

REFLEXIONES

LOS DOCENTES Y LOS NUEVOS RETOS DE LA ESCUELA. LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL

TEACHERS AND NEW CHALLENGES AT SCHOOL: VIOLENCE PREVENTION AND SOCIAL EXCLUSION

MARÍA JOSÉ DÍAZ-AGUADO*

Fecha de Recepción: 26-11-2004

Fecha de Aceptación: 02-12-2004

RESUMEN

En este artículo se presenta una serie de propuestas sobre cómo adaptar la escuela a los actuales cambios sociales y el papel que la colaboración entre psicólogos y docentes puede tener para conseguirlo. Como concreción de lo cual se describen los programas *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*¹. Su evaluación experimental ha permitido comprobar su eficacia para prevenir o reducir las situaciones de exclusión y de violencia en la escuela y en el ocio, así como para promover actitudes contrarias a distintos tipos de violencia, la disponibilidad de estrategias positivas para prevenirla y una mejor relación con el aprendizaje y el profesorado.

PALABRAS CLAVE

Docente, Escuela, Cambio, Prevención, Violencia, Exclusión.

* Catedrática de Psicología de la Educación, Universidad Complutense.

¹ Estos programas han sido recientemente publicados por el Instituto de la Juventud en tres libros y un vídeo. Y son gratuitamente distribuidos por dicho organismo a las instituciones que trabajan en este ámbito, que pueden solicitarlos explicando el objetivo de la solicitud a: foriubhyve@mtas.es

ABSTRACT

This paper presents a number of proposals about how to adapt school to current social changes and about the contribution of cooperation between psychologists and teachers. As an example, programs for the prevention of violence and the struggle against exclusion beginning in the adolescence are described. Evaluation of these programs has shown their effectiveness for the prevention and decrease of exclusion situations and violence both at school and at leisure time. The programs have also proved useful to promote attitudes against other kinds of violence, to make preventative positive strategies available, and to improve their relationship with learning and with the teaching staff.

KEY WORDS

Teacher, School, Change, Prevention, Violence, Exclusion.

Las reflexiones y propuestas que en esta conferencia se presentan han sido desarrolladas a través de una larga serie de investigaciones psicológicas sobre cómo adaptar la escuela a los actuales retos sociales, prestando una especial atención a los dos problemas más graves que es preciso prevenir desde la educación: la violencia y la exclusión social.

En la última de estas investigaciones, publicada por el Instituto de la Juventud en tres libros y un vídeo con el título: *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, se encuentra un

dato que refleja las contradicciones que sobre este tema se viven en la escuela actual: el 34,6% de los adolescentes evaluados declara que nunca pediría ayuda al profesorado si sufriera acoso de sus compañeros, para justificarlo suelen aludir a que “los profesores de secundaria están para enseñarte no para resolver tus problemas”, aunque matizan que “sí pedirían ayuda a un profesor que diera confianza”. Respuestas que reflejan la necesidad de adaptar el papel del profesorado a la nueva situación, para incrementar su eficacia educativa así como la ayuda que pueden proporcionar en la prevención de la violencia.

1. CAMBIOS SOCIALES Y RETOS ESCOLARES

Para comprender los retos que vive actualmente la escuela conviene tener en cuenta que el sistema escolar, creado y extendido a partir de la Revolución Industrial se estructuraba en función de la homogeneidad, a través de relaciones fuertemente jerarquizadas, alrededor de la obediencia incondicional al profesorado. En la que los alumnos que no encajaban con lo que se esperaba del alumno medio eran excluidos de él. Para comprender la crisis por la que atraviesa hoy la escuela tradicional conviene tener en cuenta que la actual Revolución Tecnológica provoca una serie de cambios contradictorios y paradójicos que obligan a adaptar el papel del profesorado a esta nueva situación. Entre los principales retos y paradojas que viven los docentes hoy cabe destacar los derivados de:

1) *Los cambios en el acceso a la información.* Nunca había estado tan disponible tanta información, pero nunca había sido tan difícil comprender lo que nos sucede, por lo que el papel del profesor no puede orientarse sólo a la trasmisión de información sino que debe actuar como un mediador del proceso de construcción del conocimiento que realizan los propios alumnos, ayudándoles a adquirir habilidades para buscar información, para interpretarla, para criticarla, para producirla... Los procedimientos de aprendizaje cooperativo ayudan a conseguirlo.

2) *Educación para la ciudadanía democrática en tiempos de incertidumbre.* Nunca había estado tan claro que no podemos tener certezas absolutas. Esto debería conducir a la superación del absolutismo, a la

tolerancia, pero como reacción conduce en ocasiones al resurgimiento de formas de absolutismo y autoritarismo que se creían superadas. Como reflejo de la expresión educativa de estos cambios cabe considerar la dificultad que supone sustituir adecuadamente el autoritarismo de épocas pasadas por una educación democrática que enseñe a coordinar derechos con deberes con eficacia, dificultad que no sólo se produce en la escuela sino también en la familia, y que es destacada en diversos estudios recientes como lo más difícil de la educación actual.

3) *La lucha contra la exclusión.* La eliminación de las barreras espaciales que permiten las nuevas tecnologías ha reducido el aislamiento de la escuela respecto a los problemas que existen en el resto de la sociedad, también debería contribuir a reducir la exclusión, pero paradójicamente en muchas ocasiones sucede precisamente lo contrario. La escuela puede ser parte fundamental en la prevención de este problema, pero a veces se convierte en el escenario en el que se reproducen las exclusiones y segregaciones que se originan fuera de ella. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que exclusión y violencia son dos problemas estrechamente relacionados, que encuentran en la adolescencia un momento crítico para su incremento o prevención. Momento en el que se concentran las principales dificultades que vive el profesorado hoy, especialmente en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria. Para afrontar los retos que se derivan de esta nueva situación es preciso establecer nuevos contextos de colaboración entre la escuela y el resto de la sociedad, asumiendo que si la escuela no esta aislada de los problemas que se generan fuera de ella, tampoco debería estarlo para las

soluciones. En este sentido hay que situar la ayuda que puede y debe proporcionar la psicología en el diseño, aplicación y evaluación de intervenciones educativas eficaces con las que afrontar los nuevos retos.

4) *La prevención de la violencia de género.* En los últimos años se ha producido un avance espectacular hacia la igualdad entre hombres y mujeres, superando así una de las principales condiciones que subyace a la violencia de género, pero frente a esto hay un incremento de sus manifestaciones más extremas, a través de las cuales se intentan mantener las formas de dominio tradicional. Como reflejo de lo que la sociedad espera de los docentes en este tema cabe destacar los resultados obtenidos en las encuestas del CIS, en las que el 96% de las personas entrevistadas se manifiesta de acuerdo con que “educar en la igualdad y el respeto mutuo” podría tener un decisivo papel en la prevención de la violencia de género. Pero, ¿dónde ha podido aprender el profesorado a modificar los esquemas educativos que han conducido a la situación actual?, ¿dónde ha podido adquirir habilidades para tratar en el aula un problema que todavía sigue siendo tabú? El estudio realizado sobre las medidas adoptadas en la Unión Europea sobre este tema (Díaz-Aguado, Martínez Arias e Instituto de la Mujer, 2002) refleja, en este sentido, un desfase generalizado entre las expectativas que la sociedad europea tiene de lo que deben hacer los docentes y los medios que les da para conseguirlo. Desfase que debe ser destacado como origen de la gran dificultad que supone su trabajo. Superar este desfase entre objetivos y medios debe ser destacado como un objetivo prioritario.

5) *El reto de la interculturalidad.* Hoy debemos relacionarnos en un contexto cada vez más multicultural y heterogéneo frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre sobre la propia identidad y la forma de construirla. La educación intercultural representa una herramienta fundamental para afrontar este reto, reconociéndola como medio para avanzar en el respeto a los derechos humanos, en cuyo contexto es preciso interpretar tanto la necesidad de la propia educación intercultural como sus límites. Esta perspectiva puede permitir resolver algunos de los conflictos que a veces se plantean al tratar de llevarla a la práctica. Para lo cual es conveniente articularla desde una perspectiva de género.

6) *La prevención de la violencia desde la escuela.* Nuestra sociedad expresa hoy un superior rechazo a la violencia, y disponemos de herramientas más sofisticadas para combatirla, pero el riesgo de violencia al que nos enfrentamos también es hoy superior. Y este riesgo se expresa a veces en forma de violencia escolar. Para prevenirla es necesario romper la “conspiración del silencio” que ha existido hasta hace poco sobre este tema, y enseñar a condenarla en todas sus manifestaciones, insertando su tratamiento en un contexto normalizado orientado a mejorar la convivencia. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que algunas de las características de la escuela tradicional contribuyen a que en ella se produzca la violencia o dificultan su erradicación: como la permisividad que suele existir hacia la violencia entre iguales como reacción (expresada en la máxima “si te pegan, pega”) o como forma de resolución de conflictos entre iguales; la forma de tratar la diversidad actuando como

si no existiera; o las frecuentes situaciones de exclusión que se viven en ella.

2. LA COLABORACIÓN ENTRE PSICÓLOGOS Y DOCENTES EN LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y LA EXCLUSIÓN

Como se reconoce desde Naciones Unidas, la violencia, incluida su máxima expresión que es la guerra, “nace en la mente de los hombres (...) y es en la mente de los hombres en donde hay que construir las defensas de la paz” (Presentación del Año de Naciones Unidas para la Tolerancia, 1995). De acuerdo con dicho reconocimiento, la psicología, como ciencia y como profesión especializada en el estudio de la mente, puede y debe desempeñar un decisivo papel en la prevención de la violencia, especialmente eficaz si lo lleva a cabo en colaboración con los docentes, ayudando a detectar y a evitar cómo surgen y pueden evitarse los condiciones que conducen a la violencia, y contribuyendo a desarrollar alternativas.

2.1. El análisis psicológico de las condiciones que conducen a la violencia

Para que los intentos de prevención de la violencia desde la educación sean eficaces conviene tener en cuenta que las condiciones psicológicas que a dicho problema conducen son múltiples y complejas. Y que es preciso analizarlas en términos de la interacción entre los individuos y los contextos en los que se produce, a distintos niveles; incluyendo, por ejemplo, la relación que establecen en cada uno de los escenarios en los que se desarrollan, las relaciones entre dichos

escenarios, la influencia que sobre ellos ejercen otros sistemas sociales, y el conjunto de creencias, valores y estructuras de la sociedad de la que los niveles anteriores son manifestaciones concretas. Cuando se analiza cada caso violento desde esta perspectiva psicológica, suelen encontrarse múltiples condiciones de riesgo de violencia y escasas o nulas condiciones protectoras en cada nivel. Entre las condiciones de riesgo detectadas en los estudios científicos, y que suelen verse reflejadas en la mayoría de los casos de violencia escolar, cabe destacar: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas y la justificación de la violencia en la sociedad en la que se producen. Y faltan condiciones que hubieran podido proteger de dichos riesgos; como: modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y atentos para ayudar. La prevención de la violencia debería situarse en todos estos niveles, reduciendo las condiciones de riesgo e incrementando las condiciones de protección.

2.2. Violencia reactiva y violencia instrumental desde una perspectiva psicológica

Para prevenir la violencia conviene diferenciar la que se produce de forma reactiva de la que se utiliza como un medio.

La *violencia reactiva* es como una explosión, que surge cuando se experimenta

un nivel de tensión o de dificultad que supera la capacidad de la persona (o del grupo) para afrontarlo de otra manera. Origina más violencia al aumentar a medio plazo la crispación que la provocó; y cuando se refuerza por permitir obtener a corto plazo determinados objetivos, pudiéndose convertir así en violencia instrumental, sobre todo si se justifica y si se carece de alternativas para lograrlos de otra forma. En función de lo cual se deducen dos importantes principios de prevención de la violencia reactiva: 1) desarrollar alternativas en el sistema (estableciendo cauces) y en los individuos (desarrollando habilidades) para expresar la tensión y la dificultad de forma constructiva, sin recurrir a la violencia; 2) y reducir los altos niveles de tensión y dificultad que viven determinados colectivos.

Las personas que utilizan la *violencia instrumental*, para alcanzar sus objetivos, suelen justificarla, dándole apariencia de legitimidad. Este tipo de violencia tiende a perpetuarse al impedir desarrollar otros procedimientos más complejos para conseguir lo que se pretende y al producir un alto nivel de crispación, provocando una serie de reacciones de violencia que contribuyen a legitimarla. Para prevenirla conviene: 1) enseñar a condenarla, que nunca está justificada la utilización de la violencia; 2) y desarrollar alternativas (en los sistemas y en los individuos) para resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, para prevenir la violencia reactiva y la violencia expresiva en un determinado contexto, como la escuela, conviene:

- 1) Disminuir la dificultad y la ten-

sión, *mejorando la calidad de la vida* de todas las personas que en ella interactúan.

2) Establecer *cauces y procedimientos alternativos en el sistema escolar*, a través de los cuales de forma normalizada puedan expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia (a través de la comunicación, la negociación, la mediación...).

3) Desarrollar *alternativas en todos los individuos* (alumnado, profesorado, equipo de dirección...), habilidades para afrontar y expresar la tensión y resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.

4) *Enseñar a condenar la violencia*. Para lo cual los adultos deben renunciar a utilizarla entre ellos o con aquellos a los que se supone deben educar. Lo cual es, por otra parte, incompatible con la permisividad, con la tendencia a mirar para otro lado cuando surge la violencia en la propia escuela. La educación debe, en este sentido, desarrollar procedimientos de disciplina más eficaces que los actuales para combatir y detener la violencia que a veces se produce en la escuela: ayudando a que el violento se ponga en el lugar de la víctima, entienda lo destructiva que es la violencia, se arrepienta de haberla utilizado e intente reparar el daño originado.

2.3. Favoreciendo una representación mental de la violencia que ayude a combatirla

Los estudios realizados sobre la violencia en general reflejan que la representación que una persona o un pueblo tiene de la

violencia y de sus posibles víctimas, desempeña un decisivo papel en el riesgo de ejercerla o en la posibilidad de prevenirla. El individuo violento suele creer que su violencia está justificada o es inevitable, y se ve a sí mismo cuando la utiliza como un héroe y a la víctima como un ser despreciable e infrahumano, inhibiendo la empatía. Así es más fácil emplear la violencia. La representación de una persona o un colectivo como inferior o como enemigo está estrechamente relacionada con su posible victimación.

Uno de los principales enemigos de la lucha contra toda forma de violencia es la extendida creencia de que la violencia forma parte inevitable de la naturaleza humana. Como se reconoce en el Manifiesto de Sevilla contra la violencia, adoptado por la UNESCO y al que corresponde el siguiente extracto:

"Algunos mantienen que la violencia y la guerra no cesaran nunca, porque están inscritas en nuestra naturaleza biológica. (...) Este mito está muy extendido. (Según diversos estudios realizados en más de 16 países) entre el 40% y el 60% de los estudiantes universitarios creen dicho mito. (Y se comportan de acuerdo con lo que creen). (...) Nosotros decimos que no es verdad. Asimismo, en otros tiempos se mantenía que la esclavitud y la dominación basados en la raza o el sexo estaban inscritos en la biología humana. Unos cuantos incluso pretendieron poder probarlo. Actualmente sabemos que se equivocaban. (...) La construcción de la paz empieza en la mente de los hombres: es la idea de un mundo nuevo.

Científicamente es incorrecto decir

que no se podrá suprimir nunca la guerra porque forma parte de la naturaleza humana. (...) porque la cultura humana nos confiere la capacidad de moldear y transformar nuestra naturaleza de una generación a otra. (...) es incorrecto decir que la guerra es un fenómeno instintivo (...) porque no existe un sólo aspecto de nuestro comportamiento que (...) no pueda ser modificado con el aprendizaje.

En conclusión, proclamamos que la guerra y la violencia no son una fatalidad biológica. Podemos poner fin a la guerra y a los sufrimientos que conlleva. No con esfuerzos aislados, sino llevando a cabo una acción común. Si cada uno de nosotros piensa que es posible, entonces es posible. Si no, no vale la pena ni intentarlo. Nuestros antepasados inventaron la guerra. Nosotros podemos inventar la paz" (Manifiesto de Sevilla contra la violencia, UNESCO).

Para favorecer desde la educación una representación de la violencia que ayude a combatirla conviene enseñar a rechazarla en todas sus formas y manifestaciones, al comprender la naturaleza destructiva que tiene la violencia no sólo para la víctima hacia la que se dirige sino también para quien la utiliza y para el sistema social en el que se produce. Para lo cual conviene ayudar a comprender el proceso por el cual *la violencia genera violencia*, no como algo automático ni inevitable, sino como una consecuencia del deterioro que origina en las personas y grupos que la sufren y aplicar los esquemas anteriormente mencionados a las situaciones (pasadas, presentes o futuras) de *la vida cotidiana* en los diversos contextos y relaciones en los que ésta se produce, prestando una especial atención a las formas de violencia

más cotidianas, como son: la violencia de género y la violencia entre iguales, en la escuela y en el ocio.

2.4. Romper con la reproducción intergeneracional del sexismo y la violencia

Como se analiza en el *Manifiesto de la UNESCO contra la Violencia*: para prepararla nuestros antepasados tuvieron que inventar otros productos culturales, que se han transmitido de generación en generación, como la intolerancia, creando una imagen del enemigo que inhibe la empatía, y al que habría que añadir el sexismo, que llevó a concentrar el entrenamiento para la violencia en los hombres, a los que adiestraron a inhibir la empatía, a no llorar, a no reconocer su debilidad; y entrenando a las mujeres para las actividades más sacrificadas y rutinarias, necesarias para la supervivencia del propio grupo (que sería imposible llevar a cabo con el entrenamiento de aquellos). Dividieron, así, el mundo en dos espacios: el público, reservado exclusivamente para los hombres y el privado, el único en el que podía transcurrir la vida de las mujeres. Dividieron también los valores en femeninos y masculinos. Y además de exigir renunciar a la mitad de los valores, obligaron a identificarse con la mitad de los problemas: a los hombres con la violencia, la falta de empatía, la tendencia al dominio y al control absoluto de los demás; y a las mujeres con la debilidad, la sumisión y la pasividad. Para superar el sexismo y la violencia con la que se relaciona es preciso crear las condiciones que nos permitan aspirar a la totalidad de los valores, haciendo posible que nadie tenga que identificarse con

problemas como el control absoluto o la sumisión.

Las investigaciones sobre sexismo y violencia de género (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001) reflejan que la tendencia a rechazar las creencias que conducen a la violencia en cualquier tipo de relación están estrechamente relacionadas con la tendencia a rechazar las creencias sexistas y de justificación de violencia contra la mujeres. De lo cual se deduce que la lucha contra el sexismo puede ser considerada como una condición básica para construir una sociedad mejor para todas y para todos. Conviene tener en cuenta, además, que entre los adolescentes varones algunas de las creencias que justifican la agresión en la relaciones interpersonales, cuando alguien te ha quitado lo que era tuyo o te ha ofendido cuentan con un alto nivel de aceptación (uno de cada tres chicos está de acuerdo con dichas creencias, mientras que su acuerdo entre las adolescentes se sitúa en niveles mucho menores, entre el 3% y el 7%).

Conviene tener en cuenta, también, que la exposición a modelos violentos, especialmente durante la infancia y adolescencia, conduce a la justificación de la violencia e incrementan considerablemente el riesgo de ejercerla. Es decir que una de las causas de la violencia es la propia violencia. En este sentido cabe interpretar los resultados sobre violencia doméstica, en los que se observa que muchos de los adultos que la ejercen o la sufren en su vida adulta proceden de familias que también fueron violentas. Es decir, que tiende a transmitirse de generación en generación. Se han detectado, sin embargo, una serie de características psi-

cosociales, que deben promoverse a través de la educación para ayudar a romper esta trágica cadena: 1) el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicos alternativos a la violencia, a través de los cuales aprender a confiar en uno mismo y en los demás; 2) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica a la que se haya podido vivir, reconociendo a otra(s) personas las emociones suscitadas; 3) el compromiso de no reproducir la violencia, que incrementa su eficacia si se expresa a través de acciones concretas socialmente compartidas; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia. Garantizar estas condiciones en el conjunto de la población puede ayudar a prevenir las secuelas producidas por la violencia. En torno a estas condiciones se estructuran, por ejemplo, las acciones propuestas por la unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense en el programa *Prevenir tras el 11-M*, para evitar que dicha violencia obstaculice el desarrollo de los valores democráticos (confianza, paz y tolerancia) en los que pretendemos educar.

2.5. Romper la conspiración del silencio sobre la violencia escolar e insertar su tratamiento en un contexto normalizado orientado a mejorar la convivencia

Los estudios sobre violencia entre iguales en la escuela reflejan que se trata de un fenómeno con el la mayoría del alumnado parece tener contacto, como víctima, agresor o espectador (la situación más frecuente).

Entre sus causas cabe destacar tres características de la escuela tradicional relacionadas con la incoherencia entre el currículum explícito y el oculto: la justificación o permisividad de la violencia entre chicos sobre todo cuando se produce como reacción o valentía; el tratamiento habitual que se da a la diversidad actuando como si no existiera; y la falta de respuesta del profesorado a la violencia entre escolares, que deja a las víctimas sin ayuda y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. Esta falta de respuesta está estrechamente relacionada con la forma tradicional de definir el papel del profesorado, especialmente en secundaria, orientado de forma casi exclusiva a impartir una materia específica dentro del horario previsto para ella, y según el cual lo que sucede más allá de dicho tiempo y espacio no es responsabilidad suya. Características que, como sugieren los propios profesores, podrían superarse si recibieran una formación adecuada que les permitiera afrontar con eficacia el tipo de problemas que conducen a la violencia desde una perspectiva de ciudadanía democrática. En cuyo contexto hay que situar el establecimiento de contextos normalizados orientados a mejorar la convivencia, en los que las víctimas puedan encontrar la ayuda que necesitan sin ser estigmatizadas por ello y los agresores puedan recibir el tratamiento educativo disciplinario que les ayude a ponerse en el lugar de la víctima, entender lo destructiva que es la violencia, arrepentirse de haberla utilizado e intentar reparar el daño originado.

Conviene tener en cuenta también la relación que suele observarse entre violencia y la forma tradicional de tratar la diversidad en la escuela tradicional, haciendo como

si no existiera. Problema que puede explicar su escasa sensibilidad para combatir el *acoso racista* (humillaciones, generalmente verbales, asociadas a su identidad), que tienen alto riesgo de sufrir los alumnos de minorías étnicas, especialmente si están en desventaja académica o socioeconómica; problema que suele ser muy difícil de detectar para el profesorado y que, casi siempre, va más allá de las puertas de la escuela. Para prevenirlo, es preciso incluir el tratamiento del racismo en el currículum, dentro de programas globales que proporcionen experiencias de igualdad y ayuden a erradicar la exclusión. Los programas que llevan a cabo este tipo de medidas son viables y eficaces tanto en primaria como en secundaria, a través de vídeos y cuentos específicamente seleccionados o elaborados para adecuar el tratamiento del racismo a las peculiaridades de cada edad. En relación a lo cual, cabe considerar también que el hecho de tener necesidades educativas especiales incrementa el riesgo de ser víctima de acoso. A las diferencias anteriormente mencionadas habría que añadir otras que también se ha observado incrementan el riesgo de sufrir violencia; como, por ejemplo, la de los niños que contrarían el estereotipo sexista tradicional; o los que tienen dificultades de expresión verbal, que suelen ser frecuentemente ridiculizados por ello. Para prevenir todos estos problemas, es preciso que los programas de prevención de la violencia incluyan actividades específicas destinadas a construir la igualdad, desarrollando habilidades que permitan detectar y combatir sus obstáculos más frecuentes (sexismo, racismo, xenofobia, estereotipos hacia los que tienen necesidades especiales...), y a considerarlos como una amenaza al respeto a los derechos humanos.

2.6. El profesorado como víctima

Las noticias que con cierta frecuencia aparecen en los medios de comunicación, nos alertan sobre casos extremos en los que el profesorado, especialmente en Secundaria, llega a ser víctima de la violencia de sus alumnos. ¿Qué se encuentra, en este sentido, en los estudios, científicos?

Una de las pocas investigaciones realizadas con cierta precisión sobre este tema (Terry, 1998), llevada a cabo con 101 profesores de siete centros de secundaria del norte de Midlands, Reino Unido, se encuentra que el 9.9% afirma haber sido acosado por parte de sus alumnos varias veces por semana. Se confirma la hipótesis según la cual los profesores novatos sufren dicha situación con mayor frecuencia que los otros profesores. Y no se confirma, sin embargo, que las mujeres la sufran más que los hombres. Respecto a si conocen algún compañero que sufra acoso de sus alumnos, sólo el 9.9% dice no conocer a ninguno. Dato que conviene relacionar con el obtenido al preguntar si conocen a algún profesor que dirija a sus alumnos este tipo de comportamientos. A lo que el 51.4% responde que conoce uno, y el 22.7% responde que tres o más. Parece, por tanto, que el deterioro de las relaciones en la escuela hace que la experiencia de intimidación llegué, incluso, a las relaciones entre profesores y alumnos, en ambas direcciones.

En relación a lo anteriormente expuesto, cabe considerar también el fuerte incremento del comportamiento disruptivo que se ha observado en los últimos años, problema que dificulta considerablemente la tarea del profesor, así como las relaciones que se establecen en el aula, aunque no se

trate de violencia. En el estudio del Instituto Nacional de Calidad Educativa (1998) se refleja que el 80% del profesorado considera este tipo de problema, denominado como indisciplina, como una dificultad importante, que tiende a atribuir, sobre todo, a causas ajenas al profesorado: 1) falta de interés del alumnado por el aprendizaje; 2) problemas familiares; 3) presencia de repetidores; 4) y presencia de grupos intolerantes. Situaciones que originan mucha tensión y desmotivación en el profesorado, obstaculizando con ello la puesta en marcha de las innovaciones que podrían contribuir a su superación.

2.7. Lucha contra la exclusión como medio para prevenir la violencia

Desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen de la violencia, se ha observado continuidad entre determinados problemas relacionados con la exclusión, tal como se manifiesta en la escuela desde los 8 o 10 años de edad, y el comportamiento violento en la juventud y en la edad adulta. Según dichos estudios, los adultos violentos se caracterizaban a los 8 años por: 1) ser rechazados por sus compañeros de clase; 2) llevarse mal con sus profesores; 3) manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; 4) expresar baja autoestima; 5) tener dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas; 6) falta de identificación con el sistema escolar; 7) y abandonar prematuramente la escuela.

Los resultados obtenidos en nuestras investigaciones con estudiantes de secundaria sugieren también que la exclusión social puede estar en el origen de su identi-

cación con la violencia y la intolerancia (Díaz-Aguado, 1996). Una de las evidencias más significativas, en este sentido procede del estudio comparativo realizado para elaborar los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, y llevado a cabo con 601 jóvenes (entre 14 y 20 años) de centros de secundaria de Madrid. En el que observamos que los jóvenes que se identificaban con dichos problemas (intolerancia y violencia) se diferenciaban, además, del resto de sus compañeros y compañeras de clase, por: razonar en situaciones de conflictos entre derechos de forma más primitiva (más absolutista e individualista); justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia; llevarse mal con el profesorado; ser rechazados por los otros chicos y chicas de la clase, y ser percibidos como agresivos, con fuerte necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultad para comprender la debilidad de los demás. Perfil que refleja como causas posibles de la intolerancia y la violencia la dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye. Resultado que apoya una vez más la importancia que la lucha contra la exclusión tiene para prevenir la violencia.

Una nueva evidencia sobre el papel de la exclusión social en el origen de la violencia así como sobre la posibilidad de detectar su inicio en edades muy tempranas (de 2 a 6 años) la hemos obtenido en una investigación llevada a cabo en Escuelas Infantiles de Madrid (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martínez Fernández y Andrés Martín, 2000). Sus resultados sugieren que desde estas edades es posible detectar a niños con un estilo de comportamiento agresivo, que se caracterizan por

pegar a los otros niños (aunque estos lloren), amenazar, insultar, excluir, romper material al enfadarse...; problemas que van acompañados de una fuerte necesidad de llamar la atención, escasa empatía, dificultad para estructurar la conducta en torno a objetivos y tareas, y la exclusión de situaciones positivas de interacción con los otros niños. Por otra parte, hemos observado que los niños de familias sometidas a situaciones de exclusión social reflejan problemas importantes no sólo en las situaciones anteriormente mencionadas, sino también en los modelos y expectativas básicas a partir de los cuales se estructura el mundo social (en los que en estudios anteriores no se habían observado diferencias en función de la clase socioeconómica). Parece como si la inseguridad y la desestructuración producida por la exclusión social en sus padres fuera transmitida a sus hijos desde las primeras relaciones que con ellos establecen. Contra estos dos problemas, la exclusión y el deterioro que produce, debemos luchar en el futuro de forma más eficaz que hasta ahora.

2.8. Educación intercultural. De la teoría a la práctica.

Con el término educación intercultural suele hacerse referencia a una buena parte de las adaptaciones que es preciso llevar a cabo para adaptar la educación a la nueva realidad que plantea el mundo en el que nos ha tocado vivir, haciendo compatibles la igualdad de derechos con el derecho a la propia identidad cultural. Para lo cual es preciso llevar a cabo profundas transformaciones en un sistema escolar hasta ahora monocultural, en el que la única posibilidad de integración era la asimilación a la identi-

dad mayoritaria o del grupo con más poder. Conviene tener en cuenta, además, que la naturaleza, rapidez y magnitud de los cambios actuales incrementan la incertidumbre en este proceso y lo dificultan considerablemente, al no poder basar ya la identidad en las rígidas y con frecuencia excluyentes referencias utilizadas en el pasado. La educación debe ayudar, en este sentido, a construir una identidad positiva, que respete la diversidad y permita afrontar altos niveles de incertidumbre.

Aunque la urgencia de los objetivos anteriormente mencionados se hace más evidente en los contextos en los que interactúan alumnos con distintos bagajes culturales, su necesidad incumbe a todo el sistema escolar. Una de las concreciones prácticas de este nuevo enfoque es la incorporación de contenidos y materiales de enseñanza-aprendizaje que resulten coherentes con sus objetivos. Puesto que éstos suelen ser incompatibles con los materiales elaborados desde una perspectiva monocultural. El consenso es especialmente significativo en relación a la integración de contenidos sobre las culturas minoritarias, hasta ahora invisibles. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que los materiales monoculturales tienen también otros problemas; puesto que con frecuencia: estimulan representaciones negativas de otras culturas, conceptualizan a las personas que con ellas se asocian como enemigas, utilizan esquemas etnocéntricos de superioridad-inferioridad cultural para justificar determinados acontecimientos históricos (como las colonizaciones), o favorecen la identificación con el propio grupo a través del rechazo o la exclusión de otros grupos.

Pero la integración de contenidos interculturales, aunque necesaria, no es suficiente para lograr los objetivos de la educación intercultural, para lo cual es preciso:

1) Adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la interacción educativa a la diversidad de aquellos a los que se dirige, superando los obstáculos que de lo contrario conducen a la discriminación y garantizando que todos logren un nivel suficiente de éxito y reconocimiento sin renunciar a su propia identidad cultural.

2) Enseñar de forma clara y explícita cómo se construye tanto el conocimiento como las normas y expectativas que estructuran la vida escolar, superando así los problemas del denominado *currículum oculto* y estimulando la participación del alumnado en su construcción. De esta forma se mejora dicho currículum, resolviendo posibles contradicciones con los valores democráticos que pretendemos transmitir, se adapta a la diversidad y se favorece su comprensión.

3) Superar los modelos etnocéntricos, en los que la sobrevaloración de los conocimientos y esquemas de la cultura mayoritaria conducía al rechazo o infravaloración de los conocimientos y esquemas de otras culturas .

4) Ayudar a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, superación necesaria para la tolerancia, que exige aprender a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra, no la propia realidad, y en la que influye de forma muy importante la perspec-

tiva desde la que la realizamos (intereses, situación histórica, grupo de pertenencia...).

Las investigaciones realizadas en centros a los que asisten diversos grupos étnicos reflejan que en ellos se produce con frecuencia una fuerte segregación que representa un obstáculo para la construcción e la igualdad y la tolerancia. Para favorecer la superación de este problema es necesario promover actividades que difícilmente se dan de forma espontánea, en las que: se produzca contacto intergrupal con la suficiente duración en intensidad como para establecer relaciones estrechas, se proporcionen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de los mismos objetivos. Las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos reflejan la eficacia de la cooperación para favorecer la tolerancia y la integración de todos los alumnos: en contextos étnicamente heterogéneos (Díaz-Aguado, 1992), con alumnos de necesidades especiales (Díaz-Aguado, 1994); y con adolescentes que inicialmente tenían problemas de exclusión social (Díaz-Aguado, 1996).

3. Investigación-acción en programas de prevención de la violencia y la exclusión

Se presenta a continuación el programa desarrollado en la última serie de investigaciones (Díaz-Aguado, Dir., 2004), llevada a cabo por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense en colaboración con el profesorado de educación secundaria, con el objetivo de prevenir las formas de violencia más cotidianas, como la violencia que se produce entre iguales, en

la escuela y el ocio. En la que se continúan trabajos anteriores llevados a cabo para prevenir la intolerancia y la violencia en general (Díaz-Aguado, Dir., 1996) así como la violencia de género (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001; Díaz-Aguado, 2002).

3.1. Innovaciones educativas

A partir de las investigaciones mencionadas en el párrafo anterior, comprobamos la eficacia de cuatro innovaciones educativas que, adecuadamente aplicadas sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir por sí mismas a mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia: 1) *discusiones y debates entre compañeros divididos en grupos heterogéneos*, sobre distinto tipo de conflictos (como los que se producen en el instituto, conflictos históricos o los que se reflejan en la prensa); 2) *experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos heterogéneos de aprendizaje cooperativo*, en los que los alumnos y alumnas aprendan a investigar, enseñar y aprender con compañeros y compañeras que son al mismo tiempo iguales pero diferentes; 3) *experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos*, a través de las cuales los y las jóvenes puedan aprender a utilizar la reflexión, la comunicación, la mediación o la negociación para defender sus intereses o sus derechos; 4) *y experiencias de democracia participativa*, basadas en la creación de contextos que permitan conocer y compaginar diversidad de perspectivas y adoptar decisiones de forma democrática.

Estos cuatro procedimientos suponen respecto a los métodos habitualmente

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

En una buena parte de las actividades diseñadas dentro de estos programas, se pide a los alumnos y alumnas que desempeñen papeles adultos, como expertos en diversas áreas (*política, sociología, medios de comunicación...*): elaborando la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 antes de pasar a analizar dicha declaración, diseñando una campaña para prevenir la violencia de género desde la adolescencia, o proponiendo un decálogo para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela.

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

3.2. El currículum de la no-violencia

En la última de estas investigaciones, recientemente publicada por el Instituto

de la Juventud en tres libros y un vídeo (Díaz-Aguado, Dir., 2004), la aplicación del programa en la escuela supone además de las innovaciones educativas anteriormente expuestas una secuencia de 16 actividades a través de las cuales se concreta el currículum de la no violencia:

A) *Democracia es igualdad*. Número mínimo de sesiones: 2.

1. Activación de esquemas previos y habilidades básicas a través del *spot*: 1 sesión.

2. Discusión por grupos heterogéneos sobre los distintos tipos de discriminación analizados en el vídeo didáctico, enfatizando la conexión con la vida cotidiana y las discriminaciones que se producen en la escuela: 1/2 sesiones.

B) *La construcción de los derechos humanos* como base de la convivencia. Número mínimo de sesiones: 3.

3. Elaboración de una declaración sobre los derechos humanos en equipos heterogéneos.

4. Comparación con la declaración elaborada en 1948.

5. Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en la vida cotidiana de los/as adolescentes.

C) *Favoreciendo una representación general de la violencia que ayude a combatirla*. Número mínimo de sesiones: 2.

6. Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del vídeo *Odio y destrucción*.

7. Discusión sobre la victimación y aplicación a la vida cotidiana de los/as adolescentes.

D) *Racismo y xenofobia*. Número mínimo de sesiones, además de las dedicadas en la unidad inicial sobre la igualdad: 1, a través de una de las dos actividades siguientes:

8. Mensajes contra el racismo.

Que mala memoria tenemos.

E) *Sexismo y violencia de género*. Número mínimo de sesiones: 3.

9. Detección del sexismo y generación de alternativas.

10-Discusión sobre la violencia de género a partir del vídeo *Hogar, triste hogar*.

11. Elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia de género.

F) *Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Número mínimo de sesiones: 3/4.

12. Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia en general.

13. Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia entre adolescentes.

14. Discusión sobre estrategias para prevenir o detener la violencia en el ocio.

15. Elaboración de un decálogo para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela.

G) *Sesión de discusión final* sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad. Número mínimo de sesiones: una.

3.3. Investigación experimental sobre la eficacia del programa

En la evaluación del programa experimental (Díaz-Aguado, Dir., 2004) participa

ron un total de 783 adolescentes, de centros educativos de la Comunidad de Madrid, de los Ayuntamientos de Fuenlabrada, Móstoles y Getafe. La media de edad fue de 15,5, con un rango de edades de 13 a 20 años.

Para la evaluación de la eficacia del programa, comparando los cambios producidos en el grupo experimental con los del grupo de control, se aplicaron antes y después de la intervención los siguientes instrumentos:

1) *Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia (CADV)*. Permite evaluar las creencias relacionadas con la justificación de la violencia en distintos ámbitos (entre iguales, en la pareja, en la familia...), creencias sexistas y manifestaciones de intolerancia hacia grupos minoritarios.

2) *Cuestionario sobre Estrategias de Prevención de la Violencia en el Ocio (CEPVO)*. Evalúa el procesamiento de la información que se realiza en situaciones que pueden conducir a la violencia, los sesgos que se activan en su interpretación, las estrategias disponibles para resolverla, y la anticipación y valoración de sus posibles consecuencias.

3) *Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO)*. Evalúa las situaciones de violencia entre iguales que se producen en el contexto escolar y en el contexto de ocio, preguntando a los y las adolescentes por la frecuencia con la que sufren como víctimas, ejercen como agresores o conocen como observadores pasivos, una serie de conductas de violencia y exclusión de distinta naturale-

za; así como sobre la posibilidad de contar con la ayuda de distintos agentes sociales y sobre la propia conducta en esas situaciones; siguiendo, en este sentido, una metodología similar a la empleada en otros estudios realizados sobre violencia entre iguales en la escuela (como el realizado para el Informe del Defensor del Pueblo en 2000).

Por otra parte, para la evaluación del proceso seguido en el desarrollo del programa y su valoración por el profesorado se emplearon los tres procedimientos siguientes:

- *Cuestionario sobre el programa*, cumplimentado por el profesorado participante.

- *Informes escritos* realizados sobre la aplicación del programa por el profesorado participante, en los que se incluyen descripciones y valoraciones de los procedimientos y actividades llevadas a cabo.

- *Registro en vídeo de las actividades más significativas y entrevistas a sus participantes*, realizado por un equipo de la Televisión Educativa Iberoamericana. A partir de las actividades filmadas en este programa se ha elaborado el primer capítulo del vídeo que se adjunta en su publicación (Díaz-Aguado, Dir., 2004), sobre "La prevención de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio".

La evaluación de la eficacia del programa, comparando los cambios producidos en los/as adolescentes que han participado en él, con los/as de un grupo de control que no ha participado, ha permitido comprobar su eficacia para:

1) *Desarrollar una representación de la violencia que ayuda a combatirla y promover la tolerancia* ayudando a superar las creencias que conducen a: la violencia entre iguales; al sexismo y la violencia doméstica; al racismo y a la xenofobia.

2) *Incrementar la disponibilidad de estrategias de prevención de la violencia en el ocio* más positivas y elaboradas, rechazando el empleo de la violencia como forma de resolución de conflictos.

3) *Reducir las situaciones de exclusión en la escuela*, tal como son percibidas por las víctimas, situaciones que cuando no se interviene tienden a incrementarse con el tiempo.

4) *Reducir las situaciones de violencia en la escuela*, y especialmente las más graves, tal como son percibidas tanto por las víctimas como por los agresores.

5) *Prevenir las situaciones de violencia grave en el ocio*, tal como son percibidas tanto por las víctimas como por los agresores. Resultado que ayuda a modificar las pesimistas expectativas que el profesorado tiene a veces, sobre la imposibilidad de prevenir desde la escuela formas de violencia que se producen fuera de ella y cuyas principales causas suelen situarse más allá del sistema escolar.

6) *Mejorar la calidad de la relación con el aprendizaje y el profesorado*, tal como es evaluada tanto por el alumnado que participa en el programa como por sus profesores/as. También se observa una tendencia a mejorar el resto de las relaciones y contextos

sobre los que tratan las actividades del programa: la clase, amigos/as, compañeros/as, el instituto, el ocio.

3.4. El cambio originado por el programa tal como lo ven los alumnos

Como muestra de cómo ve el alumnado el cambio originado por las innovaciones propuestas, incluimos a continuación extractos de las entrevistas llevadas a cabo en uno de los estudios piloto realizados con anterioridad a la comprobación experimental anteriormente descrita. Manuel, Jorge y Jaime eran alumnos de un aula en la que antes de llevar a cabo el programa la convivencia había llegado a deteriorarse de forma muy preocupante, compuesta básicamente por repetidores y con un alto porcentaje de alumnos con conducta violenta.

MANUEL (ANTES DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS) "Me han echado de clase muchas veces por enfrentarme a algunos profesores. (...) Me faltan al respeto. Abusan de ser profesores. Como el otro día una profesora me dijo que la clase estaba mejor sin mí y yo le dije que si estaba mejor sin mí entonces también estaba mejor sin ella. (...) Si me porto mal y hay unas normas que me las expliquen. Podrían intentar hablar conmigo, llevarme por otro camino. (...) son profesores. Ellos sabrán cómo, pero no diciéndome esas cosas porque me incitan a que me ponga nervioso y empeore todo. Esta clase es problemática. Todos lo dicen. Nos hemos juntado la mayoría repetidores. (...) este año he empezado mal y no creo que tenga solución. *¿Si tu fueras director del instituto qué harías para resolver estas situacio-*

nes? Cambiar el modo de dar la clase y echando al alumno o al profesor. Porque a mí me expulsan pero a ellos no.

MANUEL (DESPUES DE LOS PROGRAMAS, EN LOS QUE PARTICIPO DE FORMA INTERMITENTE DEBIDO A LAS EXPULSIONES) : "El ambiente de clase ha mejorado. En grupos vamos mejor. Aprendemos más, porque como hay personas que tienen más nivel sacan mejor nota y al final todo se acaba pegando. (...) Trabajar en clase es contagioso. (...) La relación con los profesores ha mejorado. (...) Me parece bien que se trate el tema de la violencia en clase, porque tengo el carácter muy fuerte y me enfado mucho. Y si me hacen algo...me pongo nervioso. Depende de con quién me controlo o no ...ya me he dado cuenta que me puedo perjudicar, me he dado cuenta que aquí en el instituto no sirve para nada. *¿Por qué te expulsaron?* Por acumulación de partes...no me echaron por qué sí. Me lo merezco. Me he dado cuenta de que por hacer el tonto voy a tener que repetir".

JORGE (DESPUÉS DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS): El ambiente en clase ha mejorado mucho. Al principio dábamos mucha guerra. Hemos mejorado, nos hemos tranquilizado. Este trimestre todo el mundo se da cuenta que tiene que aprobar el curso, que nos pasamos mucho con los profesores. (...) Creo que el trabajo en grupos ha influido. Nos conocemos mejor, nos ayudamos a los deberes, prestamos más atención a la asignatura, las clases se hacen más divertidas. (...) Aprendemos más porque todas las dudas se resuelven entre los cuatro del grupo, no tenemos que preguntar al profesor. (...) Las clases eran antes muy aburridas y ahora

son divertidas. (...) En ética hablamos de problemas de la calle, que tenemos nosotros. De la violencia en la calle, de los derechos humanos....a mi me sirve para mi vida. *¿Por qué?* Hablamos de lo que se debe hacer y no se debe hacer y luego cuando se te presenta un problema en la calle lo solucionas de otra manera. Por ejemplo si nos pasa otra vez lo del bar (una situación de violencia entre bandas descrita al principio de la entrevista y vivida antes de tratar en clase el tema de la violencia) pasamos y nos vamos aunque se rían, nos da igual, si les plantas cara lo único que consigues es pelearte y tener más problemas, es preferible que se rían.

JAIME (ANTES DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS): *¿Hay situaciones de violencia en el instituto?* Sí, más de una pelea ya ha pasado, pero no de pandillas, cosas aisladas. Es que este instituto es muy conflictivo. Este barrio está dividido en distintas zonas y se llevan muy mal entre ellas. Los conflictos se crean fuera del instituto pero se resuelven aquí, porque claro aquí nos juntamos todos, hay mucha diversidad ideológica. Racistas y todo. *¿Qué hace el instituto para resolver estos conflictos?* El Instituto lo que hace es echar a algunos alumnos y ya está. En esta clase han acumulado lo peor, casi todos son repetidores y eso se nota, pero las actitudes en clase son distintas según el profesor. Hay profesores con los que no nos metemos.

JAIME (DESPUES DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS): El trabajo en grupos va bastante mejor. Se hace más sencillo el trabajo, porque unos con otros nos podemos ayudar, en unas materias uno sabe más y ayuda al resto y en otras al revés..

¿Qué te parece cómo se han formado los grupos? A tí te gustaría ponerte con tus amigos, pero la verdad es que están haciendo los grupos muy bien compensados y funcionan, yo creo que ha mejorado el rendimiento del grupo. *¿Todo el mundo trabaja?* Sí, y si alguien se escaquea se le dice algo y ya está. *¿Quién se lo dice?* Los miembros del grupo. Dentro del grupo nos ponemos de acuerdo, nos organizamos el trabajo. (...) La relación con los profesores ha mejorado y ahora trabajamos más.

BIBLIOGRAFÍA

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000) *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Cuatro volúmenes y un vídeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1994) *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Cinco volúmenes.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002). *Pre-*

venir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad desde la educación. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Tres libros y un vídeo.

DÍAZ-AGUADO, M.J. ; MARTINEZ ARIAS, R. (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios número 73.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTINEZ ARIAS, R.; INSTITUTO DE LA MUJER (2002) *Estudio sobre las medidas adoptadas por los Estados Miembros de la Unión Europea para luchar contra la violencia hacia las mujeres*. Madrid: Presidencia de la Unión Europea. Disponible en la dirección web: www.mtas.es/mujer/datpresi.htm (en castellano, inglés y francés).

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTINEZ ARIAS, R.; INSTITUTO DE LA MUJER (2002) *Guía de Buenas Prácticas para*

paliar los efectos de la violencia contra las mujeres y conseguir su erradicación. Madrid: Presidencia de la Unión Europea. Disponible en la dirección web: www.mtas.es/mujer/violpresi.htm (en castellano, inglés y francés).

DIAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R.; MARTINEZ FERNANDEZ, B.; ANDRES MARTIN, T. (2000) *El origen de la integración y la tolerancia en niños de 2 a 6 años.* Madrid: Consejo Eco-

nómico y social de la Comunidad de Madrid.

INCE (1998) *Diagnóstico del sistema educativo, 1997. Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español.* Madrid: MEC, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

TERRY, A. (1998) Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255-268.