en el peor de los casos, padecer heridas o mutilaciones en el cuerpo), nos hemos privado también de los recursos que orquestaba la comunidad para ordenarse y contribuir al desarrollo de las fortalezas yojicas de sus integrantes. Muy particularmente de los y las adolescentes.

Éstos, en su búsqueda de comprensión y cuidado más allá del núcleo familiar, procuran agruparse con los y las que tienen en común ideas, gustos o aficiones y afrontan y emprenden relaciones con el ánimo, ocasionalmente frustrado, de encontrar un lugar entre los otros. Nada diferente de lo que han venido haciendo durante generaciones, si no fuera porque la ausencia de los andamiajes sociales de otras épocas y el debilitamiento de los ideales reguladores colectivos como la solidaridad, el apoyo mutuo y la hospitalidad que trae consigo el capitalismo, les deja ahora particularmente solos y desorientados en ese trayecto. Algo que conduce a quienes sienten más amenazada o descalificada su existencia social a optar o por el aislamiento para evitar el maltrato, o por la adhesión a agrupaciones varias para obtener protección y cuidado, aunque sea nuevamente a cambio de sometimiento y subordinación, de la entrega del yo individual al yo colectivo, del *my* al *self* en términos de Mead (1973). Y así asistimos a una variada gama de congregaciones (pandillas, tribus, bandas, manadas, sectas, etc.) cuyo común denominador es la elección de un enemigo a extinguir al que denigrar y castigar.

Y aunque en su conjunto constituyen los referentes más explícitos de las experiencias grupales que atrapan a los sujetos en las alienaciones más arrasadoras, no es necesario llegar al extremo que representan para enfrentarnos con el fenómeno de búsqueda de identidad a cambio de pertenencia al que, de un modo u otro, nos sometemos los humanos, sujetos como estamos a la necesidad de los otros. La aceptación del dictado de normas de conducta, el uso o la presencia en las redes sociales, el cotidiano seguimiento de las modas en el vestir, el comer, o en las prácticas de ocio y consumo pueden perfectamente leerse desde esta perspectiva. Quien no sea capaz de ajustarse a dichos cánones estará inevitablemente expuesto a sufrir el más frecuente daño que

infringe el grupo: el castigo, la exclusión y el rechazo. Quien profesionalmente ha de enfrentarse a los sujetos en grupos o pretende la promoción de los mismos no debería pasar por alto esta cuestión si no quiere correr el riesgo, como mínimo, de hacerse cómplice de su existencia, cuando no de promoverla.

EL GRUPO COMO ESPACIO DE PROTECCIÓN

Sin embargo, esta incómoda condición de los grupos no es óbice para reconocer su trascendental papel en la constitución misma de los sujetos. Como ya hemos señalado, la propia existencia se juega en los grupos y en su potencial capacidad de acogimiento, lo que se pone en evidencia cuando prevalece la ayuda mutua, como subrayaba hace más de un siglo Kropotkin (2016):

La práctica de la ayuda mutua y su desarrollo subsiguiente crearon las condiciones mismas de la vida social, sin las cuales el hombre nunca hubiera podido desarrollar sus oficios, sus artes, su ciencia, su inteligencia o su espíritu creador; y vemos que aquellos períodos en que la tendencia a la ayuda mutua alcanzó su más elevado desarrollo fueron siempre períodos de grandes progresos en el campo de las artes, la industria y la ciencia. (p. 349)

Tener a quién acudir, poder rodearse de otros de quienes recibir y a quienes poder dar, es, posiblemente, nuestro principal anhelo vital. El único modo de salvaguardarnos del abismo de la soledad. En muchas ocasiones, la única vía para la contención de la angustia que nos invade cuando nos superan los acontecimientos a los que asistimos.

En el grupo, desde su mínima expresión que es la pareja, reside por tanto la posibilidad del refugio. Siempre y cuando, eso sí, en él prevalezca el acogimiento, o lo que es lo mismo, la “renuncia al control y a la posesión” (Pereña, 2013, p. 46). La oportunidad que alberga de que surjan lazos de amistad en su seno, entendida ésta como el “afecto personal, puro y desinteresado, compartido con otra persona, que nace y se fortalece con el trato” (RAE), constituye, sin duda, su dimensión más poderosa. No tanto para eludir la soledad, sino para tener con quién compartirla.

En este hecho reside su dimensión protectora, en su capacidad de asistencia y, también, en su potencial transformador. Así lo constataba Kropotkin cuando en él prevalece la ayuda mutua y así lo intuyó el movimiento obrero como vía para la superación de la alienación que proclamaba Marx. La unión y la solidaridad como única posibilidad para combatir la desigualdad. La sororidad que reclama también el movimiento feminista sigue la senda de esta dimensión, como también lo hacen las contribuciones más actuales para luchar, por ejemplo, contra los casos de acoso escolar: la movilización y el rechazo conjunto de los *bystanders*, las personas que asisten como espectadoras a estas situaciones, cuya reacción activa a favor de las víctimas se convierte en una clave para erradicarlas (Domínguez-Fernández et al., 2018), siempre y cuando no recurran al linchamiento o a constituirse en una banda de justicieros, claro.

CONSIDERACIONES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO Y SOCIOTERAPÉUTICO DE LOS GRUPOS O EN LOS GRUPOS

La promoción de los grupos ha constituido desde sus inicios un propósito prioritario de la intervención social. Desde los *settlement houses*, que proveían de un espacio de acogida, encuentro y atención a las personas que fruto de su experiencia de inmigración o de la ausencia de recursos y redes de apoyo, hasta la constitución de las iniciativas educativas con propósitos más ambiciosos, que consolidaron la creación de espacios de aprendizaje en aulas en las que se congregaba a los y las aprendices.

Desde finales del siglo XIX y comienzos del XX, tanto si se trataba de promover aprendizajes como de atender los males psíquicos o sociales que afligían a las personas, la posibilidad de ser convocados en grupo se fue haciendo cada vez más frecuente. Por más que fuera inicialmente por motivos de rentabilidad operativa o económica o por intuición, lo cierto es que la expansión de estas convocatorias grupales se vio reforzada por las contribuciones de Mead (1973), Dewey (1995), Vygotsky (1978), Lewin (1988), Bion (2004), Pichón Rivière (1981) o Anzieu (2007), entre otros, que pudieron constatar cómo las posibilidades de adquisición de saberes, de desarrollo cognitivo o de contención del sufrimiento psíquico aumentaban cuando se participaba de encuentro con otros.

Por más que, eso sí, dicho encuentro requiriera del cumplimiento de ciertas condiciones para que fuera eficaz. Unas condiciones que, tras décadas de investigación, podemos hoy sintetizar en el cumplimiento de premisas como (Martínez, 2018):

- Que se garantice la seguridad del espacio, de manera que los y las participantes confíen en el encuentro y cuiden de él y de la confidencialidad de lo que allí se comparte.
- Que primen las relaciones dialógicas igualitarias.
- Que no se pierda de vista el propósito de construcción colectiva.
- Que los roles representados por cada participante adquieran una dimensión complementaria de manera que todas las personas convocadas tengan cabida y reconocimiento en la labor conjunta que asumen.
- Que los y las profesionales puedan acoger la angustia de los y las asistentes sin quedar invadidos por ella.

El riesgo de abordar la intervención socioeducativa o socioterapéutica a través de la convocatoria de grupos radica, por tanto, en que éstos se constituyan como espacios de adoctrinamiento, donde la subjetividad quede arrasada por la imposición del poder de profesionales convertidos en figuras persecutorias. El grupo sólo es funcional cuando conforma un espacio de contención guiado por la solidaridad y el apoyo mutuo, y donde los y las profesionales son capaces de acoger en su particularidad a cada participante para ayudarlo a pensar y a que se piense. Más allá de que su propósito sea educativo o terapéutico, lo trascendental en la intervención social con grupos será poder mitigar la angustia de quienes asisten a ellos y promover en cada cual el trabajo interno de duelo y elaboración necesario para tolerar la vida propia y de quienes nos rodean sin necesitarles doblegados.

CONCLUSIÓN

Toda persona está abocada a la vida en grupo. Esta es una idea recurrente en este trabajo, como lo es la incidencia en la posibilidad del cuidado y del daño que pueden darse en su seno. Un aspecto, en cualquier caso, poco mencionado en los escritos y orientaciones dirigidas a la formación de profesionales que desarrollan su labor educativa o terapéutica con grupos. Por este motivo insistimos en ello, pues entendemos que su consideración, particularmente la del daño, constituye una clave trascendental que no ha de perderse de vista. Máxime si tenemos en cuenta que, aun sin pretenderlo, algunos posicionamientos profesionales lo albergan en su seno desde el momento en el que, amparados en perspectivas positivistas, reducen a las personas con las que tratan a su condición de objeto, desentendiéndose de su singularidad y enfrentándose con incomodidad, y frecuentemente con rechazo, a cualquier petición particular de amparo o acompañamiento. Tomar a los otros como objetos, explicarlos y aproximarse a ellos tan solo por el trastorno que les identifica, el diagnóstico que comparten o el padecimiento que sufren, constituye una renuncia a su consideración como sujetos particulares y diferentes. Precisamente lo mismo que prima en las relaciones más lesivas, que son aquellas donde la empatía queda arrasada y donde quién se muestra o se conduce de manera diferente es tomado como enemigo, como ocurre en algunas bandas, en las sectas, en los grupos ultras o en las *manadas*.

La intervención con grupos requiere, por tanto, eludir ese riesgo, procurando no replicar encuadres o formas de hacer que alimenten o reproduzcan la infantilización y la dependencia de quienes asisten a ellos. Se trataría precisamente, de hecho, de señalar esas posiciones cuando emerjan de uno u otro modo, para favorecer, en la medida de lo posible, el abandono de las mismas, no sólo en el grupo, sino en el quehacer cotidiano de cada participante y, por supuesto, de cada profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, M.J. (2020). *La violencia contra las niñas y los niños con discapacidad en España. Situación Jurídica y Social. Estudio Integral, 2019*. Observatorio Estatal de la Discapacidad. Fundación Cermi Mujeres.
<https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wp-content/uploads/2020/05/OED-ESTUDIO-VIOLENCIA-INFANCIA.pdf>
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2019). *Hacer la vista... ¡gorda!: El acoso escolar en España. Un asunto de Derechos Humanos*. Madrid: Amnistía Internacional España.
https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5836_d_Informe-Amnistia_Acoso-Escolar-2019.pdf
- ANZIEU, D. (2007 [1997]). *La dinámica de los grupos pequeños*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BION, W. R. (2004). *Experiencias en grupos*. Barcelona: Paidós.
- BOWLBY, J. (1998). *El apego*. Barcelona: Paidós (Original publicado en 1969)
- BOWEN, M. (1991). *De la familia al individuo. La diferenciación del sí mismo en el sistema familiar*. Barcelona: Paidós.
- BYUNG-CHUL HAN (2020). *La desaparición de los rituales. Una topología del presente*. Barcelona: Herder.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata. (Original publicado en 1916)
- DOMÍNGUEZ-HERNÁNDEZ, F., BONELL, L., & MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, A. (2018). «A systematic literature review of factors that moderate bystanders' actions in cyberbullying». En: *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4), article1.
<http://dx.doi.org/10.5817/CP2018-4-1>

- FELGTB (2019) *Jóvenes trans en el sistema educativo*.
https://felgtb.org/wp-content/uploads/2020/09/Informe-menores-trans_FELGTB_2019.pdf
- KROPOTKIN, P. (2016) *El apoyo mutuo. Un factor de evolución*. Logroño: Pepitas de Calabaza. (Original publicado en 1902)
- LEWIN, K. (1988). *La teoría de campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós. (Original publicado en 1951)
- MEAD, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós. (Original publicado en 1934)
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A. (2018). «Repensar la intervención social con grupos: premisas y orientaciones para una práctica transformadora». En: *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 369-379. doi: 10.5209/CUTS.55416
- NIETZSCHE, F. (1993). *Así habló Zaratustra*. Barcelona: Altaya. (Original publicado en 1884)
- NIETZSCHE, F. (2017). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial (Original publicado en 1887)
- OECD (2018), *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. París: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264292093-en
- PEREÑA, F. (2011). *Cuerpo y agresividad*. México: Siglo XXI.
- PEREÑA, F. (2013). *De la angustia al afecto: un recorrido clínico*. Madrid: Síntesis.
- PICHÓN-RIVIÈRE, E. (1981). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- SPITZ, R. (1993). *El primer año de vida del niño*. México: Fondo de Cultura Económica (Original publicado en 1965)
- UNESCO (2016). *Out in the open: education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244756>
- VIGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WALLIN, D. J. (2007). *El apego en psicoterapia*. Desclée de Brouwer.
- WINNICOTT, D. W. (2008). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa (Original publicado en 1971)
- ZAMANILLO, T. (2008). *Trabajo Social con Grupos y Pedagogía Ciudadana*. Madrid: Síntesis.

3. EL ACOSO ONLINE Y OFFLINE COMO PROCESO GRUPAL

Fernando Domínguez Hernández
Educador Social, Master en Comunicación y Educación en la Red

INTRODUCCIÓN

Hoy en día existen numerosas formas de violencia presentes en la vida de los y las jóvenes, desde la exposición a la violencia en los productos audiovisuales hasta los abusos sexuales, siendo situaciones más o menos graves y más o menos sistemáticas que dejan huella en sus vidas. Buena parte de esta violencia está atravesada por la violencia de género que emerge tanto en las relaciones esporádicas como las relaciones estables, en las interacciones cotidianas y en los conflictos grupales. Al mismo tiempo, encontramos que son, en ocasiones, los y las jóvenes quienes utilizan las agresiones físicas o simbólicas contra sus iguales, pero también quienes se posicionan valientemente en favor de las víctimas y defienden a sus compañeros y compañeras.

En este texto queremos acercarnos a una forma de violencia particular como es el acoso escolar, haciendo hincapié en la dimensión social y grupal del mismo. Entender los mecanismos grupales del acoso, su raíz social y sus consecuencias nos permite reconocer una forma de violencia más sutil, menos evidente, que a menudo se mantiene en un nivel de intensidad media de forma prolongada en el tiempo. Además, nos facilita el camino para erradicar esta lacra social de terribles consecuencias, especialmente para las víctimas, de una forma más efectiva.

Si el grupo puede ser un lugar de daño es, sin duda, también un lugar de protección. La amistad verdadera que se forja en los grupos es uno de los mejores factores de protección contra numerosos riesgos que se afrontan en la vida. Esperamos contribuir a una cultura de paz y violencia cero que, lejos de servirse de las demás personas para lograr intereses particulares, nos permita conjuntamente construir ese otro mundo posible.

EL GRUPO COMO LUGAR DE DAÑO

La violencia a la que se exponen menores y jóvenes como miembros de un grupo social, sea este voluntario o involuntario como el grupo clase al que pertenecen en el centro educativo, es variada en sus formas y motivaciones. Podemos encontrar sucesos de acoso, peleas o exclusión, tanto de carácter arbitrario como amparadas en el sexismo, la xenofobia, la lgtbfobia y otros tipos de odio. Una diversidad cuyo rasgo común es la dominación y el poder. El hecho de acotarlo a un grupo de iguales excluye aquellas agresiones que se ejercen desde un grupo de edad a otro, como el abuso, o la violencia estructural procedente de las instituciones.

Aunque el acoso es un subtipo de comportamiento agresivo que se ha estudiado en diferentes contextos más allá de la escuela como el ámbito laboral, las prisiones o incluso el ejército (Salmivalli, 2010), aquí nos vamos a ceñir al acoso escolar como una de las múltiples formas de violencia interpersonal que afectan a menores y jóvenes en

su contexto escolar y social (Del Rey y Ortega Ruiz, 2007). El acoso se diferencia de otros comportamientos agresivos entre iguales porque debe ser una acción intencionada que se repite en el tiempo y en la que existe una desigualdad de poder entre víctima y agresor o agresores (Olweus, 1998)².

Desde ya hace algún tiempo sabemos que la tecnología ha pasado a formar parte de nuestro día a día y de manera muy significativa de la vida de los y las jóvenes (Ólafsson, Livingstone y Haddon, 2014). Los datos actuales en Europa muestran como la mayor parte de la juventud hace uso de la tecnología para el ocio y el aprendizaje, el tiempo de uso se ha ido incrementando notablemente en los últimos años y se accede a edades cada vez más tempranas a Internet (Smahel *et al.*, 2020). De una forma muy distinta a la de las personas adultas, pero sobre todo en un sentido que apunta en otra dirección, para los y las jóvenes las redes sociales, los juegos online y otras aplicaciones que les conectan con la familia y los iguales, constituyen entornos de interacción en los que construyen su identidad, manejan sus relaciones sociales y reafirman su pertenencia al grupo (Livingstone, 2008; Spears *et al.*, 2013). De forma que los entornos digitales vienen a complementar o extender, que no a sustituir, los espacios de encuentro y de reconocimiento social entre iguales y, por tanto, no están exentos de conflictos. Los riesgos y oportunidades inherentes al desarrollo, propios de la adolescencia, forman parte del complejo juego entre la afirmación personal y la aceptación social y hoy en día pasan ineludiblemente por el tamiz de la tecnología disponible. Tal como vienen afirmando algunas autoras los riesgos y las oportunidades, cuando hablamos del uso de la tecnología por los y las jóvenes, no solo van de la mano, sino que están estrechamente conectados (Livingstone, 2008)³. A pesar de este acceso generalizado a Internet y la tecnología en nuestro entorno más cercano, no debemos pasar por alto que sigue existiendo la brecha digital. El acceso no es universal, tampoco en los países de mayor capacidad económica, ni en las urbes mejor conectadas, mostrando la desigualdad existente en nuestra sociedad. Además, la brecha digital se evidencia cada vez más en las capacidades y competencias que permiten un aprovechamiento exhaustivo de la tecnología, vinculándose así con dinámicas sociales más amplias de inclusión y exclusión (Agustín Lacruz y Clavero Galofré, 2010).

Entre los diferentes riesgos online, que afrontan los y las menores, encontramos aquellos de tipo agresivo entre los cuales se incluye desde la exposición a contenido violento, hasta acoso escolar por medios electrónicos (Livingstone y Haddon, 2009). Sin

² Dan Olweus y Peter P. Heinemann fueron los pioneros de la investigación sobre acoso escolar. Sus investigaciones se iniciaron en la década de 1970 en Suecia y Noruega, y permitieron conceptualizar este tipo de violencia, así como inspirar toda una línea de trabajo académico sobre convivencia escolar. Olweus desarrolló uno de los principales programas de prevención del acoso conocido como Olweus Bullying Prevention Program (OBPP), el cual se lleva implementado en numerosas escuelas de Escandinavia y Estados Unidos desde hace más de 35 años, siendo uno de los programas exitosos más evaluados en todo el mundo.

³ Sonia Livingstone es investigadora y profesora de psicología social, trabaja en el Departamento de Medios y Comunicación en la *London School of Economics and Political Science*, y es la investigadora principal del consorcio internacional *EU Kids Online Network* que estudia las oportunidades, riesgos y seguridad de los y las menores en Europa. Actualmente trabajan en más de 30 países con diferentes equipos de investigación. En España el equipo de M. Garmendia, M.A. Casado y E. Jiménez de la Universidad del País Vasco forma parte de la red y contribuye en la investigación de *EU Kids Online*. Su último informe aporta datos sobre el uso, los riesgos y las oportunidades de las y los jóvenes de nuestro país (Garmendia *et al.*, 2019).

duda existen otros riesgos relacionados con otras formas de violencia como los abusos sexuales a menores o el discurso del odio en la Red. Pero, como hemos expuesto con anterioridad, aquí nos limitamos al fenómeno del acoso escolar por ser un fenómeno propio del grupo de iguales.

Podemos entonces conceptualizar el ciberacoso como una modalidad de acoso escolar tradicional (Garaigordobil, 2011) y, a su vez, una forma de acoso online (*online harassment*) (Hinduja y Patchin, 2007), entendiendo éste último como un marco más amplio de la violencia online. Algunos autores han definido el ciberacoso como un acto agresivo intencional llevado a cabo por una persona o por un grupo mediante formas de contacto electrónico de forma repetida en el tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Smith *et al.*, 2008: 376). Estos aspectos deben ser matizados dadas las particularidades de la comunicación mediada por la tecnología y los entornos virtuales (Frisén *et al.*, 2013; Menesini *et al.*, 2013). La perspectiva de los y las jóvenes en la definición de un proceso tan complejo es esencial para comprender bien este fenómeno (Spears y Kofoed, 2013). Sus aportaciones nos hacen ver que las características e interacciones propias del mundo virtual eliminan la comunicación no verbal, añadiendo ambigüedad a los hechos, ocultando las reacciones y el impacto en las víctimas, dificultando así su interpretación; facilitan la difusión del contenido, repercutiendo en la amplitud del público y en la repetición continuada por terceros de la acción iniciada por el agresor, contribuyendo a aumentar el daño; llevan a estar en conexión permanente con los iguales en el mundo virtual, posibilitando un acoso continuado del que es difícil mantenerse al margen y accediendo a un entorno que no se quiere abandonar por miedo al aislamiento social; y permiten actuar amparándose en el anonimato y sin grandes exigencias técnicas, convirtiendo el ciberacoso en una forma de agresión sencilla y de bajo riesgo para los agresores (Dennehy *et al.*, 2020).

Acabamos de exponer algunos fenómenos propios de la juventud actual como son: el uso mayoritario e intensivo de la tecnología, la incorporación de los entornos virtuales al proceso de socialización, el acoso y el ciberacoso como formas de violencia vinculadas a las relaciones grupales, y algunos de los riesgos y oportunidades asociados al uso de la tecnología. No es de extrañar, por tanto, que si hoy en día la socialización sucede en un flujo de las interacciones tanto online como offline, el acoso y el ciberacoso converjan en un tipo de fenómeno híbrido en el que las personas del mismo grupo social están implicadas (Dennehy *et al.*, 2020; Macháčková, Dedkova, Sevcikova, y Cerna, 2013)⁴. Cada vez es más habitual el solapamiento e interconexión entre ambas formas de acoso (Del Rey, Elipe y Ortega, 2012), de manera que un mismo caso puede empezar offline, desarrollarse online y resolverse offline (DeSmet *et al.*, 2012) o en cualquier otro tipo de combinación de interacciones.

La exposición a la violencia está presente de múltiples formas, tanto en los medios como en el entorno social. Comienza desde la infancia y contribuye a la visión del mundo que los y las menores van elaborando en su proceso de socialización (Mayes y Cohen,

⁴ El III Estudio sobre acoso escolar y *cyberbullying* según los afectados (Ballesteros, Pérez de Viñaspre, Díaz y Toledano, 2018) de la Fundación ANAR muestra que el 94,4 % de los agresores de los casos de ciberacoso atendidos en el Teléfono ANAR de ayuda a niños y adolescentes durante 2017 pertenecían a la misma clase que las víctimas.

2003). Pero, además, puede llegar a tener un grave impacto en la vida de las personas si no se cuentan con los recursos personales y sociales necesarios. El acoso y el ciberacoso, como formas de victimización, se relacionan con problemas de conducta y con síntomas que afectan a la salud física, psíquica y social, pudiendo ser consecuencia directa de las agresiones o agravadas por determinadas problemáticas ya existentes en las víctimas. La ansiedad, la depresión, la baja autoestima, la ideación suicida o la soledad, entre otras, son algunas de estas consecuencias que pueden afectar a su vez al rendimiento escolar y las relaciones sociales (Hawker y Boulton, 2000; Hinduja y Patchin, 2007; Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner, 2014). Además, el daño o la percepción del mismo que refieren las víctimas de ciberacoso, puede verse agravado por el contexto de la comunicación mediada por la tecnología donde suceden las agresiones, puesto que la difusión de los hechos puede ser muy amplia y diseminarse rápidamente; por la distribución de imágenes y vídeos, que conlleva un sufrimiento añadido; y por la impunidad de la que gozan los agresores amparados en ocasiones en el anonimato, que genera miedo, angustia e impotencia a las víctimas (Dennehy *et al.*, 2020). Además, los efectos perniciosos del acoso afectan también, aunque de forma desigual, a los agresores y a aquellas personas testigo del suceso (Salmivalli, 2010).

El acoso está considerado un problema de salud pública por la propia Organización Mundial de la Salud (Srabstein y Leventhal, 2010). Los datos de víctimas entre 12 y 16 años, a las que afecta el acoso tradicional en nuestro país, se sitúan entre el 3,8 % y el 10 %, mientras que el ciberacoso afecta al 7 % o menos según los diferentes estudios revisados (Díaz-Aguado Jalón, Martínez Arias y Martín Babarro, 2013; Sastre, 2016; Smahel *et al.*, 2020). Sin embargo, las cifras ascienden hasta el 20 % si atendemos a quienes han tenido algún tipo de experiencia negativa en la Red en el último año (Garmendia *et al.*, 2019). Aunque cualquier joven puede convertirse en víctima, si se analizan en detalle estas cifras vemos que afectan especialmente a determinados colectivos como LGTBIQ+ o a personas con discapacidad (Martín Vela *et al.*, 2019; Sastre, 2016).

A su vez, hay que considerar que un amplio porcentaje de escolares, entre el 40 % y el 55 %, está implicado en el ciberacoso bien como agresores, víctimas o testigos (Garaigordobil, 2011). En lo que respecta a la experiencia como testigos algunas investigaciones sitúan en el 88 % el porcentaje de adolescentes que ha visto comportamientos crueles hacia otros en redes sociales (Lenhart *et al.*, 2011).

Desde hace años en el ámbito académico se ha venido haciendo hincapié en la dimensión social del acoso y en la existencia de diferentes roles que incluyen a todo el grupo dentro del cual suceden las agresiones (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996).

Así, hemos visto cómo progresivamente las investigaciones avanzaban desde una perspectiva del acoso como forma de violencia diádica entre víctima y agresor, hacia una visión del acoso como fenómeno grupal (Sutton y Smith, 1999). Sin embargo, en numerosos contextos educativos de nuestro entorno hemos podido observar cómo ha persistido de forma notable esta visión diádica a la hora de afrontar el problema. Consecuentemente, se ha intervenido priorizando la actuación educativa sobre los roles

de víctima y agresor, en vez de poner el foco en la intervención grupal y comunitaria que han demostrado mayor eficacia, sin descuidar otras formas de intervención individual (Salmivalli, 2010). La implementación de programas basados en las evidencias científicas disponibles contribuiría a mejorar la convivencia, como ya está sucediendo en nuestro entorno más cercano (Del Rey, Casas y Ortega, 2012; Duque y Teixido, 2016; Villarejo-Carballido, Pulido, de Botton y Serradell, 2019).

El hecho de que el acoso sea un fenómeno grupal no necesariamente implica que tenga que ser llevado a cabo por un grupo, lo cual es a su vez perfectamente posible y así ocurre en algunas situaciones, sino que hace referencia a la existencia de diferentes roles que se ejecutan por los diferentes miembros del conjunto del grupo. Al igual que en una máquina los diferentes engranajes hacen posible su funcionamiento, el fenómeno del acoso solo es posible mediante la interpretación de distintos papeles por parte de los miembros del grupo que configuran un tejido de relaciones, significados e interacciones complejo dando como resultado una agresión mantenida en el tiempo hacia una víctima que difícilmente puede escapar del contexto de violencia. Es fácil identificar en este ecosistema social a la víctima y al agresor, sin embargo, son más sutiles el resto de las figuras implicadas. Salmivalli *et al.* (1996) identificaron, además, los roles de ayudantes, quienes directamente colaboran con el agresor; reforzadores, aquellas personas que mediante risas, aplausos, comentarios o incluso el silencio contribuyen indirectamente a la aprobación de la agresión y la valoración del agresor; ajenos o externos, que aunque conocedores de la situación deciden mantenerse al margen; y, por último, defensores que se posicionan en favor de la víctima, bien confrontando de algún modo al agresor, bien dando soporte a la víctima. Estos otros roles que a veces denominamos testigos, en la literatura científica en la que predomina la lengua inglesa y los anglicismos, se conocen como *bystanders*. Desde el mismo prisma se ha investigado el ciberacoso, incorporando los roles que se refieren tanto a víctimas y agresores, como a testigos o *bystanders* (Sarmiento, Herrera-López, y Zych, 2019).

El acoso como fenómeno grupal está íntimamente relacionado con las relaciones y la posición de cada persona dentro del grupo (Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts y King, 1982). Los agresores utilizan el acoso como forma de obtener estatus social y poder dentro del grupo (Salmivalli, 2010, 2014). Aunque en ocasiones pueda conllevar la obtención de aspectos materiales o beneficios particulares –lograr un objeto, realizar tareas escolares, obtener información privilegiada...–, siempre se encuentra en relación con las jerarquías grupales. La propia conceptualización recoge el desequilibrio de poder como elemento definitorio, que se ve a su vez reforzado por el acoso.

El estatus es un atributo individual, pero que solo el resto del grupo puede otorgar. Por lo tanto, podemos encontrar acciones en los componentes del grupo que contribuyan a mejorar su posición dentro de él, las cuales pueden tener un componente violento o no, pero que en cualquier caso el grupo tiene que validar para otorgar o denegar ese estatus. Es decir, que el acoso debe ser un medio lícito dentro del grupo para obtener estatus, porque en caso contrario los agresores elegirían otras formas de acción. El hecho de usar la violencia para mejorar la imagen propia, para ascender en la jerarquía

social o para obtener el reconocimiento de los iguales –algo especialmente importante en la adolescencia– viene motivado, entre otras causas, por un proceso de socialización mayoritario en el que atracción y violencia están vinculadas (Gómez, 2004). En los diferentes contextos de socialización, especialmente en los productos multimedia, los referentes son en buena parte personas y personajes que logran sus objetivos gracias al uso de la violencia.

En síntesis, durante la adolescencia el reconocimiento por parte de los iguales es esencial y una forma de obtener esa visibilidad dentro del grupo es ejercer la violencia contra aquellas personas más vulnerables, puesto que la acción tiene más rédito social y menos riesgo que si se ejerciera contra quienes ostentan una buena posición social dentro del grupo o del entorno social. Además, la acción debe tener un cierto carácter público, a la luz de los iguales y fuera de la vista de los adultos, que contribuya a lograr el objetivo último de mejorar el estatus (Salmivalli, 2014). Si la acción pasara desapercibida no estaría alcanzando su objetivo. Así que se hace imprescindible que haya testigos que cumplan el papel esencial de validar y reforzar el comportamiento del agresor y, en última instancia, otorguen la recompensa esperada en forma de reconocimiento social (Salmivalli, 2014; Sutton y Smith, 1999). Esto contribuye, por una parte, a que los agresores mantengan o mejoren su posición en la jerarquía grupal, mientras que, por otra parte, los testigos que no se posicionan a favor de las víctimas ni arriesgan su estatus, ni se exponen al riesgo de recibir algún tipo de represalia. Aunque algunos tengan que enfrentarse al dilema moral de condenar la violencia y sentir la necesidad de intervenir, al mismo tiempo que no quieren verse perjudicados por su acción (Salmivalli, 2010). Esta inacción, que encubre a los agresores, conduce a lo que se conoce como ley del silencio (Del Rey y Ortega Ruiz, 2007) y posibilita que el acoso se prolongue en el tiempo agravando el proceso de victimización.

No es de extrañar, por tanto, que los agresores sean vistos por sus iguales como poderosos, populares y atractivos (Rodkin, Farmer, Pearl y Acker, 2006; Rubin, Bukowski y Parker, 2006) y dispongan de suficientes habilidades sociales para actuar en su favor dentro del contexto grupal y lograr así sus objetivos (Salmivalli, 2010). Aunque esto vaya en contra de la creencia popular o de la perspectiva que a menudo se ofrece desde los medios de comunicación que consideran a los violentos como jóvenes desadaptados.

Esta mirada compleja del grupo y sus normas contribuye a entender por qué el acoso es un medio lícito y efectivo dentro de ciertos grupos para que algunos de sus miembros logren obtener estatus en detrimento de otros y con el reconocimiento de los demás. Dadas las posibles consecuencias que hemos visto que puede ocasionar en todos y cada uno de sus miembros, el grupo pasa así a ser un lugar de daño cuando permite el uso de la violencia en su funcionamiento cotidiano.

EL GRUPO COMO LUGAR DE PROTECCIÓN

La otra cara de la moneda nos muestra que los iguales, si pueden ser agresores, también pueden ser defensores; que ante quienes intentan utilizar a las demás personas para destacar socialmente, la amistad protege de las inclemencias sociales; y que, si

los iguales son parte del problema, también son parte de la solución, como afirma C. Salmivalli (2010)⁵.

Los programas educativos que incorporan a los iguales como agentes de cambio, se conocen generalmente en el mundo anglosajón como *Bystander Intervention*, y se vienen usando desde hace décadas para la prevención y erradicación de distintas formas de violencia aplicando un enfoque comunitario más allá de la intervención individual (Banyard, Plante y Moynihan, 2004). En el ámbito de la prevención educativa del acoso se ha demostrado igualmente eficaz la aplicación de este enfoque (Polanin, Espelage y Pigott, 2012), que incorpora a los iguales de forma activa y los implica en la confrontación no violenta de las agresiones, especialmente cuando involucra a toda la comunidad (Martín Casabona y Tellado, 2012; Vargas y Flecha, 2000).

Tal como ya hemos visto, el acoso ha ido encontrando nuevas formas de perpetrarse a medida que la tecnología ha hecho posible entornos de interacción social online, de forma que se ha ido desplazando del patio y los pasillos de los centros educativos hacia la Red (Patchin y Hinduja, 2006). A pesar de las diferencias entre el acoso y el ciberacoso, ambos fenómenos comparten la misma dimensión social y los roles participantes (Sarmiento *et al.*, 2019), por lo que sigue siendo relevante la intervención que los iguales pueden desempeñar en la prevención del ciberacoso (Bastiaensens *et al.*, 2014; Brody y Vangelisti, 2016; Thomas, Falconer, Cross, Monks, y Brown, 2012). Además, los programas de prevención del acoso tradicional basado en la implicación del grupo de iguales también se están comprobando efectivos para reducir las agresiones online (Williford *et al.*, 2013), tal vez porque el grupo permanece, aunque el escenario sea otro.

En general las personas adultas –familiares, profesorado, otros agentes educativos y miembros de la comunidad–, no llegan a conocer la mayor parte de los conflictos que les suceden a los y las jóvenes. En particular, la mayoría del alumnado no confía en que el profesorado pueda ayudarle a resolver situaciones de ciberacoso, temiendo incluso que su intervención pueda agravar la situación (Huang y Chou, 2010). Se enfrentan así a un dilema en el que, por un lado, desean el apoyo de las personas adultas, mientras que, por otro lado, desconfían de su conocimiento del mundo virtual, temen posibles represalias como la prohibición de usar los dispositivos o presagian que sus problemas no serán tenidos en cuenta (Mishna, Saini y Solomon, 2009). Al contrario, una respuesta adecuada por parte de la comunidad se ha identificado como un factor que anima a los iguales a ayudar a las víctimas (Thomas *et al.*, 2012).

Por estos motivos la implicación de toda la comunidad es imprescindible (American Educational Research Association, 2013). Al mismo tiempo que el protagonismo del grupo en la resolución no violenta y dialógica de sus propios conflictos dota de autonomía al propio grupo y sus respectivos miembros, aportándoles recursos, permite una respuesta para un mayor rango de casos, como, por ejemplo, cuando no están

⁵ Cristina Salmivalli es una de las investigadoras más destacadas a nivel internacional en el estudio del acoso. Es profesora de psicología de la Universidad de Turku (Finlandia) y directora del equipo de investigación que lleva a cabo el programa KiVa de prevención del acoso escolar encargado por el Ministerio de Educación y Cultura finlandés, el cual está implementado en la gran mayoría de sus escuelas y recientemente se está extendiendo a otros países.

presentes las personas adultas, y favorece que la respuesta se produzca de forma inmediata en el contexto de la agresión. Todos estos elementos contribuyen a frenar la escalada de la violencia o la perpetuación de las agresiones.

Además, las víctimas que reciben el apoyo de sus iguales o el soporte de la comunidad sufren menos daños. Son victimizadas con menor frecuencia, por tanto, sufren menos depresión y ansiedad; son menos rechazadas, lo que supone un mayor estatus dentro del grupo, y tienen mayor autoestima (Sainio, Veenstra, Huising y Salmivalli, 2011).

Defender es una forma de comportamiento prosocial dentro del grupo que es valorada positivamente por el grupo de iguales y que está relacionada con el estatus dentro del grupo (Pöyhönen, Juvonen y Salmivalli, 2010). No está aún claro que los defensores alcancen un alto estatus por su acción, o que sea necesario un alto estatus para poder intervenir en favor de la víctima dado el riesgo que supone. Sin embargo, la defensa de otras personas del grupo refuerza la posición dentro de él y obtiene el reconocimiento de los iguales. A su vez, aquellas otras personas que cuentan con un menor estatus pero se encargan de dar soporte indirecto a las víctimas son igualmente importantes para su ajuste psicosocial (Sainio *et al.*, 2011). En definitiva, buena parte de los recursos necesarios para paliar los efectos del acoso, empoderar a las víctimas y encontrar vías prosociales de reconocimiento social están en el interior del propio grupo. Sin embargo, es difícil que estos recursos florezcan en un contexto hostil en el que los defensores sean a su vez agredidos o no exista un posicionamiento común contra la violencia. Es aquí donde la dimensión comunitaria y el trabajo grupal confluyen para superar la lacra de la violencia.

Como vemos, posicionarse en favor de las víctimas no es exclusivamente una cuestión moral o empática, sino que está también ligada al contexto y las circunstancias en las que se produce el acoso (Price *et al.*, 2014). Si no se cuenta con un entorno social que apoye y valore a quienes defienden, condene unánimemente la violencia y aporte los recursos necesarios para la resolución pacífica del conflicto puede que la balanza termine inclinándose hacia el lado de los riesgos.

Pero incluso en los contextos más desfavorables existen factores que pueden contribuir a superar los obstáculos y actuar en defensa de quienes lo necesitan. Uno de los factores de protección más importantes y que ha sido más estudiado es la amistad (Hodges, Boivin, Vitaro y Bukowski, 1999). Es más fácil defender y apoyar a un amigo o a una amiga, que a alguien con quien tenemos un vínculo social débil o que no conocemos. En los casos de ciberacoso se ha visto que también resulta más fácil actuar si la víctima pertenece al grupo o si se la considera amiga (DeSmet *et al.*, 2012, 2014). Incluso la amistad es determinante para superar la barrera del miedo a actuar por el riesgo de convertirse en la próxima víctima (Van Cleemput, Vandebosch y Pabian, 2014). La amistad verdadera aporta el coraje que se necesita para movilizarse.

Sin embargo, a menudo, se trivializa la amistad en los contextos educativos, nombrando a todos los compañeros y a todas las compañeras como amigos y amigas respectivamente; o se relativizan los elementos que caracterizan una amistad de calidad, como son el apoyo, la defensa, el compromiso mutuo, ... La verdadera amistad implica convenciones sociales, características y obligaciones morales, y está influida por

la pertenencia al grupo, las normas, el poder y la naturaleza jerárquica de los grupos sociales (Price *et al.*, 2014). Las amistades deben ser libremente elegidas.

CONCLUSIONES

Acabamos de presentar las dos caras de la moneda del acoso escolar en relación con los grupos donde sucede. Por un lado, la violencia entre iguales como recurso para influir en la jerarquía grupal; y, por otro lado, la defensa, apoyo mutuo y solidaridad entre iguales. Si el grupo es un lugar de daño, también es un espacio de protección.

Sin embargo, los grupos no son entes sociales independientes y autónomos, ajenos a dinámicas sociales más amplias. Más bien al contrario, los grupos forman parte de ecosistemas institucionales, comunitarios y societales, y, por tanto, quedan expuestos a las influencias externas, de la misma manera que están dotados con capacidad de agencia transformadora. Así que de alguna forma lo que acaba sucediendo en los grupos nos implica directa o indirectamente, siendo nuestra responsabilidad contribuir a la construcción de esa cultura de paz.

Algunas de las claves educativas que deben considerarse en los programas de prevención del acoso y que trascienden la institución escolar son el posicionamiento en favor de las víctimas, así como el apoyo y el reconocimiento a quienes las defienden, y la condena de la violencia en todas sus formas. De forma que la comunidad educativa en su conjunto tiene la ineludible tarea de transformar el contexto para que los agresores no obtengan la recompensa social esperada (Salmivalli, 2010) si quiere contribuir de forma radical a erradicar la violencia.

Más allá del discurso ético, una comunidad que se posiciona frente a la violencia facilita la movilización de sus miembros. En este contexto las personas defensoras son referentes positivos para los demás, de tal forma que la confrontación no violenta de la violencia se convierte en un medio poderoso para el reconocimiento de los iguales y para lograr estatus social dentro y fuera del grupo. A modo de ejemplo, quienes denuncian pasan a ser valientes, no chivatos; puesto que no traicionan al grupo, sino que dejan de encubrir a los agresores.

En este proceso de transformación el alumnado debe ser protagonista en el desarrollo de estrategias preventivas (Tejedor y Pulido, 2012), pero también es necesario tener en cuenta la implicación de la comunidad en la elaboración de normas comunes (American Educational Research Association, 2013). Una comunidad que participa del proceso estará más comprometida con su implementación y velará por su cumplimiento. Además, la obra final (Bruner, 1997) incorporará sus diversas sensibilidades. En otras palabras:

La paz escolar ya sólo se logra desde unos planteamientos consecuentes con la modernidad dialógica (Flecha & Gómez 1995) en la que nos encontramos, es decir, desde unos valores establecidos y defendidos desde el diálogo igualitario entre la pluralidad de voces que componen la comunidad educativa (Vargas y Flecha, 2000: 85).

BIBLIOGRAFÍA

- AGUSTÍN LACRUZ, M. del C., & CLAVERO GALOFRÉ, M. (2010). Indicadores sociales de inclusión digital: brecha y participación ciudadana. En: F. GALINDO AYUDA y A. J. Rover, eds., *Derecho, gobernanza y tecnologías de la información en la sociedad del conocimiento* (pp. 143–166). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. (2013). *Prevention of Bullying in Schools, Colleges, and Universities*. Washington, DC.
- BALLESTEROS, B., PÉREZ DE VIÑASPRE, S., DIAZ, D., & TOLEDANO, E. (2018). *III Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying según los afectados*. (B. Ballesteros, Ed.). Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR.
- BANYARD, V. L., PLANTE, E. G., & MOYNIHAN, M. M. (2004). Bystander Education: Bringing a Broader Community Perspective to Sexual Violence Prevention. *Journal of Community Psychology*, 32(1), 61–79. doi: 10.1002/jcop.10078
- BASTIAENSENS, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A., & DE BOURDEAUDHUIJ, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, 31(1), 259–271. doi: 10.1016/j.chb.2013.10.036
- BRODY, N., & VANGELISTI, A. L. (2016). Bystander Intervention in Cyberbullying. *Communication Monographs*, 83(1), 94–119. doi: 10.1080/03637751.2015.1044256
- BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- DEL REY, R., CASAS, J. A., & ORTEGA, R. (2012). The ConRed program, an evidence-based practice. *Comunicar*, 20(39), 129–137. doi: 10.3916/C39-2012-03-03
- DEL REY, R., ELIPE, P., & ORTEGA, R. (2012). Bullying and cyberbullying: overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608–613.
- DEL REY, R., & ORTEGA RUIZ, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, (10), 77–89.
- DENNEHY, R., MEANEY, S., WALSH, K. A., SINNOTT, C., CRONIN, M., & ARENSMAN, E. (2020). Young people's conceptualizations of the nature of cyberbullying: A systematic review and synthesis of qualitative research. *Aggression and Violent Behavior*, 51(December 2019), 101379. doi: 10.1016/j.avb.2020.101379
- DESMET, A., BASTIAENSENS, S., VAN CLEEMPUT, K., POELS, K., Vandebosch, H., & DE BOURDEAUDHUIJ, I. (2012). Mobilizing Bystanders of Cyberbullying: an Exploratory Study into Behavioural Determinants of Defending the Victim. In B. K. Wiederhold & G. Riva (Eds.), *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine 2012: Advanced Technologies in the Behavioral, Social and Neurosciences* (Vol. 181 of Stu, pp. 58–63). Amsterdam: IOS Press BV. doi: 10.3233/978-1-61499-121-2-58
- DESMET, A., VELDEMAN, C., POELS, K., BASTIAENSENS, S., VAN CLEEMPUT, K., VANDEBOSCH, H., & DE BOURDEAUDHUIJ, I. (2014). Determinants of Self-Reported Bystander Behavior in Cyberbullying Incidents Amongst Adolescents. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(4), 207–215. doi: 10.1089/cyber.2013.0027
- DÍAZ-AGUADO JALÓN, M. J., MARTÍNEZ ARIAS, R., & MARTÍN BABARRO, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, Septiembre(362), 348–379. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164
- DUQUE, E., & TEIXIDO, J. (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. Bullying and Gender. Prevention from School Organization. *REMIE –Multidisciplinary Journal of Educational Research* REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research, 6(2), 176–204. doi: 10.17583/remie.2016.2108
- FRISÉN, A., SOFIA, B., SCHULTZE-KRUMBHOLZ, A., SCHEITHAUER, H., Naruskov, K., LUIK, P., ZUKAUSKIENE, R. (2013). Measurement issues: A systematic review of cyberbullying instruments. In P. K. Smith & G. Steffgen (Eds.), *Cyberbullying through the new media: Findings from an international network*. (pp. 37–62). New York: Psychology Press.
- GARAIGORDOBIL, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233–254.
- GARMENDIA, M., JIMENEZ, E., KARRERA, I., LARRAÑAGA, N., CASADO, M. Á., MARTINEZ, G., & GARITAONANDIA, C. (2019). *Actividades, mediación, oportunidades y riesgos online de los menores en la era de la convergencia mediática*. León (España).
- GÓMEZ, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure.

- HAWKER, D. S. J., & BOULTON, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455. doi: 10.1111/1469-7610.00629
- HINDUJA, S., & PATCHIN, J. W. (2007). Offline Consequences of Online Victimization: School Violence and Delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89–112. doi: 10.1300/J202v06n03_06
- HODGES, E. V., BOIVIN, M., VITARO, F., & BUKOWSKI, W. M. (1999). The Power of Friendship: Protection Against and Escalating Cycle of Peer Victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94–101. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.94>
- HUANG, Y., & CHOU, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581–1590. doi: 10.1016/j.chb.2010.06.005
- KOWALSKI, R. M., GIUMETTI, G. W., SCHROEDER, A. N., & LATTANNER, M. R. (2014). Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. doi: 10.1037/a0035618
- LAGERSPETZ, K., BJORKQVIST, K., BERTS, M., & KING, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 45–52. doi: 10.1111/j.1467-9450.1982.tb00412.x
- LENHART, A., MADDEN, M., SMITH, A., PURCELL, K., ZICKUHR, K., & RAINIE, L. (2011). *Teens , Kindness and Cruelty on Social Network Sites. How American teens navigate the new world of "digital citizenship."* Washington, DC.
- LIVINGSTONE, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10(3), 393–411. doi: 10.1177/1461444808089415
- LIVINGSTONE, S., & HADDON, L. (2009). *EU Kids Online : Final Report.*
- MACHÁČKOVÁ, H., DEDKOVA, L., SEVCIKOVA, A., & CERNA, A. (2013). Bystanders' Support of Cyberbullied Schoolmates. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 25–36. doi: 10.1002/casp.2135
- MARTÍN CASABONA, N., & TELLADO, I. (2012). Violencia de género y resolución comunitaria de conflictos en los centros educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 300–319. doi: 10.4471/generos.2012.14
- MARTÍN VELA, J. A., GUILLÓ, S., GATTI, M., RODRIGUEZ VALDÉS, P., BAEZA SÁNCHEZ, P., FERRÁNDIZ, J. L., & LÓPEZ SANTOS, J. (2019). *LGTBFobia en las aulas 2019.*
- MAYES, L. C., & COHEN, D. J. (2003). *Guía para entender a tu hijo del Centro Yale de Estudios Infantiles.* Alianza Editorial.
- MENESINI, E., NOCENTINI, A., PALLADINO, B. E., SCHEITHAUER, H., SCHULTZE-KRUMBHOLZ, A., FRISÉN, A., ... BLAYA, C. (2013). Definitions of cyberbullying. In P. K. Smith & G. Steffgen (Eds.), *Cyberbullying through the new media: Findings from an international network.* New York: Psychology Press.
- MISHNA, F., SAINI, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1222–1228. doi: 10.1016/j.chilyouth.2009.05.004
- ÓLAFSSON, K., LIVINGSTONE, S., & HADDON, L. (2014). Children's Use of Online Technologies in Europe. A review of the European evidence base, (September), 40.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata.
- PATCHIN, J. W., & HINDUJA, S. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148–169. doi: 10.1177/1541204006286288
- POLANIN, J. R., ESPELAGE, D. L., & PIGOTT, T. D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47–65.
- PÖYHÖNEN, V., JUVONEN, J., & SALMIVALLI, C. (2010). What Does It Take to Stand Up for the Victim of Bullying?: The Interplay Between Personal and Social Factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 143–163. doi: 10.1353/mpq.0.0046
- PRICE, D., GREEN, D., SPEARS, B., SCRIMGEOUR, M., BARNES, A., GEER, R., & JOHNSON, B. (2014). A Qualitative Exploration of Cyber-Bystanders and Moral Engagement. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 24(1), 1–17. doi: 10.1017/jgc.2013.18
- RODKIN, P. C., FARMER, T. W., PEARL, R., & ACKER, R. Van. (2006). They're Cool: Social Status and Peer Group Supports for Aggressive Boys and Girls. *Social Development*, 15(2), 175–204. doi: 10.1046/j.1467-9507.2006.00336.x

- RUBIN, K. H., BUKOWSKI, W., & PARKER, J. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In N. EISENBERG, W. DAMON, & R. M. LERNER (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571–645). John Wiley & Sons, Inc.
- SAINIO, M., VEENSTRA, R., HUIJSING, G., & SALMIVALLI, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development, 35*(2), 144–151. doi: 10.1177/0165025410378068
- SALMIVALLI, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112–120.
- SALMIVALLI, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice, 53*(4), 286–292. doi: 10.1080/00405841.2014.947222
- SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJORKQVIST, K., ÖSTERMAN, K., & KAUKIAINEN, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior, 22*, 1–15. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22
- SARMIENTO, A., HERRERA-LÓPEZ, M., & ZYCH, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as defenders, reinforcers and outsiders. *Computers in Human Behavior, 99*, 328–334. doi: 10.1016/j.chb.2019.05.037
- SASTRE, A. (Coord. . (2016). *Yo a Eso No. Juego Bullying Y Ciberbullying*. Save the Children.
- SMAHEL, D., MACHÁČKOVÁ, H., MASCHERONI, G., DEDKOVA, L., STAKSRUD, E., ÓLAFSSON, K., ... HASEBRINK, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. doi: 10.21953/lse.47fdeqj01ofo
- SMITH, P. K., MAHDAVI, J., CARVALHO, M., FISHER, S., RUSSELL, S., & TIPPETT, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 376–385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- SPEARS, B., COSTABILE, A., BRIGHI, A., del REY, R., PÖRHÖLÄ, M., SÁNCHEZ, V., ... THOMPSON, F. (2013). Positive uses of new technologie in relationship in educational settings. In P. K. Smith & G. Steffgen (Eds.), *Cyberbullying through the new media: Findings from an international network* (pp. 178–200). Psychology Press.
- SPEARS, B., & KOFOED, J. (2013). Transgressing research binaries: Youth as knowledge brokers in cyberbullying research. In P. K. Smith & G. Steffgen (Eds.), *Cyberbullying through the new media: Findings from an international network*. (pp. 201–221). New York: Psychology Press.
- SRABSTEIN, J. C., & LEVENTHAL, B. L. (2010). Prevention of bullying-related morbidity and mortality: A call for public health policies. *Bulletin of the World Health Organization, 88*(6), 403. doi: 10.2471/BLT.10.077123
- SUTTON, J., & SMITH, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25*, 97–111. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2%3C97::AID-AB3%3E3.0.CO;2-7
- TEJEDOR, S., & PULIDO, C. (2012). Retos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores. ¿Cómo empoderarlos? *Comunicar, 20*, 65–72. doi: 10.3916/C39-2012-02-06
- THOMAS, L., FALCONER, S., CROSS, D., MONKS, H., & BROWN, D. (2012). *Cyberbullying and the Bystander*.
- VAN CLEEMPUT, K., VANDEBOSCH, H., & PABIAN, S. (2014). Personal Characteristics and Contextual Factors That Determine “Helping,” “Joining In,” and “Doing Nothing” When Witnessing Cyberbullying. *Aggressive Behavior, 40*(5), 383–396. doi: 10.1002/ab.21534
- VARGAS, J., & FLECHA, R. (2000). El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. *Contextos Educativos, 3*, 81–88.
- VILLAREJO-CARBALLIDO, B., PULIDO, C. M., de BOTTON, L., & SERRADELL, O. (2019). Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts: Evidence of the Success of Cyberbullying Prevention in a Primary School in Catalonia. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(6). doi: 10.3390/ijerph16060918
- WILLIFORD, A., ELLEDGE, L. C., BOULTON, A. J., DEPAOLIS, K. J., LITTLE, T. D., & SALMIVALLI, C. (2013). Effects of the KiVa Antibullying Program on Cyberbullying and Cybervictimization Frequency Among Finnish Youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 42*(6), 820–833. doi: 10.1080/15374416.2013.787623

4. MESA DE EXPERIENCIAS

4.1. EL GRUPO, RED EMOCIONAL Y DE CUIDADOS

María Terol Gascón



¿QUÉ ES GUSANTINA?

Un proyecto educativo desarrollado en el barrio de la Magdalena de Zaragoza, que inicia su andadura como Centro Infantil en el año 1990, gestionado por la Asociación de Vecinos Lanuza–Casco Viejo.

El trabajo del Centro se orienta a partir de tres objetivos generales:

- Prevenir la marginación infantil, mejorando la calidad de vida de las niñas y los niños del barrio de la Magdalena.
- Crear espacios de convivencia, integración y tolerancia entre niñas, niños y familias de distintos grupos socioculturales del barrio.
- Apoyar la coordinación de todos los recursos y programas que intervienen en la vida de las niñas y niños para dar respuestas adecuadas y eficaces.

En el año 2008 se genera una asociación socioeducativa con su mismo nombre para construir nuevos proyectos, algunos de ellos vinculados directamente con el Centro Infantil *Gusantina* (Trabajo preventivo con familias e infancia en situación de riesgo, Deporte en Familia, Mimbres...) o que traspasan los límites del barrio llevando su esencia educativa (Oreja Verde, Cuentacuentos y Animaciones, Danzaterapia...).

FINES DE GUSANTINA ASOCIACIÓN SOCIOEDUCATIVA

- Favorecer el bienestar de la infancia y la juventud para mejorar su calidad de vida.
- Crear espacios de convivencia, integración y tolerancia entre niñas y niños y familias de distintos grupos socioculturales.
- Favorecer espacios de curiosidad, expresión, diversidad e intercambio para construir, protagonizar y crear en conjunto procesos educativos.
- Apoyar la coordinación de todos los recursos y programas que intervienen en la vida de la infancia y la juventud para dar respuestas adecuadas y eficaces.
- Sensibilizar a la sociedad aragonesa para desarrollar una cultura social y educativa basada en los Derechos de la Infancia.
- Promover la participación en los diferentes ámbitos de la sociedad.
- Promover el juego como valor educativo y social.
- Generar procesos de reflexión–acción pedagógica que posibiliten experiencias innovadoras.

Nuestro trabajo se centra en el ámbito de **las necesidades sociales y emocionales**: gestar grupos, dar herramientas que nutran lo emocional, ofrecer referentes educativos centrados en las posibilidades, devolviendo el protagonismo a los niños y niñas.

Para ello, llevamos a cabo diferentes proyectos que responden a las tres líneas en las que basamos nuestra intervención: «Educación Emocional», «Tiempo Libre» y «Cuidados y Conciliación»

EDUCACIÓN EMOCIONAL

BANCO DE EMOCIONES: marco en el que se integran los diferentes proyectos de la Asociación.

BANCO... porque miramos a la **CRISIS CON OTROS OJOS**, desde las posibilidades, apropiándonos de su lenguaje.

EMOCIONES... porque apostamos por el **CAPITAL HUMANO DEL BARRIO**.

Un proyecto que quiere ser **INCLUSIVO**, en el que intentamos que el valor de la diversidad empuje hacia uno mismo interés común: el bienestar emocional.

Planteamos este proyecto concretándolo en tres espacios educativos conectados entre sí; abiertos, cambiantes y en evolución:

1. PARAÍDOS EMOCIONALES:

Actuaciones con la infancia y la adolescencia del barrio, desde las que trabajar el ámbito emocional.

2. FONDO de MOMENTOS INTENSOS (F.M.I.):

Sesiones de formación, de aprendizaje y debate entre personas adultas (educadoras, educadores, familias, profesorado...). Tareas colectivas que permiten profundizar y dar hondura a nuestras actuaciones.

3. COTIZANDO EN BARRIO

Se trata de poner en valor lo que, en nuestra opinión, está siendo el principal motor social, que no está parado, ni en crisis: las relaciones entre las personas, las emociones positivas que van y vienen y que hacen posibles sencillas «cadenas de favores».

TIEMPO LIBRE

CENTRO INFANTIL GUSANTINA (CENTRO MUNICIPAL DE TIEMPO LIBRE Y LUDOTECA) trabaja intentando estar presente en diferentes ámbitos de socialización de la niña/o y, desde esta concepción global e integradora.

CUIDADOS Y CONCILIACIÓN

- 1. Proyecto Mimbres:** Un proyecto pensado para que las madres trabajen con «tranquilidad» fuera de su hogar, sabiendo que sus hijas/os están en su casa, cuidados por otras mujeres en las que confían porque son vecinas, porque *Gusantina* las ha puesto en relación.

Un proyecto que nace para que las más jóvenes puedan iniciar un proceso de crecimiento personal y profesional, recorriendo un pequeño itinerario formativo, desde la práctica, que les asome al mercado laboral y al trabajo en grupo; contando con la supervisión de las madres.

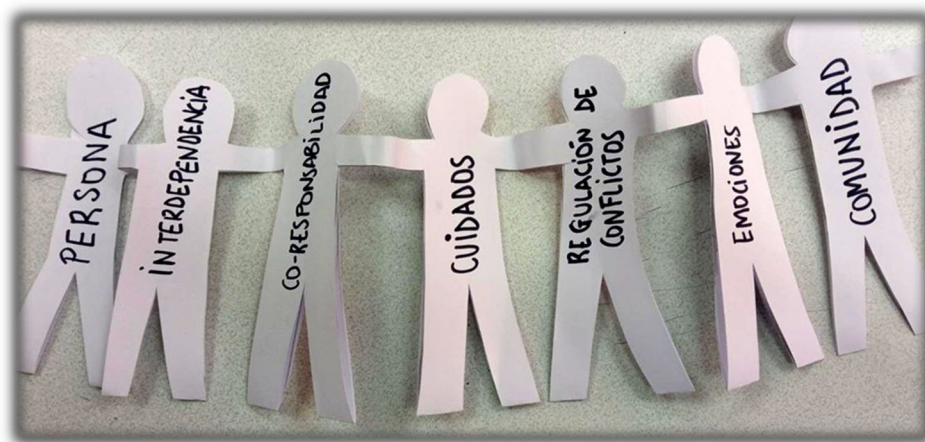
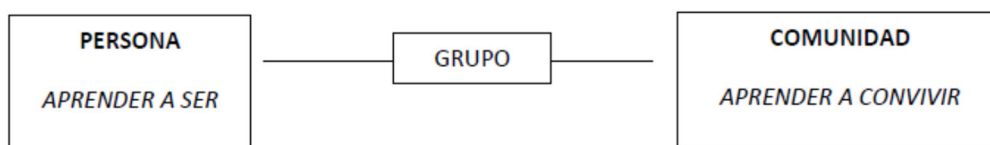
- 2. La Oreja Verde:** Gestión y dinamización del espacio infantil del Centro Cultural y Social Joaquín Roncal y se dirige a la población de Zaragoza.

3. **Cuidados Mestizos:** Proyecto en el que se da respuesta a espacios de conciliación infantil solicitados por distintas entidades de la ciudad. Acudimos al espacio de referencia de la entidad, en el tiempo en el que las personas adultas asisten a algún taller, charla, jornada o curso, las niñas y niños son atendidas y atendidos por el grupo de cuidadoras de Cuidados Mestizos con materiales adecuados a sus edades. Pretendemos poner el cuidado en el centro, favoreciendo la participación social a madres, padres y familias.

EL GRUPO, RED EMOCIONAL Y DE CUIDADOS

Trabajamos con las personas y con la comunidad y lo que conecta esas dos realidades es EL GRUPO, permitiéndonos poner rostro a cada una de las personas/individualidades y a la vez construir en colectivo → EDUCAR EN LO COMÚN

Posibilidades del grupo:



- **Interdependencia:** Todas somos interdependientes y nos necesitamos las unas a las otras, también para ser.
- **Co-Responsabilidad:** Compartir responsabilidades y tareas. *Cada día alguien es protagonista y reparte el material.*
- **Cuidados:** Las normas son pocas, en positivo y construidas entre todas. La norma es un límite que no me limita, sino que me ayuda a estar bien con la otra. *Todas estamos bien. Me cuido, cuido a las demás personas y cuido el espacio y el material.*
- **Gestión Emocional y Regulación de Conflictos:** El conflicto como posibilidad. Buscar una solución compartida en la que no hay buenos ni malos, todas ganamos. *Expresar cómo me siento (hablar desde el yo), escuchar a la otra*

persona, tomar conciencia de cómo me he sentido y cómo se ha sentido la otra persona y buscar juntas una solución. La persona educadora media y acompaña.

- **Expresión de Emociones y Experiencias:** Espacios concretos para esto y de diferentes maneras:
 - o Asamblea: círculo (todas nos vemos las caras, estamos en el mismo plano) trabajamos la escucha, el respeto.
 - o Espacios concretos, donde usamos la **palabra** y el **cuerpo**.



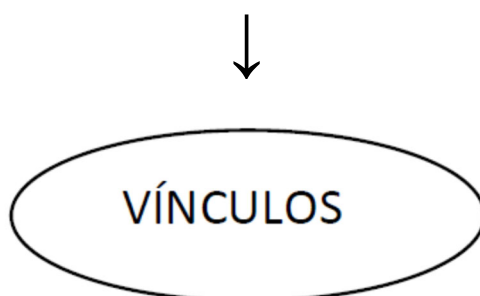
Paraísos

emocionales son actividades con la infancia y la adolescencia del barrio de la Magdalena desde las que trabajamos el ámbito emocional y que están enmarcadas en nuestro proyecto Banco de emociones.

- Son grupos más pequeños
- Usamos diferentes lenguajes a lo largo de la sesión:
- Reconocimiento → Protagonismo
- Facilitan que las niñas y niños encuentre su lugar en el grupo, su mejor versión.

```
graph TD; A[ ] --> B(Facilitan y median para estar bien en el gran grupo.);
```

Facilitan y median para estar bien en el gran grupo.



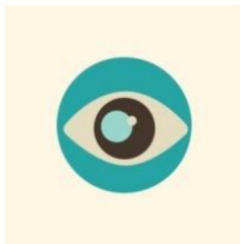
- Todo este trabajo está atravesado por los vínculos que hay que ir construyendo y cuidando de manera cotidiana, proceso artesanal.
- Vínculo incondicional: Estamos aquí.
- Si siembras confianza, germina la persona → Trabajar sobre los intentos → Yo confío en ti, mi mirada sobre ti es posibilitadora → La importancia de la mirada sobre las chavalas y los chavales, devolver una mirada más positiva y ajustada sobre ellas y ellos mismos. *Si siempre me dicen que soy mala, que no hago caso,*

yo me coloco en ese rol desde el que me miran. Si, de repente, me miran cuando tengo una responsabilidad en el grupo y explico la actividad a mis compañeras y compañeros, me descubro en otro lugar porque me miran desde otro lugar.



EDUCADORAS/ES

Ojos Curiosos:



- Descubren
- Miran las posibilidades
- Tienen una mirada crítica
- Que contrasta y se enriquece de miradas diversas
- Creativa

Pies Seguros:

- Límites que cuidan y dan seguridad
- Nos basamos en «los intentos»: hay que intentarlo como educadora y con las chavalas y chavales.
- El error como posibilidad



Manos Juguetonas:

- Que juegan
- Que sostienen
- Que se entrelazan



Corazones Mestizos:

- Trabajo en equipo
- Comunicación, cuidados
- Momentos de planificación, reflexión, evaluación, contraste
- Espacios de seguridad, libertad y confianza



EQUIPO → RED EMOCIONAL Y DE CUIDADOS

La herramienta siempre es la **persona**.

Acompañamos y facilitamos ese encuentro de identidades para que el grupo sea potenciador de la persona (la mejor versión) en vez de dañino. Un grupo que visibilice esas individualidades y construyendo en colectivo.



4.2. CÍRCULOS RESTAURATIVOS COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA TERAPÉUTICA CON JÓVENES EN UN CENTRO CERRADO

María Cristina Romero
Educatora Social y Mediadora

Decir “lo siento” es una afirmación. Decir “no lo volveré a hacer” es una promesa. Pero preguntar “¿cómo puedo reparar esto?” es aceptar la responsabilidad. (Felicia Anjani)

En el CEIMJ (Centro Educativo de Internamiento por Medida Judicial) institución perteneciente al Gobierno de Aragón y gestionado por contrato público por FAIM, se lleva a cabo un proyecto educativo y terapéutico que se basa en la atención a menores que se encuentran cumpliendo medida judicial, en un trabajo diario de convivencia y acompañamiento.

El CEIMJ es entendido como una comunidad, en el día a día y en las relaciones entre las personas que la componen aparecen en ocasiones los conflictos. Estas situaciones problemáticas deben solucionarse y reconducirse para una mejor convivencia de todos. Para gestionar los conflictos y sostener una adecuada convivencia en el CEIMJ se diseñó un Plan de Convivencia del Centro que incluye todos aquellos aspectos normativos necesarios y dinámicas de la institución para garantizar el uso óptimo de los recursos del centro, un clima de convivencia que promueva las interacciones saludables y un desempeño profesional adecuado.

La educación en la convivencia es a la vez un objetivo básico de la educación y un elemento imprescindible para el éxito de los procesos educativos dentro de cualquier institución y más específicamente en el CEIMJ, donde viven jóvenes y adolescentes que transgreden normas, con patrones de relación alterados donde la violencia, la irreflexión y la escasa empatía por el otro son el común denominador.

Aprender a respetar, a tener actitudes positivas, a aceptar y asumir los procesos democráticos, es una prioridad para todos los profesionales del centro ya que prepara al adolescente internado para llevar una vida social adulta satisfactoria, autónoma y para que pueda desarrollar sus capacidades como ser social.

Convivir es «vivir en compañía de otros» por lo tanto, se entiende por convivencia la relación entre todas las personas que componen una comunidad. Una convivencia positiva, exige respeto mutuo, aceptación y cumplimiento de normas comunes, aceptación de otras opiniones y estilos de vida, respeto a la diversidad y de resolución pacífica de tensiones y conflictos.

Convivir es algo más que coexistir o tolerar. Sin embargo, el conflicto es consustancial a la existencia humana y por tanto inevitable. Partimos de una concepción del conflicto como un proceso natural en las relaciones entre personas y grupos, inherente a la vida en sociedad, y que forma parte y es necesario para el desarrollo intelectual, emocional y social de las personas.



La definición de conflicto indica que cuando los intereses del individuo se contraponen a los intereses de otro individuo o individuos, sucede que entran en confrontación. Durante esta pueden aparecer la violencia, agresividad y, acciones o verbalizaciones para dañar al rival. Así pues, definimos el «conflicto interpersonal» como una situación en la cual dos o más personas entran en oposición o en desacuerdo porque sus intereses, deseos, valores, o necesidades son incompatibles o se perciben como incompatibles por la otra persona o grupo.

A lo largo de la vida, los individuos tenemos experiencias que nos resultan tensas, desagradables y nos enfrentan a personas o situaciones, esto da paso a los conflictos, estas situaciones nos generan, enfado, frustración, malestar entre otras cosas y habitualmente las rechazamos.

Los conflictos son propios a la condición humana. Es importante afrontarlos e intentar resolverlos y así entender y gestionar la enseñanza que lleva implícita, ya que esto no solo afecta a las personas implicadas, sino que también se ven afectadas las relaciones de otros miembros de la comunidad.

El conflicto nos muestra lo que tenemos que mejorar y trabajar para poder tener unas relaciones satisfactorias con las personas con las que convivimos. Por ello, es necesario apoyarse en herramientas que permitan, darnos cuenta de por qué y para qué se generó el conflicto e intentar gestionarlo de forma dialogada y así poder asimilar el aprendizaje que lleva implícito.

Incluir las prácticas restaurativas en el Plan de Convivencia del CEIMJ surge de la necesidad de dotar a los menores y al equipo profesionales de herramientas y estrategias que pudieran favorecer y mejorar la convivencia, así como de abrir una vía preventiva y educativa desde la perspectiva de la paz y la no violencia, con un enfoque restaurativo.

Se pensó en trabajar con conceptos, técnicas y herramientas restaurativas cuyos objetivos son entre otros asumir responsabilidades, generar paz y comunidad involucrando a las personas en sus propios problemas, restableciendo las relaciones interpersonales mejorando así la convivencia.

El concepto de prácticas restaurativas tiene sus raíces en la justicia restaurativa, una nueva forma de concebir la justicia penal que se centra sobre todo en reparar el daño causado a las personas y restablecer las relaciones afectadas por el delito, más que en la tradicional función de castigar a los infractores de la ley. Sus orígenes se remontan a la década de los años 70, con la práctica de la mediación entre víctimas e infractores. En la década de los años 90, se extendió la práctica formando comunidades de apoyo con la participación de familiares de víctimas e infractores en procesos colaborativos denominados «reuniones o círculos restaurativos».

Los valores en los que se fundamenta la Justicia Restaurativa son:

- La participación de las personas todas las afectadas por el incidente (víctimas, victimarios, comunidad) los cuales están implicados en la toma de decisiones del proceso.
- El respeto que se basa en el entendimiento de que todos los seres humanos tienen valor con independencia de sus acciones o comportamiento.
- La honestidad de los implicados en el proceso, esencial para poder hablar desde la verdad de hechos y sentimientos. La responsabilidad compartida por todos los implicados que permite restaurar y reintegrar a víctimas y victimarios. La aceptación de lo ocurrido, la reparación y el perdón si es posible.
- El entendimiento entre personas a través de la responsabilización y el diálogo. La humildad para reconocer en la condición humana lo común, lo imperfecto y la fragilidad. La esperanza de la resolución del conflicto a través de la paz y la no violencia.

Quando te enojas, vuelve a ti mismo y cuida de tu ira. Y cuando alguien te haga sufrir, regresa a ti mismo y cuida de tu sufrimiento. No digas ni hagas nada, porque cualquier cosa que digas o hagas en un estado de ira podría estropear más la situación. La mayoría no lo hacemos, no queremos volver a nosotros mismos, sino perseguir a esa persona para atacarla.

Pero si tu casa se está incendiando, lo más urgente es volver a ella e intentar apagar el fuego, y no echar a correr detrás del que crees que la ha incendiado, porque si lo haces, tu casa se quemará mientras te dedicas a atraparle. (Thich Nhat Hanh)

CAMBIO DE PARADIGMA

JUSTICIA RETRIBUTIVA	JUSTICIA RESTAURATIVA
¿Qué norma se ha infringido? verdad de los hechos	¿Qué daño se ha causado? personas y relaciones
¿Quién es el culpable?	¿Quién es responsable? ¿Quién es afectado?
¿Cuánto castigo?	¿Cómo reparar?

Zehr, 1990 (adaptación)

Como podemos observar en el cuadro anterior, el modelo retributivo de justicia se basa en lo punitivo, busca al culpable y el castigo como solución en la forma de gestionar el incumplimiento de la norma. En un modelo restaurativo el foco se centra en las personas y las relaciones, buscando el daño que se ha causado no solo a las personas implicadas en un principio, sino también como han sido afectadas, sus familias y comunidad. El modelo restaurativo busca asumir la responsabilidad del delito o conflicto para que se pueda reparar posteriormente con el acuerdo de las personas implicadas.

La aceptación de la responsabilidad en los conflictos que se generan en nuestra vida permite como hemos apuntado anteriormente, darnos cuenta de que parte de nosotros debemos mejorar, la aceptación de esa mejora da paso a entender la situación que nos llevó al conflicto y esto nos permite estar atentos para que no vuelva a repetirse.

Las prácticas restaurativas se basan en este cambio de paradigma y son un conjunto de técnicas que se utilizan para mejorar la convivencia.

La base fundamental de las prácticas restaurativas es que los seres humanos son más felices, más cooperativos, productivos y tienen mayores probabilidades de hacer cambios positivos en su conducta cuando los que se encuentran en las posiciones de autoridad hacen cosas con ellos, en lugar de hacerlas contra ellos o para ellos. (Wachtel, O'Connell, y Wachtel).

Esta hipótesis mantiene que ni las posiciones punitivas y autoritarias que obligan, ni las paternalistas son más efectivas que las prácticas participativas. Las prácticas restaurativas constituyen una innovadora metodología de resolución de conflictos se aplica actualmente en diversos campos, como pueden ser, la educación, justicia, gestión de organizaciones, etc.

Diversas investigaciones concluyen que una gestión de conflictos basado en técnicas restaurativas frena el comportamiento negativo de manera mucho más efectiva que otros modelos basados en sanciones y castigos, reducen la probabilidad de reincidencia, facilitan las relaciones entre las personas implicadas, aumenta considerablemente la implicación personal en la resolución de conflicto y favorecen la reparación a la víctima.

Así pues, los objetivos principales de las prácticas restaurativas son desarrollar un sentido de comunidad, manejar las tensiones y conflictos a través de la reparación del daño y la restauración de las relaciones.

Existe un amplio abanico de prácticas restaurativas, que van desde los procesos más informales a otros más formales que necesitan de una mayor planificación y estructura. Podemos nombrar alguna de ellas «escucha activa», «declaraciones afectivas», «diálogo restaurativo», «círculos restaurativos», «pecera», «mediación», «conferencias», etc.

Una de las herramientas más utilizadas en diversos ámbitos para una mejor gestión de la convivencia son los «Círculos Restaurativos». Se trata de una práctica restaurativa que lleva implícita los valores y objetivos restaurativos. El círculo es una herramienta para la gestión de la convivencia que, a través de una estructura, se utiliza para: dialogar, resolver conflictos, conocernos mejor, tomar decisiones, brindar apoyo, sanar relaciones, fortalecer vínculos, crear sentido de comunidad, reparación del daño, restablecer relaciones, etc. utilizando para ello la comunicación honesta, el desarrollo de los vínculos y el fortalecimiento comunitario.

A través del trabajo con círculos restaurativos podemos prevenir, detectar, gestionar y resolver situaciones de conflicto y reforzar los vínculos afectivos entre las personas que se han visto afectadas, pueden aplicarse en cualquier grupo de personas que necesiten mejorar sus relaciones interpersonales de forma dialogada y participativa. El círculo tiene una estructura particular que los distingue de otras metodologías que permite a los participantes respetar los principios y valores que ostentan.

Los Círculos son una forma de ser y de relacionarse grupalmente, que llevan al empoderamiento individual y colectivo de aquellas personas que participan de ellos. Los Círculos tienen su origen en antiguas tradiciones de las comunidades aborígenes de Nueva Zelanda, pero se ha identificado que es una práctica en diferentes comunidades indígenas del mundo. (Kay Pranis).

El círculo permite la oportunidad de escuchar y ser escuchado, la igualdad de todos los integrantes del grupo, la seguridad y confianza al sentirse protegido y expuesto al mismo tiempo y la responsabilidad compartida en la gestión del conflicto. Podemos entender el círculo por su filosofía:

No hay esquinas donde esconderse. Los errores se convierten en oportunidades para aprender. Eventualmente se regresa a donde se comenzó. Sin principio, sin final, siempre en proceso. Todos los puntos de la circunferencia son iguales. Todo es parte de todo. La sabiduría está en el Círculo (Kay Pranis)

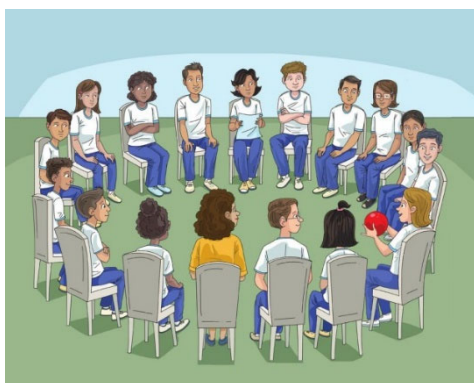
Los valores de los círculos se sustentan en los valores de las prácticas restaurativas, valores que los integrantes del círculo respetan, utilizando para ello la comunicación

honesto, el desarrollo de los vínculos para el fortalecimiento comunitario, así como la sinceridad para decir lo que uno piensa desde el corazón, la tolerancia que nos permita respetar las opiniones de los demás y libertad para poder expresar nuestras ideas libremente.

¿Cómo funciona un Círculo Restaurativo?

El facilitador ha preparado las preguntas que se desarrollarán en el círculo dependiendo del tema a tratar y el objetivo que se persigue con cada círculo en particular. Hay diversos tipos de círculos, los más comunes son los círculos para conversar, de aprendizaje, de sanación, de entendimiento, para resolver conflictos, para construir comunidad, de planificación y de celebración.

Tras la elección de las preguntas, las personas que van a participar se sientan en círculo, se recuerda el funcionamiento y las normas. A cada pregunta que formula el facilitador, los participantes responden cuando tienen el objeto de diálogo en sus manos, pueden también no contestar a esa pregunta determinada y pasar el objeto a otra persona, el resto de participantes permanecen callados hasta que les toca su turno o piden el objeto de diálogo. Una vez finalizadas las preguntas, aclaraciones y aclaración de temas secundarios que puedan aparecer, se cierra el círculo y se da por finalizada la dinámica.



El objeto de diálogo se usa como una herramienta para asegurar el respeto entre los que hablan y escuchan. Su función es ordenar la conversación de manera que los participantes presten atención a quien hable y este sea escuchado y ordena la participación. Puede ser cualquier objeto que pueda cogerse entre las manos.

En el CEIMJ se trabajan varios tipos de círculos, cada uno de ellos con la misma metodología y objetivos concretos. Uno de ellos es el «círculo de bienvenida» que permite a la persona que llega nueva conocer a sus compañeros e integrarse positivamente. Algunas de las preguntas que se utilizan en este tipo de círculo son: ¿Qué le puedes decir a tu nuevo compañero que le ayude a estar aquí? ¿Qué necesitas de tu nuevo compañero para que haya una mejor convivencia? ¿Cómo puedes ayudar a tu nuevo compañero? ¿Qué necesitas de nosotros en tus primeros días en el Centro?

Este tipo de círculos ayudan a rebajar visiblemente el nerviosismo, el miedo, la angustia, que produce a los menores el ingreso en un lugar que no conocen, sus compañeros en el círculo, les ofrecen su ayuda y esto les tranquiliza, la persona que ha llegado puede expresarse y se ve acogida por su grupo de iguales.

Las relaciones humanas son mejores y más saludables cuando hay una libre expresión de los afectos y las emociones. Cuando podemos ser escuchados, cuidados, atendidos, reconocidos y expresamos libremente lo que necesitamos.

En ocasiones los menores que llegan a CEIMJ tienen dificultades de comunicación en la convivencia y pocas habilidades sociales, muchos de los comportamientos que distorsionan el día a día tienen un fondo de rebeldía que surge de la falta de reconocimiento, la falta de amor y el dolor en sus relaciones personales.

Otro de los círculos con los que se trabaja es el «círculo para la resolución de conflictos» algunas de las preguntas que se utilizan son: ¿Qué sientes cuando...? ¿Cómo crees que se siente persona/grupo cuando ocurre esto...? ¿Qué puedes hacer tú, para solucionar...? ¿Qué necesitas para que queden bien las cosas...? ¿Cómo se puede reparar...?

Cuando podemos ser escuchados a través de una comunicación positiva, una comunicación no violenta, como ocurre a través de las reglas del círculo, aparecen frecuentemente las disculpas y el perdón de forma espontánea, se resuelven problemas de convivencia con la participación de todos, lo que permite que los menores se impliquen más en las soluciones propuestas.

El círculo es una herramienta altamente efectiva para generar empatía, para ello utilizamos el «círculo de comunidad» algunas de las preguntas de este tipo de círculos son ¿Qué significa el respeto para ti? Da las gracias a una persona de tu vida. ¿Cuál es tu comida favorita? Di algo que te haga reír. Uno de los mejores días de tu vida fue...Di algo bueno/bonito de la persona que tienen a tu derecha...

Cuando escuchamos de manera activa los deseos, ilusiones, preferencias, sueños de las personas con las que convivimos, observamos que en muchas ocasiones son parecidas a las nuestras, la empatía surge espontáneamente y nos damos cuenta que la persona que tenemos a nuestro lado es parecida a nosotros, olvidamos por unos momentos las diferencias y dejamos de cosificarlo para convertirlo en un igual que convive con nosotros, fluye entonces una corriente emocional de proximidad en el grupo que genera posteriormente la posibilidad de ayuda y acompañamiento.

Otro círculo que resulta ser muy emotivo, es el que utilizamos cuando un menor finaliza su medida, el objetivo es que se lleve una despedida positiva de compañeros y educadores. Algunas de las preguntas utilizadas en este círculo son: ¿Qué le puedes decir a tu compañero que le ayude cuando este en la calle? Di algo positivo que... haya aportado a este grupo ¿Qué es lo mejor de...? ¿Qué has aprendido de...? Di algo bueno que te gustaría que le pasara a...

Por último, destacar que frecuentemente tras la finalización de un círculo el ambiente queda relajado, se ha generado una corriente de empatía y conocimiento del otro, lo que predispone a una mejor comunicación para poder tratar otros temas, el grupo queda cohesionado y se puede trabajar otro tipo de objetivos a través de talleres específicos, el buen ambiente tras el círculo, hace que la probabilidad de éxito de una clase o taller posteriores sea mayor.

en el círculo, todos somos iguales. No hay nadie delante de ti y no hay nadie detrás de ti. Nadie está por encima de ti. Nadie está por debajo de ti. El Círculo es Sagrado porque está diseñado para crear Unidad (Sabiduría Lakota)

Cuando a un ser humano se le posibilita el espacio necesario para expresar sus necesidades, emociones, deseos... a través del diálogo, el respeto y la escucha, por unos instantes aparece la paz interna que le lleva a mostrar lo mejor de sí mismo, surge una paz interna sin la que no es posible, una paz externa que permita una convivencia en armonía.

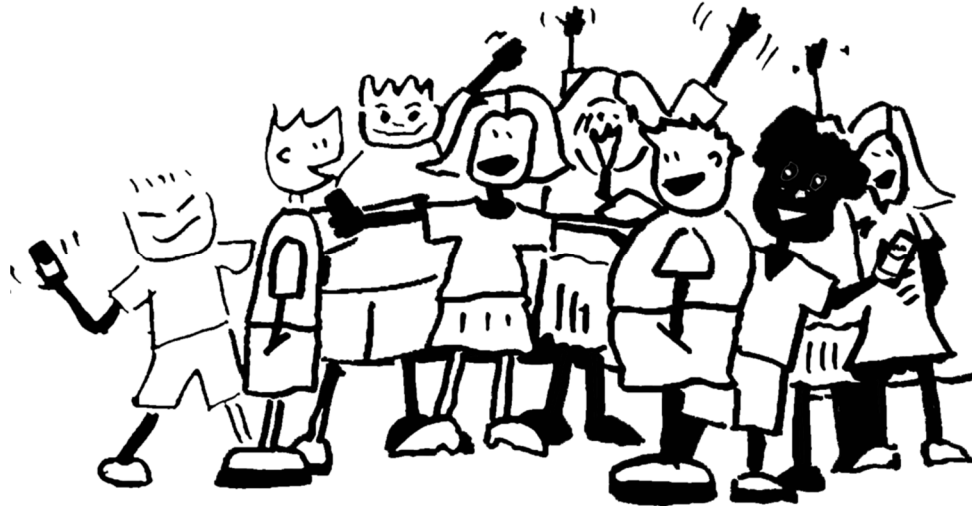
LA PAZ, no es algo que **DESEAS**,
Es algo que **CREAS**,
Algo que **HACES**,
Algo que **ERES**
y algo que **REGALAS**
John Lennon

BIBLIOGRAFÍA

- COSTELO, B., WACHTEL, J. y WACHEL, T. (2010). *Círculos restaurativos en los centros escolares*. Lima: Cecosami.
- COSTELO, B., WACHTEL, J. y WACHEL, T. (2010). *Manual de prácticas restaurativas*. Lima: Cecosami.
- GALLARDO, A. (2016). «Un proyecto educativo innovador». En: Encuentro Acción Magistral 2016
- LEDERACH, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Bakeaz. Gernika: Gernika Gogoratuz. (Red Gernika,2)
- PIÑEYROA, C., VALIÑANA, S. y MATEO A. (2011). *El valor de la palabra que nos humaniza*. Zaragoza: Asociación Hablamos.
- PRANIS, K. (2009). *Manual para facilitadores de círculos*. Costa Rica: Conama.
- ROSENBERG, M. (2000). *Comunicación no violenta*. Barcelona: Urano.
- ROSENBERG M. (2014). *El sorprendente propósito de la rabia*. Barcelona: Acanto.
- SCHMITZ, J. y DELGADO, M. (2012). *Creando zonas restaurativas para una convivencia sana y segura*. Instituto Latino Americano de Prácticas Restaurativas. Accesible en: <https://www.edu.xunta.gal/centros/iesbarral/?q=system/files/Creando%20zonas%20restaurativas.pdf>
- WACHEL, T. y O'CONNELL, T. (2010). *Reuniones de Justicia Restaurativa*. Lima: Cecosami.

4.3. GRUPOS DE CIBERAYUDANTES

María Pilar García Madruga
Directora del IES Clara Campoamor Rodríguez



En el **IES Clara Campoamor Rodríguez** se lleva desarrollando desde 2014 la experiencia en mediación escolar **Ciberayudantes** y de la que este instituto es pionero. El contexto es importante para entender no solo como surgió el programa sino para valorar su importancia. Como centro joven, con apenas once cursos de experiencia, ha crecido muy rápido y en paralelo con el crecimiento de la población de clase media del barrio Parque Goya de Zaragoza. En la actualidad el centro cuenta con más de 900 alumnos y alumnas, 86 docentes y 11 laborales. Siempre se ha caracterizado por ser un centro dinámico, con muchos programas y proyectos como el programa Bilingüe BRIT-British Council, Desarrollo de Capacidades o Leer Juntos, entre otros. Cuenta con un plan de convivencia, también muy dinámico, que fue elaborado por nuestro equipo de convivencia hace más de diez años. En los tres últimos cursos además se ha elaborado, en paralelo a dicho plan, un plan de igualdad. Y también desde hace tres cursos escolares se ha incluido en todas nuestras actuaciones, programas y proyectos en un Plan de Innovación: *Parque Goya on the Move*, que nos permitirá realizar nuestra autoevaluación y aportar propuestas de mejora en distintos ámbitos, incluida la convivencia y la educación en igualdad en el centro.

Somos además un centro activo en las redes, e intentamos dar buen ejemplo de proyección digital y de buen uso, seguro y saludable de Internet y las Redes Sociales. Nuestra página web recién estrenada (<https://iesclaracampoamorrodriguez.es/>) incluye el **blog de Alumnos Ayudantes** que aún mantiene activo **Jesús Prieto González**, promotor del programa Ciberayudantes, orientador del IES hasta hace cuatro cursos escolares, actualmente jubilado y que sigue colaborando con el centro y en la formación del alumnado ayudante y ciberayudante. En dicho blog está contenida toda la información necesaria para su puesta en marcha por parte de otros centros.

Los principales **motivos** que justifican por qué pusimos en marcha este programa se resumen en los siguientes puntos:

- La convivencia del centro es un eje vertebrador fundamental, un objetivo prioritario y un reto.
- La convivencia es necesaria para poder trabajar otros aspectos del currículo, proyectos y programas.
- Nuestro objetivo principal es conseguir el desarrollo integral de la persona.
- Se ha venido observando en la última década cómo los conflictos que habitualmente tenían como escenario la convivencia real, se producen también en un espacio o entorno virtual.
- Cualquier intervención preventiva facilita la mejora de la convivencia por lo que siempre es preferible adoptar una perspectiva educativa, antes que punitiva.
- Los datos sobre ciberacoso de numerosos estudios indican el camino a actuar y señalan este problema emergente como una prioridad de intervención: *Cyberbullying among young people* 2016.
- Gracias al programa, el centro ha sido reconocido con numerosos Premios, el último que hemos recibido es el Premio Buenas Prácticas Educativas de la Asociación Española de Protección de Datos.

Nuestro programa ya forma parte de la normativa en materia de convivencia del Gobierno de Aragón junto con otros programas de mediación escolar como una estructura de apoyo esencial para la mejora de la convivencia en los centros educativos: Orden ECD/1003/2018 de 7 de junio, las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar. DECRETO 163/2018, de 18 de septiembre, se crea el Observatorio Aragónés por la convivencia y contra el acoso.

Son muchos los **datos** que indican esta realidad que se ha introducido en la vida escolar:

RESULTADOS ENCUESTA *EU KIDS ONLINE* 2020

Más del 32 % de los menores ha visto contenidos inapropiados y dañinos en Internet.

El 33 % ha experimentado alguna forma de acoso.

El 26 % ha recibido mensajes sexuales.

El 40 % ha contactado en línea con desconocidos

El 19 % ha quedado en persona con un contacto de Internet.

Un 36 % admite haber usado internet sin estar realmente interesado en ello.

Rango de edad: 9-17 años.

La red de investigación *EU Kids Online* está reconocida internacionalmente por su capacidad para recopilar datos de alta calidad y comparabilidad sobre las oportunidades y riesgos en Internet para los niños y niñas europeos.

ENCUESTA ARAGÓN 2020

Los adolescentes tienen dificultades para percibir los riesgos asociados al uso de las redes sociales.

El 71 % de los mismos acepta en sus cuentas a desconocidos.

El 27 % admite haber quedado con una persona que solo conocía por internet.

El 41 % dice haber recibido peticiones de fotografías sexuales.

El 15 % de los jóvenes admite haberlas solicitado.

INFORME DE ACTIVIDADES, MEDIACIÓN, OPORTUNIDADES Y RIESGOS ONLINE DE LOS MENORES

Este informe presenta los primeros resultados nacionales de la encuesta *EU Kids Online* realizada entre octubre y diciembre de 2018. *Internet Segura for Kid*.

ENCUESTA PROPIA de uso de dispositivos móviles, internet y redes sociales, que realizamos todos los cursos al alumnado de 1º ESO y que muestra el aumento progresivo de uso, en ocasiones al margen del control familiar.

Por todo ello, no podemos dejar pasar la formación del alumnado no sólo en materia de competencia digital, sino también la educación en valores, para que los menores aprendan a hacer un buen uso, seguro y saludable de las redes sociales, internet y los dispositivos electrónicos. La escuela no debe, ni puede inhibirse ante esta situación emergente.

Los principales **objetivos** del programa son:

- Dar respuesta a situaciones que dañan la convivencia.
- Prevenir la aparición de comportamientos de riesgo social.
- Fomentar el diálogo y la empatía.
- Promover el uso seguro y responsable de las TIC.
- Implicar a las familias.
- Dar mayor participación y protagonismo al alumnado.

Conocemos cuáles son los principales **beneficios** del uso de internet, redes sociales y dispositivos móviles, entre otros podríamos señalar:

- Facilitan la identidad digital y permiten el desarrollo social y emocional
- Son Interactivas: Permiten el intercambio de información
- Establecen vínculos y mejoran la comunicación
- Aumentan las posibilidades didácticas y fomenta la investigación
- Facilitan el debate y permiten movilizar a la gente.
- Permiten ser creadores de contenidos y no meros consumidores

De hecho, no se trata de adoptar medidas punitivas sin más, se trata de generar espacios positivos de intercambio e interacción, que faciliten la comunicación y la creación de contenidos para su empoderamiento. Pero sin olvidar que existen **riesgos** derivados de su uso, como adolescentes y personas en proceso de formación, en ocasiones, no son plenamente conscientes de dichos riesgos, de ahí la importancia de su formación. De entre los principales riesgos cabría destacar:

- Pérdida de la privacidad y del control de datos. Suplantación de identidad.
- Acceso a contenidos inadecuados: violencia, sexo, juegos...
- Contactos con desconocidos. *Grooming*. Pedofilia y pederastia
- *Sexting*
- *Oversharing*. Infoxicación. FOMO (fear of missing out)
- Tecnoadicciones
- *Cyberbullying*



Nosotros como docentes transmitimos **entornos seguros y saludables**, ponemos a su disposición la **formación** no sólo **curricular** sino **en valores** y ellos como alumnado nos enseñan su quehacer en las redes, de hecho, el **uso de nuevas redes** es constante año tras año. Son ellos los que nos muestran las tendencias, como el uso de *Tik-tok*: la cuarta red social más utilizada en el mundo con más de 800 millones de usuarios, en España se usa desde 2018. Pero hay muchas más:

Triller, Houseparty, Genies, Lomotif, Bunch, Discord, Bigo live, Twitch... Apuestas online, videojuegos como *Clash of clans, Fortnite, Among us...*

Con respecto al **ciberacoso** en los centros educativos nos preocupa y nos concierne, especialmente aquellas situaciones en las que los conflictos en las redes, al igual que ocurre con los conflictos reales, pueden derivar en situaciones más graves. Ocurren fuera del control de los adultos, cuando se establece una jerarquía en el grupo en la que una o varias personas ejercen su situación de poder. Y ahí es, precisamente, donde debemos intervenir, para deshacer esas estructuras, interviniendo no solo con la o las personas acosadoras, o no solo con la o las personas acosadas, sino además con el resto de compañeros y compañeras que observan cómo alguien está siendo dañado y no hacen nada. El día que consigamos generar una estructura poderosa de ayuda, conseguiremos revertir las situaciones tanto de ciberacoso como de acoso real.

El *ciberbullying* o ciberacoso es el acoso entre menores que se produce a través de medios tecnológicos, por uso y difusión de información que daña o difama, en formato electrónico a través de redes sociales o el correo electrónico, sistemas de mensajería a través de dispositivos móviles o la publicación de vídeos o imágenes en plataformas electrónicas de difusión de contenidos.

Ocurre cuando una persona, intencionadamente y de manera reiterada, ejerce su poder o presión sobre otra persona, con ayuda de medios electrónicos y de forma maliciosa, con comportamientos agresivos, insultos, abusos verbales, amenazas, humillaciones...

Es una forma de agresión psicológica, que se sostiene y repite en el tiempo, que se lleva a cabo por uno o varios individuos contra otros, utilizando para ello las redes sociales, internet y los dispositivos electrónicos.

Es una nueva forma de acosar muy peligrosa ya que:

- Al no hacerse en persona facilita la desinhibición del propio comportamiento.
- No siempre hay intención de causar un gran daño, de hecho, a veces la conducta desencadenante parece inocente.
- Su efecto es duradero, se mantiene a través de las redes durante mucho tiempo y se traslada de un lugar a otro.
- Se extiende rápidamente y sin control por las redes sociales, y llega a mucha más audiencia.
- No hay enfrentamiento personal, a la cara, por lo que no se puede ver el efecto que causan, provocando falta de empatía.
- Quien lo ocasiona se siente impune y favorece el anonimato.

Desde el centro realizamos diversas **actuaciones** mediante actividades de formación que se elaboran en el equipo de convivencia, se trasladan al equipo directivo y el departamento de orientación y se recogen en el plan de acción tutorial. Todas las actividades están desarrolladas en el blog de Alumnos Ayudantes (<https://alumnosayudantes.wordpress.com/>) y se pueden replicar. Las principales intervenciones y actuaciones son:

Desde la Tutoría:

- Observación-Cuestionario de uso
- Visionado de cortos-Materiales didácticos
- Leemos para reflexionar-Materiales didácticos
- Creamos Ciber cortos-Cine y Salud
- Tuiteamos normas-Netiquetas
- Jugamos-Kahoot
- Participación en programas de prevención: *On-Off*, *e-Confidence*, etc.

Con las familias:

- Talleres
- Elaboración de folletos

Con el alumnado ayudante:

- Formación ciberayudantes para que puedan realizar tutorías con el alumnado más pequeño y transmitir de igual a igual los contenidos en materia de prevención contra el acoso, y para un uso seguro y saludable de las redes sociales y los dispositivos electrónicos.
- Creamos Ciber cortos
- Experiencias y charlas

Se trata de **crear un equipo** a partir del alumnado ayudante que ya ha sido previamente formado en mediación informal. Son por tanto alumnos y alumnas ayudantes quienes reciben varias sesiones de formación a partir de 3º ESO. Siguen asumiendo sus

funciones como alumnado ayudante, lo cual nos permite tener en cada clase alumnado con cierta formación y sensibilización para intervenir en caso de conflictos de baja intensidad y que nos facilita la detección de problemas en las clases. La formación que reciben les habilita para dar una sesión de tutoría al alumnado de 1º ESO en materia de ciberacoso, para concienciar sobre los riesgos y sobre la importancia de respetar a todos y a todas en cualquier circunstancia. Además, tanto **ayudantes como ciberayudantes**, en los observatorios periódicos que organizamos por niveles, nos permiten detectar situaciones conflictivas para poder adoptar otro tipo de medidas.

De todas estas intervenciones e iniciativas se encarga el profesorado del **equipo de convivencia**. Nuestro equipo de convivencia lleva funcionando desde 2010 y es muy activo, se potencia garantizando al menos una hora complementaria de coordinación, que, aunque insuficiente, ha permitido mantener las actividades que se proponen periódicamente en el plan de convivencia e igualdad, que no son pocas. Se requiere de más tiempo, la labor de los y las docentes no se limita a las horas lectivas, ni a la transmisión de contenidos curriculares, es necesario modificar esa visión de los IES. Se necesita tiempo para organizar, coordinar, proponer actividades, formar al alumnado y al profesorado.

Sin el compromiso del **equipo directivo** que garantice el mantenimiento de las estructuras de trabajo en el centro, de los programas y de los proyectos es imposible sacar adelante un programa como este. En nuestro centro tanto jefatura de estudios como dirección forman parte del equipo de convivencia, eso facilita la transmisión de las actuaciones hasta el profesorado a través de la CCP, departamentos y tutorías. También es muy importante que todas las actuaciones queden recogidas y reflejadas en los documentos de centro. Es necesario consensuar las actuaciones y dejar constancia para que, independientemente de las personas que se encarguen, los programas se mantengan. El **departamento de orientación** es el otro pilar fundamental tanto para dirigir la acción tutorial como para gestionar la convivencia y las actividades a desarrollar.

La **difusión** del trabajo realizado en los centros es también una labor esencial, para mostrar el trabajo realizado y para facilitar su evaluación. Publicando nuestras actuaciones y el trabajo que desempeñamos estamos dando ejemplo de buenas prácticas en redes sociales y a la vez visibilizamos toda la labor que hay detrás, tanto de coordinación como de realización de programas, proyectos y actividades.

La **evaluación** del programa es la parte más importante y la más difícil de realizar, en nuestro caso lo hacemos con distintas herramientas e instrumentos:

- Cuestionarios sobre el estado de la convivencia, anuales para familias, alumnado y docentes.
- Cuestionario sobre el uso de redes sociales, anuales para alumnado de 1º ESO.
- Seguimiento trimestral de la convivencia de jefatura de estudios aportado trimestralmente para su valoración por el Claustro.
- Cuestionarios de ayudantes y ciberayudantes, anuales para alumnado que ha recibido formación.

- Observatorios de convivencia, periódicamente se realizan con el alumnado ayudante de cada nivel, nos permite detectar conflictos y valorar la selección de alumnado ayudante.
- Autoevaluación, el plan innovación se nutre en materia de convivencia de las herramientas ya mencionadas, en un intento de cuantificar resultados para valorar la consecución de nuestros objetivos y adoptar medidas de mejora.

Las principales **conclusiones** a las que llegamos son:

- En general se ha producido una disminución de las situaciones que dañan la convivencia. El clima de convivencia del centro es bastante bueno.
- Se ha conseguido extender la cultura del diálogo y despertar un mayor interés del alumnado en cuestiones que afectan a la convivencia y a la igualdad en el instituto.
- El programa permite detectar y reducir comportamientos de riesgo.
- Se han implantado todas las actuaciones en la Acción tutorial, en los documentos de centro y en el plan de innovación.
- Aunque se ha mejorado en el grado de implicación de las familias, se trata de una asignatura pendiente, nos gustaría que el grado y porcentaje de familias implicadas fuese mayor, pero la realidad es que las cifras de participación e implicación siguen siendo bastante limitadas.
- El grado y porcentaje de implicación y participación del alumnado se ha ido incrementando progresivamente.
- La difusión de las distintas actuaciones y el reconocimiento recibido en forma de premios, y por parte de la administración educativa, nos han permitido visibilizar todas nuestras actuaciones.

En definitiva, creemos que el trabajo realizado con el alumnado poco a poco se extiende y está creando una **cultura de participación, de diálogo y de resolución pacífica de conflictos**. Quizás no lleguemos a todos, todavía, pero trabajamos mucho para conseguirlo.

WEBGRAFÍA

<https://alumnosayudantes.wordpress.com/>

4.4. APRENDEMOS JUNTOS

Concha Breto Guallar
Directora del C.E.I.P. Parque Europa de Utebo

No pude negarme al ofrecimiento de la *Fundación Seminario de Investigación para la Paz* de participar en la mesa de experiencias de las *XVIII Jornadas de Educación para la Paz*, su sugerente título me atrapó desde el primer instante: «Los grupos como espacio de protección y/o daño». Llevo muchos años dedicada en cuerpo y alma al trabajo cooperativo en el aula. Comencé en el 2002 en el C.E.I.P. «María Domínguez» de Gallur cuando conocí al experto en el tema, el Doctor Pere Pujolàs de la Universidad de Vic, en unas jornadas dentro del Seminario Provincial de Pedagogía Terapéutica. Inmediatamente inicié, junto a mi querida compañera Nadia Aguiar, la primera experiencia cooperativa de nuestra comunidad autónoma en su aula de 3º de Educación Primaria; experiencia que fue reconocida en el 2004 con el 2º premio Nacional de Innovación Educativa del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa). Desde el curso 2005/2006 continué mi trabajo cooperativo en el C.E.I.P. Parque Europa como tutora en Educación Infantil durante doce cursos junto con mi maravillosa compañera de nivel, Pilar Gracia. Se ha realizado formación en el centro en este sentido desde el curso 2007/2008 basado en el programa «Cooperar para aprender. Aprender a cooperar» diseñado por el Departamento de Psicopedagogía de la Universidad de Vic (Barcelona), aunándose con otros temas pedagógicos (apadrinamiento lector, evaluación, género, juego) y otras corrientes pedagógicas (inteligencias múltiples, estrategias de pensamiento, educación emocional, liderazgo y asertividad, pedagogía verde...). En la actualidad dirijo este centro, en el que el aprendizaje cooperativo es una de sus señas de identidad, con diferente grado de implementación (la implementación el aprendizaje cooperativo como cualquier metodología activa conlleva una serie de recorrido personal y colectivo), pero con unos mínimos cooperativos en todo el centro.

El título que inicialmente me cautivó puso a trabajar mi memoria, recordando vivencias, detalles, momentos claves... a lo largo de estos casi veinte años de aprendizaje cooperativo. En todo este tiempo de trabajo directo con alumnado y profesorado nunca he vivido el grupo cooperativo como espacio de daño; siempre lo he sentido como lugar de crecimiento personal, de cuidado, de establecimiento de lazos emocionales, de aprendizaje en todos los sentidos. Lo cual no quiere decir que haya sido fácil, pues los conflictos entre los componentes de los grupos han estado presentes en el día a día, pero siempre los he entendido como oportunidades para aprender a vivir en comunidad. En una organización cooperativa de la clase el papel del profesorado es vital; desarrollando un rol de acompañamiento, de modelo, de supervisión... Para mí, el grupo cooperativo es un espacio de aprendizaje, con mayúscula. Por eso «APRENDEMOS JUNT@S», es el título de mi intervención en esta mesa de experiencias.

¿Quiénes aprendemos juntos?

En consecuencia, con un planteamiento coherente de cooperación se entiende que esta debe de impregnar todos los ámbitos educativos y a todos los miembros de la comunidad educativa. Por eso se pretende que estén presentes los diferentes elementos inherentes a dicha metodología en el trabajo con el alumnado, personal del centro (profesores y personal laboral), familias, entorno y administración. Hay buenas prácticas en el centro en este sentido: organización cooperativa de las aulas, la participación de las familias, el trabajo en equipo de los profesores, la implicación del personal laboral... Todo ello con la finalidad de avanzar en la consecución de un centro participativo, integrador y democrático que forme a todos los que lo habitan en auténticos ciudadanos comprometidos.

¿Qué aprendemos juntos?

El objetivo es ambicioso: *Que todos aprendamos al máximo de nuestras posibilidades.* Desde una perspectiva cooperativa se comparten objetivos, de manera que el aprendizaje de cada uno de nosotros está unido al de los demás, existiendo una interdependencia positiva entre los miembros del equipo (elemento esencial del aprendizaje cooperativo): *Cada uno de nosotros tenemos un doble objetivo, aprender y a la vez que aprendan nuestros compañeros.* Además de todos los aspectos curriculares marcados por la ley, aprendemos a formar parte de un grupo social, a desarrollar proyectos individuales y colectivos, a conocerme y a conocernos, a quererme y a querernos, a que soy importante para los demás y a que los demás son importantes para mí, a poner límites y a respetar, a pedir ayuda y a dar ayuda, a ... Como se ve, es un proceso de ida y vuelta, de interacción con uno mismo y con los demás, en el que es esencial la mirada del adulto/profesor para que se produzca un aprendizaje sano, positivo, constructivo, sin daño.

¿Cómo aprendemos juntos?

El marco teórico que fundamenta nuestras prácticas cooperativas parte del programa CA / CA de la Universidad de Vic. Para que estemos hablando de aprendizaje cooperativo debemos tener en cuenta sus elementos esenciales señalados en el 2002 por el que considero mi maestro, el Doctor Pere Pujolàs, y basados en los propuestos por Johnson y Johnson (1999):

- Agrupamiento de los alumnos en distintas formas de equipos, fundamentalmente heterogéneos.
- Interdependencia positiva (de finalidades, en la recompensa o celebración, de tareas y de recursos, de roles).
- Interacción estimulante cara a cara.
- La responsabilidad individual y el compromiso personal.
- Habilidades sociales y de pequeño grupo.
- Revisión periódica del equipo y establecimiento de objetivos de mejora.
- Igualdad de oportunidades para el éxito.

El programa desarrolla tres ámbitos de intervención: cohesión y conocimiento del grupo clase (Ámbito A, fundamentada en diferentes dinámicas y actividades que se trabajan con el grupo clase); cooperar para aprender (Ámbito B, actividades cooperativas, estructuras y técnicas aplicadas al aprendizaje en cualquier área curricular); y aprender a cooperar (Ámbito C, el aprendizaje cooperativo como un contenido de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo a través de la organización cooperativa de la clase con equipos base, los cuales realizan una serie de estrategias de reflexión, registros, planes de equipo, evaluaciones,...). Así mismo, al ser una metodología con un grado de implementación compleja, se señala que hay diferentes grados al ponerse en práctica: iniciación, profundización y generalización. A continuación, paso a explicar diferentes prácticas en los tres ámbitos con los diferentes actores de la comunidad educativa.



Ámbitos del Programa CA / AC

ÁMBITO DE INTERVENCIÓN A: COHESIÓN DE GRUPO

Alumnado

Cuando como profesores nos enfrentamos a un grupo nuevo ponemos la mirada especialmente en su cohesión, en conocernos, en estar a gusto juntos, poniendo todos los ingredientes necesarios para crear un buen clima. Fomentamos el mayor número de interacciones posibles entre nuestros alumnos y proponemos situaciones en las que vivencien y verbalicen la importancia de trabajar juntos, de ayudarse, de quererse. Es requisito imprescindible para que luego podamos proponer una organización en equipos cooperativos. Para ellos se utilizan diferentes estrategias y dinámicas, señalaré un par de ellas para hacernos a la idea.

Diferentes tipos de agrupamientos. En el desarrollo de las actividades propuestas de la vida del día a día del aula, los agrupamientos estables (grupo clase y equipos base) se combinan con los esporádicos (parejas, tríos, equipos homogéneos y heterogéneos – aleatorios o no–), posibilitando un mayor número de interacciones entre todos los alumnos. Igualmente se llevan a cabo interacciones fuera del aula entre diferentes grupos con el objetivo de hacer centro, a través de diferentes actividades sistematizadas: talleres intranivelares e internivelares, y apadrinamiento lector.

Dinámica de cohesión y conocimiento del grupo-clase: Páginas amarillas. Esta dinámica consiste en confeccionar una especie de «Páginas Amarillas» de la clase, donde cada estudiante pone un anuncio sobre algo que puede enseñar a sus compañeros. Puede tratarse de procedimientos o de aprendizajes más lúdicos (canciones, juegos, etc.). Una vez decidido el contenido de su «anuncio», cada estudiante deberá confeccionarlo con los datos siguientes: título del servicio que ofrece, descripción de este servicio, un pequeño dibujo o ilustración, el nombre del estudiante que ofrece el servicio. Con estos pequeños anuncios ordenados alfabéticamente se confecciona una especie de «Guía de Servicios» de la clase. Los maestros o profesores podrán designar una sesión de clase, de vez en cuando, para que los alumnos pidan a algún compañero uno de los servicios que se ofrecen en la guía.

La primera vez que lleve a cabo esta dinámica fue en un aula de 3º de Educación Infantil en la que estaba escolarizado D.J., un alumno con síndrome Down, y fue muy emocionante. En asamblea cada niño pensó en lo que era realmente bueno y se sentía capaz de enseñárselo a los demás para que pudieran aprenderlo. No hubo problema cuando llegó el turno de D.J., un niño que estaba aprendiendo a hablar; todos tenían muy claro que nuestro protagonista era experto en consolar a los niños cuando lloraban, nadie lo hacía como él: llegaba el primero, lo abrazaba, le acariciaba, buscaba una respuesta con su mirada interrogante... *DJ sabe consolar muy bien - dijeron...* A esta situación tan emocionante no se llega por que sí, detrás hay un trabajo cotidiano de refuerzo de los aspectos positivos de cada uno, de valoración en voz alta del esfuerzo que realizan todos y cada uno en un momento determinado, no sólo de los logros. Impregnándolo todo está la práctica de una pedagogía positiva, el mensaje constructivo desde el adulto acaba contagiando a todos los que viven en el aula y lo acaban haciendo suyo, poniéndole sus palabras.

Profesorado

El claustro de un centro forma un grupo, un grupo actor y determinante para que todo funcione. Por ello es importante que ese conocimiento y cohesión del grupo que planteábamos con el alumnado también nos lo planteemos con el profesorado. Siempre que sea posible hay que trabajar este aspecto, aunque bien es sabido que la dinámica de los centros, las exigencias administrativas y los tiempos no son nada favorables para ello. A continuación, expongo dos situaciones en las que lo llevamos a cabo.

Actividades de acogida. En nuestro primer claustro del curso realizamos actividades de acogida teniendo en cuenta, además, la mirada sistémica que pone énfasis en la pertenencia dentro de un grupo. Una de las dinámicas que realizamos año tras año con gran éxito es la de «Dos círculos concéntricos». Distribuimos las sillas en dos círculos concéntricos, de manera que las sillas se hallen unas frente a otras para permitir el diálogo. Los componentes del grupo que sean expertos en el tema a tratar se sientan en las sillas del exterior, los componentes del grupo que no sean expertos se sientan en las sillas del círculo interior. De esta manera iniciamos una conversación sobre el tema que llevamos entre manos, en la que el tutorizado (no experto) hace preguntas al tutor (experto). Pasado un breve tiempo los miembros del círculo interior se mueven un sitio hacia la izquierda, de esta manera se forman nuevas parejas, los no expertos van completando la información sobre el tema con la aportación de los diferentes tutores-expertos. Finaliza la actividad cuando todos los miembros del círculo interior han pasado por todos los miembros del círculo exterior. Es conveniente realizar una puesta en común de lo aprendido.

En nuestro caso los profesores que llevan tiempo en el centro son los expertos que dan explicaciones y resuelven dudas a los profesores que han llegado nuevos al centro. Realizamos la dinámica de pie y los profesores expertos se agrupan en parejas o tríos, dependiendo del número de profesores nuevos. Con esta dinámica, en pocos minutos, se han producido multitud de interacciones, las personas recién llegadas se sienten acogidas y pueden hacerse una pequeña idea de su nuevo centro

Sesiones de formación de aprendizaje cooperativo.

En estas sesiones reflexionamos, compartimos experiencias y aplicamos dinámicas y técnicas cooperativas entre los componentes del grupo. En el curso 2019/2020 hemos comenzado prácticamente todas las sesiones del seminario «Aprendizaje cooperativo y actividades fuera del aula, al aire libre» con un juego, un reto o una dinámica de conocimiento y cohesión. Todas estas actividades han propiciado en este año tan duro de pandemia y restricciones en crear distensión entre el profesorado (nos hemos reído mucho), conocernos mejor, compartir, implicarnos (cada día preparaba la actividad inicial una persona distinta). Sirva como ejemplo la siguiente actividad: *Orden en el banco*. El grupo, situado sobre unos bancos suecos, debe de ordenarse sin que nadie toque el suelo, siguiendo un determinado criterio, por ejemplo, la edad. Para ello pueden darse diferentes soluciones o ayudas: dos personas se equilibran abrazándose o

echando sus cuerpos enfrentados hacia atrás y el resto de compañeros ayudan agarrándolas.



Orden en el banco

Familias

Dentro del paradigma cooperativo pretendemos conseguir que nuestros grupos-clase se conviertan en auténticas comunidades de aprendizaje formadas por personas que conviven en un entorno escolar interesándose unas por otras, que se dan cuenta de que tienen un objetivo común –aprender– y que lo consiguen más fácilmente si se ayudan. Las familias forman parte de esa comunidad, que se va construyendo día a día, desde el mismo momento que comienza la escolaridad de sus *hij@s*; muchas palabras hacen de argamasa: confianza, respeto, empatía, interacción, complicidad... y muchas son las acciones que se realizan en este sentido, sirvan a continuación dos de ellas como ejemplo:

Jornada de acogida. El comienzo de una nueva etapa en nuestras vidas suele ir acompañado de algún ritual. Por eso, al principio de curso realizamos una *Jornada de Acogida* a las nuevas familias del centro, se trata de disfrutar de una jornada distendida en la que las nuevas familias puedan hablar con otras ya veteranas en el cole de sus temores, dudas.... Para ello se establecen cinco espacios en el patio del recreo: Zona de juego para niños a cargo de una madre profesional de la Animación Infantil y Mesas informativas de padres y madres, del AMPA, del grupo *LEER JUNTOS* y de profesores.

No sólo los nuevos padres y madres acuden al centro, algunos vienen acompañados de toda la familia, con abuelos y bebés. La jornada discurre plácidamente entre conversaciones de unos con otros, y acaba con una merienda comunitaria aportada por los participantes.

Reuniones generales cooperativas. En coherencia con un planteamiento inclusivo, cooperativo y sistémico de la educación, las familias deben formar parte de la comunidad de aprendizaje-aula. A lo largo del curso se llevan a cabo al menos tres reuniones generales, sentidas como una necesidad; no sólo para que entiendan nuestra manera de trabajar sino también para poder conocerlos, fomentando un continuo *feedback* a través del cual tenemos la oportunidad de formarlos y de construir juntos la realidad de nuestras aulas. Entendemos al grupo de padres-madres como un grupo más, por eso en las reuniones utilizamos diferentes dinámicas y estructuras cooperativas simples que aseguran la participación de todos. Señalamos que es imprescindible una buena planificación (adecuación de técnicas, tiempo...) para que estas experiencias sean exitosas. Según los temas que queremos abordar utilizamos unas u otras: «La entrevista», «Parada de tres minutos», «Lluvia de ideas» o «1-2-4». Esta práctica va calando en el centro siendo adoptada por otros compañeros.



Reunión padres

ÁMBITO DE INTERVENCIÓN B: TRABAJO EN EQUIPO COMO RECURSO PARA ENSEÑAR

Alumnado

Primeras actividades cooperativas. En su primer trimestre, nuestros alumnos de tres años, disfrutaban ya de sus primeras actividades cooperativas. Se plantean sistemáticamente dentro de la organización habitual, utilizando diversos agrupamientos esporádicos (parejas, tríos o grupos). Son actividades sencillas pero muy planificadas, en las que se hace hincapié en vivenciar, reflexionar, hacer imprescindibles para nuestros alumnos algunos elementos esenciales del aprendizaje cooperativo: la interdependencia positiva entre sus miembros (de materiales, de tareas...), la interacción estimulante cara a cara, habilidades sociales y de pequeño grupo, y la revisión periódica de equipo y propuesta de objetivos de mejora (evaluación de lo realizado y desarrollo del lenguaje interior). Por ejemplo, en el taller de artística los niños pintan con sal por equipos o realizan por parejas un cuadro con canicas y témperas; son actividades en las que comparten materiales, tiempo y espacio, y en las que existe un objetivo común. Para comprender la importancia de hacer algo juntos realizamos una reflexión posterior. De esta manera nos damos cuenta de que es más fácil, rápido y divertido trabajar juntos, y descubrimos que muchas veces no podemos hacerlo de otra manera: necesitamos de los otros y los demás necesitan de mí.

Estas primeras actividades les proporcionan experiencia sobre la cooperación, y a las profesoras nos aportan datos sobre las características de cada uno y sobre sus interacciones, informaciones decisivas a la hora de formar los equipos estables.

A medida que avanzamos en el tiempo planteamos actividades de mayor complejidad. Tenemos a nuestra disposición técnicas y estructuras cooperativas simples que nos ayudan a estructurar la actividad planificada garantizándonos la participación de todos y la interacción. Nos encontramos desde estructuras cooperativas simples muy sencillas como la «1, 2 y 4» que una vez aprendida es aplicada de manera autónoma por el alumnado, a técnicas como «El rompecabezas» que requiere una organización compleja, reestructuración de los equipos, varias sesiones de trabajo... Ambas vienen explicitadas a continuación.

Estructura cooperativa: 1, 2 y 4. Los miembros del equipo trabajan de manera individual durante un tiempo. Después, se agrupan por parejas para poner en común el trabajo. Por último, las dos parejas se juntan (grupo base), y vuelven a poner el trabajo en común. Al final, todos los miembros del equipo tienen que tener el mismo resultado en su tarea. Es una estructura muy utilizada sobre todo en educación primaria para resolución de problemas, corrección de ejercicios....

Técnica cooperativa: El rompecabezas. Técnica especialmente útil para las áreas de conocimiento en las que los contenidos son susceptibles de ser fragmentados en diferentes partes. Pasos:

El material objeto de estudio se fragmenta en tantas partes como miembros tienen los equipos base.

- Cada miembro del equipo recibe el cometido de trabajar sobre un fragmento de la información.
- Junto con los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo subtema forma un grupo de expertos, donde intercambian información, aclaran dudas...
- Cada uno de ellos retorna a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que él ha preparado.

Esta técnica fue utilizada para realizar *Experimentos de la tierra del huerto* en 3º de Educación Infantil. Realizamos una visita al huerto de un abuelo de un niño de la clase y recogimos unas muestras de tierra para realizar diferentes experimentos sobre: (a) el suelo seco; (b) el suelo mojado; (c) las capas del suelo; y (d) la permeabilidad del suelo. En esta actividad hay cuatro experimentos, tantos como miembros y cargos hay en cada equipo.

Cada niño de cada equipo se encarga de realizar uno de los experimentos junto con los compañeros de clase que tienen el mismo cargo que él, de esta manera se forman cuatro grupos de expertos. Cada grupo de expertos realiza el experimento que se le ha asignado siguiendo las indicaciones de una ficha-guía en la que hay que ir contestando a diferentes cuestiones.

En una sesión posterior, todavía en estos grupos de expertos, se recuerda el experimento realizado y se prepara la explicación que cada uno de los niños deberá de dar al resto de los componentes de su equipo.

Posteriormente cada equipo se vuelve a reunir, y se le da un tiempo a cada uno de sus miembros para explicar a los demás el experimento realizado y la conclusión. Es muy importante explicarlo bien porque si no los demás compañeros no se enterarán, y por otro lado es muy importante realizar una escucha activa para comprender la explicación del compañero. De esta manera vivenciamos la interdependencia positiva entre los miembros del equipo: «necesito de los demás para tener toda la información, de la misma manera que los demás necesitan de mí». Posteriormente cada alumno debe de realizar la ficha síntesis de los cuatro experimentos.

Las estructuras cooperativas simples y las técnicas cooperativas están ahí para ayudarnos, pero tenemos que tener en cuenta lo que nos dice María Lluïsa Fabra:

La mayoría de las técnicas de grupo son útiles con personas de cualquier edad, aunque, por supuesto, exigen por parte de quien las aplica no sólo la creatividad para adaptarlas a sus usuarios sino también el conocimiento y la experiencia necesarios para discernir cuál es la más apropiada en cada circunstancia. Su éxito o fracaso no depende tanto de la técnica en sí - puesto que se trata de un simple instrumento - como de la experiencia y sensibilidad de quien la aplica.

En la mayoría de las ocasiones de nuestra vida cooperativa en el aula no utilizamos ninguna técnica especial; pero sí, hacemos especial hincapié en la necesidad de ayudarse, en la puesta en práctica de actividades que están inspiradas en la interdependencia positiva entre los miembros y la interacción estimulante cara a cara. Vamos modelando poco a poco como deben de interaccionar, como pueden ayudarse, como deben de pedir ayuda, como deben de colocarse, mirarse, tocarse para hacerlo mejor...

Apadrinamiento Lector, un Proyecto de centro

Actividad basada en la *Técnica cooperativa: «Tutoría entre iguales»*. Se trabaja por parejas, uno de ellos hace de tutor y el otro de alumno. El tutor enseña y el alumno aprende. Deben de darse las siguientes condiciones: el alumno tutor debe responder a las demandas de ayuda de su compañero y la ayuda que proporcione el tutor a su compañero debe de tomar la forma de explicaciones sobre el proceso de resolución del problema y nunca debe proporcionarle soluciones ya hechas.

En esta experiencia que se desarrolla por todo el centro desde el curso 2007/2008, el alumno-tutor o padrino (a partir de 3º de Educación Primaria) se responsabiliza de enseñar, de leer, de realizar conjuntamente una tarea relacionada con la lectoescritura... a y con su compañero más pequeño alumno-tutorizado o apadrinado.



Apadrinamiento lector

Profesorado

Seminario «Aprendizaje Cooperativo y actividades fuera del aula, al aire libre»

Como se ha explicado con anterioridad dentro de esta actividad formativa se vivencia la cooperación en primera persona, que ejemplifico con la descripción de la sesión en la que elaboramos el *Mapa Mental del Proyecto ¿Plantamos un árbol?*, organizándonos en equipos y utilizando diferentes estructuras cooperativas simples. Llevamos a cabo los siguientes pasos:

1º.- Lectura del texto que aparece en el libro de Martín Pinos, *Con corazón y cerebro* sobre la elaboración de mapas mentales utilizando la estructura cooperativa simple *Lectura compartida*. Pongamos que, la persona número uno del equipo, lee el primer párrafo mientras que el resto permanece muy atento puesto, que la siguiente deberá explicar, con sus palabras, lo que acaba de leer aquella; las otras dos deben de indicar si la explicación ha sido correcta o, en su caso, matizarla o corregirla. A continuación, la persona número 2, la que había hecho el resumen, lee el segundo párrafo. La siguiente, la persona número 3, explica lo que se ha leído y las otras dos aclaran si lo ha hecho bien, o matizan. Y así sucesivamente.

2º.- Elaboración del mapa mental de cada equipo, usando la estructura cooperativa simple «1-2-4».

Comunidad Educativa

Nuestro centro, el C.E.I.P. Parque Europa de Utebo, se halla inmerso en un proceso de transformación de su patio de recreo contando con la participación de toda la comunidad educativa. Tiene como objetivo propiciar cambios pedagógicos, tanto en el desarrollo de diferentes disciplinas como en el tiempo libre de recreo, en los que el juego y el contacto con la naturaleza son su fundamento y que pretenden dar respuesta a las necesidades del alumnado de la sociedad actual. Con las dos intervenciones que expongo se hace evidente que la cooperación es un recurso que además transforma la realidad.

Taller familias-AMPA: «Naturaleza en juego. Creamos Ocio». Durante los cursos 2018/2019 y 2019/2020 el AMPA planteó este taller dirigido a familias del centro con el objetivo de construir mobiliario para el patio de Infantil: cuatro mesitas multisensoriales. y una cocinita. Fueron los primeros pasos visibles de nuestro ambicioso proyecto de transformación del patio.

Taller ¿Plantamos un árbol? – Fase 0: Proyecto Patios X Clima. Durante el curso 2020/2021, también liderados por el AMPA y dentro de los Proyectos Participativos del Ayuntamiento de la localidad, se desarrollaron diferentes sesiones de trabajo para plantar enredaderas en todo el perímetro del patio, así como comenzar a renaturalizar una pequeña zona con plantas, arbustos, árboles y hierba. En medio de la pandemia del Covid19 y siguiendo el Plan de Contingencia, todas las sesiones se desarrollaron fuera del calendario lectivo (fines de semana y vacaciones de Navidad); en unas solo intervinieron adultos y en otras pudieron hacerlo adultos y niños. La primera intervención fue dura, durante todo un fin de semana se preparó la tierra para la plantación: 10

camiones de tierra y 1 de estiércol fueron movidos a pala y carrito por todo el perímetro del centro. Después, durante cuatro mañanas de las vacaciones de Navidades pasaron grupos de convivientes-grupos familiares del centro a plantar su árbol y/o su arbusto. Siguieron otros fines de semana de trabajo que la primavera visibilizó, ¡un proyecto ilusionante! «Las fuerzas que se asocian para el bien no se suman, se multiplican» (Concepción Arenal).



Plantación

ÁMBITO C: APRENDER A COOPERAR

La cooperación es una herramienta para el aprendizaje, pero a la vez es un contenido que se va aprendiendo con la práctica, por lo tanto, es susceptible de ser enseñado. Para ello se proponen desde el Programa CA/AC una serie de estrategias que ayudan a conseguirlo.

Alumnado

Equipos estables. Se considera necesario para el aprendizaje de la cooperación de una manera más profunda el establecimiento de equipos estables, heterogéneos, formados por cuatro miembros o cinco. Evidentemente no podemos establecer estos grupos sin haber trabajado el Ámbito A: Conocimiento y cohesión del grupo-clase. Hay grupos-clase que están organizados en equipos estables para realizar determinadas actividades, o en determinadas áreas, o en la mayoría de las propuestas de clase. Tienen el cometido de realizar una tarea y de conseguir unos objetivos; para ello sus componentes deben de ayudarse los unos a los otros. Todos los miembros del equipo tienen un rol que complementa al de los demás y que les hace sentir que se necesitan

unos a otros. Normalmente permanecen a lo largo de todo el curso alternándose con actividades que se realizan a través de agrupamientos esporádicos. Para la creación de estos equipos se tienen en cuenta criterios de tipo curricular, personal y social; se intenta que cada equipo sea una representación en miniatura del grupo-clase.

Una de las primeras decisiones de los equipos es la elección de un nombre y un logotipo que lo represente. Respecto a sus propiedades cada equipo tiene un cuaderno de equipo que en infantil se sustituye por un cartel de equipo donde se hacen visibles sus fotografías, sus documentos..., además de una bandeja donde guardan todos sus trabajos.

Cargos y tareas. Una de las maneras de vivenciar la interdependencia positiva entre los miembros del equipo es la especialización dentro de él, con cargos que conllevan el ejercicio de una tarea en beneficio del grupo. Surgiendo desde la necesidad después de un tiempo de vivencia sin cargos y en el que se han dado conflictos.

ANIMADOR	Anima a los componentes del grupo a trabajar y opinar. Habla en nombre de su grupo.
SECRETARIO	Escribe en las hojas del grupo. Supervisa que el trabajo está acabado. Pone el sellito cuando todos han acabado y lo han hecho bien.
MODERADOR	Controla el tono de voz para que sea posible trabajar. Cuando hay un conflicto intenta que los implicados lo resuelvan.
ENCARGADO DE MATERIAL	Trae y recoge el material necesario para trabajar. Recuerda que todos deben cuidar el material.
AYUDANTE	Ejerce el cargo del niño que está ausente. Está atento y dispuesto para ayudar al niño que lo necesite.

Mantenemos estables estos cargos durante un trimestre. Al asignarlos nos apoyamos en las fortalezas para garantizarnos, sobre todo al principio, el éxito; y más adelante en las dificultades, con el fin de estimularles a superarlas. A medida que los alumnos tienen práctica suficiente caminamos hacia la autogestión dándoles oportunidad de decidir.

Evaluación: diaria, semanal, trimestral. Conscientes de la importancia que tiene la evaluación, pasado un tiempo de consolidación del equipo, nos detenemos y nos sentamos con cada uno a reflexionar sobre diferentes aspectos para poder avanzar. Incluso los más pequeños son capaces de verbalizar sus sentimientos, sus propósitos... Realizamos estas reflexiones oralmente y a través de registros realizados por los propios alumnos diaria y/o semanalmente, y trimestralmente a través de plantillas en las que quedan reflejados aspectos como el desempeño del cargo, el funcionamiento del equipo y el cumplimiento del plan de equipo.

Plan de equipo. Los planes de equipo los llevamos a cabo después de su primer trimestre de funcionamiento y de su primera evaluación como equipo. Será entonces cuando cada uno de sus miembros se plantea, con la ayuda de los demás, un compromiso personal, y entre todos pensarán objetivos de mejora para el equipo.

Profesorado y Familias

Familias y profesoras como observadoras dentro de las aulas. Dentro del seminario de formación en aprendizaje cooperativo del centro se desarrollan desde su inicio, unas jornadas cooperativas en las que es fundamental la observación de prácticas cooperativas en diferentes aulas tanto de infantil como de primaria. En estos años han actuado como observadores el experto invitado a la Jornada, asesores de formación, profesoras, familias, alumnos de prácticas de magisterio e inspector. Si todo el material aportado es interesante, imprescindible es el de las familias. Todo es analizado posteriormente para sacar conclusiones y seguir avanzando en el proceso de implementación del aprendizaje cooperativo.



Observación en la Jornada Cooperativa 2021

A MODO DE CONCLUSIÓN

Una organización cooperativa del aula puede en un principio parecer compleja, sin embargo, con el tiempo la clase funciona de manera autónoma y organizada. Es fascinante ver a niños tan pequeños trabajar e interactuar con normalidad y seguridad. El profesor asume un rol diferente al tradicional: planificador, observador, guía y modelo del aprendizaje de sus alumnos. Cuando el aula se organiza en equipos, la vida en clase se transforma, se respira un mayor sosiego, cada equipo se autorregula. Nos permite abordar tareas más complejas gracias al aumento de recursos humanos, todos en algún momento podemos ayudar.

Después de años de trabajo con esta metodología apostamos por ella por muchas razones, citaré alguna: permite trabajar juntos a alumnos diferentes porque todos los

niños son miembros valiosos del grupo, se valoran y desarrollan de manera natural aspectos individuales relacionados con las competencias social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender, se trabaja la gestión de las emociones, se trabajan así mismo aspectos curriculares más tradicionales con mayor motivación y con buenos resultados, les damos la oportunidad de aprender a trabajar en equipo requisito que la sociedad demanda... Con esta metodología se pretende desarrollar al máximo las posibilidades de cada uno y en todos los planos. Cada uno llegará a un punto distinto porque su punto de partida y su proceso es único.

Aprendemos junt@s alumnos diferentes porque es justo, necesario y posible. Y el aprendizaje cooperativo es la llave para conseguirlo.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIAR, N. Y BRETO, C. (2005). *La escuela, un lugar para aprender a vivir: Experiencias de aprendizaje cooperativo en el aula*. Centro de Investigación y Documentación Educativa del MEC.
- BRETO, C. y GRACIA, P. (2008). «Caminando hacia un aula cooperativa en Educación Infantil». En: *Aula de innovación educativa*, 170, pp. 46-50
- BRETO, C. y GRACIA, P. (2008). «Un día cooperativo en el aula de cuatro años». En: *Aula de innovación educativa*, 170
- BRETO, C. y GRACIA, P. (2012). «Cohesionar el equipo». En: *Cuadernos de Pedagogía*, 428, pp. 27-30.
- BRETO, C. y GRACIA, P. (2017). «Familia y escuela, dos realidades vinculadas en un aula cooperativa». En: *Aula de innovación educativa*, 257, pp. 55-59.
- FABRA, M.L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC
- PUJOLÀS MASET, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- STAIMBACK, S. y STAIMBACK, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- TRAVESET VILAGINÉS, M. (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.
- VV.AA. (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona: Graó.
- VV.AA. (2005). «Cooperar para innovar». En: *Cuadernos de Pedagogía*, 345, abril.
- VV.AA. (2016). «Reflexiones sobre el aprendizaje cooperativo desde la experiencia». En: *Fórum Aragón*, 19, pp. 54-58.