

## PRIMERA PARTE. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

### CAPÍTULO UNO. CONDICIONES PARA PREVENIR LA VIOLENCIA ENTRE ADOLESCENTES EN LA ESCUELA Y EN EL OCIO

María José Díaz-Aguado

La representación que una persona o un grupo tiene de las causas de la violencia ejerce un decisivo papel en el riesgo de ejercerla o en la capacidad de prevenirla. La crispación que produce la violencia suele distorsionar esta atribución (simplificando las causas, buscando *chivos expiatorios*, o incluso culpabilizando a la víctima en lugar de responsabilizar al agresor.) Para que los intentos de prevenir este grave problema sean eficaces conviene tener en cuenta que sus causas son múltiples y complejas. Y que es preciso analizarlas desde una perspectiva evolutiva y 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 y valores de la sociedad de la que los niveles anteriores son manifestaciones concretas. Cuando se analiza cada caso violento desde esta perspectiva, 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 divulgados en los últimos años por los medios de comunicación, 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. En este capítulo se analizan dichas condiciones desde una doble perspectiva, la ecológica, sobre la interac-

ción del individuo con el entorno que le rodea a distintos niveles, y la evolutiva, sobre las distintas tareas y competencias básicas que se desarrollan durante la infancia y la adolescencia.

### 1.1. Descripción de la violencia entre escolares en función del perfil de agresores y víctimas

La mayoría de los estudios realizados en las dos últimas décadas sobre la violencia entre escolares se han realizado desde una perspectiva descriptiva, buscando sobre todo conocer la incidencia del problema en sus distintas manifestaciones, y prestando muy poca atención a las condiciones que lo provocan, más allá del perfil de los individuos que intervienen como agresores o como víctimas.

Entre los escolares que son víctimas de la violencia de sus compañeros suelen diferenciarse dos situaciones (Olweus, 1993 Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli et al, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997):

#### **La víctima típica, o víctima pasiva;** que se caracteriza por:

1. Una situación social de aislamiento (con frecuencia no tiene ni un solo amigo entre los compañeros); detectado tanto a través de las pruebas sociométricas, que se incluyen en el apartado 3.10, como a través de la observación (en el recreo o cuando los propios alumnos eligen con quién llevar a cabo una actividad); en relación a lo cual cabe considerar su escasa asertividad y dificultad de comunicación, así como su baja popularidad, que según algunos estudios llega a ser incluso inferior a la de los agresores. Para explicarlo, conviene tener en cuenta que la falta de amigos puede originar el inicio de la victimización, y que ésta puede hacer que disminuya aún más la popularidad de quién la sufre.
2. Una conducta muy pasiva, miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad (de no poder defenderse ante la intimidación), alta ansiedad (a veces incluso miedo al contacto físico y a la actividad deportiva), inseguridad y baja autoestima; características que cabe relacionar con la tendencia observada en algunas investigaciones en las víctimas pasivas a culpabilizarse de su situación y a negarla, debido probablemente a que la consideran más vergonzosa de lo que consideran su situación los agresores (que a veces parecen estar orgullosos de serlo), (Salmivalli et al., 1996).
3. Cierta orientación a los adultos, que cabe relacionar con el hecho observado en algunos estudios entre las víctimas pasivas de haber sido y/o estar siendo sobreprotegidas en su familia.
4. La conducta de las víctimas pasivas coincide con algunos de los problemas asociados al estereotipo femenino, en relación a lo cual es preciso interpretar el hecho de que dicha situación sea sufrida por igual por los chicos (que probablemente serán más estigmatizados por dichas características) y por las chicas (entre las que las características son más frecuentes pero menos estigmatizadoras). La asociación de dichas características con conductas infantiles permite explicar, por otra parte, por qué las víctimas pasivas disminuyen con la edad.

**La víctima activa.** En la mayoría de los estudios realizados sobre este tema se menciona la necesidad de diferenciar distintos tipos de víctimas, incluyendo como la segunda situación de victimización (menos frecuente y clara que la anterior), la de los escolares que se caracterizan por:

1. Una situación social de aislamiento y fuerte impopularidad, llegando a encontrarse entre los alumnos más rechazados por sus compañeros (más que los agresores y las víctimas pasivas); situación que podría estar en el origen de su selección como víctimas, aunque, como en el caso de las anteriores, también podría agravarse con la victimización.
2. Una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir sin llegar a elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación, con problemas de concentración, disponibilidad a reaccionar con conductas agresivas, irritantes, provocadoras. A veces, las víctimas activas mezclan dicho papel con el de agresores, aunque sus agresiones suelen ser meramente reactivas.
3. Un rendimiento y un pronóstico a largo plazo peores, en ambos casos, al de las víctimas pasivas.
4. Los escolares que son víctimas activas agresivas en la relación con sus compañeros parecen haber tenido desde su primera infancia un trato familiar más hostil, abusivo y coercitivo, que los otros escolares.
5. Esta situación es más frecuente entre los chicos que entre las chicas. No disminuye de forma significativa con la edad. Y en ella pueden encontrarse con mucha frecuencia los escolares hiperactivos.

**Los agresores,** que se caracterizan por:

1. Una situación social negativa, siendo incluso rechazados por una parte importante de sus compañeros, pero están menos aislados que las víctimas, y tienen algunos amigos, que les siguen en su conducta violenta.
2. Tienen una acentuada tendencia a la violencia, a dominar a los demás, al abuso de su fuerza (suelen ser físicamente más fuertes que los demás). Son bastante impulsivos, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento; problemas que se incrementan con la edad.
3. Su capacidad de autocrítica suele ser nula; en relación a lo cual cabe considerar el hecho observado en varias investigaciones, al intentar evaluar la autoestima de los agresores, y encontrarla media o incluso alta.
4. Entre los principales antecedentes familiares de los escolares que se convierten en agresores típicos suelen destacarse: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, y especialmente por parte de la madre, que manifiesta actitudes negativas y/o escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñarle a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico.
5. La situación de agresor es mucho más frecuente entre los chicos que entre las chicas, y suele mantenerse muy estable, o incrementarse a lo largo del tiempo; especialmente en la preadolescencia.

6. Aunque el grupo de agresores es menos heterogéneo que el de víctimas, la mayoría de las investigaciones diferencian entre los agresores activos, los que inician la agresión y la dirigen, de los agresores pasivos, que les siguen, les refuerzan y les animan; y que parecen caracterizarse por problemas similares a los anteriormente mencionados pero en menor grado.

La mayoría de los problemas asociados a los perfiles descritos habían sido con anterioridad investigados desde otras perspectivas, como los trabajos sociométricos sobre el aislamiento y el rechazo entre compañeros, a los que los estudios de *bullying* han prestado poca atención hasta hace poco, o los estudios sobre la discriminación en la interacción profesor-alumno, que en general siguen siendo ignorados por los investigadores que trabajan sobre la violencia entre escolares.

## 1.2. La necesidad de reconocer la interacción con el sistema social a múltiples niveles. El enfoque ecológico

Como se refleja en la descripción anteriormente expuesta, y reconocen actualmente numerosos investigadores que trabajan sobre la violencia en la escuela (Baker, 1998; Cowie, 2000; Ortega, 1997; Pellegrini y Brooks, 1999; Samlmivalli et al, 1996; Trianes, 2000), algunas de las características de víctimas y agresores, dependen de cómo se estructuran las relaciones en los distintos escenarios en los que transcurre su vida, así como del significado social que el conjunto del sistema social da a las relaciones que en ellos se producen, aunque tal como suelen haberse descrito parecen simplemente características de los individuos a los que hacen referencia, deficiencias producidas en su desarrollo, y en las que ni la escuela ni el conjunto de la sociedad tienen una influencia decisiva. ¿Por qué? Para responder a esta pregunta, conviene tener en cuenta tres posibles influencias:

- 1) La frecuente tendencia que suele existir a reducir la complejidad de las condiciones que influyen en la violencia, conceptualizándola como un problema individual en las primeras fases de su estudio, en las que a veces se producen descripciones que recuerdan a la búsqueda de un *chivo expiatorio*, en el que concentrar erróneamente toda la responsabilidad, o la de culpabilizar a la víctima, buscando qué hizo para provocar el acontecimiento. Como ejemplo de lo cual, cabe considerar también el enfoque psiquiátrico desarrollado inicialmente para explicar la violencia doméstica y el abuso infantil. En función del cual sólo llegaban a explicarse alrededor del 10% de los casos detectados, limitación que llevó al modelo ecológico actual, propuesto inicialmente por Belsky (1980) para explicar las condiciones que influyen en el maltrato infantil, y reconocido actualmente como el más adecuado por la mayoría de los investigadores que trabajan en éste ámbito.
- 2) La posible influencia de la metodología empleada para estudiar la violencia, como *bullying* entre escolares, orientada de forma muy generalizada a la descripción de su frecuencia, la detección de los roles desempeñados en dichas situaciones y, las características que correlacionan con dichos roles; a partir de la cual, las relaciones encontradas se analizan como meras características individuales. En función de la influencia que dicha metodología parece tener en el sesgo explicativo cabe inter-

pretar el hecho de que dicho sesgo sea más frecuente cuando se explican resultados empíricos que cuando se plantean reflexiones exclusivamente teóricas.

- 3) La escasa variabilidad existente en los contextos escolares estudiados respecto a algunas de las condiciones que influyen en el *bullying*, y que coinciden con las dificultades de la escuela tradicional para llevar a la práctica los ideales de una sociedad democrática, que llevan a reproducir en ella determinados problemas originados en el conjunto del sistema social, a través del apoyo implícito que el «currículo oculto» proporciona a veces a la violencia entre iguales, los estereotipos sexistas que asocian los valores masculinos con el dominio y el control absoluto de los demás, o la marginación que también se produce en la escuela de los que se perciben diferentes o en situación de debilidad. En otras palabras, que la constante existencia de dichas condiciones parece dificultar su visibilidad como posibles causas de *bullying*.

Con el objetivo de intentar superar las limitaciones anteriormente expuestas, y siguiendo el enfoque adoptado en trabajos anteriores (Díaz-Aguado, Dir., 1996; 2000, 2001), se analizan a continuación las condiciones de riesgo y de protección frente a la violencia entre adolescentes desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979; Belsky, 1980), en cuatro niveles: 1) el *microsistema*, o contexto inmediato en que se encuentra el individuo, como la escuela, la familia o el lugar en el que transcurre el ocio; 2) el *mesosistema*, o conjunto de contextos en los que se desenvuelve y las relaciones que se establecen entre ellos; 3) el *exosistema*, estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí las contienen, como la televisión; 4) y el *macrosistema*, conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas.

### 1.2.1. El microsistema escolar

Los estudios realizados en los últimos años sobre la violencia entre escolares se han centrado sobre todo en una de sus principales modalidades, a la que se ha denominado con el término inglés *bullying*, derivado de *bull*, matón) y reflejan que dicha violencia: 1) suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos); 2) tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo; 3) supone un abuso de poder, al estar provocada por un alumno (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación; 4) y se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

#### *Un problema frecuente, que cambia con el curso y el género*

Los intentos de situar la incidencia del *bullying* permiten llegar a la conclusión general de que se trata de un fenómeno que parece formar parte habitual de la cultura escolar tradicional, puesto que a lo largo de su vida en la escuela todos los alumnos parecen tener contacto con él, en sus distintos papeles, como víctimas, agresores o espectadores (la situación más frecuente).

En el pionero estudio realizado por Olweus a escala nacional en Noruega en 1983, se concluye que la violencia entre escolares afecta directamente al 15% de los alumnos de primaria y secundaria: el 9% de los cuales se reconoce como víctima, el 7% como agresor y el 1.6% en ambos papeles. Observándose diferencias muy claras en función del género, siendo siempre más frecuentes los dos papeles entre los chicos. Respecto al curso, se encuentra que el número de los que se reconoce como víctima disminuye de forma clara entre el segundo y sexto curso de primaria, estabilizándose en los restantes cursos de escolarización obligatoria. Respecto a los que se reconocen como agresores se observan pautas diferentes entre chicos y chicas. Puesto que mientras en ellas, parece haber también una disminución a medida que aumenta la edad, en el caso de ellos hay un incremento de la participación en episodios violentos en quinto y sexto (en torno a los 10 y 11 años) y, de nuevo, en octavo y noveno (equivalentes a segundo y tercero de la E.S.O., en los que la edad media oscila entre los 13 y 14 años). En contra de lo que suele creerse, las agresiones se producen con mucha mayor frecuencia (el doble o el triple) dentro de la escuela que en el camino entre dicho contexto y el familiar. Y sobre todo, en aquellas situaciones del recreo en las que hay muy poca presencia de adultos dispuestos a intervenir. No se observan diferencias asociadas al tamaño de la escuela ni al de las aulas (Olweus, 1993).

La serie de investigaciones realizada en el Reino Unido, en lo que se conoce como el Proyecto Sheffield, refleja que el porcentaje de los escolares que se reconoce como víctima de la violencia de otros alumnos a veces o más, se sitúa en las escuelas de primaria (junior and middle schools) en torno al 27%, y como agresor en torno al 10%. Porcentajes que bajan al 10% y 4%, respectivamente, en las escuelas de secundaria. Los análisis hechos en función del curso, muestran un descenso significativo con la edad entre los 6 y los 16 años, con un ligero incremento al comenzar la educación secundaria. Los chicos reconocen participar en las agresiones con una frecuencia significativamente superior a la de las chicas. Las diferencias en el rol de víctimas van en la misma dirección, pero no llegan a ser estadísticamente significativas. En primaria, casi todos los episodios de violencia se producen fuera de clase, en el espacio del recreo y en los pasillos. En secundaria, las diferencias con la violencia en el aula de clase son mucho menores, aunque van en la misma dirección. La frecuencia con la que se produce dicho problema al ir o venir de casa al colegio es menos de la mitad de la que se produce dentro de la escuela (Smith y Sharp, 1994).

Una especial significación tienen para la investigación que aquí nos ocupa los resultados obtenidos en el estudio del Defensor del Pueblo (2000), sobre el maltrato entre escolares de Educación Secundaria Obligatoria en España, basado en un muestra de 3000 estudiantes. En el cual se encuentran, entre otros, los siguientes porcentajes para situaciones específicas. Se reconoce como víctima (sumando las categorías a veces, a menudo, muchas veces): un 33.8% en insultos; un 4.1% en agresiones físicas; y un 0.7% en amenazas con armas. Se reconocen como agresores: un 40.9% en insultar; un 6.6% en agresiones físicas, y un 0.3% en amenazar con armas. Declara haber visto episodios de violencia sin participar directamente: un 31.3% para insultar; 45% para agresiones físicas; y un 5.5% para amenazar con armas. El número de profesores que declara conocer que se produce en su centro es de: 63% para insultar, 62.7% para pegar, y el 10% para amenazar con armas. Respecto a las diferencias de género, los chicos reconocen participar más en situaciones de violencia directa (insultar, esconder cosas, robar y amenazar para meter miedo), y las chicas en situaciones de violencia indirecta

(hablar mal de otros). También son más las chicas que afirman haber sufrido dicha situación como víctimas, mientras que entre los chicos, es más frecuente la victimización en no dejar participar, poner motes y amenazar para meter miedo. Respecto al curso se observa, en general, un mayor número de agresores en segundo curso, y de víctimas, sobre todo, en primero y también, aunque algo menos, en segundo. El recreo es el escenario más frecuente para las agresiones físicas y la exclusión directa, mientras que los insultos, los motes y las agresiones a las propiedades se producen con mayor frecuencia en el aula. No se observan diferencias significativas entre centros públicos y privados.

### *Diferencias en función del curso y la edad*

Existe cierto consenso en interpretar algunos de los resultados anteriormente expuestos (Olweus, 1993; Smith y Sharp, 1994) como reflejo de un descenso continuo de las experiencias de victimización con la edad, atribuible a la reducción de las situaciones de aislamiento y al incremento de las habilidades para afrontar los episodios que conducen a dicha situación que se producen con el desarrollo. Aunque cada día son más los investigadores que sugieren la posibilidad de que lo que cambie con la edad sea la visibilidad de la violencia, y no la violencia como tal, que podría incluso aumentar o hacerse más grave en la preadolescencia y adolescencia temprana. A favor de lo cual cabe interpretar los resultados que se exponen a continuación:

- 1) Los estudios basados en estadísticas nacionales, que utilizan metodologías distintas del autoinforme, suelen encontrar que el problema de la violencia escolar se agudiza, respecto a frecuencia y gravedad, en la adolescencia temprana. Momento en el que se incrementa también el riesgo de integración en grupos de orientación anti-social que ejercen la violencia fuera de la escuela, inicio del periodo al que se ha llegado a denominar incluso como *la edad de la banda* (Klein, 1971), situación que cabe relacionar con las características evolutivas de dicha edad (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999).
- 2) En los escasos estudios observacionales realizados se encuentra también que la frecuencia de la conducta violenta se mantiene estable o incluso se incrementa con la edad. En este sentido, cabe considerar, por ejemplo, los resultados obtenidos por Craig, (1993) al observar a través de cámaras y micrófonos ocultos, las interacciones de escolares de edades comprendidas entre los seis y los doce años (Craig, 1993), y encontrar que los porcentajes de los que participan como agresor y como agresor-víctima no cambian con la edad, y que el de los que sufre dichas situaciones como víctima se incrementa ligeramente, pasando de un 16% entre los 6-9 años a un 18% de los 9-12. Lo cual sugiere que la disminución del número de los que se reconoce en dicha situación a través del autoinforme puede deberse más al incremento de la tendencia a ocultarlo que a un descenso real.
- 3) Cuando se analizan las diferencias en distintos tipos de violencia, se encuentra que éstas cambian de forma significativa con la edad. En uno de dichos estudios se ha encontrado, por ejemplo, que mientras las agresiones físicas disminuyen con la edad, la violencia verbal aumenta, y la violencia indirecta (excluir intencionadamente, difundir rumores...) se mantiene en una frecuencia similar (Björqvist et al, 1992).

- 4) Los estudios retrospectivos realizados a partir de lo que recuerdan los adultos, encuentran que la frecuencia de episodios de violencia sufrida en la escuela alcanza su máximo nivel en la adolescencia temprana, entre los 11 y los 13 años, tanto cuando se estudia a muestras seleccionadas del conjunto de la población (Eslea y Rees, 2001), como a grupos en los que se dan características que suelen incrementar el riesgo de victimización. En este sentido, por ejemplo, Hugh-Jones y Smith (1999) observan que el 83% de los adultos tartamudos entrevistados declara haber sufrido *bullying* en el colegio alguna vez, y que el 33% afirma que fue especialmente intenso entre los 11 y 13 años, el 21% entre los 8 y los 10 años, el 20% en la adolescencia; y el 5% a los 6-7 años. Y Rivers (1999), en un estudio llevado a cabo con 190 adultos homosexuales, en el que casi todos declaran haber sufrido *bullying* en la escuela, sitúa su comienzo en torno a los 10 años, prolongándose durante los 5 años siguientes.

Como se concluye en el capítulo cuatro del volumen uno, el estudio llevado a cabo para diseñar este programa de intervención en centros educativos de la Comunidad de Madrid (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2003), también encuentra que en la adolescencia temprana, existe un superior riesgo de violencia que en edades posteriores. Así se refleja, en las diferencias que se observan en las situaciones de agresión y victimización en las que los propios adolescentes declaran participar en la escuela y en el ocio, así como en el acuerdo con las creencias que conducen a la violencia en función del curso, y en el conocimiento de estrategias de prevención de la violencia. Detectándose como cursos y edades de riesgo más elevado segundo y tercero de Educación Secundaria Obligatoria (13-15 años); que coinciden con los cursos que suelen resultar más difíciles de impartir para el profesorado de secundaria, y en los cuales plantean con más frecuencia la necesidad de llevar a cabo programas de prevención de la violencia.

Como se pone de manifiesto en los estudios anteriormente expuestos, la adolescencia temprana es un periodo crítico respecto a la intolerancia y a la violencia entre iguales. Pero, ¿cómo explicarlo?, ¿por qué entre los 12 y los 15 años, se observa con frecuencia un incremento en éste y en otros problemas a pesar de que cabría esperar todo lo contrario en función de los cambios que se producen con la edad en la capacidad de adopción de perspectivas y resolución de conflictos? Una posible respuesta a dicha pregunta se obtiene al tener en cuenta que la violencia y la intolerancia pueden servir para dar respuesta a las siguientes funciones, que pueden activarse de forma especial en dicho momento evolutivo:

- 1) *Reducir la incertidumbre sobre la propia identidad*, permitiendo categorizar de modo simplificado la realidad social. En apoyo de lo cual cabe interpretar que el riesgo de intolerancia aumente cuando también se incrementa la incertidumbre sobre uno mismo (Erikson, 1968; Adorno et al, 1950; Chandler, 1978), después de haber sufrido una humillación, un fracaso o de ver amenazada la propia imagen (Lemire y Smith, 1985).
- 2) *Afirmar el propio estatus y la integración en el grupo de referencia*. El hecho de compartir los prejuicios del grupo al que se pertenece y excluir o agredir a otros permite aumentar la cohesión intragrupal y la sensación de seguridad y apoyo (Pinillos, 1982; Pettigrew, 1980).

- 3) *Desviar la hostilidad producida por situaciones de frustración y tensión*, utilizando en este sentido a determinados colectivos como *chivo expiatorio* (Allport, 1954). En apoyo de lo cual cabe interpretar el hecho de que las personas que están satisfechas con su propia situación suelen ser más tolerantes que las personas que están insatisfechas (Bettelheim y Janovitz, 1950).
- 4) *Crear que el mundo es justo y que uno no va a sufrir los graves acontecimientos que se observan en otros*, necesidad que activa determinados sesgos que llevan a culpabilizar a la víctima del acontecimiento sufrido por ella; atribución que suele inhibir la empatía y la solidaridad (Lerner, 1980).

Una segunda explicación del incremento de la violencia y otras conductas de riesgo en la adolescencia temprana gira en torno a las características cognitivas de esta edad, originadas por lo que se ha denominado *egocentrismo epistemológico*, y una serie de problemas, como el auditorio imaginario y la fábula personal, que conducen a un sentimiento de invulnerabilidad (Elkind 1967; Schinke, Botvin y Orlandi, 1991). En el apartado 1.3.4 se analiza con más detalle esta explicación evolutiva.

Por otra parte, en los estudios realizados en los últimos años se comienza a reconocer que el incremento de las conductas destructivas que suele observarse en la adolescencia temprana puede deberse a que el contexto de la educación secundaria no se ajusta a las necesidades evolutivas de dicha etapa. En este sentido, Eccles, Lord y Roeser, 1996, han encontrado evidencia empírica en la que se refleja una influencia negativa de cinco cambios, que se producen entre la escuela primaria y secundaria, que pueden explicar por qué se incrementan en la adolescencia temprana las dificultades de adaptación escolar y las conductas destructivas, en función del desajuste entre el contexto educativo y las necesidades evolutivas de la adolescencia, puesto que en la escuela secundaria:

- a) Se produce un fuerte incremento del énfasis en el control y en la disciplina y disminuyen las oportunidades del alumnado para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje, que pasa a estar más dirigido por el profesorado.
- b) La relación entre el profesorado y el alumnado se hace mucho más impersonal y aumentan los problemas de interacción.
- c) La organización de la actividad en el aula se orienta más al grupo en su totalidad, resultando más competitiva y disminuyendo las oportunidades de participación.
- d) El profesorado utiliza normas de evaluación más estrictas. Y descienden, en general, las calificaciones que recibe el alumnado. Descenso que origina, a su vez, una disminución en la motivación por el aprendizaje, y con ello una escalada en espiral de consecuencias muy negativas. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que las calificaciones son el mejor predictor de autoeficacia percibida y motivación académica.
- e) El profesorado de secundaria se siente menos eficaz que el de primaria, sobre todo respecto al alumnado que presenta dificultades escolares. Aquí parece originarse la principal diferencia entre estos dos niveles educativos, que está estrechamente relacionada con el tipo de formación recibida y con el hecho de que en secundaria el profesorado no se siente responsable de la educación en general, sino especialista en una materia concreta.

Para superar los problemas anteriormente mencionados, estos autores proponen modificar la estructura de las actividades escolares orientándolas más hacia el desarro-

llo de proyectos, de tareas, que sean definidas como propias por el adolescente, destacando cinco cualidades en esta orientación: 1) orientar la actividad hacia la *construcción* de tareas; 2) distribuir la autoridad en el aula; 3) incrementar el reconocimiento del esfuerzo por encima del reconocimiento de la capacidad; 4) utilizar el esfuerzo como criterio para la evaluación del aprendizaje; 5) agrupar a los alumnos en función de la heterogeneidad; 6) y usar el tiempo de forma más flexible para permitir la innovación en actividades y tareas.

### *Diferencias en función del género*

Uno de los resultados más repetidos en los estudios sobre la violencia es que los hombres la utilizan con mayor frecuencia y de forma más grave a lo que la utilizan las mujeres (Rutter et al., 1998), diferencia que se manifiesta desde la infancia en cualquier contexto, incluido el escolar (Olweus, 1993; Whitney y Smith, 1993; Defensor del Pueblo, 2000; Olafsen y Viemero, 2000; Sourander et al., 2000), y que, como sucede en otros contextos y edades, cabe relacionar con: 1) la superior tendencia con la que los hombres manifiestan problemas de externalización (Cichetti y Scheider-Rosen, 86), reaccionando ante la tensión creando problemas a los demás, generalmente a través de conductas antisociales; 2) así como con los estereotipos masculinos tradicionales, en los que se asocia el valor del hombre con el dominio, el control absoluto y la violencia (Cowie, 2000; Díaz-Aguado y Martínez Arias (2001).

Los análisis realizados sobre la frecuencia con la que se sufren en la escuela situaciones de victimización en función del género encuentran resultados menos consistentes, puesto que en algunos estudios dicha situación se da más entre los chicos (Olweus, 1993), mientras que en otros no se observan diferencias significativas (Smith y Sharp, 1994; Olafsen y Viemero, 2000). Para explicar estas discrepancias, sobre todo cuando los datos se han obtenido a través del autoinforme, conviene tener en cuenta que a los chicos les suele costar más informar de la violencia que a las chicas (Cowie, 2000).

Las diferencias existentes en función del género en la conceptualización de la violencia, según las cuales los hombres infravaloran su participación en ella así como la gravedad de las situaciones en las que se implican, puede explicar también por qué en algunas investigaciones el género no permite predecir la participación en la violencia escolar cuando se utiliza el autoinforme (Bosworth, Espelage, Simon, 1999), ni parecen existir diferencias entre hombres y mujeres en otros contextos en función de lo que informan (Moreno, 1999), aunque a través de procedimientos diferentes se detecte que los hombres recurren a la violencia con una frecuencia y gravedad muy superior a la de las mujeres. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que estas diferencias están disminuyendo en los últimos años (Crick, 1997; George, 1995; Snyder et al, 1996), debido probablemente a la tendencia a identificarse con el estereotipo masculino tradicional que se observa entre algunas mujeres, unido al incremento de su exposición a determinadas situaciones de riesgo de violencia.

Por otra parte, en diversas investigaciones se pone de manifiesto la necesidad de considerar también diferencias cualitativas, puesto que, por ejemplo, la utilización de la violencia por las mujeres suele ser mucho más indirecta (Österman, 1998) y está más influida por presiones situacionales. En este sentido, Salmivalli et al. (1998) han observado, en un seguimiento longitudinal de sexto a octavo curso (de los 12-13 a los

14-15 años), que la estabilidad en el papel de agresor es mucho mayor entre los chicos, y que aunque en ambos grupos está influida por la presión de los compañeros, entre las chicas dicha influencia es mucho mayor.

Como se analiza en el capítulo cuatro del volumen uno (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2003), el estudio llevado a cabo en centros de educación secundaria de Madrid para elaborar el programa que aquí se presenta ha reflejado los siguientes resultados sobre este tema:

1. *Género y creencias de justificación de la violencia.* El nivel de acuerdo manifestado por los adolescentes hacia las creencias que conducen a los distintos tipos de violencia (entre iguales, doméstica, hacia minorías...) es significativamente más alto al nivel de acuerdo manifestado por las adolescentes. Resultados que van en la dirección de los obtenidos en estudios anteriores y que reflejan, una vez más, el superior riesgo de violencia e intolerancia que existe entre los chicos en sus componentes cognitivo y valorativo, así como la necesidad ayudar a superar la asociación de dicho problema con valores masculinos en los programas de prevención de la violencia.
2. *Género y conocimiento de estrategias de prevención de la violencia en el ocio.* Los resultados reflejan que las adolescentes conceptualizan los problemas que suelen conducir a la violencia entre iguales en el ocio con un nivel de elaboración significativamente superior al de los adolescentes. En dicha dirección se orienta también el hecho de que ellas propongan estrategias de mejores consecuencias sociales. Aunque en este caso, y en contra de lo observado en estudios anteriores, las diferencias no llegan a ser significativas. Estos resultados reflejan que en la muestra evaluada aquí las diferencias de género se mantienen con una mayor claridad en los componentes cognitivo y valorativo de la violencia que en el componente de disposición conductual.
3. *Género y calidad subjetiva de los diversos contextos y relaciones.* En contra de lo detectado en otros estudios, no se observan diferencias en función del género en la satisfacción con uno/a mismo/a ni en la valoración del aprendizaje y la relación con el profesorado. Resultados que vuelven a reflejar la reducción de las diferencias tradicionalmente observadas entre las y los adolescentes.
4. *Género y participación en situaciones de violencia.* Las chicas declaran ser víctimas de exclusión en la escuela en mayor medida que los chicos, y presenciar con más frecuencia este tipo de situaciones. Por el contrario, son los chicos los que ejercen con más frecuencia como agresores tanto en situaciones de gravedad media como en situaciones de gravedad extrema. No observándose diferencias significativas en función del género en las situaciones de violencia en el ocio. Estos resultados reflejan, de nuevo, la necesidad de incluir en los programas de prevención actividades que ayuden a superar el sexismo y la asociación de los valores masculinos con la violencia.
5. *El riesgo de generalización del modelo masculino tradicional en determinados contextos.* Resulta conveniente tener en cuenta, también, que la ausencia de diferencias de género en el ocio puede ser interpretada como un indicador de la fuerte presión grupal que suele existir en dicho contexto, que podría obstaculizar los mecanismos de inhibición de la violencia de las adolescentes, así como la posible tendencia de éstas a reproducir el estereotipo masculino tradicional como un mecanismo de adaptación a dicho contexto. De lo cual se deriva la necesidad de tener esto en cuenta en

los programas de prevención, orientando la superación del sexismo de forma que favorezca una identificación con la totalidad de los valores tradicionalmente asociados a lo femenino (la empatía, la ternura) y a lo masculino (la fuerza y el poder), sin que nadie tenga que identificarse con los problemas a los que dichos estereotipos conducían (como la violencia o la obsesión por la imagen corporal).

### *El papel de los compañeros*

Una de las condiciones del microsistema escolar que influye claramente en las situaciones de violencia entre escolares es el comportamiento de los compañeros (Salmivalli et al, 1996; 1998; Cowie, 2000; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999), que suelen estar presentes como observadores. O'Connell, por ejemplo, detectó dicha presencia en el 85% de los episodios violentos que se producen en el recreo, su escenario más frecuente en primaria (O'Connell et al., 1999).

Como reflejo de dicha influencia, cabe considerar uno de los resultados que sistemáticamente se repite en los estudios sobre el perfil de víctimas y agresores, en los que se observa que la víctima suele estar fuertemente aislada, sin amigos, y ser bastante impopular, sufriendo ambos problemas en mayor medida que los agresores. Las dificultades sociales de las víctimas son mucho mayores entre las víctimas activas (que reaccionan a las situaciones de violencia con agresión reactiva) que entre las víctimas pasivas. Para explicarlo, conviene tener en cuenta que la falta de amigos puede originar el inicio de la victimización, y que ésta puede hacer que disminuya aún más la popularidad de quién la sufre y su aislamiento (Baker, 1998; Cowie, 2000; Pellegrini y Brooks, 1999; Salmivalli et al, 1996).

Salmivalli y colaboradores (1996) argumentan, en el sentido de lo expuesto en el párrafo anterior, que la impopularidad de las víctimas puede ser una de las principales condiciones que lleva a elegir las como víctimas, pero que una vez elegidas el hecho de someterlas a la victimización puede activar una «norma» que «prohíba» sentir simpatía hacia ellas, especialmente entre los chicos. En su investigación, llevada a cabo en 11 escuelas finlandesas en sexto curso (con edades entre 12 y 13 años), encuentran que los compañeros que se atreven a defenderlas, situación que se da en un 30.1% de chicas y en un 4.5% de chicos, suelen ser muy populares, con elevado estatus sociométrico. Como posibles explicaciones, argumentan que quizá el hecho de atreverse a defender a las víctimas, actuando prosocialmente, puede contribuir a incrementar la popularidad (Coie et al, 1990), o bien que sólo los que tienen una elevada popularidad, se atreven a hacerlo sin temor a ser victimizados por ello. En función de los estereotipos sexistas, creen que en el caso de las chicas pueden activarse las dos influencias. Mientras que en el caso de los chicos, mucho más reacios a actuar como defensores, es probable que solo actúe la segunda. En este estudio, se observan además los siguientes resultados sobre los distintos papeles que se desempeñan respecto a la violencia:

- *Diferencias de género.* Entre los chicos son bastante más frecuentes los papeles de reforzador y ayudante del que lleva a cabo la agresión; y mientras estos últimos tienen un estatus sociométrico bajo (aunque no tan bajo como las víctimas), las chicas que utilizan la agresión tienen un estatus sociométrico ligeramente superior a la media del grupo, que globalmente coincide con una situación controvertida

(siendo aceptadas por parte del grupo y rechazadas por otra parte). Diferencias que cabe explicar en función del tipo de conducta que cada grupo utiliza: la intimidación indirecta en el caso de las chicas, y la intimidación directa y la agresión física en el caso de los chicos.

- *Relación entre autoinforme y heteroinforme (evaluación a través de los compañeros o del profesorado)*. Comparando los resultados obtenidos a través de estos distintos procedimientos, se observa que los papeles peor considerados por los adultos en sus mensajes explícitos (agresor y ayudante del agresor) suelen ser infravalorados en el autoinforme, al contrario de lo que sucede con los mejor considerados (defensor de la víctima y no participar en absoluto). Observándose, además, que aunque, en general, el autoinforme permita detectar el tipo de papel que cada alumno desempeña (a favor de la agresión o no) es más difícil evaluar con precisión el grado de implicación que cada individuo tiene en dichas situaciones. Puesto que, por ejemplo, la tendencia a reconocerse como agresor correlaciona con la tendencia a ser identificado como tal por los compañeros, pero también con la de ser identificado como reforzador o ayudante del agresor; algo parecido a lo que sucede con las correlaciones entre ser defensor de la víctima y no participar en absoluto, permaneciendo totalmente al margen.

El seguimiento realizado dos años después (Salmivalli et al, 1998), con el objetivo de comprobar la estabilidad de los papeles anteriormente descritos, entre sexto y octavo curso (entre los 12-13 y los 14-15 años) permitió encontrar que:

- El número de víctimas disminuye claramente; cambio que cabe relacionar con el hecho de que aumenten el número de los que las defienden y el de los que no participan en absoluto. Aunque en contra del ligero incremento del número de los que agreden y los que les ayudan. Resultados que sugieren, como tendencia general, una superior polarización respecto a la violencia con la edad.
- Se mantienen todas las diferencias respecto a la violencia en función del género detectadas dos años antes; observándose, además, que las diferencias en su estabilidad van también en la dirección de lo previsto por los estereotipos sexistas, puesto que mientras la conducta de *bullying* es más estable entre los chicos que entre las chicas, entre ellas es más estable la conducta de defender a la víctima.
- Considerando tanto a los que permanecen con el mismo grupo como a los que cambian de clase, se observa que el comportamiento manifestado dos años antes sirve para predecir el comportamiento actual, sobre todo en el caso de los chicos. Y que entre las chicas el mejor predictor de dicho comportamiento es el de los compañeros con los que se encuentran en octavo. Es decir, que aunque la presión de los demás se detecta también entre los chicos, su influencia respecto a la propia conducta pasada, es superior en el caso de las chicas.

Como reflejo de la estrecha relación existente entre la violencia escolar y la cultura entre iguales que se desarrolla en dicho microsistema, cabe considerar también el estudio llevado a cabo por Pellegrini, Bartini y Brooks (1999), en el quinto curso (entre 11 y 12 años) de cinco escuelas de primaria de Georgia, situadas en una zona rural del nordeste de Estados Unidos, llevado a cabo con el objetivo de profundizar en la naturaleza del contexto social que rodea a la violencia en la adolescencia temprana, edad considerada especialmente crítica respecto a dicho problema; en la que se detecta que

el 14% de los alumnos evaluados interviene como agresores; el 18% como víctimas; y el 5% como víctimas agresivas (que responden a la victimización con conductas agresivas reactivas), encontrándose además que:

- *Relación entre conducta y actitudes hacia el bullying* (evaluadas, a través de preguntas como: «cómo te sientes cuando ves a un chico que está siendo agredido en la escuela?»). Como cabía esperar, la aceptación del *bullying* correlaciona positivamente con la conducta de agredir y negativamente con el hecho de sufrirla como víctima pasiva o como víctima agresiva. Para explicarlo conviene tener en cuenta que esta última situación se caracteriza por utilizar solamente agresión reactiva; mientras que los «bullies» utilizan ambos tipos de agresión (evaluados a través de la percepción del profesor).
- *Estatus social de agresores y víctimas*. Las amistades recíprocas de los agresores están establecidas con otros agresores; que parecen formar un grupo específico, diferenciado del resto de la clase. Mientras que las de las víctimas proceden por igual de otras víctimas, de agresores o de compañeros del grupo de control (ni víctimas ni agresores). Entre los agresores, tanto las actitudes favorables hacia el *bullying* como el hecho de manifestar agresión proactiva correlacionan positivamente con popularidad dentro del grupo de agresores, debido probablemente a que sólo ese tipo de violencia sirve para el dominio y el control del grupo. En el caso del grupo de víctimas, por el contrario, el empleo de la violencia proactiva correlaciona negativamente con popularidad.
- *Tener amigos y caer bien protegen contra la victimización*. Aunque la eficacia de los amigos, en este sentido, es prácticamente nula si proceden del grupo de víctimas, probablemente debido a su debilidad para intervenir, y funciona por igual cuando se encuentran en el grupo de control (quizá por su capacidad para que la agresión sea castigada por los adultos) que en el grupo de agresores (probablemente por el miedo de recibir una agresión).

El poder protector de las relaciones de amistad para inhibir la victimización ha sido también comprobado longitudinalmente (Boulton et al, 1999). De dichos resultados se desprende que para prevenir la violencia en la escuela es necesario intervenir con el conjunto de la clase, favoreciendo el tipo de relaciones entre compañeros que inhibe su aparición (Salmivalli, 1999), condición que debe ir acompañada de una mejora en el clima social de la escuela, en la forma de definir y hacer cumplir las normas y en la calidad de las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos, aunque la influencia de dichas características haya sido muy poco investigada (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999).

Como se analiza en el capítulo uno del volumen uno (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2003), el estudio llevado a cabo en centros de educación secundaria de Madrid ha reflejado que en una situación de violencia entre iguales, las conductas más frecuentes en los adolescentes evaluados son, según lo que ellos mismos declaran: 1) intentar cortar la situación cuando hay una relación de amistad con la víctima; 2) intentarlo aunque no exista dicha relación; 3) y pedir ayuda a otra persona distinta de los profesores. A pesar de su menor frecuencia, sorprende el elevado porcentaje de adolescentes que al observar la violencia hacia un compañero: «no hace nada aunque cree que debería hacerlo»; «no hace nada, porque no es su problema»; y «se mete con la víctima lo mismo que el grupo». Lo cual pone de manifiesto que los pape-

les de cómplice activo y pasivo son vividos con una elevada frecuencia en el contexto escolar, y que sin dicha complicidad la violencia no podría producirse con la frecuencia e intensidad actuales. Resultados que reflejan la necesidad de incluir en los programas de prevención de la violencia actividades de interacción entre compañeros que incrementen la cohesión del grupo, erradiquen situaciones de exclusión y ayuden a construir una cultura explícitamente contraria a toda forma de violencia.

### *El papel del profesorado y la calidad de la escuela*

La mayoría de las investigaciones realizadas sobre la violencia entre escolares ignoran la decisiva influencia que los responsables de la educación, incluido el profesorado, pueden tener en dicho problema; tratándolo, incluso, en algunas ocasiones como si fuera una consecuencia inevitable de la interacción entre iguales, o en la que los adultos no pueden o no deben intervenir. Según lo cual, no resulta sorprendente que con cierta frecuencia, el profesorado se manifieste reacio a participar en programas destinados a prevenir dicho problema, resistencia que suele ser mucho más frecuente entre los hombres que entre las mujeres (Cowie, 2000), probablemente debido a la asociación del estereotipo masculino tradicional con la justificación de la violencia entre iguales.

### *Falta de respuesta y conspiración del silencio*

En el estudio del Defensor del Pueblo (2000), sobre la violencia en la Educación Secundaria Obligatoria, se encuentra que los profesores atribuyen dicho problema sobre todo a causas personales o familiares de los alumnos, que están por tanto fuera de su control. Representación que dificulta la adopción de medidas destinadas a prevenirlo desde la escuela. En relación a lo cual cabe interpretar también la escasa frecuencia con la que los alumnos comunican al profesorado los episodios de violencia que sufren o conocen. Siendo los amigos la fuente de ayuda principal. La del profesorado se produce sobre todo cuando se sufren robos, agresiones físicas y amenazas para intimidar. Resulta, por otra parte, llamativo que no suela encontrarse ayuda en ninguna figura ante las exclusiones, uno de los principales problemas de la escuela actual.

Resultados similares a los anteriormente expuestos suelen encontrarse en casi todas las investigaciones sobre la violencia entre escolares en los últimos años realizadas en contextos muy diversos. Y en función de los cuales, la tradicional falta de respuesta de la escuela ante la violencia que en ella se produce es considerada actualmente como una condición de riesgo (Batsche y Knoff, 1994). Para explicarlo, conviene tener en cuenta que esta *conspiración del silencio* deja a las víctimas sin ayuda y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. En relación a lo cual cabe considerar también que la violencia entre escolares disminuya cuando se rompe dicha conspiración, estableciendo contextos normalizados en los que se trate sobre la violencia escolar, proporcionando a las víctimas la oportunidad de recibir ayuda sin ser estigmatizadas por ello, y a los agresores la de recibir el tratamiento educativo disciplinario que requieren. Resultados que llevan a conceptualizar dichas condiciones como protectoras frente a la violencia escolar (Sharp y Thomson, 1994; Cowie y Sharp, 1994; Smith, Cowie y Sharp, 1994).

Como se analiza en el capítulo uno del volumen uno (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2003), el estudio llevado a cabo en centros de educación secundaria de Madrid ha reflejado, a través de lo que declaran los alumnos, que los profesores intentan ayudar, pero a veces no se enteran o no saben impedir la violencia entre iguales que se produce en la escuela. Aunque la mayoría de los adolescentes valora favorablemente la posibilidad de contar con algún profesor cuando surge la violencia entre iguales, y las puntuaciones medias que se obtienen en este sentido son todas superiores a la media («trabajan activamente»; «actúan como mediadores»...) también son elevadas y superiores a la media, aunque algo menores, las puntuaciones que otorgan a los elementos que reflejan que los profesores «no se enteran» o «no saben impedir dicha violencia», aunque están muy poco de acuerdo con que tiendan a «mirar para otro lado». En función de lo cual cabe concluir que la tendencia a la pasividad frente a la violencia entre iguales detectada en la escuela tradicional no parece haberse superado, y que se produce más por falta de recursos del profesorado para resolverla con eficacia que por falta de interés. Conviene tener en cuenta, también, que las figuras más disponibles para pedir ayuda son los amigos, seguidos por las madres y los padres. Tendencias similares a las observadas en otros estudios, en los que también se destaca la baja tendencia a pedir ayuda al profesorado. Estas diferencias parecen estar estrechamente relacionadas con las que se observan en la calidad de la relación que establecen con cada figura. De lo cual se deriva la necesidad de mejorar la relación que los y las adolescentes establecen con el profesorado de secundaria para incrementar la tendencia a pedirle ayuda cuando son víctimas de la violencia o conocen a compañeros que la sufren.

Para explicar algunas de las tendencias anteriormente mencionadas, conviene tener en cuenta su relación 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. En este sentido se orientan los resultados obtenidos por Behre, Astor y Meyer (2001) en escuelas del Oeste de Estados Unidos con elevados índices de violencia, al estudiar el razonamiento de los profesores sobre su intervención en este tema, y detectar que mientras el profesorado de primaria parece considerar la escuela en su conjunto como una responsabilidad suya, y que debe intervenir en cualquiera de sus contextos para evitar que se produzca la violencia, basando la necesidad de dicha intervención sobre todo en argumentos morales sobre el posible daño físico que la violencia puede originar en los alumnos; el profesorado de secundaria limita su responsabilidad de intervenir a determinados espacios, sobre todo el aula, y mezcla argumentos morales (el riesgo de una escalada de la violencia que dañe más a las personas, la dificultad de poder controlar la situación debido al superior tamaño de los alumnos...), convencionales (es la responsabilidad de otro, no hay reglas claramente establecidas que les obliguen, la administración no va a respaldar...) y personales (cuando eligieron ese trabajo no contaban con dicha tarea...).

Conviene tener en cuenta, sin embargo, que las tendencias expuestas en el apartado anterior pueden ser muy sensibles a determinadas características del contexto en el que se han evaluado, y que podrían cambiar preparando al profesorado para prevenir la violencia entre escolares. A esa conclusión permite llegar su comparación con los resultados obtenidos por Boulton (1997), en Inglaterra, sobre 141 profesores (115 de secundaria), y encontrar que la mayoría se considera responsable de prevenir la violencia si se produce en clase o en el recreo, aunque no fuera de la escuela. Dentro de la definición

de *bullying* el profesorado incluye, sobre todo, las formas más explícitas de maltrato, como las amenazas verbales, pero se resiste a considerar otras conductas, como las exclusiones o los motes, más extendidas y permitidas, cuya gravedad y consecuencias psicológicas tienden a infravalorar. Independientemente de los años de experiencia, la mayoría de los profesores (el 87%) reconoce que no ha sido preparado para afrontar este problema con eficacia y que debería ser específicamente entrenado para ello. En relación a lo cual cabe interpretar el hecho de que la empatía hacia las víctimas, que es en principio mayoritaria, disminuya con los años de ejercicio. Como posible explicación, cabe pensar que el hecho de no poder evitar dicho problema, por falta de recursos, haga que el profesorado se insensibilice frente a él como mecanismo de defensa. De lo cual se deduce la necesidad de proporcionar dichos recursos para incrementar la conciencia de los profesores sobre su papel en la prevención de la violencia entre escolares.

### *El tratamiento inadecuado de la diversidad y las experiencias de exclusión y humillación*

El tratamiento habitual que se da en la escuela tradicional a la diversidad étnica (Gillborn, 1992), actuando como si no existiera, puede explicar su escasa sensibilidad para combatir el *acoso racista* (humillaciones, generalmente verbales, asociadas a dicha diversidad), que tienen alto riesgo de sufrir los alumnos de minorías étnicas, especialmente si están en desventaja académica o socioeconómica (Troyna y Hatcher, 1992); problema que suele ser muy difícil de detectar para el profesorado y que, generalmente, se origina y va más allá de las puertas de la escuela. Para prevenirlo, es preciso superar también la «conspiración del silencio» respecto a este problema, incluyendo el tratamiento del racismo en el currículum, dentro de programas globales que proporcionen experiencias de igualdad y ayuden a erradicar la exclusión, una de las principales condiciones de riesgo de violencia (Troyna y Hatcher, 1992; Cowie y Sharp, 1994). Los programas que llevan a cabo este tipo de medidas son viables y eficaces tanto en primaria como en secundaria, a través de cuentos y vídeos específicamente seleccionados o elaborados para adecuar el tratamiento del racismo a las peculiaridades de cada edad (Díaz-Aguado, Dir., 1992; 1996; Horton, 1991).

En relación a la forma de tratar la diversidad en la escuela tradicional, actuando como si no existiera, cabe considerar también que el hecho de tener necesidades educativas especiales incrementa el riesgo de ser víctima de *bullying*. Para comprender el proceso que conduce a esta situación conviene tener en cuenta que los alumnos con *dificultades de aprendizaje* integrados en aulas ordinarias suelen ser percibidos por sus compañeros con dos características conductuales asociadas en general al riesgo de victimización, al transmitir vulnerabilidad: «estar triste» y «necesitar ayuda». Resulta significativo, asimismo, que aunque el profesorado también perciba estas dos características conductuales en los niños con necesidades especiales no sea consciente de la vulnerabilidad a la victimización que se asocia con ellas (Nabuzoka y Smith, 1993). Las observaciones realizadas en este tipo de aulas, llevan a postular la existencia de tres condiciones por las que los niños con necesidades especiales tienen más riesgo de victimización, porque: «Primero, pueden tener características particulares relacionadas con las dificultades de aprendizaje u otras discapacidades que les convierta en un «objetivo» obvio; segundo, en aulas ordinarias, estos niños pueden estar menos integrados y

carecer de la protección frente al *bullying* que proporcionan los amigos; y tercero, algunos niños con problemas conductuales pueden comportarse de una forma agresiva y convertirse en *víctimas provocadoras* (Whitney, Smith y Thompson, 1994, p. 216).

Como reflejan los resultados anteriormente expuestos, el hecho de ser percibido como diferente o en situación de debilidad, incrementa considerablemente el riesgo de ser víctima de la violencia de los compañeros en la escuela tradicional. Puesto que a las diferencias anteriormente mencionadas habría que añadir otras muchas; como, por ejemplo, la de los niños que contrarían el estereotipo sexista tradicional (Rivers, 1999); o los que tienen dificultades de expresión verbal (Hugh-Jones y Smith (1999), que suelen ser frecuentemente ridicularizados 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, estereotipos hacia los que tienen necesidades especiales...), y a conceptualizarlos como una amenaza al respeto a los derechos humanos. Los programas que hemos desarrollado con anterioridad demuestran la posibilidad y eficacia de dichas intervenciones para mejorar la integración en clase de todos los alumnos y el clima del aula, dos condiciones básicas que protegen contra la violencia e inhiben su aparición en la escuela (Díaz-Aguado, Dir., 1992, 1994, 2001).

Conviene tener en cuenta, por otra parte, la necesidad de diferenciar distintos estilos docentes en la forma de tratar la diversidad (Brophy y Good, 1974; Good y Brophy, 1991; Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996):

- *Los profesores reactivos, o pasivos (laissez-faire)*, la mayoría de los profesores de contextos estructurados de forma tradicional coinciden con este estilo, que se caracteriza por dejar que los alumnos controlen el esquema de las interacciones en clase sin intentar compensar la desigualdad previa de oportunidades, pero sin incrementarla. Esta extendida forma de tratar la diversidad, actuando como si no existiera, suele ser reflejada por los profesores cuando manifiestan que todos sus alumnos son iguales y que por eso no hacen diferencias entre ellos, expresando así su deseo de no ser discriminatorios, lo que se ha denominado la *ilusión del trato igualitario*, pero también sus escasos recursos para adaptarse a la diversidad y a los alumnos con problemas de conducta.
- *Los profesores proactivos, o compensatorios de la discriminación*, logran que todos los alumnos participen en la dinámica general de la clase y utilizan recursos eficaces para adaptarla a la diversidad; iniciando y manteniendo las interacciones tanto con el conjunto de la clase como con los alumnos de forma individualizada, no dejando que las diferencias existentes entre ellos determinen dicha estructura ni interfieran con los objetivos prioritarios de la educación. Creen que su papel es tratar de adecuarse al nivel de cada alumno y asegurar al máximo su progreso. Disponen de un amplio repertorio de recursos docentes que les permiten adaptar la enseñanza a todos los alumnos: manifestando, por ejemplo, reconocimiento a todos ellos, y especialmente a aquellos que más lo necesitan, distribuyendo el protagonismo para prevenir el comportamiento disruptivo, dejándoles pensar durante el tiempo necesario para responder a las preguntas planteadas, o proporcionándoles pautas para que lleguen a resolver las dificultades.

- *Los profesores sobre-reactivos o discriminatorios* no se consideran a sí mismos responsables de lo que les sucede a sus alumnos. Creen que su papel se limita a presentar la información y evaluar el rendimiento. Tratan a los alumnos como si las diferencias de capacidades entre ellos fueran superiores a lo que realmente son. Suelen colocar en zonas marginales (al lado de la puerta, al final de la clase...) a aquellos alumnos que perciben como problemáticos; expresan reconocimiento únicamente a los alumnos de mayor rendimiento que no obstaculizan su papel de profesor, mientras que, por el contrario, sólo se dirigen a los alumnos que les resultan difíciles para criticar su conducta; y no dan oportunidades para que estos alumnos puedan manifestar su competencia. Suelen percibirlos de forma estereotipada, pronunciándose enseguida a favor de los alumnos que observan con buen rendimiento y la conducta que ellos desean en clase y en contra de los que perciben con las características opuestas.

Los estudios realizados en aulas étnicamente heterogéneas de primaria reflejan que el estilo más frecuente, observado en alrededor del 80% de los profesores tutores, es el reactivo. Y que los otros dos son muy minoritarios, observándose en alrededor del 10% del profesorado (Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996). Aunque no se han realizado investigaciones sistemáticas que analicen específicamente la relación entre estos estilos de tratar la diversidad y el *bullying*, cabe plantear como hipótesis que el estilo proactivo actúe como condición protectora, al favorecer la integración de todos los alumnos y proporcionar un estilo no violento de resolución de conflictos, y que, por el contrario, el estilo sobrereactivo represente una condición de riesgo, al incrementar la probabilidad de violencia entre iguales tanto a corto o a largo plazo.

Algunas de las conductas que caracterizan las formas más extremas del estilo docente sobrereactivo, como la humillación, la ridicularización o las críticas continuas o inevitables dirigidas a los alumnos que dificultan el trabajo del profesor, coinciden con el tipo de proceso conceptualizado en contextos laborales como *acoso moral*. Mecanismo de características similares al detectado en las escuelas en los años 70 para explicar el proceso por el cual algunos profesores cumplen automáticamente sus expectativas negativas para aumentar su control personal sobre los alumnos difíciles; y que logra su efecto, según los estudios observacionales llevados a cabo, haciendo que dichos alumnos pierdan la motivación por el rendimiento y se vuelvan pasivos al ver que la crítica del profesor no se relaciona con su esfuerzo (Cooper, 1977; Good y Brophy, 1991). Los problemas que algunos profesores de secundaria describen en los últimos años sugieren la posibilidad de que este mecanismo pueda conducir también, en determinados alumnos y condiciones, a falta de respeto, indisciplina, e incluso violencia, contra el profesorado o contra el sistema escolar.

Existen muy pocas investigaciones que relacionen la violencia entre escolares con los procesos de discriminación y exclusión que se producen en su interacción con el profesorado, tema que comienza a ser conceptualizado como maltrato en los últimos años (Pellegrini, Bartini y Brooks, (1999). Este cambio en su representación puede ayudar a comprender su posible influencia en el maltrato entre escolares, al incrementar situaciones de riesgo (aislamiento, modelo y justificación para el maltrato, deterioro del clima del aula, división del grupo de clase en subgrupos enfrentados, elevado nivel de estrés...) y reducir las condiciones de protección contra la violencia (adultos a

los que acudir, contextos y modelos para la resolución pacífica de los conflictos, normas coherentes y contrarias a todo tipo de violencia...).

Como reflejo de la influencia que sobre todo tipo de violencia pueden tener las experiencias de exclusión vividas en la escuela cabe considerar los resultados obtenidos desde los primeros estudios longitudinales realizados sobre este tema, en los que se ha observado que los individuos que llevaron a cabo acciones antisociales graves en la juventud y edad adulta se diferenciaban desde 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 (Glueck y Glueck, 1960; Coleman, 1982; Conger et al, 1965).

Los resultados obtenidos en nuestras investigaciones con estudiantes de secundaria sugieren también que la exclusión social puede estar en el origen de su identificación con la violencia (Díaz-Aguado, Dir., 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 dicho problema (la 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 los profesores; 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 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 que se produce en la escuela tiene para prevenir todo tipo de violencia y en función del cual puede explicarse la eficacia de los programas que favorecen la integración en grupos de compañeros constructivos para lograr la desvinculación con los grupos violentos (Díaz-Aguado, Dir., 1996; Hritz y Gabow, 1997).

### *El profesorado como víctima*

Las noticias que con cierta frecuencia aparecen en los medios de comunicación nos alertan sobre algunos casos 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? Los resultados obtenidos en el del Defensor del Pueblo (2000) confirman la existencia del problema, pero no permiten establecer su frecuencia. Puesto que la pregunta que se incluye, sobre este tema, es si se ha tenido conocimiento de alguna situación en la que un profesor haya sido víctima de la violencia de los alumnos. En este sentido, el 10% de los profesores responde, por ejemplo, afirmativamente respecto a las agresiones físicas. Dato del que no puede derivarse ninguna afirmación sobre la incidencia de dicho problema sino sólo sobre su conocimiento.

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 nor-

te de Midlands, Reino Unido, encuentra que el 9.9% afirma haber sufrido *bullying*, o 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 el *bullying* 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 casi nunca llegue a la violencia. En el estudio del Instituto Nacional de Calidad Educativa (1998) se refleja que el 80% del profesorado considera este tipo de situación, conceptualizada como indisciplina, como un problema 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. Problemas que producen un fuerte desgaste y desmotivación en el profesorado, y que pueden llegar incluso al síndrome del *burnout* (Esperanza, 2001), con el consiguiente riesgo que de ello se deriva para la calidad de la vida tanto del profesorado como del alumnado así como del propio proceso educativo.

### *Currículum oculto, normas y atmósfera moral de la escuela*

Los resultados anteriormente expuestos ponen de manifiesto que difícilmente puede enseñar tolerancia y respeto mutuo una escuela que no actúe de acuerdo con lo que pretende enseñar, porque tanto la violencia como su antítesis se aprenden con la práctica. Por eso, una de las condiciones de riesgo de violencia entre escolares es el currículum oculto, según el cual los valores que tratan de transmitirse explícitamente, por ejemplo la no violencia, entran en contradicción con lo que se hace en la práctica, con la conducta de *bullying*, sin que las víctimas ni los que presencian dichas situaciones, puedan denunciarlas sin ser estigmatizadas por ello. Como reflejo de la relevancia que dichas condiciones tienen en este problema, cabe considerar la eficacia que en la prevención de la violencia tienen las intervenciones destinadas a superar la contradicción entre lo explícito y lo oculto (Power y Power, 1992), en las que se mejora la atmósfera moral y se desarrolla el sentido de comunidad a través de la democracia participativa, incluso en contextos en los que la violencia era antes de la intervención muy frecuente y grave (Kohlberg, 1985; Higgins, 1991). En el próximo capítulo se analiza cómo llevar a la práctica dichas innovaciones.

### 1.2.2. El microsistema familiar

En los estudios sobre el perfil de los agresores se detectan algunas características del microsistema familiar que incrementan el riesgo de ejercer la violencia contra los compañeros en la escuela (Oliver, Oaks y Hoover, 1994; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997; Espelage, Bosworth y Simon, 2000); como son: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, que manifiestan actitudes negativas y/o escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñarle a respetar límites, combinando la permisividad ante la violencia con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico.

#### *Exposición al maltrato y esquemas coercitivos*

Los resultados anteriormente expuestos resultan coherentes con los obtenidos sistemáticamente al estudiar los antecedentes familiares de la conducta de maltrato, en los que se encuentra que una de sus principales causas es haber estado expuesto al maltrato en la infancia o en la adolescencia en la familia de origen, en la que se aprenden los modelos y expectativas básicos en función de los cuales se da significado al mundo social propio y ajeno.

Los niños maltratados sufren una serie de alteraciones en su desarrollo estrechamente relacionadas con la tendencia al comportamiento antisocial, que podrían actuar como mediadores en la transmisión intergeneracional del maltrato, entre las cuales cabe destacar: 1) la ausencia de habilidades alternativas para lograr objetivos sociales (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 1995; Barahal, Waterman y Martin, 1981; Díaz-Aguado, Segura y Royo, 1996); 2) sesgos cognitivos que les llevan a justificar la conducta agresiva atribuyéndola a la maldad de la víctima (que habrían adquirido al justificar la violencia de sus padres en función de su propia maldad (Dean et al., 1986); 3) dificultades en los modelos básicos y en la capacidad de autorregulación de las emociones negativas que en dicho contexto se adquieren (Rieder y Cichetti, 1989); 4) y problemas en el desarrollo de la empatía, que les llevan a comportarse con hostilidad ante las señales de sufrimiento de los demás en lugar de comportarse de forma prosocial (Mueller y Silverman, 1989).

Los estudios longitudinales realizados, en este sentido, reflejan además una importante continuidad en el comportamiento agresivo y antisocial, observando que los adolescentes y adultos procesados por delitos violentos se caracterizaban desde su inicio en la escuela por la frecuencia y gravedad de sus conductas agresivas (Lewis, Malloh y Webb, 1989); y que uno de los principales antecedentes del comportamiento violento es haber sufrido una disciplina extremadamente coercitiva en ausencia de interacciones positivas entre los padres y el niño (Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997).

Para valorar las consecuencias del esquema de relación coercitiva que a veces se observa entre los padres y sus hijos, conviene tener en cuenta que una vez iniciado dicho esquema tiende a provocar una escalada de la coerción en la que los padres y los hijos se dirigen mutuamente conductas de carácter cada vez más aversivo (Patterson, 1976; 1982); escalada que si no se detiene directamente o cambiando las condiciones que la desencadenan puede llegar al maltrato infantil (Burgess y Richardson, 1984).

### *La falta de habilidades educativas en los padres*

En función de los escasos resultados obtenidos a partir del modelo psiquiátrico (Wolfe, 1988) para explicar el origen de la violencia doméstica y los esquemas coercitivos mencionados en el apartado anterior, los estudios actuales se orientan en torno a las condiciones de la educación familiar que protegen contra la violencia, analizando cuáles son los requisitos que favorecen una adecuada educación familiar.

En este sentido, Belsky y Vondra (1987) analizan cuáles son las condiciones óptimas que los padres pueden proporcionar a sus hijos para favorecer su desarrollo; condiciones que resumen en torno a: 1) un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que experimentan los niños en función de su edad; 2) una relación afectiva cálida que les proporcione seguridad sin protegerles en exceso; 3) y una disciplina consistente, basada en el razonamiento, que induzca a los niños a respetar ciertos límites y autocontrolar su propia conducta. Para proporcionar dichos cuidados los padres deben tener habilidades educativas de cierta complejidad, como son las que se requieren para: 1) detectar cuáles son las necesidades del niño o adolescente; 2) proporcionarle experiencias que favorezcan su desarrollo; 3) y razonar consistentemente sobre la disciplina sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia.

«Es difícil imaginar cómo una persona inmadura, sin capacidad para ir más allá de su propia perspectiva, puede tener la sensibilidad y flexibilidad necesarias para adaptarse a las necesidades cambiantes de un niño (...) Para una paternidad adecuada se necesita probablemente también experiencia y sentido de control sobre la propia vida y sentir que las propias necesidades psicológicas están cubiertas. (...) la esencia de la paternidad (...) es “dar”, por eso parece razonable que los padres más competentes sean adultos maduros y psicológicamente sanos» (Belsky y Vondra, 1987, p. 169).

### *Violencia y deterioro de la calidad de la vida*

Las observaciones realizadas en familias en las que se produce el maltrato ponen de manifiesto una serie de condiciones que contribuyen a su escalada al: 1) disminuir la posibilidad de establecer relaciones positivas; 2) repetirse crónicamente y hacerse con ello más grave; 3) y extenderse a las diversas relaciones que en el sistema familiar se producen (Burgess y Conger, 1978). En relación a lo cual cabe interpretar, también, que suela observarse una estrecha asociación entre la utilización de la violencia con los niños y su uso entre los adultos que con ellos conviven. Los estudios realizados, en este sentido, encuentran que más del 40% de los padres que maltratan a sus hijos tienen relaciones violentas entre sí (Strauss et al., 1980). Siendo en la inmensa mayoría de los casos el hombre el que maltrata a la mujer. Los estudios realizados sobre mujeres maltratadas reconocen que vivir dichas situaciones genera en los niños problemas similares a los que produce el hecho de ser maltratados directamente (Emery, 1989).

Existe actualmente un gran consenso en aceptar que la probabilidad de la violencia aumenta cuando el *nivel de estrés que experimentan los padres es superior a su capacidad para afrontarlo* (Strauss y Kantor, 1987). Una importante fuente de estrés familiar procede, sin lugar a duda, de las condiciones extremas de pobreza y de las dificultades que de ella suelen derivarse en la vivienda familiar (condiciones higiénicas, falta de espacio,

temperaturas extremas...). En función de lo cual puede explicarse por qué dichas condiciones extremas son una condición de riesgo psico-social para las personas que en ellas se encuentran, incluyendo en este sentido el riesgo de violencia (Wolfe, 1988). Conviene tener en cuenta que la pobreza no produce por sí sola la violencia, sino que aumenta su probabilidad. En otras palabras, que la mayoría de las familias que atraviesan por dificultades sociales o económicas graves no son violentas; y que la violencia se produce en todas las clases sociales. De lo cual se deduce que una de las actuaciones necesarias para eliminar la violencia familiar es mejorar las condiciones de vida de las familias que atraviesan por graves dificultades.

En resumen, en función de lo anteriormente expuesto puede concluirse que para prevenir la exclusión y la violencia conviene intervenir también a través de las familias, puesto que en dicho contexto se adquieren los primeros esquemas y modelos en torno a los cuales se estructuran las relaciones sociales y se desarrollan las expectativas básicas sobre lo que se puede esperar de uno mismo y de los demás, esquemas que tienen una gran influencia en el resto de las relaciones que se establecen.

### 1.2.3. El microsistema de ocio

La mayoría de los estudios llevados a cabo desde una perspectiva psicológica sobre la violencia entre adolescentes se han concentrado en la que se produce en la escuela o en sus inmediaciones, siendo prácticamente inexistentes los llevados a cabo sobre la violencia que se produce en el ocio y aún menor sobre la relación entre ambos contextos. Con el objetivo de avanzar en el conocimiento de este tema realizamos en 1998 un estudio exploratorio (Díaz-Aguado, 1999), en el que participaron 14 Institutos de Educación Secundaria y se evaluaron a unos 800 jóvenes, entrevistando individualmente a los que se encontraban en una situación de riesgo (por identificarse con grupos violentos, haber participado en acontecimientos violentos o ser descritos como agresivos por su grupo de clase) y a un grupo de contraste de similar tamaño elegido entre sus compañeros, con el objetivo de conocer qué representación tienen de su propia violencia y en qué contextos se produce. En el que se encontró la siguiente distribución sobre los contextos y relaciones en los que sienten agresividad y la tendencia a emplear en ellos violencia:

- 1) Las situaciones mencionadas con más frecuencia (en el 41% de los casos) se producen en contextos de ocio: 1) en conflictos producidos entre grupos en discotecas o bares, generalmente asociada a la lealtad al propio grupo y a lo que suelen considerar como una necesidad de responder a la provocación de otros grupos; 2) en contextos de deporte (al practicarlo o al ver algún partido), en los que generalmente existe competición intergrupala; 3) y en relaciones interpersonales. En función de lo que los propios jóvenes describen, parece ser en los contextos de ocio en los que les resulta más difícil inhibir la violencia cuando sienten agresividad; y en los que ésta llega a expresarse a través de conductas más graves, que implican tanto agresión verbal como física. En dichos contextos, la violencia solo parece inhibirse en uno de cada tres casos.
- 2) En el 20% de las situaciones de agresividad descritas éstas se sitúan en el contexto de las relaciones entre alumnos en la escuela: el 14% hace referencia a relaciones simétricas y el 6% hace referencia a situaciones con componentes de abuso o acoso.

En el 70% de las situaciones descritas, el o la protagonista inhibe la violencia, pero con bastante frecuencia (el 57%) el conflicto queda sin resolver.

- 3) En el 11% de las situaciones de agresividad descritas éstas se sitúan en el contexto familiar, tanto en las relaciones entre hermanos (60%), en las que resulta muy difícil inhibir la violencia, como en las relaciones con los padres (en las que se mencionan situaciones de maltrato y los conflictos que rodean al divorcio). En ninguno de los casos referidos a estas relaciones asimétricas, los jóvenes informan haberse comportado violentamente.
- 4) En el 10% de las situaciones descritas, éstas hacen referencia a las relaciones con los profesores en el instituto, originadas por lo que consideran injusticias y arbitrariedades de las figuras de autoridad. En el 66% de los casos describen haber inhibido la violencia. Y cuando no sucede así, la respuesta parece haber sido casi siempre la agresión verbal. Sólo en un 6% de los casos describen violencia contra las cosas. Y en ninguno informan haber llegado a la agresión física. El contraste entre lo que describen los jóvenes y los profesores, refleja, como cabía esperar, una diferencia en la superior gravedad que cada parte atribuye a la conducta de la otra parte, pero una coincidencia general en los sucesos descritos.

En una dirección próxima al estudio anteriormente comentado se orientan los resultados obtenidos en las investigaciones sobre la violencia en competiciones deportivas, a las que los adolescentes asisten como miembros de determinados *clubs* (generalmente de fútbol) con orientación violenta, y en las que se concluye que dicha violencia está fuertemente influida por la presión del grupo y controlada por normas y creencias que la justifican. Observándose, asimismo, que este tipo de grupos violentos suele estar compuesto básicamente por: jóvenes que han abandonado la escuela de forma prematura, sin empleo, fanáticos y con tendencia a culpabilizar a los demás de su conducta violenta (Zani y Kirchler, 1991).

#### 1.2.4. El mesosistema: la relación entre microsistemas

La mayoría de las investigaciones que se han realizado sobre las características del mesosistema que influyen en el riesgo de violencia durante la infancia y adolescencia se han concentrado en el estudio de la vida familiar y su entorno, encontrando como principal condición de riesgo que aquél suele estar aislado de otros sistemas sociales (parientes, vecinos, amigos, asociaciones...).

La cantidad y calidad del apoyo social del que una familia dispone representa una de las principales condiciones que disminuye el riesgo de violencia, puesto que dicho apoyo puede proporcionar: 1) ayuda para resolver los problemas; 2) acceso a información precisa sobre otras formas de resolver los problemas; 3) y oportunidades de mejorar la autoestima (Kauffman y Zigler, 1989; Belsky y Vondra, 1989).

A partir de lo expuesto en los dos párrafos anteriores se deduce que la lucha contra la exclusión a la que están sometidas algunas familias debe ser considerada como un principio básico de prevención de la violencia.

Conviene tener en cuenta, por otra parte, como se reconoce desde el enfoque ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979), que el potencial evolutivo de los diversos contextos que forman parte del mesosistema de los adolescentes aumenta cuando existe una comunicación recíproca, y de calidad, entre ellos.

De acuerdo al principio básico planteado por el enfoque ecológico, una importante línea de actuación para mejorar la eficacia de la educación en la prevención de la violencia es estimular una comunicación positiva entre la escuela y la familia, comunicación que resulta especialmente necesaria para los adolescentes con más dificultades de adaptación al sistema escolar y/o con más riesgo de violencia. Cabe temer, sin embargo, que las razones que subyacen al aislamiento que suele caracterizar a sus familias dificulten también la relación entre dichas familias y el sistema escolar. Las investigaciones que se presentan en el volumen tres sugieren la necesidad y posibilidad de desarrollar nuevos esquemas de colaboración con dichas familias (respetando el papel de cada agente educativo y evitando el paternalismo y la estigmatización...) para que esta comunicación resulte eficaz.

Dentro del mesosistema cabe situar también el análisis de las relaciones existentes entre los dos principales microsistemas educativos, la familia y la escuela, y el contexto de ocio, en el que las relaciones se producen básicamente entre iguales y al margen de las estructuras educativas creadas por los adultos, característica que convierte a dicho contexto en un lugar en el que expresar conductas que suelen tener poca cabida en aquellos, o en el que compensar problemas originados en otros contextos. En este sentido, en estudios anteriores hemos observado que los adolescentes que destacan por el consumo de drogas en el ocio tienen una peor situación escolar (número de suspensos y falta de identificación con la escuela) que los otros adolescentes (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martínez Martín, 2001).

Como reflejo de la necesidad de analizar a nivel de mesosistema el problema de la violencia, cabe destacar, por último, los resultados obtenidos en el estudio que se presenta en el capítulo cuatro del volumen uno, llevado a cabo con adolescentes que asisten a centros educativos de la Comunidad de Madrid (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2003), en el que se concluye que en el ocio la exclusión parece ser un problema menos frecuente y específico que en la escuela, y que en el ocio se viven en general menos situaciones de victimización. Las diferencias son mayores en relación a la exclusión (ignorar, no dejar participar, rechazar) y a la violencia psicológica (poner mote, insultar...), disminuyen en relación a las formas más graves de violencia y se invierten en las amenazas con armas, algo más frecuentes en el ocio. Resultados similares se observan cuando se tiene en cuenta el número de los que se reconocen como agresores en cada situación de violencia en estos dos contextos, reflejando que las frecuentes situaciones de exclusión y humillación que se viven en la escuela, podrían estar en el origen de la orientación a la violencia de los adolescentes que la ejercen en ambos contextos. Por otra parte, el hecho de que en el ocio haya más situaciones de violencia extrema, y que ésta se ejerza en grupos de mayor tamaño que los que la ejercen en la escuela, sugiere que una de las condiciones que incrementan su riesgo es la presión del grupo, más difícil de resistir en aquél contexto. De lo cual se deriva la necesidad de incluir en los programas de prevención actividades que ayuden a resistir dicha presión para prevenir la violencia en el ocio.

### 1.2.5. El exosistema. El papel de los medios de comunicación

Los medios de comunicación nos ponen en contacto casi permanente con la violencia, con la que existe en nuestra sociedad y con la que se crea de forma imaginaria. Probablemente por eso son considerados con frecuencia como una de las principales causas que origina la violencia en los niños y en los adolescentes. Los estudios científi-

cos realizados en torno a este tema permiten extraer, en este sentido, las siguientes conclusiones (Díaz-Aguado, 1996):

1. Los comportamientos y actitudes que los niños observan en la televisión, tanto de tipo positivo (la solidaridad, la tolerancia...) como de tipo negativo (la violencia...), influyen en los comportamientos que manifiestan inmediatamente después. En los que se detecta una tendencia significativa a imitar lo que acaban de ver en la televisión. De lo cual se derivan dos importantes conclusiones: 1) la necesidad, ampliamente reconocida, de proteger a los niños de la violencia destructiva a la que con frecuencia están expuestos a través de la televisión; 2) así como la posibilidad y conveniencia de utilizar la tecnología de la televisión con carácter educativo, para prevenir la violencia.
- 2) La influencia de la televisión a largo plazo depende del resto de las relaciones que el niño establece; a partir de las cuales interpreta todo lo que le rodea, incluyendo lo que ve en la televisión. En función de dichas relaciones algunos niños y adolescentes son mucho más vulnerables a los efectos de la violencia televisiva que otros.
- 3) La repetida exposición a la violencia a través de los medios de comunicación puede producir cierta *habituación*, con el consiguiente riesgo que de ello se deriva de considerar la violencia como algo normal, inevitable; reduciendo la empatía con las víctimas de la violencia. Para favorecer la superación de esta tendencia conviene promover en los niños y en los adolescentes una actitud reflexiva y crítica respecto a la violencia que les rodea, también la que les llega a través de la televisión.
- 4) La incorporación de la tecnología audiovisual (televisión, cine, vídeo...) al aula de clase puede ser de gran utilidad como instrumento educativo para prevenir la violencia, proporcionando un excelente complemento de otros instrumentos (los textos, las explicaciones del profesor).
- 5) Los trabajos que hemos desarrollado con anterioridad en la prevención de la violencia desde la educación nos han permitido comprobar la eficacia que determinados documentos televisivos pueden tener para prevenir la violencia, como complemento de extraordinario valor junto a otros instrumentos (los textos, las explicaciones del profesor). Entre las ventajas que los documentos audiovisuales adecuadamente seleccionados pueden tener, en este sentido, cabe destacar que: favorecen un procesamiento más profundo de la información; logran un mayor impacto emocional; son más fáciles de compartir por el conjunto de la clase; y llegan incluso a los alumnos con dificultades para atender a otros tipos de información, entre los que suelen encontrarse los alumnos con mayor riesgo de violencia (que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesor).

#### 1.2.6. El macrosistema social. Cambios, estructuras y creencias que contribuyen a la violencia

Conviene tener en cuenta, por otra parte, que determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce (hombre, mujer, hijo, autoridad, o personas que se perciben como diferentes o en situación de debilidad,...) ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos.

Como se reconoce desde el Consejo de Europa (1979), para luchar contra la violencia es necesario combatir la idea de que el castigo físico pueda ser utilizado como un procedimiento adecuado de disciplina, favoreciendo alternativas no violentas, basadas en la comunicación. Para adecuar dicha intervención a la situación actual en la que se encuentra nuestra sociedad pueden considerarse los resultados obtenidos en el análisis (Juste y Morales, 1998) sobre la *Encuesta Nacional de Actitudes y Opiniones de los españoles sobre el maltrato infantil dentro del ámbito familiar*, diseñada y promovida por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Y en la que se encuentra que, en general, parece haber aumentando respecto a otras épocas la consideración del diálogo como la base más adecuada para enseñar a los niños a respetar los límites. Aunque, todavía la creencia de que es necesario en determinadas ocasiones «pegar a los niños» o «darles un buen bofetón para mantener la disciplina» es aceptada por un porcentaje alarmante de personas. Claramente en desacuerdo con la primera creencia se pronuncia el 31% de los entrevistados (para los que no hay que pegar a los niños nunca); y respecto a la segunda el 50.7% (en desacuerdo o muy en desacuerdo con la necesidad de dar un buen bofetón). Existen, sin embargo, importantes diferencias en función de la edad de los entrevistados en las dos creencias anteriormente mencionadas. La opinión mayoritaria (61.4%) entre los mayores de 25 años lleva a justificar el castigo físico. Mientras que entre los jóvenes, menores de 25, la opinión mayoritaria (62%) expresa su desacuerdo con dicha necesidad. Por otra parte, la justificación del castigo físico parece estar relacionada con su uso. El 33% de los padres entrevistados reconoce haber reaccionado ante conflictos graves: pegando una bofetada o un azote (de vez en cuando o a menudo). Frente al 65% que manifiesta no haber reaccionado así casi nunca o nunca. La interpretación de los datos obtenidos en esta encuesta sugiere que la sociedad española, y especialmente los jóvenes, rechaza en mayor grado que en épocas anteriores la educación autoritaria y el castigo físico, pero sigue justificándolo y utilizándolo en conflictos graves debido probablemente a la falta de alternativas eficaces para enseñar a los niños en dichas situaciones. Desarrollar estas alternativas en el conjunto del sistema social es, por tanto, un objetivo básico para prevenir la violencia.

Como se refleja en los resultados de la encuesta anteriormente resumidos, aunque nuestra sociedad rechace en principio la violencia sigue reproduciendo estructuras, papeles, creencias y representaciones que contribuyen a reproducirla de generación en generación. De lo cual se deriva la necesidad de estimular cambios que favorezcan la superación de dichas características; entre los que cabe destacar, por ejemplo:

- 1) La crítica de la violencia en todas sus manifestaciones y el desarrollo de condiciones que permitan expresarse y resolver conflictos sin recurrir a ella. Extendiendo dicha crítica al castigo físico, como una de las principales causas que origina la violencia, y sensibilizando sobre el valor de la comunicación como alternativa educativa.
- 2) La conceptualización de la violencia como un problema que nos afecta a todos, y contra el cual todos podemos y debemos luchar. Y la sensibilización sobre los efectos negativos que tiene la violencia no sólo para la víctima sino también para quién la ejerce, al deteriorar las relaciones y el contexto en el que se produce.
- 3) La comprensión del proceso por el cual la violencia genera más violencia así como de la complejidad de las causas que la originan; y la superación del error que supone atribuir la violencia a una única causa (la biología, la televisión...); causa que

suele utilizarse como *chivo expiatorio*, excluyendo a quién realiza dicha atribución de la responsabilidad y posible solución al problema.

- 4) El desarrollo de la tolerancia como un requisito imprescindible del respeto a los derechos humanos, y la sensibilización de la necesidad de proteger especialmente, en este sentido, a las personas que se perciben diferentes o en situación de debilidad, situación en la que todos podemos encontrarnos.
- 5) La superación de los estereotipos sexistas, y especialmente de la asociación de la violencia con valores masculinos y la sumisión e indefensión con valores femeninos.

Como reflejo de la influencia que dichas representaciones (sexistas, racistas y de justificación de la violencia), que todavía se siguen reproduciendo en nuestra sociedad, tienen en la violencia entre adolescentes cabe interpretar los resultados obtenidos en los estudios descritos en el capítulo dos y el capítulo cuatro del volumen uno (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004), llevados a cabo para elaborar el programa que aquí se presenta, en los que se observa que:

- Las creencias intolerantes y de justificación de la violencia (entre iguales, de género, racista...) están estrechamente relacionadas con la participación en situaciones de violencia como agresor, tanto en la escuela como en el ocio, resultado que confirma la necesidad de combatir dichas creencias, todavía existentes en el conjunto del macrosistema social, para prevenir la violencia y mejorar dicho macrosistema desde la educación.
- El conjunto de las relaciones encontradas entre los distintos problemas evaluados y las creencias que conducen a la violencia (justificación de la violencia entre iguales como reacción y valentía, sexismo y justificación de la violencia doméstica, intolerancia y justificación de la violencia contra minorías) apoya la existencia de relaciones significativas entre ellas, en la dirección de lo previsto por el modelo de la personalidad autoritaria, pero obliga a reconocer también cierta especificidad entre estos tres ámbitos. De lo cual se deriva la necesidad de insertar la prevención de estos tres tipos de violencia en una perspectiva más amplia, sobre el valor de la igualdad y el respeto a los derechos humanos, incluyendo al mismo tiempo un tratamiento específico sobre cada problema, enseñando a detectar y a combatir el conjunto de prejuicios y estereotipos que a él conducen.

Por otra parte, como una característica del macrosistema social, cabe destacar también los rápidos y profundos cambios que vivimos actualmente, en lo que se ha denominado como Revolución Tecnológica. Cambios que reducen la eficacia de determinadas condiciones que hasta hace poco protegían a los niños y adolescentes de la violencia existente en el mundo de los adultos, e incrementan el riesgo de ser utilizados incluso en su representación. En algunos de los casos de violencia protagonizados en los últimos años por menores, ampliamente divulgados por los medios de comunicación, se refleja que reproducen *guiones* imposibles de inventar en dichas edades, que disponen de una información para ejercer la violencia a la que hasta ahora no tenían acceso. Por eso, uno de los requisitos para prevenir la violencia es inventar nuevas barreras que protejan a los niños y a los adolescentes de estos nuevos riesgos.

Para comprender las consecuencias que sobre el desarrollo de los niños y adolescentes producen los actuales cambios sociales conviene tener en cuenta, las transformaciones que originan en los dos contextos creados en la Revolución Industrial para lle-

var a cabo la educación: la familia nuclear y la escuela tradicional, caracterizadas ambos desde entonces hasta hace poco por su aislamiento del mundo exterior:

- *La familia nuclear* se aisló de la familia extensa, especializándose en el cuidado de los/as hijos/as, en torno a una figura, la madre, aislada también de lo que sucedía más allá del reducido mundo privado en el que transcurría su vida.
- *La escuela tradicional*, que se extendió a sectores cada vez más amplios de la población. Estructurada en torno a la homogeneidad y fuertemente jerarquizada, alrededor de la autoridad incondicional del profesor. En la que los/as alumnos/as que no encajaban con lo que se esperaba del alumno medio eran excluidos de ella.

Como ejemplo de la necesidad de adaptar la educación a las exigencias de la sociedad actual, cabe considerar el incremento de las dificultades que el profesorado de Secundaria describe en los últimos años, como falta de motivación en el alumnado, indisciplina e incluso violencia, estrechamente relacionado con el incremento del sentimiento de fracaso escolar que se detecta entre los/as alumnos/as. Ambos reflejan que los mecanismos tradicionales de control, como el currículum oculto basado en la obediencia incondicional al profesorado, ya no funcionan, probablemente porque su contradicción con los valores democráticos, sea hoy, en la sociedad de la información, más evidente e insostenible que nunca.

### 1.3. Riesgo y protección desde una perspectiva evolutiva

Como reconoce la actual psicopatología evolutiva, los problemas de violencia y exclusión de los adolescentes pueden tener su origen en un desarrollo inadecuado de tareas y habilidades básicas de dicha etapa o de etapas anteriores. Cuando así es, conviene detectar qué habilidades están mal desarrolladas para proporcionar experiencias que ayuden a su adquisición (Cichetti, 1989, Aber et al., 1989; Rieder y Cichetti, 1989). En este sentido, cabe destacar por su influencia en la prevención de la violencia y la exclusión las cuatro tareas siguientes: 1) el establecimiento de las relaciones de apego en la familia, a partir de la cual se desarrollan los primeros modelos de las relaciones sociales, la seguridad básica y la forma de responder al estrés; 2) la capacidad para estructurar la conducta hacia los propios objetivos y esforzarse por conseguirlos, a partir de la cual se desarrolla la capacidad para relacionarse con nuevos adultos y adaptarse a situaciones de estudio y de trabajo de forma independiente; 3) el desarrollo de las habilidades sociales más sofisticadas, a partir de las relaciones con iguales; 4) y la construcción de una identidad diferenciada y positiva, de la que depende la elaboración del propio proyecto vital.

#### 1.3.1. El vínculo social: autorregulación, modelos básicos, confianza y autoestima

A partir de las relaciones que el niño establece desde el comienzo de su vida con los adultos más significativos para él (su madre y su padre, generalmente), construye los modelos en los que incluye tanto lo que se puede esperar de los demás como de uno mismo; modelos que desempeñan un decisivo papel en la regulación de su conducta y

en su forma de responder al estrés. En relación a lo cual cabe considerar los resultados obtenidos en los estudios sobre el origen de la empatía y la solidaridad, en los que se enfatiza que para su adecuado desarrollo es necesario que el niño establezca una relación segura con los adultos encargados de su educación; en la que encuentre un apoyo afectivo de modelos que manifiesten sensibilidad empática hacia él (Hoffman, 1975; Yarrow, Rubinstein y Pedersen, 1975). Cuando el adulto responde con sensibilidad y consistencia a las demandas de atención del niño, le ayuda a desarrollar la confianza básica en su propia capacidad para influir en los demás con éxito e información adecuada sobre cómo conseguirlo. Como consecuencia de esta interacción, el niño desarrolla un modelo de la figura de apego (del adulto que le da seguridad) como alguien disponible que le protege y le ayuda, en el que puede confiar. Y se conceptualiza a sí mismo, de forma complementaria, como una persona valiosa y digna de ser amada. De esta forma, la seguridad proporcionada en la relación de apego permite al niño desarrollar expectativas positivas de sí mismo y de los demás, que le ayudan a: aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades con eficacia, obtener la ayuda de los demás o proporcionársela. En algunos casos, sin embargo, el niño aprende que no puede esperar cuidado ni protección, desarrolla una visión negativa del mundo y se acostumbra a responder a él con retraimiento y violencia. Tendencias que reducen considerablemente su capacidad de adaptación a la adversidad, ante la que aprende a comportarse de tal manera que genera más adversidad. Problemas que suelen ir en aumento al obstaculizar el resto de las relaciones que se establecen.

Aunque a medida que pasa el tiempo, el niño va haciéndose más independiente de los adultos encargados de proporcionarle seguridad, la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas o superar tensiones emocionales sigue estando siempre estrechamente relacionada con la seguridad y el apoyo que proporcionan las relaciones afectivas básicas.

En torno a la importancia de esta primera tarea evolutiva cabe destacar el modelo propuesto por Catalano y Hawkins (1996) para explicar el origen de las conductas antisociales en función de las oportunidades que el individuo ha tenido para establecer vínculos de calidad en los diversos contextos de socialización. En el que se destacan como condiciones básicas para dichos vínculos: la percepción de que existen oportunidades para interactuar en cada contexto, la participación en las actividades que allí se producen y el hecho de que supongan algún tipo de beneficio para el individuo, tal como éste las percibe. Así, la tendencia a la conductas destructivas puede incrementarse tanto por la falta de una vinculación adecuada con contextos prosociales como por la vinculación a entornos en los que los agentes de referencia emiten conductas violentas. Con la edad cambia la importancia relativa de cada contexto como condición protectora o de riesgo. El papel de los padres y otras y figuras de apego tiene una importancia fundamental en las primeras etapas y va disminuyendo a medida que crece la de otros agentes. En la escuela primaria y secundaria los profesores y compañeros desempeñan un papel de especial relevancia. Y después, va creciendo la de los amigos, y otras personas con las se establecen relaciones en un contexto comunitario cada vez más amplio (Catalano y Hawkins, 1996).

Los resultados obtenidos sobre la relación entre autoestima y *bullying* pueden parecer, en principio, contradictorios, puesto que en ellos se observa de forma generalizada que las víctimas tienen una menor autoestima que los que no participan en la violencia, mientras que en el caso de los agresores no suelen observarse diferencias significativas en esta variable (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli et al, 1996;

Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997). Para explicarlo, conviene tener en cuenta que aunque la capacidad para construir correctamente la autoestima sea probablemente una importante condición protectora de toda forma de violencia, las elevadas puntuaciones en las pruebas de autoestima no siempre pueden ser interpretadas inequívocamente como indicadores de dicha capacidad, puesto que tampoco indican en qué fundamenta el individuo su propia estimación y en ocasiones pueden estar reflejando la negación o compensación de problemas importantes, que el individuo está viviendo en ese momento o que haya vivido con anterioridad».

### *Qué hacer para superar los problemas originados por modelos negativos*

Para favorecer el desarrollo de modelos internos positivos en los niños o adolescentes que los desarrollaron inicialmente de carácter negativo es preciso proporcionarles experiencias de interacción con adultos que tengan una adecuada disponibilidad psicológica, con los cuales puedan aprender: 1) a confiar en sí mismos y en los demás; 2) a predecir, interpretar y expresar sus emociones; 3) así como a estructurar de forma consistente su comportamiento en relación al comportamiento de los demás.

Para ayudar a superar el deterioro producido en estos modelos básicos por condiciones familiares adversas, es muy importante proporcionar al niño o adolescente que las ha sufrido un contexto protegido (como el que puede establecerse a través de la terapia con un psicólogo), en el que pueda expresar sus problemas sin miedo ni ansiedad y obtener la ayuda necesaria para conceptualizar adecuadamente dichas experiencias, superando los fuertes sentimientos de culpabilidad e infravaloración que con frecuencia originan.

Cuando un adolescente no ha aprendido a estructurar de forma coherente su conducta en relación a la conducta de otra persona puede intentar, por ejemplo, pedir afecto y atención con conductas agresivas, con lo que consigue precisamente lo contrario de lo que pretende. En estos casos, es muy importante enseñarle qué es lo que realmente está expresando con su conducta, qué consecuencias tiene en el otro, qué límites es necesario respetar, y cómo modificar su conducta si quiere que ésta tenga otras consecuencias. Para enseñarle todo este proceso a veces conviene establecer (incluso en forma escrita) un contrato con el adolescente en el que se especifique qué condiciones deberá cumplir para lograr determinadas consecuencias en el otro, qué límites existen en la relación y qué deberá hacer si no los respeta para reparar o compensar el daño originado.

### **1.3.2. Éxito, fracaso, relaciones con la autoridad y capacidad para orientar la conducta hacia objetivos**

Desde el segundo año de vida, el desarrollo de la personalidad exige aprender a orientar la conducta en torno a los objetivos que uno mismo se plantea y esforzarse por conseguirlos. Las relaciones que se establecen en la escuela desde los primeros años tienen, en este sentido, una gran importancia. De ellas depende el aprendizaje de la motivación de eficacia, el optimismo con el que se afrontan las dificultades, el sentido del progreso personal, la capacidad para elegir con quién compararse o para relacionarse con la autoridad en situaciones de trabajo.

El sentido de la propia eficacia es una de las características psicológicas más relevantes en la calidad de la vida de los seres humanos, puesto que de dicho sentido depende la capacidad de orientar la conducta a objetivos y de esforzarse para conseguirlos con la suficiente eficacia y persistencia como para superar los obstáculos que con frecuencia se encuentran. Competencia a la que suele denominarse como *motivación de eficacia* (Cichetti et al., 1987; Harter y Zigler, 1974).

Esta motivación de eficacia es aprendida a partir de las experiencias de éxito y fracaso que se han tenido a lo largo de la vida, y especialmente durante la infancia y adolescencia. Según como hayan sido dichas experiencias y los mensajes transmitidos por los adultos más significativos, los niños han aprendido a anticipar unos determinados resultados (positivos o negativos) en las distintas actividades que realizan (tareas escolares, relaciones sociales, deporte...) y a darse a sí mismos mensajes que ayudan u obstaculizan su eficacia.

Cuando los esfuerzos que realiza un niño para superar una tarea, o alcanzar un objetivo de forma independiente, le conducen al éxito, o cuando los adultos significativos para él (profesores, madre, padre) le manifiestan reconocimiento de forma consistente y adecuada, desarrolla su capacidad para superar las dificultades, que se convierten en alicientes para la actividad, y aprende a decirse a sí mismo los mensajes positivos que ha recibido de los demás («*lo vas a conseguir*», «*sigue intentándolo*», «*no te desanimas*», «*un fallo lo tiene cualquiera*»...). De esta forma, el niño desarrolla su curiosidad, el deseo de aprender y la orientación a la eficacia; características que le ayudan a enfrentarse a las dificultades con seguridad, a superarlas y a ser menos vulnerable al fracaso (Harter, 1978).

Se produce el proceso contrario al anteriormente descrito, cuando los resultados que un niño obtiene en los intentos de lograr algo por sí mismo le conducen al fracaso, o cuando en estas situaciones los adultos suelen desalentarle o criticarle («*¿quién te has creído que eres?*», «*no lo vas a conseguir*», «*tú no vales para eso*»...). Condiciones que hacen que el niño responda ante las dificultades en general, y al aprendizaje en particular, con ansiedad e ineficacia, al anticipar el fracaso y haber aprendido a decirse a sí mismo los mensajes que ha recibido de los demás y que obstaculizan la superación de las dificultades que encuentra. Como consecuencia de dicho proceso (Harter, 1978; Cichetti et al., 1987; Díaz-Aguado, 1986, 1992), el niño suele ser inseguro, dependiente de la aprobación de los demás, muy sensible a la crítica y más vulnerable al fracaso, a la exclusión social e, incluso, a la violencia (con la cual pueda llegarse a conseguir un poder y una influencia —de carácter negativo— que no se consigue de otra forma).

Desde distintos enfoques psicológicos, se reconoce la importancia que la capacidad de orientar la conducta hacia objetivos y el sentido de la propia eficacia tienen para favorecer una buena integración social. Así como la dificultad que, en este sentido, supone el hecho de vivir en situación de desventaja, con difícil acceso a los recursos económicos y sociales disponibles en la sociedad, y la especial relevancia que la privación social que acompaña a dicha desventaja puede suponer para los niños:

«Una historia de privación social aumenta la necesidad infantil de ser reforzado y atendido por los adultos así como la tendencia del niño a aproximarse a adultos no familiares. Esta necesidad de atención del adulto puede, a su vez, limitar la autonomía del niño para afrontar tareas evolutivas no sociales, y desarrollar la motivación de eficacia» (White, 1959).

Los estudios realizados en el contexto de los programas de educación compensatoria de los años 70, relacionaban las situaciones de privación social (Balla y Zigler, 1975; Harter y Zigler, 1974; Harter, 1978) con dificultades en el desarrollo de la motivación de eficacia de los preescolares. En relación con lo cual cabe interpretar el hecho de que al revisar los resultados obtenidos a largo plazo con estos primeros programas de educación compensatoria se reconociera la necesidad de evaluar sus efectos desde una perspectiva distinta a la adoptada inicialmente (que evaluaba exclusivamente el cociente intelectual y el rendimiento); para centrar la evaluación en características como la capacidad de adaptación y de autorrealización en el contexto escolar, que surgen como consecuencia de la motivación de eficacia, y de las que depende en gran parte el grado de poder que cada individuo logra a lo largo de su vida (Zigler y Seitz, 1982). Favorecer un adecuado desarrollo de la motivación de eficacia en todos los individuos, incluidos los que se encuentran en situación de desventaja, debe ser considerado, por tanto, como un importante objetivo educativo, del que depende una distribución del poder más justa.

«La distribución del poder, esencial en la educación para la ciudadanía democrática, tiene además de su dimensión social una dimensión individual de gran significado en la calidad de la vida de las personas; a la que suele hacerse referencia en distintos foros internacionales con el término de “empowerment” (traducido por empoderamiento). La educación puede desempeñar un papel decisivo en el desarrollo de esta dimensión también en su aspecto individual, ayudando a que cada alumno y alumna defina sus propios proyectos escolares, desarrollando así el poder de controlar y decidir su propia vida (decidiendo objetivos y medios para alcanzarlos, incrementando la capacidad de esforzarse por conseguirlos, superando los obstáculos que con frecuencia surgen en dicho proceso...) Conviene tener en cuenta que el sentido del proyecto mejora la calidad de la vida de las personas y el riesgo de reaccionar con comportamientos destructivos (*Conclusiones de la Conferencia de la Unión Europea sobre Educación, Integración y Ciudadanía* celebrada en Oporto en 2000).

En apoyo de la importancia que esta tarea evolutiva tiene en la prevención de la violencia cabe considerar las consistentes relaciones encontradas entre dicho problema y las dificultades de adaptación escolar, observándose como condiciones que incrementan la probabilidad de conductas destructivas en la adolescencia los siguientes problemas: fracaso escolar, falta de vinculación con la escuela y las actividades académicas, escasa valoración del aprendizaje y las materias escolares, absentismo, problemas de relación con los profesores, comportamiento disruptivo y abandono prematuro de la escuela (Glueck y Glueck, 1960; Conger et al., 1965; West y Farrington, 1977; Coleman, 1982; Eccles, Lord y Roeser, 1996). En este sentido, se orientan también los resultados obtenidos en los estudios sobre *bullying*, en los que se observa una significativa relación entre la participación como agresor y los problemas académicos anteriormente mencionados (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999).

Conviene tener en cuenta que una inadecuada resolución de esta importante tarea evolutiva representa una condición de riesgo para el desarrollo de las siguientes y que una resolución adecuada actúa como condición protectora.

### *La necesidad de percibirse con precisión*

La percepción que cada persona tiene de sus distintas capacidades influye de forma importante en su adaptación al entorno que le rodea. De dicha percepción depende (Bandura, 1986): las acciones que inicia, el esfuerzo que le dedica y lo que piensa al realizarlas intentando superar los obstáculos que surgen. Una adaptación óptima requiere percibir con precisión la propia competencia. Si una persona se valora por debajo de su capacidad evita ambientes y actividades que le ayudarían a desarrollarse, privándose así de importantes experiencias o dirigiéndose a sus objetivos con un sentimiento de deficiencia personal que obstaculiza su rendimiento. Las consecuencias de valorarse en exceso tampoco son muy buenas, porque puede llevar a emprender acciones que van más allá de las propias posibilidades y sufrir, por tanto, excesivas dificultades e innecesarios fracasos.

Para ayudar a superar las tensiones que implica la continua exposición de los niños a situaciones de éxito y fracaso que existe en contextos de aprendizaje, conviene:

- 1) Relativizar ambas situaciones, ayudando, por ejemplo, a no considerarse superior a los demás cuando se tiene éxito, ni inferior cuando se vive un fracaso.
- 2) Considerar las situaciones en las no se obtienen los resultados deseados como problemas a resolver, más que como fracasos, concentrando la atención del niño en qué puede hacer él para superar dichas dificultades y ayudándole a conseguirlo.

Conviene tener en cuenta, además, que pocas experiencias generan tanto malestar psicológico como rechazarse a uno mismo. Un nivel suficiente de autoestima es una condición necesaria para movilizar el esfuerzo que requiere el aprendizaje. Los niños que se sitúan por debajo de dicho nivel (que no se aceptan a sí mismos) y que no tienen ninguna oportunidad de éxito y reconocimiento, difícilmente pueden soportar las dificultades o las comparaciones que se producen en situaciones de aprendizaje. Y en estos casos, es preciso desarrollar de forma prioritaria niveles más altos de éxito y aceptación personal. Para conseguirlo, conviene ayudar a que estos niños:

- 1) Se planteen objetivos realistas de aprendizaje.
- 2) Pongan en marcha acciones adecuadas para alcanzarlos.
- 3) Se esfuercen, superando los obstáculos que suelen aparecer.
- 4) Y lleguen a obtener éxito y el reconocimiento que necesitan por parte de adultos más significativos (profesores, madre, padre...).

El hecho de no sufrir nunca el más mínimo fracaso y acostumbrarse a ser *siempre* el primero en todo, tampoco es una situación ideal. Los niños que se acostumbran a ella pueden tener dificultades posteriores cuando se sientan fracasar (por el mero hecho de no ser los primeros). Enseñar a estos niños a relativizar su éxito, suele ser necesario para que puedan después relativizar el fracaso, así como para que comprendan a los demás.

### 1.3.3. Cooperación, amistad y relaciones con compañeros

Desde los seis años de edad, el desarrollo de la interacción con iguales se convierte en una tarea evolutiva crítica. En dicho contexto se adquieren las habilidades sociales más sofisticadas (necesarias para cooperar, negociar, intercambiar, competir, defender-

se, crear normas, cuestionar lo que es injusto, discrepar, cuestionar y modificar los vínculos sociales, resistirse a la presión...).

En función de lo anteriormente expuesto puede comprenderse que la adaptación socio-emocional dependa, en buena parte, de las relaciones que los niños mantienen con sus compañeros (Ladd, 1990; Díaz-Aguado, 1996; Parker y Asher, 1987; Kupersmidt y Coie, 1990). Los estudios longitudinales llevados a cabo desde hace décadas sobre este tema han permitido detectar que desde los ocho años de edad, y especialmente durante la etapa anterior a la adolescencia, el rechazo de los compañeros en la escuela es un predictor significativo de importantes problemas posteriores; entre los que cabe destacar: 1) el abandono prematuro de la escuela (Kupersmidt, 1983) incluso cuando se elimina el posible efecto que sobre ambas variables puede tener la falta de rendimiento escolar (Parker y Asher, 1987); 2.-la delincuencia (Roff y Wirt, 1984); 3.-el suicidio (Stengle, 1971); 4.-y los problemas que subyacen a la demanda de asistencia psiquiátrica (Cowen et al., 1973; Roff y Wirt, 1984).

En la adolescencia, la influencia de los compañeros adquiere una especial significación debido a que desempeñan un papel prioritario en la formación de la propia identidad, al proporcionar la mejor oportunidad de la que dispone el sujeto para poder compararse y activar el proceso de adopción de perspectivas, como consecuencia del cual se construye tanto el conocimiento de uno mismo como el conocimiento de los demás (Selman, 1980).

Una de las causas del incremento de las conductas destructivas, como el *bullying*, que se produce en la adolescencia temprana es la fuerte vulnerabilidad hacia la presión del grupo de compañeros que se observa en dicha edad y que tiende a disminuir a partir de los 16 años, sobre todo cuando el individuo dispone de suficientes oportunidades para establecer relaciones adecuadas con grupos de compañeros que no incurren con una especial frecuencia en dichas conductas antisociales.

### *Habilidades necesarias para hacerse amigos*

La interacción con los compañeros no cumple siempre las funciones para las que está especializada; para ello se requiere que se produzca adecuadamente y una condición imprescindible es que el niño haya desarrollado antes la competencia social necesaria para hacerse amigos. Capacidad que supone cuatro habilidades básicas (Back y Hazen, 1990; Dodge et al., 1990; Díaz-Aguado, 1996):

- 1) *Llevarse bien al mismo tiempo con adultos y con iguales.* Los niños más aceptados por sus compañeros se diferencian de los rechazados por ocupar una posición positiva en el sistema escolar, logrando hacer compatible su relación con tareas y profesores con la solidaridad hacia sus compañeros. El niño con capacidad para tener al mismo tiempo éxito y amigos suele: participar con frecuencia y eficacia en las tareas propuestas por el profesor y recibir su reconocimiento pero dentro de ciertos límites, sin que esta atención sea buscada explícitamente por el niño ni manifestar ansiedad por conseguirla.
- 2) *Colaborar e intercambiar el estatus.* La relativa ambigüedad del estatus que caracteriza a las relaciones simétricas (entre iguales) hace que una gran parte de las conductas que entre ellos se producen estén destinadas a negociar los papeles asimétricos (quién controla o dirige a quién en cada momento). El niño rechazado suele tener grandes dificultades para soportar la incertidumbre que suponen los cambios de papel y poderlos negociar.

- 3) *Expresar aceptación: el papel de la simpatía.* Los niños más aceptados por sus compañeros de clase se diferencian de los niños rechazados por ser mucho más sensibles a las iniciativas de los otros niños, aceptar lo que otros proponen y conseguir así que los demás les acepten. Cuando se observan las relaciones entre niños se comprueba que la conducta que un niño dirige a sus compañeros está muy relacionada con la que recibe de ellos. Los niños que más animan, elogian, atienden y aceptan, suelen ser los que más elogios, atención y aceptación reciben.
- 4) *Repartir el protagonismo y la atención.* Uno de los bienes más valorados en las situaciones sociales es la atención de los demás. Comprenderlo y aprender a repartirla sin tratar de acapararla de forma excesiva (como hacen los niños que resultan *pesados* y por eso rechazados), ni pasar desapercibido (como sucede con los niños aislados), es una de las más sutiles habilidades sociales.

### *La interpretación de situaciones ambiguas*

Desde los 11 años aproximadamente, la capacidad de los niños para resolver conflictos sociales se refleja en su habilidad para controlar las emociones negativas que dichos conflictos implican, especialmente en situaciones ambiguas, en las que son posibles varias interpretaciones.

Se ha observado que los niños agresivos suelen tener dificultades para interpretar correctamente determinadas señales ambiguas procedentes de sus compañeros (Dodge y Frame, 1982; Crick y Dodge, 1994, 1996). La interpretación de hostilidad hace que el niño responda con agresión a estas situaciones ambiguas y sea después efectivamente agredido, originando una escalada de la agresividad que le impide establecer relaciones sociales adecuadas. Aprender a inhibir la primera respuesta (cuando ésta es negativa y estresante) y buscar otras posibles explicaciones alternativas (que no generen agresividad), puede ser de gran eficacia para prevenir la violencia y la exclusión.

#### **1.3.4. La construcción de la propia identidad**

La adolescencia es actualmente una etapa de aplazamiento, un tiempo en el que se dispone de una capacidad física y cognitiva muy próximas a las de un adulto, pero en el que no se asumen todavía las responsabilidades propias de dicha edad (trabajo, familia...). Período que permite una incorporación gradual a dicho papel así como la posibilidad de conocer distintas posibilidades para desempeñarlo, cuestionar las experiencias reales, poder elegir entre ellas, o construir otras nuevas. Esta característica del adolescente (disponer de una capacidad física y cognitiva próxima a la de los adultos, ver la vida como un conjunto de posibilidades todavía sin explorar, ausencia de responsabilidades y tendencia a criticar a los adultos de forma radical) puede originar frecuentes enfrentamientos con sus padres y profesores.

La tarea fundamental de la adolescencia es la construcción de una identidad propia, diferenciada, la elaboración de un proyecto vital en sus distintas esferas, de forma que se pueda dar una adecuada respuesta a preguntas como las siguientes: ¿quién soy yo?, ¿qué quiero hacer con mi vida?, ¿en qué quiero trabajar?, ¿cómo quiero que sea mi vida social y mi vida familiar?, ¿cuáles son mis criterios morales?, ¿cuáles son los valores por los que merece la pena comprometerse?

Comenzar a establecer una identidad positiva y diferenciada, que favorezca el compromiso personal y constructivo con las respuestas que uno mismo ha dado a dichas preguntas, difícilmente se produce antes de los últimos años de la adolescencia (19 o 20 años). Cuando dicha tarea se resuelve adecuadamente se produce una *identidad lograda*, que se caracteriza por dos criterios generales (Erikson, 1968; Marcia, 1980; Weiner y Elkind, 1976):

- 1) *Ser el resultado de un proceso de búsqueda personal activa y no una mera copia o negación de una identidad determinada.* En dicho proceso el adolescente se plantea distintas posibilidades, duda entre varias alternativas y busca activamente información sobre cada una de ellas (sobre cómo viven y trabajan personas que las representan, por ejemplo). La construcción de la identidad surge después de dicho proceso, durante el cual el adolescente puede experimentar cierta inestabilidad y tener, incluso, envidia de los compañeros que parecen más estables (porque saben ya lo que quieren, lo han conseguido...).
- 2) *Permitir llegar a un nivel suficiente de coherencia y diferenciación, integrando:* a) la diversidad de papeles que se han desempeñado y se van a desempeñar (en la familia, en trabajo...); 2) la dimensión temporal (lo que se ha sido en el pasado, lo que se es en el presente y lo que se pretende ser en el futuro); 3) lo que se percibe como real y como posible o ideal; 4) la imagen que se tiene de uno mismo y la impresión que se produce en los demás (amigos, compañeros, padres, profesores...).

No todos los adolescentes resuelven adecuadamente la tarea crítica de la adolescencia ni consiguen, por tanto, una identidad diferenciada y coherente. La crisis de identidad puede producir una serie de respuestas que reflejan cierto desequilibrio temporal, y que cuando se prolongan en exceso coinciden con las respuestas inadecuadas a dicha tarea, entre las cuales cabe destacar:

- 1) *La identidad difusa*, ignorando quién es uno mismo o hacia donde va. Problema que se detecta por: la ausencia de objetivos y la apatía, la incapacidad de esforzarse con cierta intensidad o durante un tiempo prolongado en una determinada dirección, la dificultad para decidir o para comprometerse con las propias decisiones. Estas características, que son relativamente frecuentes al principio de la adolescencia, pueden ser consideradas como problema cuando se prolongan en exceso, impidiendo una adecuada autorrealización en edades posteriores. Los adultos con *difusión de identidad* son inseguros, inestables y tienen una gran dificultad para comprometerse con proyectos o acciones emprendidas, parecen vivir permanentemente en la adolescencia, en crisis de identidad. Carencia que a medida que avanza la edad puede hacerles muy vulnerables a los problemas debido a que nunca llegan a lograr nada.
- 2) *La fijación prematura de identidad*, es el extremo opuesto al problema anterior. En esta condición el individuo puede tener proyectos y objetivos claramente definidos, pero éstos no son el resultado de una búsqueda personal entre distintas alternativas, sino la consecuencia de una presión social excesiva (generalmente de la propia familia) y/o de su propia dificultad para soportar la incertidumbre que genera el cuestionamiento de una identidad proporcionada por otro(s). Los adolescentes que establecen sus proyectos vitales de forma prematura, sin crisis ni cuestionamiento de una opción propuesta por otra persona (y que suelen decir haber

elegido incluso desde su infancia) pueden parecer más tranquilos y equilibrados que sus compañeros cuando éstos atraviesan por dicha crisis. Entre los riesgos que implica la identidad prematuramente definida cabe destacar: 1) el empobrecimiento de dicha identidad, limitando las posibilidades de desarrollo del individuo, así como su capacidad para comprometerse y luchar por lo que ha elegido cuando esta elección no fue realizada con la suficiente madurez; 2) o graves discrepancias entre las decisiones adoptadas (ocupación, pareja, estilo de vida) y determinadas características personales, con el consiguiente riesgo que de ello se deriva en el desarrollo posterior, produciendo insatisfacción con las decisiones adoptadas o la tendencia a vivir la crisis de identidad en edades posteriores cuando su solución resulta más difícil.

- 3) *La identidad negativa*, se produce cuando resulta muy difícil la búsqueda de alternativas constructivas a una determinada identidad convencional (la que proponen los padres o la sociedad, por ejemplo), pero no se quiere seguir dicha propuesta, sino que se *reacciona contra ella, negándola*. El resultado de dicho proceso suele ser también muy estereotipado y limita considerablemente el desarrollo del individuo, puesto que éste suele producirse en referencia a una determinada identidad aunque en sentido contrario. Una buena parte de las conductas antisociales que presentan algunos adolescentes pueden ser una consecuencia de su *identidad negativa*. Cuando esta condición queda como estilo permanente de identidad suele producir graves problemas tanto para el propio individuo como para los demás.

La identidad lograda (coherente y diferenciada) difícilmente se alcanza hasta los 21-23 años, pudiéndose producir ritmos de desarrollo distintos según el ámbito al que se refiere (ocupación, familia, valores...).

Los adultos con una identidad lograda tienen más capacidad para superar los problemas sociales y emocionales que los adultos con identidad difusa, prematura o negativa.

### *Cambios en la forma de ver el mundo*

Para llevar a cabo la tarea fundamental de la adolescencia, en esta edad puede comenzar a desarrollarse una forma diferente de ver el mundo, el pensamiento abstracto, que permite un gran distanciamiento de la realidad inmediata para juzgarla a partir de lo que podría ser, imaginar otras posibilidades además de las que existen, pensar sobre los propios procesos psicológicos, sobre lo que se piensa o lo que se siente, tratar de explicar lo que sucede a través de múltiples hipótesis, o analizar todas las posibilidades y valorar la realidad como una de dichas posibilidades. Capacidad que no todos los adolescentes desarrollan por igual y que desempeña un decisivo papel en la principal tarea que debe realizarse en esta edad: la construcción del propio proyecto vital. Para elaborarlo adecuadamente conviene plantearse la propia vida como un conjunto de posibilidades que pueden ir mucho más allá de las realidades que rodean al adolescente. Estos cambios pueden ser el origen de algunos problemas de indisciplina, al hacer por ejemplo que el adolescente imagine nuevas posibilidades para transgredir las reglas establecidas y descubra las contradicciones o exageraciones de lo que le dicen los adultos encargados de su educación.

### *La necesidad de ser especial*

La capacidad del adolescente para distanciarse de la realidad inmediata y pensar sobre sus propios procesos psicológicos, suele llevarle al principio (entre los 12 y los 16 años) a un tipo especial de *egocentrismo*, caracterizado por creer que lo que a él le preocupa es también objeto de preocupación para los demás, creyendo por ejemplo que los otros le prestan tanta atención (a su aspecto y a su conducta) como él mismo se presta, anticipando continuamente cuáles van a ser las reacciones que producirá en los demás, como si estuviera ante un *auditorio imaginario* (Elkind, 1967).

La tendencia de los adolescentes a pensar sobre sí mismos, a buscar su diferenciación y su coherencia, les lleva a contarse una historia sobre sí mismos basada en el convencimiento de que su experiencia personal es algo especial y único. Este problema podría estar en la base de las conductas de riesgo en que se implican algunos adolescentes con cierta frecuencia, creyendo que las consecuencias más probables de dichas conductas no pueden sucederles a ellos porque son especiales. Esta fuerte necesidad que los adolescentes tienen de sentirse especiales ayuda a explicar por qué a veces pueden considerar deseables determinados problemas (como la violencia o la expulsión de la escuela, por ejemplo). Y en relación a estas tendencias suele explicarse también el sentimiento de invulnerabilidad que caracteriza a los adolescentes con frecuencia, puesto que creen que no van a sufrir las consecuencias más probables de las conductas de riesgo en las que incurrir porque son especiales (Schinke, Botvin y Orlandi, 1991).

Los problemas anteriormente mencionados pueden comenzar a superarse a través de una *adecuada interacción con compañeros*, que permita al adolescente contar con un auditorio real con el que compartir sus pensamientos y sentimientos y descubrir así que a pesar de ser diferente comparte con los demás importantes semejanzas, puesto que todos somos únicos y especiales y al mismo tiempo iguales a los demás, incluso en la adolescencia.

### *Búsqueda de sensaciones y atracción por el riesgo*

La habilidad para afrontar con eficacia y autonomía las situaciones de riesgo es un aspecto importante de nuestra capacidad de adaptación que suele desarrollarse bastante tarde. En relación a lo cual cabe considerar la escasa eficacia que suelen tener con los jóvenes los intentos de prevenir graves problemas que aumentan en dicha edad (accidentes de tráfico, embarazos no deseados, drogadicciones...) informando simplemente sobre el riesgo que suponen las imprudencias. Y es que con frecuencia el adolescente se comporta como si se creyera invulnerable (o incluso inmortal), como si no fuera a sufrir las consecuencias de los riesgos en los que incurrir (porque él es especial). Esta tendencia a participar en situaciones arriesgadas (bebiendo mucho alcohol, llegando a la violencia...) se incrementa, además, por la orientación del adolescente hacia la novedad y la independencia, que le lleva a buscar nuevas sensaciones (Arnett, 1992).

Para comprender la conducta de riesgo en los adolescentes es necesario tener en cuenta que no se produce de forma gratuita, porque sí, sino que puede ser utilizada para responder a funciones psicológicas y sociales, especialmente cuando no se dispone de otros recursos para ello (Jessor, 1992). Entre dichas funciones cabe destacar: la integración en el grupo de compañeros, la reducción del estrés y de la incertidumbre sobre la propia identidad, obtener experiencias de poder y protagonismo social, establecer la

autonomía de los padres, rechazar las normas y valores de la autoridad convencional, o marcar la transición de la infancia al estatus adulto.

En función de lo anteriormente expuesto, se deduce que para prevenir las conductas de riesgo no basta con enseñar a rechazarlas sino que es preciso desarrollar otras alternativas que las hagan «innecesarias».

### *Características de la adolescencia actual*

Para comprender cómo son los adolescentes de nuestro entorno en la actualidad conviene tener en cuenta las conclusiones de los estudios llevados a cabo en los últimos años sobre los adolescentes españoles, en los que se destaca como una de sus principales dificultades la escasa orientación hacia el futuro. En este sentido, por ejemplo, se orienta el Informe del INJUVE «Juventud en España, 2000» (Martín Serrano y Velarde Hermida, 2001), en el que se observa que:

- 1) *El presentismo parece ser una reacción a la incertidumbre y al fracaso.* La mayoría de los/as jóvenes (el 66%) está de acuerdo con la idea de que «el futuro es tan incierto que lo mejor es vivir al día». Actitud que se relaciona con la falta de perspectivas de futuro, puesto que disminuye cuando: 1) se superan los estudios primarios y sobre todo cuando se alcanzan los universitarios; 2) no se tienen sentimientos de fracaso escolar; 3) se leen cinco o más libros al año; 4) no se ocupa mucho tiempo viendo la televisión; 5) y a partir de los 21 años.
- 2) *El fracaso en los estudios y la incertidumbre sobre el futuro laboral son las principales fuentes de preocupación.* La respuesta más frecuente (dada por el 35%) sobre cuál es el problema personal que más le preocupa es la ocupación y la responsabilidad profesional (estudio-trabajo). La experiencia de fracasar en el colegio o instituto está muy extendida, puesto que afirmar haberla vivido el 38%; cifra que supera bastante a la de los que afirman haber tenido una experiencia similar en la universidad (el 23%). Para valorar el significado del fracaso en los primeros niveles educativos conviene tener en cuenta que está estrechamente relacionado con el abandono prematuro de los estudios, y que el sentimiento de fracaso es más frecuente: 1) entre los chicos, 2) entre los que son adolescentes en el momento de realizar la encuesta; 3) y tanto más frecuente cuanto menor es el estatus socioeconómico. La integración de estos resultados con los que se resumen en el apartado anterior ayuda a entender qué condiciones incrementan en la actualidad la dificultad de los y las adolescentes para apropiarse de su futuro.
- 3) *La felicidad como ausencia de responsabilidades y dificultades de incorporación al mundo de los adultos.* La infancia es considerada como la etapa más feliz de la vida debido a la ausencia de responsabilidades (el 44% la considera la etapa más feliz; y el 48% como una etapa igual de feliz que otra/s). Esta tendencia es claramente contraria a la que tuvo la generación de sus padres y madres cuando eran jóvenes, mucho más orientados a incorporarse a las responsabilidades adultas.

Los resultados anteriormente expuestos ponen de manifiesto la relevancia que la lucha contra el fracaso escolar y la exclusión tiene para mejorar las condiciones en las que se desarrolla la adolescencia actual así como para prevenir la violencia. Las investigaciones realizadas sobre cómo conseguirlo reflejan la necesidad de llevar a cabo im-

portantes innovaciones en la forma de enseñar, que permitan distribuir el protagonismo académico, el poder. Puesto que esta distribución del poder tiene, además de su dimensión social, una dimensión individual de gran significado en la calidad de la vida de las personas; a la que suele hacerse referencia en distintos foros internacionales con el término de «empowerment».

#### 1.4. Condiciones para prevenir la violencia desde la educación

En función de lo expuesto con anterioridad puede concluirse que para prevenir la violencia desde la educación es necesario favorecer las siguientes condiciones.

##### 1.4.1. Adaptar la educación a los actuales cambios sociales

La actual Revolución Tecnológica provoca cambios de tal magnitud en todas las esferas de nuestra vida (familia, trabajo, ocio...), que simbólicamente resulta acertada su coincidencia con el cambio de milenio; con la representación del fin de una época y el comienzo de otra. Cambios que se caracterizan por las fuertes contradicciones y paradojas, entre:

- 1) La dificultad para comprender lo que sucede frente a la gran cantidad de información disponible.
- 2) La ausencia de certezas absolutas frente al resurgimiento de formas de intolerancia y autoritarismo que se creían superadas.
- 3) La necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más heterogéneo frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre sobre nuestra propia identidad.
- 4) La eliminación de las barreras espaciales en la comunicación frente a un riesgo cada vez más grave de aislamiento y exclusión social.
- 5) Un superior rechazo a la violencia del que ha existido en otras épocas, con instrumentos más sofisticados para combatirla, frente a un riesgo de violencia que también es hoy superior.

Estos cambios modifican las condiciones en las que se produce el desarrollo de la infancia y la adolescencia, incrementando el riesgo de violencia y, por tanto, la necesidad de trabajar activamente en su prevención. Para lo cual es preciso llevar a cabo importantes innovaciones educativas, adaptando la escuela y la familia a las exigencias de la nueva situación, redefiniendo los papeles a partir de los cuales se estructura la interacción educativa, incrementando la cooperación entre los distintos agentes educativos y dando a los adolescentes un papel más activo en su propia educación.

Para comprender cómo afectan los actuales cambios sociales a los adolescentes conviene tener en cuenta que su tarea básica es construir una identidad diferenciada, elaborar su propio proyecto vital, averiguando qué quieren hacer con su vida. Tarea que origina un alto nivel de incertidumbre que, sumado al que implican los actuales cambios sociales, puede resultar para algunos jóvenes muy difícil de soportar; especialmente cuando no han desarrollado tolerancia a la ambigüedad, cuando no han aprendido a vivir el conflicto, la duda, como un elemento necesario para crecer, cuando se les ha educado como si existieran certezas, verdades, absolutas.

La tendencia de algunos jóvenes a construir una identidad violenta e intolerante experimentó un importante incremento en distintos países europeos a principios de los 90, de forma paralela a los vertiginosos cambios producidos entonces en aspectos críticos para la construcción de la identidad, que originaron un alto nivel de incertidumbre. Los estudios realizados sobre la violencia racista y xenófoba producida en esta década reflejan que los agresores han sido con frecuencia adolescentes varones de edades comprendidas entre los 15 y los 20 años, que han abandonado la escuela o que tienen importantes dificultades en dicho contexto (Heitmeyer, 1993). El análisis de los casos denunciados en Alemania, uno de los países que sufre este problema con mayor frecuencia, refleja que en el Este, donde los cambios sociales han sido mayores, se producen el triple de crímenes racistas que en el Oeste. Además de la incertidumbre y falta de proyecto vital de dichos jóvenes, suelen destacarse como causas psicosociales de esta violencia: 1) el efecto de contagio que tiene la divulgación de la violencia racista por los medios de comunicación entre los sujetos más vulnerables; 2) y la débil respuesta proporcionada, con frecuencia, por el resto de la sociedad en la condena de las manifestaciones y la violencia racista, o en la aplicación de sanciones, que puede ser interpretada como un apoyo implícito.

#### 1.4.2. Luchar contra la exclusión y desarrollar el sentido del propio proyecto

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. Los resultados obtenidos en nuestras investigaciones con estudiantes de secundaria sugieren también que la exclusión social puede estar en el origen de su identificación con la violencia y la intolerancia (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996).

Para luchar contra la exclusión, la escuela debe incorporar innovaciones que permitan distribuir el protagonismo académico, el poder. En eso consiste la esencia de la ciudadanía democrática. Conviene tener en cuenta que esta distribución del poder, tiene además de su dimensión social una dimensión individual de gran significado en la calidad de la vida de las personas; a la que suele hacerse referencia con el término de *empowerment*. La educación puede desempeñar un papel decisivo en el desarrollo de esta dimensión también en su aspecto individual, ayudando a que cada alumno y alumna defina sus propios proyectos escolares, desarrollando así el poder de controlar y decidir su propia vida (decidiendo objetivos y medios para alcanzarlos, incrementando la capacidad de esforzarse por conseguirlos, superando los obstáculos que con frecuencia surgen en dicho proceso...). Conviene tener en cuenta que el sentido del proyecto mejora la calidad de la vida de las personas y disminuye el riesgo de reaccionar con comportamientos que deterioran la convivencia escolar. Los estudios que hemos realizado reflejan la eficacia que los procedimientos educativos participativos, como el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos, tienen para incrementar el *empowerment* del alumnado, adaptando el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la interacción educativa a la diversidad y superando los obstáculos que de lo contrario conducen a la discriminación y al comportamiento disruptivo.

### 1.4.3. Superar el currículum oculto e incrementar la coherencia educativa

Uno de los principales obstáculos que debe superar hoy la educación es lo que Jackson (1968) denominó *currículum oculto*. En función del cual se transmiten las expectativas asociadas al papel de alumno (sumisión, obediencia...) que entran en contradicción con los objetivos del currículum explícito (autonomía, capacidad crítica), especialmente cuando éste pretende ser intercultural, expectativas que con frecuencia resultan imposibles de entender para los alumnos que no pertenecen a la clase media o al grupo cultural mayoritario.

Las observaciones realizadas por Jackson sobre *La vida en las aulas* (1968) le llevaron a destacar tres aspectos básicos del currículum oculto existente en la escuela tradicional que conducen al aprendizaje de la sumisión y la heteronomía:

- 1) *La monotonía de la vida escolar*. Los niños deben aprender a esperar, a tener paciencia, a permanecer inmóviles, durante largos periodos de tiempo, ignorando a sus compañeros. («Sólo en la escuela pasan diariamente tantas horas 30 o 35 personas tan juntas sin poder la mayor parte del tiempo comunicarse entre sí»).
- 2) *La naturaleza de la evaluación educativa*: su carácter no explícito, sus contradicciones y la imposibilidad de que el alumno pueda discutirla. Los alumnos deben aprender cómo funciona este complejo mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos, aprender a acomodarse a las expectativas de los demás y a conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias, el profesor y los compañeros, que con frecuencia entran en conflicto.
- 3) *La fuerte jerarquización de la vida escolar* y la concentración del control en el profesor. Los alumnos deben acostumbrarse a la diferencia de poder, sustituyendo los propios planes e iniciativas por los que el profesor impone.

Los trabajos realizados en los años 80 y 90 sobre este tema en distintos entornos confirman su vigencia, puesto que las normas asociadas al papel de alumno suelen transmitirse de forma poco explícita, entran con frecuencia en conflicto con los valores del currículum formal y resultan más difíciles de comprender para los alumnos de determinados grupos minoritarios (Eggleston, 1977; Blumenfeld et al, 1983; Perrenoud, 1984; Díaz-Aguado, 1986; 1996).

Para superar las dificultades asociadas al currículum oculto, conviene explicitar claramente todos los aspectos del currículum escolar, para favorecer así su comprensión por todos los alumnos, y poder detectar y modificar cualquier característica que vaya en contra de los objetivos educativos que explícitamente se pretenden conseguir. Hay tener en cuenta, además, que el fuerte incremento de los problemas de indisciplina descrito en los últimos años, sobre todo por los profesores de secundaria, pone de manifiesto que el currículum oculto ha perdido eficacia como forma de control. Para superar estas dificultades, conviene recordar que dicho currículum entra gravemente en contradicción con los objetivos educativos democráticos, y que la superación de los problemas de indisciplina exige avanzar en la democracia escolar y en la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la diversidad de los alumnos.

### 1.4.4. Prevenir la violencia reactiva y la violencia instrumental

Para mejorar la convivencia escolar y 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. De lo anteriormente expuesto 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 instrumental en la escuela conviene:

- 1) Disminuir la dificultad y la tensión, *mejorando la calidad de la vida* de todas las personas que en ella se encuentran.
- 2) Establecer *cauces y procedimientos alternativos en el sistema escolar* (como las asambleas de aula que podrían llevarse a cabo en las tutorías) a través de los cuales de forma normalizada (son que nadie se sienta amenazado en ellos) 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* (alumnos, profesores, 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.

#### 1.4.5. La prevención de la victimización

Los cambios experimentados en las últimas décadas en las pautas de socialización han favorecido en la infancia y en la adolescencia una superior competencia social para aceptar lo que otros les proponen, iniciar y mantener relaciones complejas, resolver conflictos por sí solos, y establecer, en general, relaciones con individuos no familiares. Es indudable el valor que dichas competencias tienen para lograr una adecuada adaptación al complejo y heterogéneo contexto social que les rodea. Sin embargo, al favorecer estas nuevas habilidades se priva a veces a la infancia y a la juventud de otros recursos necesarios para defenderse del abuso. Para lo cual, es preciso ayudarles a adquirir, además, otras habilidades que les permitan:

- 1) *Detectar y evitar* situaciones peligrosas sin alterar su confianza básica en los demás.
- 2) *Decir que no* en situaciones que puedan implicar abuso sin disminuir su capacidad para la empatía y el establecimiento de relaciones sociales positivas.
- 3) *Pedir ayuda* cuando la necesitan, y especialmente cuando comienzan a ser víctimas o están en riesgo de serlo.
- 4) Estar preparados emocionalmente para *no sentirse culpables* cuando no lo son.

Los estudios realizados sobre la prevención de la victimización encuentran que incluso los programas de una hora permiten que los niños que están sufriendo estas situaciones las denuncien, al ayudarles a vencer el miedo y el sentimiento de culpa (los principales aliados del abusador) y pedir ayuda. Se observa también, que unos meses después de participar en los programas, hay dos cosas que suelen olvidar: que los menores nunca son culpables del abuso sexual de los adultos y que hay secretos que no se deben guardar, creencias que contribuyen a la victimización y que parecen estar especialmente arraigadas en nuestra cultura tal como se la transmitimos a la infancia y la adolescencia.

#### 1.4.6. Romper la conspiración del silencio sobre la violencia y construir la tolerancia desde la escuela

Como sucede con las otras formas de violencia, la intimidación y victimización que se produce en la escuela puede dañar a todas las personas que con ella conviven:

- 1) *En la víctima* produce miedo y rechazo al contexto en el que se sufre la violencia, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás, así como diversas dificultades que pueden derivarse de estos problemas (problemas de rendimiento, baja autoestima...).
- 2) *En el agresor* aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza: disminuye su capacidad de comprensión moral así como su capacidad para la empatía, el principal motor de la competencia socio-emocional, y refuerza un estilo violento de interacción que representa un grave problema para su propio desarrollo, obstaculizando el establecimiento de relaciones positivas con el entorno que le rodea.
- 3) *En las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla* puede producir, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor (miedo a poder ser víctima de una agresión similar, reducción de la empatía...); y contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia.
- 4) *En el contexto institucional en el que se produce*, la violencia reduce la calidad de la vida de las personas, dificulta el logro de la mayoría de sus objetivos (aprendizaje, calidad del trabajo...) y hace que aumenten los problemas y tensiones que la provocaron, activando una escalada de graves consecuencias.

Para prevenir o detener la violencia que a veces se produce en la escuela es preciso crear contextos normalizados (por ejemplo, asambleas de aula), en los que de forma periódica y preventiva se expongan los problemas que surgen y se desarrollen esquemas que ayuden a:

- a) Adoptar un *estilo no violento* para expresar las tensiones y resolver los conflictos que puedan surgir.
- b) Desarrollar una *cultura de la no violencia y promover un tratamiento de la diversidad que contribuya a la tolerancia y al respeto mutuo*, rechazando explícitamente cualquier comportamiento que provoque humillación, exclusión, intimidación y victimización.
- c) Romper la «*conspiración del silencio*» que suele establecerse en torno a la violencia, incluida la de tipo psicológico y las distintas modalidades de acoso (racista, sexista...) en la que tanto las víctimas como los observadores pasivos parecen aliarse con los agresores al no denunciar situaciones de naturaleza destructiva, que si no se interrumpen activamente desde un principio tienden a ser cada vez más graves.

#### 1.4.7. Ayudar a romper con la reproducción intergeneracional del sexismo y la violencia

Los estudios realizados sobre los antecedentes de la violencia reflejan que la exposición a modelos violentos, especialmente durante la infancia y adolescencia, conduce a la justificación de la violencia y que ambas condiciones incrementan considerablemente el riesgo de ejercerla. Así, se ha observado que los adolescentes que reciben castigos físicos en su familia tienen más riesgo de agredir físicamente a las personas con las que se relacionan cotidianamente que los que no sufren dichos castigos (Strauss y Yodanis, 1996). En la misma dirección cabe interpretar los resultados obtenidos en las investigaciones sobre violencia doméstica, en los que se observa que muchos de los adultos que la ejercen o la sufren proceden de familias que también fueron violentas. Es decir, que tiende a transmitirse de generación en generación (Kauffman y Zigler, 1987; O'Keefe, 1998). Se han detectado, sin embargo, una serie de características psicosociales, 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; 2) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica a la que se vivió en la infancia, reconociendo a otra(s) personas las emociones suscitadas; 3) el compromiso de no reproducir la violencia; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia.

Existe actualmente un extendido consenso en destacar como una de las causas más importantes de la violencia de género las diferencias que todavía siguen existiendo entre las mujeres y los hombres en estatus y poder (Gerber, 1995). Y que el sexismo puede ser utilizado para legitimar y mantener dichas diferencias. En apoyo de la relación existente entre estos dos problemas cabe interpretar también el hecho de que al igualarse el poder entre dos grupos las actitudes intergrupales suelen mejorar. Cambio que puede ser considerado como una prueba de la importancia que tiene construir una sociedad más igualitaria entre hombres y mujeres, para superar el sexismo y la violencia de género. Conviene recordar, sin embargo, que a veces dicha violencia se incrementa cuando también lo hace el poder de la mujer, siendo utilizada para perpetuar la desigualdad anterior por parte de hombres orientados hacia el control absoluto (Martín Serrano y Martín Serrano, 1999). En función de lo cual puede explicarse la relación que se observa en las investigaciones llevadas a cabo sobre este tema entre la forma sexista

de construir la identidad masculina, el rechazo a las actitudes igualitarias y la tendencia a justificar la violencia contra las mujeres culpando a la víctima (Caron y Carter, 1997). Problemas que es preciso ayudar a superar desde la educación.

Por otra parte, para prevenir desde la adolescencia una de las formas más graves y frecuentes de violencia de género, la que se produce en el contexto de las relaciones de pareja, conviene tener en cuenta, según ponen de manifiesto los estudios realizados sobre este tema, que:

- 1) *La violencia no tarda mucho en aparecer.* En un principio la víctima cree que podrá controlarla. En esta primera fase la violencia suele ser de menor frecuencia y gravedad que en fases posteriores. A veces comienza como abuso emocional: coaccionando para llevar a cabo acciones que no se desean, obligando a romper todos los vínculos que la víctima tenía antes de iniciar la relación (con amigas, trabajo, incluso con la propia familia de origen...), y lesionando la autoestima cuando no se conforma al más mínimo deseo del abusador. La víctima intenta acomodarse para evitar las agresiones, que al principio suelen ser sólo de tipo psicológico. Para prevenir que ésta situación se haga cada vez más grave, las personas que rodean a la víctima (padres, amigas, hermanos...) podrían ayudarle a percibir su situación sin distorsiones, evitando la ruptura total con el resto de los vínculos (familiares, ocupacionales y sociales previamente establecidos) y ayudándole a comprender la posible relación entre las características de la relación abusiva iniciada y el previsible incremento de la violencia que puede producirse después.
- 2) *Suele existir un fuerte vínculo afectivo.* La mayor parte de los agresores combina la conducta violenta con otro tipo de comportamientos a través de los cuales convence a la víctima de que la violencia no va a repetirse; alternando dos estilos opuestos de comportamiento, como si fuera dos personas diferentes. En algunas investigaciones se compara esta mezcla de personalidades con la del personaje literario *Jekyll* y *Mr. Hide*, mencionando que la víctima se enamora del segundo creyendo que va a lograr que desaparezca el primero. En estas primeras fases, una de las principales razones para que la víctima permanezca con el agresor es la existencia del vínculo afectivo junto a la ilusión de creer que la violencia no se va a repetir.
- 3) *Cuando el vínculo afectivo no es suficiente para convencer a la víctima de que siga con su agresor, éste suele amenazarla con consecuencias muy graves.* En las fases más avanzadas, el agresor amenaza a la víctima con agresiones muy graves si llega a abandonarle, amenazas que pueden hacer temer, incluso, sobre la seguridad de los hijos o de otros familiares.

Las investigaciones realizadas sobre este tema (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001) reflejan que un adecuado conocimiento de las pautas descritas anteriormente por las posibles víctimas puede contribuir a prevenir la violencia, al alertar sobre el riesgo que implican las primeras fases e incorporar el rechazo de la violencia y la victimización en la propia identidad. Conviene tener en cuenta, en este sentido, la relevancia que tiene favorecer dicho conocimiento desde la adolescencia, edad en la que se producen cambios muy significativos en la identidad de género y comienzan a establecerse las primeras relaciones de pareja.

#### 1.4.8. Enseñar a rechazar la violencia e insertar dicho rechazo en una perspectiva más amplia: el respeto a los derechos humanos

Determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce (hombre, mujer, hijo, autoridad, o personas que se perciben como diferentes o en situación de debilidad,...) ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos. De lo cual se deriva la necesidad de estimular cambios que favorezcan la superación de las actitudes y creencias que contribuyen a la violencia, como el racismo, el sexismo, la xenofobia, o la conceptualización de la violencia entre iguales como una expresión de valentía, ayudando a rechazar toda forma de violencia y exclusión, e insertando dicho rechazo en el respeto a los derechos humanos, una cuestión de justicia y solidaridad, pero también de egoísmo inteligente, puesto que la mejor garantía de respeto para nuestros derechos es que se respeten los de todos y todas.

Para modificar las representaciones anteriormente mencionadas desde la educación, es necesario:

- 1) *Orientar la intervención de forma que favorezca cambios cognitivos* (superando, por ejemplo, el pensamiento absolutista), *afectivos* (estimulando la empatía o rompiendo la asociación entre violencia y poder) y *de comportamiento* (ayudando a adquirir habilidades que permitan resolver conflictos o expresar la tensión sin recurrir a la violencia); con lo que se favorece la incorporación del rechazo a la violencia en la propia identidad. Los estudios realizados sobre la influencia de la educación en los componentes anteriormente expuestos reflejan que éstos se producen con una relativa independencia; puesto que: 1) el desarrollo cognitivo y la enseñanza de habilidades de categorización y explicación causal influyen especialmente en el componente cognitivo; 2) las actitudes que se observan en los agentes de socialización (compañeros, padres, profesores) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo; 3) y las experiencias específicas que se han vivido en la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual. Los programas de prevención de la violencia deben incluir, por tanto, estos tres tipos de influencia.
- 2) *Enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la intolerancia y a la violencia*, incluyendo su estudio como materia de enseñanza-aprendizaje, de forma que se comprendan como problemas que nos afecta a todos y a todas (y no sólo a sus víctimas más visibles); y adquiriendo al mismo tiempo las habilidades necesarias para no recurrir a la intolerancia ni a la violencia ni ser su víctima.
- 3) *Educación en la empatía y el respeto a los derechos humanos*. Para prevenir la violencia es preciso incluir dichos objetivos dentro de una perspectiva más amplia, estimulando el desarrollo de: 1) la capacidad para ponerse en el lugar del otro (adopción de perspectivas), motor básico de todo el desarrollo socio-emocional y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos; 2) y la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber (también universal) de respetarlos. Al incluir la violencia dentro de dicha perspectiva, conceptualizándola como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como

un problema que nos afectan a todos y a todas, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también nuestros derechos

#### 1.4.9. Desarrollar la democracia participativa

Para que los adolescentes lleguen a apropiarse (a hacer suyas) de las *herramientas democráticas*, no violentas, es preciso que interactúen en actividades que les permitan llevar a cabo dicha apropiación. Para lo cual parece ser imprescindible que participen activamente en una comunidad democrática; porque, como señalaba J. Dewey (1916), para que la democracia pueda ser el objetivo de la educación debe ser también el medio. Participación que puede contribuir a superar una de las dificultades que más preocupa actualmente a los agentes educativos: la indisciplina.

«Para adquirir el sentido de la disciplina, de la solidaridad y de la responsabilidad, la escuela *activa* se esfuerza en proporcionar al niño situaciones en las que tenga que experimentar directamente las realidades morales, y que vaya descubriendo, poco a poco, por sí mismo las leyes constitucionales (...) Elaborando ellos mismos las leyes que han de reglamentar la disciplina escolar, eligiendo ellos mismos el gobierno que ha de encargarse de ejecutar esas leyes, y constituyendo ellos mismos el poder judicial que ha de tener por función la represión de los delitos, los niños tienen la oportunidad de aprender por experiencia lo que es la obediencia a una norma, la adhesión al grupo y la responsabilidad individual» (Piaget, 1933, pp. 13-14).

Cuando todos los miembros de la comunidad tienen un papel activo en la creación de las normas y éstas se conceptualizan como un instrumento para mejorar el bienestar común, su incumplimiento deja de representar una mera desobediencia y pasa a ser comprendido como una incoherencia (falta de lealtad) con uno mismo y con el grupo al que uno se siente pertenecer (Kohlberg, 1984).

En relación a la disciplina, conviene tener en cuenta que la impunidad ante la violencia genera más violencia, y que la eficacia de los límites que supone la vida en comunidad, y del contrato social en cuyo contexto se establecen, se reduce cuando las transgresiones graves quedan impunes. La violencia está siempre más allá de los límites permitidos en cualquier contrato social democrático. Y la impunidad ante la violencia que a veces se produce en la escuela (especialmente entre iguales) es un grave obstáculo para enseñar a combatir este problema.

#### 1.4.10. Incrementar la colaboración entre la escuela, la familia y el resto de la sociedad

El desarrollo de la democracia participativa exige poner en marcha nuevas y más estrechas formas de colaboración entre la escuela y la familia, incrementando la presencia, el poder y participación de los padres y las madres en la vida de la escuela. Para lo cual es preciso establecer nuevos esquemas de colaboración basados en el respeto mutuo (respecto al papel que cada agente educativo desempeña), orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de soluciones para afrontar mejor un problema compartido: adaptar la educación a las exigencias de una sociedad en la que las dos princi-

pales instituciones educativas, caracterizadas hasta ahora por su aislamiento, ya no están ni pueden estar aisladas.

Educación para la ciudadanía democrática exige que la escuela coopere de forma mucho más estrecha que hasta ahora con el resto de la sociedad, incluyendo en este sentido no sólo la cooperación ya mencionada con las familias, sino también con otros agentes sociales activos en los objetivos de la democracia (como las organizaciones no gubernamentales o las administraciones locales, por ejemplo). Lo cual equivale a reconocer, una vez más, que la falta de aislamiento de la escuela respecto al resto de la sociedad, no sólo es el origen de muchos de sus problemas actuales sino que puede ser también el origen de sus soluciones. Para hacer que la balanza se incline en esta segunda dirección es preciso incrementar y mejorar la colaboración de la escuela con el resto de esa sociedad de la que ya no puede estar aislada.

