

# La adolescencia y su interrelación con el entorno



→ estudios

## **La adolescencia y su interrelación con el entorno**

Irene Silva Diverio - Doctora en Psicología

## Equipo de investigación:

### Coordinadora:

Irene Silva Diverio. Doctora en Psicología.

### Investigadores:

Roberto Durán (Psicólogo. Director del Departamento de Clínica de EOS); Iván Alaiz Rodríguez (Especialista informático); Iván Sánchez Iglesias (Psicólogo investigador en maltrato infantil); Ana Serapio Costa (Psicoterapeuta); Verónica Azañedo Herrero (Psicóloga); Marta M<sup>a</sup> Garrote Cerrato (Abogada); EOS (Instituto de Orientación Psicológica de Madrid)

### Diseño Gráfico

Pep Carrió / Sonia Sánchez  
Antonio Fernández

### Edición

© Instituto de la Juventud

### Redacción

Observatorio de la Juventud en España  
Servicio de Documentación y Estudios  
C/ Marqués de Riscal, 16 - 28010 Madrid - Tel.: 91 363 78 09  
E-mail: estudios-injuve@mtas.es  
www.injuve.mtas.es  
Catálogo General de publicaciones oficiales  
<http://www.060.es>



NIPO: 208-07-025-1

Maquetación: ARTEGRAF, S.A.

Las opiniones publicadas en éste número corresponden a sus autores.  
El Instituto de la Juventud no comparte necesariamente el contenido de las mismas.

1. Introducción .....	5
2. Fundamentación .....	7
3. Aspectos metodológicos .....	9
4. Apromixaciones conceptuales .....	11
4.1 Pubertad, adolescencia y juventud .....	11
4.2 Proceso de socialización, constitución de la identidad .....	14
4.3 Entornos: familia, educación y ocio .....	26
4.4 Violencia y agresividad. Modelos psicosociales explicativos .....	35
5. Adolescencia, violencia y entornos .....	57
5.1 Estudios generales acerca de los comportamientos adolescentes .....	57
5.1.1 Importancia del contexto o entorno en los comportamientos adolescentes .....	57
5.1.2 Adolescencia y medios de comunicación .....	59
5.1.3 Estereotipos de género. Influencias en los comportamientos adolescentes .....	61
5.1.4 Violencia sufrida y violencia ejercida .....	62
5.2 Familia y comportamiento adolescente .....	65
5.2.1 Pautas familiares. Modelos de padres. Manejo de los horarios y el dinero .....	65
5.2.2 Violencia de o hacia el o la adolescente. Violencia en la pareja, violencia de género y violencia adolescente .....	66
5.3 Educación formal y comportamientos adolescentes .....	73
5.3.1 Violencia entre iguales .....	76
5.3.2 Violencia entre adolescentes y profesores/as .....	79
5.3.3 Prevención de la violencia en el entorno escolar .....	81
5.4 Adolescencia y ocio .....	88
5.4.1 Televisión .....	89
5.4.2 Videojuegos e Internet .....	91
5.4.3 Teléfonos móviles .....	92
5.4.4 Consumo de sustancias adictivas .....	93
5.4.5 Relaciones grupales .....	95
5.4.6 Lectura .....	105
5.4.7 Campamentos de verano .....	107
5.4.8 Política .....	108
5.5 Adolescencia y sexualidad .....	110
5.6 Adolescencia y migración .....	114
5.7 Adolescencia y depresión .....	118
6. Conclusiones .....	121
6.1 El ser y estar adolescente. ¿Cómo los «miramos»? ¿Qué lugar les damos? .....	121
6.2 Violencia sufrida y ejercida por los y las adolescentes. Interrelación adolescencia y familia, violencia de género, violencia en los entornos escolares y de ocio .....	127
6.3 Violencia en los medios de comunicación. Nuevas tecnologías ..	139
6.4 Programas para la prevención de la violencia en la adolescencia. Otras propuestas .....	141
6.5 Conclusión básica del estudio de campo .....	142
7. Bibliografía .....	145



Es de gran importancia sumar y revisar estudios sobre la adolescencia en los ámbitos familiares, escolares y de ocio, principalmente el tema de la violencia, tanto sufrida como ejercida por los y las adolescentes. Nunca se insistirá demasiado en que esto es fundamental para potenciar una adolescencia más sana, así como para realizar diversas acciones en etapas posteriores de la vida. Como se sabe, la situación actual de la población en general y de la adolescente en especial en nuestra sociedad está en continuo cambio, debido a múltiples factores, a lo que se viene llamando miradores, enfoques caleidoscópicos...

El eje central de esta investigación es estudiar las distintas aportaciones sobre la relación de la adolescencia con el entorno en los ámbitos familiares, escolares y de ocio. Pero el tema sobre el cual se enfatizará es el referente a la violencia, tanto sufrida como ejercida por los y las adolescentes.

En este trabajo se revisan las diversas aportaciones de distintos autores y autoras acerca de la adolescencia y su interrelación con el entorno, además de conceptos, y de relacionar conclusiones de autores y autoras con las obtenidas del trabajo en clínica psicológica, especialmente de un trabajo de campo, que está en realización, sobre la LEA12.

Cada vez más todos los autores y autoras concuerdan en que la construcción cultural llamada adolescencia, es producto de una interacción entre las condiciones psicosociales y las imágenes culturales que una sociedad elabora en cada momento histórico. De ahí la importancia de contextualizar en cada momento histórico *las formas de ser adolescente*.

Por esto se impone conocer cada vez más sobre la forma de ser adolescente en interacción con la forma de ser, y las sugerencias que se van formulando, de quienes estamos en contacto más o menos directo con los y las adolescentes, pero además con los círculos cada vez más amplios del entorno en general.

En este trabajo se parte se formular algunas aportaciones fundamentales al concepto de qué se entiende por adolescencia en nuestra sociedad actual. Concepto éste que, como se comprobará, es un constructo cultural.

Se comentarán los aspectos esenciales a considerar desde el punto de vista teórico para la construcción de una sana identidad adolescente. En este sentido se revisarán previamente los elementos teóricos en los cuales se funda la construcción de una identidad. Para esto se revisarán las concepciones claves acerca del proceso de socialización en el ser humano.

Similares revisiones conceptuales se concretizan respecto a los conceptos de familia, entornos y ocio.

También se sintetizan los principales modelos teóricos acerca de los comportamientos violentos y agresivos en el ser humano, haciendo especial mención a diferenciar los particulares enfoques sobre el tema de algunos de los principales modelos psicoanalíticos.

Luego se realiza un exhaustivo análisis de las conclusiones a las que llegan distintos autores acerca de la interrelación de los y las adolescentes con el entorno en la línea de los planteamientos de esta investigación. Para ello se revisaron distintas publicaciones, estudios de campo y escritos teóricos.

Al elaborar las conclusiones se han incluido algunas de las conclusiones de una investigación que se está realizando en España con jóvenes adolescentes cuyas edades están comprendidas entre los 15 y 18 años, utilizando un cuestionario autorreferencial y otro para las láminas de las láminas de la Lea12, así como varios ejemplos de casos clínicos.

Se considera que el valor de este trabajo se relaciona con la importancia de tener en cuenta que todas las acciones encaminadas a conocer más sobre la adolescencia y su interrelación con el entorno adquieren cada vez más trascendencia. Cuantos más estudios desde distintos enfoques se realicen se van a obtener más datos al emprender, de este modo, las acciones necesarias a nivel de prevención y de intervención.

Es indiscutible la gran importancia que tiene la salud, el bienestar en general de la población, y de la adolescencia en particular.

La construcción cultural llamada adolescencia, es producto de una interacción entre las condiciones psicosociales y las imágenes culturales que una sociedad elabora en cada momento histórico. De ahí la importancia de contextualizar en cada momento histórico las formas de ser adolescente. De considerar incluir los enfoques transgeneracionales, de género y transculturales.

Como numerosos autores plantean, entre ellos M. J. Díaz Aguado y M. Martín Serrano los estudios de la adolescencia, deben realizarse analizando los cambios socioeconómicos y demográficos que se están produciendo en nuestra sociedad. Porque de esta gran reorganización histórica a la que se denomina "globalización", han de salir profundamente transformadas las tres instituciones básicas para la socialización de las nuevas generaciones, que son la familia, la educación y el sistema laboral.

Un aspecto fundamental es incluir la variable de género en todo estudio serio sobre cualquier conducta humana. Esto adquiere especial importancia en los estudios sobre la adolescencia, la violencia y su interrelación con él o los entornos. Obviamente que esta perspectiva se incluirá también en este trabajo.

Nuestros chicos y chicas se inician de modo más precoz en diversos comportamientos que anteriormente se daban en etapas posteriores de la adolescencia. Algunos ejemplos de estos comportamientos se relacionan con la violencia (o por lo menos con la diferente forma de expresión de la misma, con la visibilidad ¿quiénes, cómo y porqué la «miramos») con el inicio de las relaciones sexuales, consumo de drogas, entre otros.

No hay que olvidar también otros comportamientos positivos de los y las adolescentes. Por esto se hace cada vez más importante estudiar cómo, quiénes y por qué percibimos los adultos a los y las adolescentes.

La inmensa mayoría de los autores concuerdan que los comportamientos violentos de los y las adolescentes, como todos los comportamientos, sólo pueden entenderse y explicarse en un

entorno, tomando en consideración las múltiples y sobredeterminadas variables que intervienen en la interrelación de la adolescencia con el resto de la sociedad, con la interacción de los distintos entornos entre sí.

Debido a las numerosas variables intervinientes en los comportamientos de los y las adolescentes en la sociedad española actual, especialmente de los comportamientos violentos, se hace necesaria una revisión y actualización de las fuentes de estudios secundarias sobre los mismos. Por ello se impone una revisión de los múltiples factores y variables intervinientes en la interrelación adolescente-entornos, en los diferentes ámbitos, principalmente vinculadas a los comportamientos violentos de los adolescentes, incluyendo, como se ha dicho, la variable de género.

Es importante destacar que, como es obvio, toda conducta, especialmente la violencia de los y las adolescentes con los otros, en los ámbitos familiares, escolares y de ocio, con la sociedad y entorno en general, es una forma de expresión de la violencia producto de un aprendizaje social. Es otra de las conclusiones a la que llegan la mayoría de los autores que han realizado estudios con adolescentes y jóvenes. Conclusión ésta con la que quien coordina este trabajo está en total acuerdo, recuérdese la diferenciación con la agresividad.

Violencia actuada por el o la adolescente resultante de una interacción que parte inicial y predominantemente de la relación del sujeto con su familia y con los diferentes grupos de socialización con los que él y ésta, a su vez, interactúan. Por esto es fundamental siempre considerar los conceptos de entorno y de interrelación, de feed-back constantes en toda relación humana.

Asimismo es también de gran importancia sintetizar las principales sugerencias o aspectos a considerar para los y las profesionales que trabajan con adolescentes.

Estos serán los ejes básicos sobre los que se llevará a cabo esta investigación ya que, como ha mencionado, es fundamental conocer y estar en continua revisión de los conocimientos que se obtienen acerca de cómo viven sus adolescencias, sus sentidos, sus contradicciones para relacionarse e influir positivamente y adecuadamente.

Como se ha mencionado esta investigación se centrará en el análisis de fuentes secundarias que traten el tema de la adolescencia y su interrelación con el entorno, principalmente en los ámbitos familiares, escolares y de ocio, haciendo especial énfasis en el estudio de la violencia tanto sufrida como ejercida por los y las adolescentes.

Esta investigación se iniciará con una breve definición y acercamiento conceptual a los principales conceptos en ella trabajados.

Luego de la revisión de los principales planteamientos teóricos acerca del constructo que se llama adolescencia se continuarán planteando aspectos básicos del proceso de socialización y de la constitución de la identidad en general y del y la adolescente en particular.

En otro de los capítulos se realizarán las aproximaciones conceptuales a los ejes sobre los que se investigará. Por ello se revisarán los conceptos de entorno, familia, educación, ocio, tiempo libre. Al tener este trabajo como principal interés el tema de la violencia se realizará más exhaustivamente la revisión de los conceptos y modelos teóricos sobre violencia y agresividad. Se resaltan los modelos psicosociales explicativos de la violencia.

Para realizar un análisis de los estudios y conclusiones a las que llegan los distintos autores estudiados se seguirá la metodología que se detalla a continuación:

Primeramente se agruparán temática y cronológicamente todos los libros y documentos científicos pertinentes que estudien principalmente el tema de la violencia de los y las adolescentes en los ámbitos familiares, escolares y de ocio, así como la interrelación con la violencia social que sobre ellos y ellas se ejerce.

Se confeccionarán tablas y cuadros con datos referentes a: la búsqueda documental realizada, relación de temas y subtemas y relación de fuentes y cronogramas.

Para ello se revisarán las principales fuentes secundarias sobre el tema anteriormente mencionado, desde los últimos diez años a la fecha. Se confeccionarán las tablas anteriormente mencionadas, en las cuales se intentará realizar una clasificación de las fuentes según los ámbitos sobre los que principalmente traten. Como se sabe, esto es en muchos casos difícil, ya que en una publicación se abarcan varias temáticas que son comunes a los distintos ámbitos que se estudian en esta investigación.

A continuación se elaborarán las principales conclusiones acerca de los trabajos revisados, abordando estas conclusiones según las temáticas fundamentales, dado lo tremendamente amplio del tema a investigar.



# 4

## Aproximaciones conceptuales

### 4.1 Pubertad, adolescencia y juventud

A continuación se realiza un breve acercamiento teórico terminológico de algunos conceptos claves ya que en este estudio nos centraremos, concretamente, en la franja edad que comprendida entre los 15 y los 18 años.

Los conceptos de pubertad, adolescencia y juventud ya diferentes por definición, fueron acordados según la Organización Mundial de la Salud de la siguiente manera:

**PUBERTAD:** “Conjunto de modificaciones puramente orgánicas, comunes a todas las especies con fenómenos neurohormonales y antropométricos. ... Ocurren cambios orgánicos que llevan a la madurez biológica adulta con dimorfismo sexual y a la capacidad reproductiva”

**ADOLESCENCIA:** “Período de transición Bio-Psico-Social que ocurre entre la infancia y la edad adulta... Ocurren modificaciones corporales y de adaptación a nuevas estructuras psicológicas y ambientales que llevan a la vida adulta...”. EDAD: 10-20 años.

**JUVENTUD:** “Abarca los momentos intermedios y finales de la adolescencia y los primeros de la edad adulta; en un encuadre social comprende grupos erarios entre 15 y 25 años... Predominan los logros (o frustraciones), durante la madurez de la personalidad, socialización, y comienzo de la integración en la producción dentro de la sociedad a la cual pertenece.”

Por lo tanto, y según esta delimitación conceptual, la juventud sería una categoría psicológica que coincide con la etapa post-puberal de la adolescencia, ligada a los procesos de interacción social, de definición de identidad y a la toma de responsabilidad. Es por ello que la condición de juventud no es uniforme y varía de acuerdo al grupo social que se considere. Este solapamiento puede dar lugar muchas veces a múltiples confusiones y con lleva que se piense seriamente en ello a la hora de actuar en estos momentos vitales.

#### La adolescencia como constructo cultural

Según un consenso importante, de distintos autores y desde distintas perspectivas, se puede decir que la etapa evolutiva que llamamos «adolescencia» puede durar casi una década, desde los 11 o 12 años hasta los finales de los 19 o comienzos de los 20. No están fijados claramente ni el punto de iniciación de la misma.

*Del verbo adolescere que significa crecer proviene el término adolescencia. Ello remite a que podría aplicarse desde el nacimiento hasta los veinticuatro años aproximadamente. Sin embargo no es así en los hechos.*

Como constructo cultural la adolescencia es generalmente definida como un período biopsicosocial entre los 10 y 20 años, aproximadamente. Es una etapa en la que tienen lugar importantes modificaciones corporales, así como de adaptación a nuevas estructuras psicológicas y ambientales que conducen de la infancia a la adultez.

Es importante destacar que la biología sólo plantea posibilidades o tendencias, algunas de las cuales son subrayadas por la cultura, que crea “modelos juveniles” así como crea “modelos de familia” u otros modelos.

Hay, por tanto, distintas formas de ser y de vivir la adolescencia, por ello las formas de expresar la adolescencia son tan variadas.

El plantear socialmente la adolescencia como nuevo ciclo vital universal conlleva a definir y aceptar colectivamente cuál es su sentido, cuáles son sus objetivos. De esta manera se podrán pensar y replantear nuevas formas de interrelación con los y las adolescentes en los diferentes ámbitos de vida.

La adolescencia en una etapa vital que se ha conceptualizado, «inventado» recientemente.

Al realizar una revisión histórica se comprueba que la adolescencia, como constructo cultural, aparece con la revolución industrial. Cuando se requiere que entre la infancia y la adultez, se existan unos años, previos a la incorporación a las tareas productivas, destinadas a la formación reglada.

Desde un punto de vista principal, pero no exclusivamente antropológico, la adolescencia viene a ser periodo de tránsito, de pasaje, que sería equivalente a la etapa iniciática que está ritualizada en las sociedades preindustriales. Recordemos los distintos ritos que aún hoy se tienen en determinadas sociedades sudamericanas por ejemplo con respecto a las fiestas o viajes de los 13 y 15 años.

### **La adolescencia en España**

Respecto a la adolescencia en España, Manuel Martín Serrano (2005) y varios autores y autoras, luego de estudios realizados, concluyen que: en España, el tránsito por la adolescencia de las actuales generaciones dura dos veces más que en las de sus abuelos o abuelas. El ingreso en la adolescencia se atrasa, porque la pubertad se atrasa, al menos hasta los doce años. Con lo cual, cuatro de cada cinco miembros de las nuevas promociones, entran en la mayoría de edad en una situación existencial, familiar y ocupacional, que les incluye entre los adolescentes.

Por ello en la población española, infancia y adolescencia comparten como mucho, cuatro años (suponiendo que la pubertad aparezca a los once años), pero no comparten ninguno, cuando el o la púber no lo sea antes de los quince años.

Otra conclusión importante que se extrae de los estudios analizados es que adolescencia y juventud coinciden, se solapan durante unos años.

Estos desajustes existenciales afectan en varios aspectos:

- la prolongación de la adolescencia la ha fragmentado en grupos de características diferentes, según las edades. Sólo algunos rasgos adolescentes se aprecian tanto en quienes tienen doce años como en quienes tienen diecinueve, por ejemplo, el gregarismo.
- se constata que hacia los diecisiete años, poco antes de que termine la enseñanza obligatoria, se inicia en un cambio irreversible de las mentalidades, de los comportamientos y sobre todo de los problemas que tienen que afrontar los adolescentes jóvenes.
- Asimismo se ha constado que la mayor duración de la adolescencia, es el factor que más afecta a la imagen tan crítica que de ella se tiene en las representaciones sociales y también entre los propios adolescentes.

Actualmente en nuestra sociedad se constata una mayor incidencia y difusión de comportamientos de los y las adolescentes que cada vez más se presentan en edades más tempranas y que aumentan las posibilidades de consolidarse en las etapas juveniles posteriores. A esta conclusión llegan también diversos autores e investigadores como Ana Serapio (2006), quien tras revisar múltiples referencias bibliográficas, aborda la precocidad con que se dan en estos tiempos, diversos comportamientos en los y las adolescentes, como por ejemplo, iniciación en la práctica sexual, consumo de drogas. Comportamientos que anteriormente se daban en etapas posteriores de la adolescencia o juventud. Este adelantamiento viene potenciado por una sociedad donde las nuevas tecnologías, entre otros factores, favorecen a los miembros de la adolescencia temprana, el acceso a terrenos simbólicos propios e la adultez en épocas anteriores, coincidiendo con Bernárdez en este aspecto.

En el caso de la evolución del consumo de drogas, ha habido un gran cambio a nivel epidemiológico que conlleva una variación en el patrón de consumo y en la tipología de los consumidores, como aparece en diversos estudios realizados Araque y De los Riscos (1997); y Amengual, Calafat y Palmer (1993) que están publicados en los trabajos del Congreso «ser Adolescente Hoy (2005, FAD y MTAS). En ellos se muestra que el inicio es cada vez más precoz y que la igualdad con respecto al género se habría alcanzado en cuanto al consumo.

Estos autores invitan, como otros tantos, a la reflexión sobre si es necesaria una reorganización en el campo de la prevención y acción de las instituciones encargadas del grupo adolescente y juvenil, al ser una realidad psicosocial la precocidad con que se dan ciertas actitudes y conductas en la adolescencia temprana.

### **¿A qué nos referimos cuando hablamos de los y las adolescentes?**

Se debe considerar que cuando hablamos de *adolescentes* podemos referirnos: a *personas que viven en contextos socio-históricos fuertemente cambiantes en el tiempo y en el espacio; a seres humanos que han desarrollado las potencialidades de nuestra especie casi completamente; a sujetos capaces de una acción simbólica, en función de imágenes del mundo y de ellos mismos, ofrecidas por su cultura y también, obviamente a individuos que están construyendo, en relación con otros, una historia personal de vida con un significado y valor únicos.*

*Se pueden sintetizar los principales eventos que caracterizan a la adolescencia, con relativa independencia de las influencias sociales, culturales y étnicas, en los siguientes puntos:*

#### **1. Aspectos biológicos:**

Crecimiento corporal dado por aumento de peso, estatura y cambio de las formas y dimensiones corporales. Aumento de la masa y de la fuerza muscular, más marcadas en el varón. Aumento de la capacidad de transportación de oxígeno, incremento de los mecanismos amortiguadores de la sangre, maduración de los pulmones y el corazón, dando por resultado un mayor rendimiento y recuperación más rápida frente al ejercicio físico. Al incrementarse la velocidad del crecimiento se cambian las formas y dimensiones corporales, esto no ocurre de manera armónica, por lo que es común que se presenten trastornos como son: torpeza motora, incoordinación, fatiga, trastornos del sueño, esto puede ocasionar trastornos emocionales y conductuales de manera transitoria. Desarrollo sexual caracterizado por la maduración de los órganos sexuales, aparición de caracteres sexuales secundarios y se inicia la capacidad reproductiva.

Es fundamental siempre considerar que la biología tiene un valor relativo en cuanto a predisposición, pero que debe tenerse en cuenta siempre la interrelación con los niveles psicosociales.

#### **2. Aspectos psicológicos :**

Búsqueda de sí mismos, de su identidad. Necesidad de independencia Tendencia grupal. Evolución del pensamiento concreto al abstracto. Manifestaciones y conductas sexuales con desarrollo de la identidad sexual. Tendencia a contradicciones en las manifestaciones de su conducta y fluctuaciones del estado anímico. Relación especial que puede llegar a ser conflictiva con los padres. Actitud social reivindicativa. Los y las adolescentes se hacen más analíticos, formulan

hipótesis, corrigen falsos preceptos, consideran alternativas y llegan a conclusiones propias. Tendencia a la elección de una ocupación y la necesidad de capacitación para su desempeño. Necesidad de formulación y respuesta para un proyecto de vida. Se constata que la mayoría de los autores coinciden en estos aspectos que fueron en su mayoría planteados por Aberastuy y Nobel (1972).

Como se sabe en la adolescencia se establecen los ejes básicos para la constitución de la identidad juvenil y adulta. Ejes, que responden a su vez a los lineamientos generales de estructuración de la personalidad que se han ido delineando en la infancia. Por ello se hace necesario revisar los conceptos de socialización y constitución de la identidad.

Es fundamental considerar, como lo hacen muchos autores, la importancia de revisar cómo «miramos» los sujetos adultos a los y las adolescentes. Recordemos las influencias recíprocas que se van entretejiendo y que interactúan dinámicamente en las interacciones humanas entre todas las generaciones, es decir un enfoque intergeneracional. También es de gran importancia considerar la gran influencia de los mitos, estereotipos respecto al género y a otras múltiples variables intervinientes en el proceso de socialización y en la adquisición de una identidad adulta. Identidad adulta acerca de la cual es importante recordar que también está sujeta a la interrelación con el y los distintos entornos.

## **4.2 Proceso de socialización. Constitución de la identidad**

### **Proceso de socialización**

Muchos autores definen la socialización como el proceso de influjo entre una persona y sus semejantes, proceso que resulta de “aceptar” las pautas de comportamiento social y de adaptarse a ellas.

La socialización se puede describir desde dos puntos de vista: objetivamente, a partir del influjo que la sociedad ejerce en el individuo, en cuanto proceso que moldea al sujeto y lo adapta a las condiciones de una sociedad determinada, y subjetivamente, a partir de la respuesta o reacción del individuo a la sociedad.

El proceso de socialización propiamente dicho, sería entonces, la manera con que los miembros de una colectividad aprenden los modelos culturales de su sociedad, los asimilan y los convierten en sus propias reglas personales de vida. Esto se complica más en sociedades multiculturales.

### ***Agentes de socialización***

Es obvio que existen diversos agentes de socialización, que juegan un papel de mayor o menor importancia según las características peculiares de la sociedad, de la etapa en la vida del sujeto y de su posición en la estructura social.

El proceso de socialización es cada vez más complejo en la medida que la sociedad se va haciendo más compleja, multicultural y diferenciada.

La sociedad y el entorno, todos los entornos interrelacionados en su conjunto son agentes de socialización de un sujeto.

Entre la gran sociedad y el sujeto individual existen numerosos grupos más o menos pequeños, que son los principales agentes socializadores.

Para cada sujeto el comienzo natural del proceso de socialización es su inmediato grupo familiar, pero éste a su vez, como se sabe, se encuentra en interacción constante con otros grupos agentes socializadores cada vez más amplios y también en complejas interacciones.

Si bien la familia históricamente ha sido el agente socializador más importante en la vida del sujeto, los cambios sociales producidos por los procesos de industrialización y modernización, han producido una pérdida relativa de la relevancia de ésta como agente de socialización. Así se aprecia la mayor influencia de otros agentes socializadores: los grupos de pares, el sistema educativo, medios masivos de comunicación...

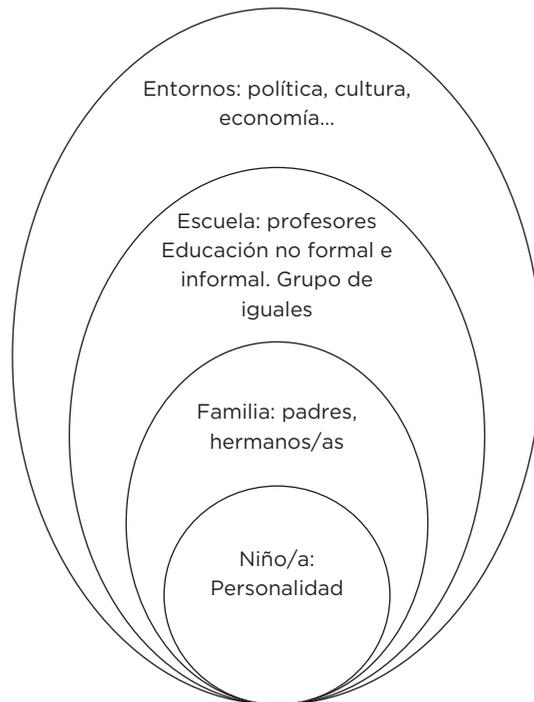
De cualquier forma, en nuestra sociedad española actual la familia mantiene el principal rol de agente socializador. Toda familia socializa al niño o a la niña de acuerdo a su modo de vida, a su cultura familiar, la cual a la vez está influenciada por la realidad social, económica e histórica de la sociedad en la que está.

Como se sabe la educación formal es uno de los factores muy importantes en el proceso de socialización del individuo. Asimismo es también de gran importancia la educación no formal y la informal, como se verá más adelante.

También desempeñan un rol muy importante los medios de comunicación de masas, en especial la televisión, como agentes de socialización, las nuevas tecnologías como Internet...

En el gráfico que se expone a continuación, se resume lo expuesto anteriormente referente a los agentes socializadores. I. Silva (2002, Investigación con el Injuve)

Proceso de socialización del sujeto



Fuerzas del entorno que favorezcan el cambio en la socialización:

- Legislación
- Tipo de régimen o grupo dominante
- Nuevas tecnologías
- Los valores sociales...

### Constitución de la identidad

Existen numerosas definiciones del concepto de identidad. En términos esenciales se pueden extraer los siguientes aspectos: la identidad se entiende básicamente, como el ser un mismo en tiempo y espacio, en relación con los demás y con uno mismo. Se irá profundizando más en estos aspectos.

Es durante el período de la adolescencia cuando la construcción de la propia realidad psíquica, por la reconstrucción de los vínculos con el mundo exterior y por la identidad adquieren un especial valor.

María José Díaz-Aguado (2005) plantea, muy acertadamente, que en la adolescencia construir una identidad diferenciada, elaborar el propio proyecto vital, averiguando qué quieren hacer con su vida origina un alto nivel de incertidumbre que, sumado al que implican los actuales cambios sociales, puede resultar en algunos casos difícil de soportar; especialmente cuando los y las adolescentes no han desarrollado la tolerancia a la incertidumbre.

### **Concepciones psicoanalíticas sobre la constitución de la identidad**

Desde un punto de vista psicoanalítico en este punto se centrará el enfoque de la constitución de la identidad en el que hacen León y Rebeca Grinberg (Identidad y Cambio, 1976) Tan solo a modo de ejemplo, para volver a hacernos pensar, comentaremos algo de este autor y esta autora. Como se sabe *hay una relación entre el autor o autora y su obra*, se puede apreciar a través del estudio de la obra, los cambios y la relación con las variables de la vida de ellos. En el caso del matrimonio Grinberg su producción no es solamente resultante de una importante labor como psicoanalistas, sino también producto del difícil y nefasto momento histórico-político que, durante muchos años, vivió la Argentina. Recordamos las propias palabras de Rebeca Grinberg: *“... en 1976 la situación en Argentina era asfixiante, la violencia lo invadía todo, el terror de la represión impedía pensar. Decidimos entonces, nuestra emigración a Madrid, esperando que los hijos optaran por seguirnos. De no ser así, volveríamos a los dos años. Afortunadamente los hijos y sus parejas, todos jóvenes universitarios en aquel momento, se reunieron con nosotros al poco tiempo» relacionemos la constitución de la identidad con los cambios migratorios* que implican múltiples duelos por todo lo perdido: familia, amigos, colegas, paisaje..., también relacionarlo con los malos tratos que el o la niña y los y las adolescentes reciben del entorno, del ámbito familiar y otros entornos. Recordemos que detrás del maltrato hacia las mujeres hay siempre una ideología machista, que conlleva aspectos de violencia y aspectos narcisistas mortíferos, por volver a recordar tan solo algunas de las múltiples variables intervinientes. I.Silva (Tesis Doctoral, 2001).

León y Rebeca Grinberg brindan dos definiciones del sentimiento de identidad.

La primera definición, que podríamos llamar metapsicológica, como lo señalan los autores, tiene su historia en los principales planteamientos psicoanalíticos sobre la identidad. Seguiremos lo que ellos expresan: *“...este sentimiento implica la noción de un Self que se apoya esencialmente en la continuidad y semejanza de las fantasías inconscientes referidas a las sensaciones corporales, a las ansiedades y emociones experimentadas por el Yo, a los impulsos y afectos en relación con el mundo interno y el externo; el Superyó, al funcionamiento específico de los mecanismos de defensa y al tipo particular de identificaciones asimiladas resultantes de los procesos de introyección y proyección. La dinámica de estas fantasías inconscientes presentará una cierta uniformidad en sus diferentes expresiones, que estará determinada por las series complementarias desarrolladas por Freud; es decir, aquella que comprende los factores constitucionales, representaciones heredadas, evolución embrionario-fetal, trauma de nacimiento y experiencias post-natales”.*

*Aquí es importante destacar que el concepto freudiano de series complementarias es ni más ni menos que lo que llamamos lo biopsicosocial.*

Los autores puntualizan que los mismos elementos que entran en juego para mantener la semejanza del individuo consigo mismo son los que sirven a los fines de mantener la diferenciación de cada individuo con respecto a los demás y le dan el carácter de único. También insisten los autores que la interacción específica y continuada entre todos estos elementos brindará al Self un estado de cohesión, sustento de la identidad, que se mantendrá dentro de ciertos límites y que éstos podrán experimentar alteraciones o pérdidas en determinadas circunstancias. *“Esto sucederá inevitablemente a lo largo de la evolución pero en forma tal, cuando ocurre normal-*

mente, que dará tiempo al Yo para elaborar los duelos ocasionados por tales pérdidas y restablecerse de las transitorias perturbaciones de la identidad que la mayor parte de las veces pasan desapercibidas. En casos patológicos se producirán graves perturbaciones de la identidad: psicosis, estados 'como si', psicopatías, despersonalizaciones...". Es muy importante considerar esto para explicar muchos de los comportamientos violentos de los y las adolescentes en relación con sus entornos.

La segunda definición, aporte específico de los autores Grinberg al Psicoanálisis, la han sintetizado así: "la identidad es la resultante de un proceso de interrelación de tres vínculos de integración: espacial, temporal y social respectivamente".

Al desarrollar el tema de la identidad, León y Rebeca Grinberg realizaron varios planteamientos además del aporte de los tres vínculos constituyentes del sentimiento de identidad. Muchos de esos planteamientos ya habían sido trabajados previamente a que ambos publicaran conjuntamente el tema de la identidad, principalmente comentaremos los realizados por León Grinberg. La definición que León Grinberg plantea del Self dice así: "Incluye al Yo y al no-Yo. Es la totalidad de la propia persona. Incluye también al cuerpo con todas sus partes, la estructura psíquica con todas sus partes, el vínculo con los objetos externos e internos y al sujeto como opuesto al mundo de los objetos." Pero hay que destacar que León Grinberg plantea especialmente una extensión al concepto de E. Jacobson de "*representación del Self en el Yo*", y habla de "*fantasía inconsciente del Self en el Yo*" para designar el conjunto de fantasías inconscientes, vinculadas con los elementos constituyentes de la representación del Self en el Yo", otorgándole una importancia decisiva en la constitución y cambios en el sentimiento de identidad, pensemos en la importancia de esto en la adolescencia.

En lo referente al sentimiento de identidad vinculado con la angustia ante los cambios sucesivos que se van aconteciendo en la vida de una persona, las ansiedades persecutorias y ansiedades depresivas que todo ello conlleva, los autores enfatizaron el duelo por partes del Self ligadas con el objeto o situaciones perdidas; ello conlleva al temor a la pérdida del sentimiento de identidad.

La idea de los microduelos fue expresada así por León Grinberg: "Estos sentimientos depresivos acerca del Self forman parte de la psicopatología de la vida cotidiana y condicionan microduelos que necesitan ser elaborados para poder enfrentar la elaboración de los duelos por las pérdidas objetales." Comentan que *en función de las distintas ansiedades el Yo puede movilizar resistencias al cambio*. Puntualizan los autores: "*diferenciamos, sin embargo, la compulsión a la repetición, de la repetición necesaria, como condición de la estabilidad que permite los cambios sin riesgo de perder la identidad.*"

Es de destacar que en todo momento los autores señalan que *solamente con fines de estudio didácticos se puede hablar separadamente de los vínculos de integración espacial, temporal y social*.

León y Rebeca Grinberg plantearon, *respecto del vínculo de integración espacial constitutivo del sentimiento de identidad*, que "...comprende la relación entre las distintas partes del Self entre sí, incluso el Self corporal, manteniendo su cohesión y permitiendo la comparación y el contraste con los objetos; tiende a la diferenciación Self-no Self: individuación..."

Los autores plantean y ejemplifican que el sentimiento de identidad se encuentra estrechamente vinculado con la evolución psicosexual, enfatizan que la noción del cuerpo resulta esencial para la consolidación de la identidad del individuo. En la medida en que se siente consustanciado con su cuerpo, tendrá también un sentido de su continuidad personal en el tiempo y de la continuidad de sus relaciones objetales y sociales ocurridas durante el curso de dicho tiempo. Los autores hablan de que el sentimiento de la propia identidad deriva de la experiencia del contacto corporal placentero con la madre, en el sueño y en la vigilia, en el que se libidiniza la superficie del cuerpo, percibiéndola como límite entre el Yo y el mundo. Una idea que los autores remarcan se refiere a que en el estado infantil no integrado, la necesidad de encontrar un objeto contenedor lleva a la frenética búsqueda de un objeto susceptible de ser vivenciado como algo que une las diversas partes de la personalidad. Esto explica la importancia que ellos como tan-

tos otros psicoanalistas dan al encuadre y a la actitud continente del analista. Se debe reflexionar en los momentos difíciles en la vida de una persona, especialmente en la adolescencia, en los que se podrían dar regresiones a estos estados, y la importancia esencial de los entornos del o la adolescente, regresiones que pueden demostrar o emerger a través de sus comportamientos con el propio cuerpo, con los otros, con el tiempo...

Son ideas fundamentales de León y Rebeca Grinberg que "...el esquema corporal es la imagen tridimensional que todo el mundo tiene de sí mismo" y que esta imagen corporal se expande más allá de los límites del cuerpo y que las ropas también pasan a formar parte de la imagen corporal. También señalan los autores que "los objetos que han estado alguna vez vinculados con el cuerpo retienen parte de la cualidad de la imagen corporal", como la voz, el aliento, la saliva, el flujo menstrual, el semen,...

En lo referente a la identidad sexual, los autores opinan que el sentimiento de identidad sexual se basa en experiencias corporales desde la más temprana infancia hasta la adultez, y que son "correlativas con fantasías inconscientes muy complejas, de carácter libidinoso y agresivo en relación con sus objetos primarios, preedípicos y edípicos". Pero además puntualizan: "A las fantasías básicas y universales, que tomarán un carácter específico en cada individuo, se agregan los significados asignados a la masculinidad y feminidad por las pautas culturales...."

La experiencia de la identidad sexual no descansa exclusivamente en la observación y comparación de los genitales propios y ajenos, sino que se complementa con la curiosidad acerca de las actividades sexuales propias y de los demás."

Los autores también hablan acerca de cómo se irán delineando las respectivas identidades sexuales del varón y la mujer a través de su evolución.

León Grinberg cita a J. Lacan al comentar este último: "señala que se debe incorporar un cuarto personaje, introducido a través del padre, que representa la estructura o código social que rige las relaciones entre el niño, la madre y el padre. Esta función paterna denominada "falo" o la ley del padre, y diferenciada del pene concreto del padre, sería de gran importancia en la evolución y resolución del conflicto edípico que, según Lacan, se desarrolla en tres tiempos"...

*Respecto al vínculo de integración temporal* los autores plantean que éste es el que existe entre las distintas representaciones del Self en el tiempo, siendo el sustento del sentimiento de mismidad, gracias a que va estableciendo una continuidad entre las distintas representaciones del Self.

Puntualizan que: "se puede describir el devenir temporal del individuo y las sucesivas crisis de su vida, que establecen y sacuden, de distintas maneras, su sentimiento de identidad. A las crisis evolutivas se agregan las crisis vitales particulares, determinadas en cada individuo por las vicisitudes de su historia, única y personal." Los autores aclaran que "...al hablar de 'crisis', no usamos ese término con la connotación de experiencia catastrófica que muchas veces se le ha atribuido, sino... como algo que designa un momento crucial, un punto crítico necesario en el que el desarrollo debe tomar una u otra dirección, acumulando recursos de crecimiento, recuperación y diferenciación ulterior." Relacionemos esto con el planteamiento de considerar siempre la variable intergeneracional y de género.

Posteriormente plantean que: "Si el sentimiento de identidad depende de la posibilidad del individuo de sentirse 'separado y distinto' de otros (vínculo espacial), tendríamos que pensar que un incipiente sentimiento de esta naturaleza debe acompañar cada paso de la progresiva diferenciación que el niño hace entre el Self y el no-Self desde su nacimiento. ... el ritmo de apariciones y desapariciones del pecho (entiéndase objeto, persona que alimenta) que condiciona ciclos de satisfacción y necesidad, junto con los ciclos sueño-vigilia, contribuye a desarrollar la experiencia temporal. ... Cuando el bebé llega a integrar las múltiples impresiones, previamente muy aisladas y disociadas, en el concepto de una persona se encuentra en realidad con dos personas, la madre y el padre y esta situación incluye la relación entre ellos. El campo de sus experiencias emocionales no sólo aumenta cuantitativamente sino también cambia cualitativamente porque constituye el tipo triangular de relación objetal: este temprano escenario triangular representa el origen del complejo de Edipo.... el bebé no sólo ha descubierto que hay cosas que

no son la madre y que él no es la madre, sino también que él no es ni el padre ni la madre.

Este ser distinto implica *estar 'separado' pero poder juntarse, encontrarse con los otros*. En ese sentido, el descubrimiento de *los genitales otorga la convicción de poseer un instrumento para los reencuentros. ... En el plano mental, la creciente capacidad simbólica permite recuperar los objetos perdidos en la mente, recreándolos mediante el juego y la palabra...."*

Otro planteamiento importante de los autores es que *la diferenciación de las distintas partes del cuerpo es también resultado de un largo proceso de confusiones y discriminaciones*, que parte de una fantasía en la cual todos los orificios del cuerpo parecen intercambiables en sus significados y funciones para diferenciarse e integrarse paulatinamente. Pensemos en el «uso» que a veces hacen algunos adolescentes de su cuerpo o con el cuerpo de los y las otras personas.

Los autores sostienen también que: *"la confianza en las capacidades yoicas es uno de los sustentos más importantes de la identidad* ya que, en la medida en que permiten recrear aspectos del Self y objetos internos perdidos, aseguran la permanencia y estabilidad a través del tiempo..." , esto es fundamental pensarlo en términos de aumentar la autoestima en todos y todas los sujetos, pero principalmente en los y las adolescentes.

Las capacidades crecientes, hacen sentir al niño cada vez más independiente y dueño de sí mismo... Hacia los tres años, el niño demuestra diferenciar claramente las acciones propias de las ajenas y los objetos propios de los ajenos.

Otro tema importante, planteado por León y Rebeca Grinberg, es el planteamiento de que *toda crisis implica una pérdida y obliga a la elaboración de un duelo*. Estos duelos, en la evolución normal del sujeto se relacionarían con las pérdidas de una etapa evolutiva para estructurar la siguiente. Este tema fue planteado por León Grinberg ya en sus primeras publicaciones, en las cuales se pudo constatar cómo trabajaba en la clínica con sus pacientes las patologías en el sentimiento de identidad y la elaboración de duelos.

Plantean León y Rebeca Grinberg que, *del interjuego de identificaciones, tanto realistas como mágicas, se construye la experiencia de la identidad, como una integración de estados sucesivos de la mente*. También señalan que *la identificación con un objeto por introyección dará fuerza y solidez a ese sentimiento*, mientras que la identificación con un objeto por proyección lo hará ilusorio en cuanto a completud y unicidad.

Comentan que *la relativa estabilidad lograda durante el período de lactancia*, que es básicamente mantenida a costa de la represión de las fantasías sexuales, los mecanismos obsesivos y las fuertes disociaciones, *entra en crisis cuando irrumpe la pubertad y que al comenzar la adolescencia la confusión es importante, conllevando a nuevas y variadas disociaciones como defensa*. Expresan los autores: *"La experiencia de identidad es altamente fluctuante, dependiendo del tipo de experiencia psíquica que predomine en cada momento: identificaciones proyectivas e introyectivas. Esta fluctuación produce la cualidad característica e inestabilidad emocional que se ve en el adolescente. ... En los momentos de mayor confusión, resurgen las incertidumbres con respecto a las diferenciaciones interno-externo, bueno-malo, masculino-femenino, características de la evolución pre-genital. A estas incertidumbres se agrega la confusión entre las zonas erógenas, unidas a la confusión entre amor sexual y sadismo. ... En la adolescencia se produce también la integración de la sexualidad en el Self. ... La relación sexual es sentida como algo que pone en peligro la propia identidad, por el temor a diluirse en el otro... Al término de esta convulsionada época de crisis, la disociación del Yo habrá cedido paso a una nueva integración y mayor capacidad de discriminación y los objetos habrán pasado de ser una multitud de objetos parciales a ser una familia de objetos totales en el mundo interno, modelo según el cual se manejarán las relaciones con los objetos externos. Habrá sido necesaria la ruptura de estructuras establecidas e identidades previas, para reintegrarse luego de una manera diferente. Pensemos que están hablando de lo que básicamente sucede en el mundo interno, que está en constante interacción con las múltiples variables de los entornos adolescentes.*

Un nuevo período de crisis aguarda al ser humano, que entraña una nueva crisis de identidad, cuando debe enfrentarse con el envejecimiento y la ineludibilidad de la propia muerte... *«la crisis de la mitad de la vida»* a la que nos referimos abarca mucho más que los síntomas o consecuen-

cias de esa alternativa fisiológica que, en todo caso, es un factor más dentro de la complejidad del cuadro. Las fantasías y ansiedades específicas que surgen durante tales crisis son de distinta clase. Pueden estar referidas a la salud y al propio cuerpo, pueden estar vinculadas con una inquietud económica, o bien fantasías que se relacionan con el temor de perder el status social o el prestigio alcanzado. La base inconsciente de muchas de estas fantasías está conectada con el problema de la identidad y el profundo temor al cambio.” *Pensemos que en la mayoría de los casos, cuando los y las hijos son adolescentes los padres atraviesan la mitad de la vida.*

Los autores, plantean nuevamente, el problema de la elaboración patológica del duelo por el Self: el individuo se enfrenta con un verdadero duelo por las cosas que ya no volverá a tener. *Son los múltiples duelos por las diferentes pérdidas, por los años de juventud que quedaron atrás y no se recuperarán, por las posibilidades frustradas, por todo lo ambicionado y no alcanzado, por el tiempo perdido...* Los autores plantean cuál sería la *solución saludable*: “...poder elaborar esta vivencia depresiva sin tener que recurrir a los mecanismos maniacos o a cualquier otro tipo de defensa extrema” consiste en *“poder utilizar la propia capacidad de amor y la confianza en uno mismo para mitigar el odio y los impulsos destructivos, para reparar las cosas que se sienten dañadas y contrarrestar los temores de muerte con los deseos de vivir. La envidia destructiva es neutralizada por la admiración y la gratitud. Sólo así se podrá llegar a transformar el componente de miedo, del miedo a morir, en una experiencia constructiva. Esto no significa que la integración y maduración que se pueda haber logrado no se vuelva a perder y re-encontrar permanentemente y que no hayan de precipitarse nuevas crisis accionadas por acontecimientos internos y externos durante la edad adulta.*

También *la vejez* implica una nueva crisis que se caracteriza esencialmente por las ansiedades determinadas por las limitaciones de la capacidad física agravadas por enfermedades, la disminución parcial o total de la capacidad y oportunidades de trabajo, y el recrudescimiento de los temores frente a la muerte.” Al hablar de cómo enfrentar esta experiencia ineludiblemente humana, León y Rebeca Grinberg expresan: “... la capacidad de dar y recibir amor de los hijos y de identificarse con ellos, permite enfrentar la muerte con menor persecución, mantener unido el propio pasado con el presente, que lo aprendido en el pasado sea recuperado para el presente, mantener el interés en el futuro, y que la vejez sea la edad de la sabiduría.”. Pensamos que se referían a que la colocación de libido en creaciones del individuo, en logros, no exacta ni necesariamente en hijos o hijas biológicos. Conjuntamente con un predominio de ansiedad depresiva sobre la persecutoria, serían factores importantes para el logro de que la etapa de la vejez, una de las etapas del vínculo de integración social, etapa también crítica para el sentimiento de identidad, pueda llegar a ser “la edad de la sabiduría” como han expresado los autores. Esto es también importante considerarlo en este enfoque intergeneracional de la constitución de la identidad adolescente. Si las personas mayores con las que se relaciona el o la adolescente no ha elaborado adecuadamente su identidad de una u otra forma, volcará, proyectará o provocará en ellos y ellas cosas que les van a dificultar un sano crecimiento. De ahí la importancia de propiciar una mejoría en la calidad de vida de todos y todas en todas las edades.

Al desarrollar sus planteamientos acerca de *vínculo de integración social*, León y Rebeca Grinberg expresan que éste *“se refiere a la relación entre distintos aspectos del Self y los objetos mediante los mecanismos de identificación proyectiva e identificación introyectiva”*, es decir, que este vínculo describe la connotación social de la identidad. Sostienen que: *“los sentimientos de confusión forman parte del desarrollo normal y que, en la más temprana infancia, el niño vive en un estado de no-integración en el cual la percepción es incompleta y los estímulos externos e internos, los objetos externos e internos y las partes del cuerpo a menudo pueden no ser diferenciados”*. En el artículo “Modalidades de relaciones objetales en el proceso psicoanalítico”, los autores plantean la hipótesis: “de la existencia de un “espacio” rudimentario que “contiene” y en el cual “están”, “se mueven” y “se desplazan” los múltiples objetos parciales con los que el Yo se relaciona. *“El estado confusional está asociado a una angustia extrema porque al confundir las pulsiones libidinales y las destructivas, toda la personalidad está en peligro de destrucción. Como defensa se busca reforzar los mecanismos de disociación. Tales defensas disociativas, si*

bien disminuyen la confusión y alivian la angustia, producen desintegraciones progresivas con el consiguiente trastorno de identidad, debido a la fragmentación del Self.” Continúan expresando que: “...las relaciones con los objetos se establecen fundamentalmente por medio de los mecanismos de identificación. Ya Freud se había referido a *la identificación* como la forma más temprana de relación con un objeto al que se considera como modelo. ... *El primer deseo es, pues, incorporar el objeto y ser el objeto; el segundo paso en la evolución es tener el objeto, es decir, la elección objetal...*”.

También León y Rebeca Grinberg plantean que: “Al Yo le es más fácil diferenciar entre distintos objetos que entre Self y objetos. En relación con esto *es posible considerar dos tipos de identificación*:

- 1) *la identificación primitiva*, en la cual la fantasía inconsciente del Self y las fantasías de objeto no se han diferenciado aún o, por un proceso de regresión, se han vuelto a unir después que la diferenciación ha tenido lugar. Esto corresponde a la simbiosis total y al tipo de relación objetal primitiva que se da entre el lactante y su madre y que obviamente se puede repetir en cualquier edad y momento de la vida. La identificación es masiva y total, todo el objeto está dentro de la representación del Self y viceversa;
- 2) *la identificación madura que tiene como requisito previo una clara diferenciación entre representaciones del Self y representaciones de objeto, además de un conveniente grado de madurez del Yo*. Esta identificación es selectiva, toma aspectos parciales del objeto y estos aspectos parciales son incorporados en forma estable a la representación del Self en el Yo, enriqueciéndola con una nueva habilidad o cualidad. Para ello es necesario que se trate de una verdadera relación de objeto y no de una simbiosis y/o de relaciones patológicas.

La identificación primitiva y la identificación madura corresponderían en la nomenclatura kleiniana, a la identificación proyectiva y la identificación introyectiva, respectivamente. Los Grinberg señalan que el concepto de que el *desarrollo y el afianzamiento del sentimiento de identidad se basan en las identificaciones introyectivas asimiladas en el Yo*, y que esto está implícito, de una y otra manera, en casi todas las definiciones de identidad.

*Para que se realicen las identificaciones introyectivas en el Yo, es necesario que en el curso de la evolución se produzca un predominio de las identificaciones introyectivas sobre las identificaciones proyectivas, especialmente las de naturaleza patológica que ejercen una influencia perturbadora en la adquisición y mantenimiento de la identidad.*

Aquí nuevamente se resalta la importancia de la interrelación con los entornos externos. Pero puntualizan que siempre están funcionando las identificaciones proyectivas que emanan de las distintas fuentes que las originan y despiertan las respuestas emocionales correspondientes de simpatía, enojo, pena, hostilidad, aburrimiento. También señalan que esto suele ocurrir dentro de ciertos límites, con sus respectivos umbrales, en toda relación humana y forma la base de la comunicación. El objeto, es decir, el otro sujeto, a su vez, también funciona con sus respectivas identificaciones produciéndose un intercambio en ambos sentidos.

León y Rebeca Grinberg son categóricos al afirmar: “*La calidad normal del funcionamiento de la identificación proyectiva dependerá, en un alto grado, de la calidad con que funcionaron las identificaciones proyectivas de las primeras relaciones objetales...*” En este punto son claramente psicoanalistas en cuanto a sostener lo decisivo para la estructuración de la personalidad de las vivencias infantiles tempranas. Aspecto éste que quien coordina esta investigación no niega en absoluto, es más, concuerda con él, pero que cada vez más va comprobando en la práctica la gran influencia de lo ambiental, de los entornos, *también* en las etapas posteriores de la vida.

Los autores, al hablar de la teoría del Superyó de Freud, comentan que el Superyó es un sistema constituido por ciertas características específicas de todos los objetos externos (por el mecanismo de introyección) y afirman que “... *este descubrimiento del Psicoanálisis, más que ningún otro, superó la antinomia del siglo pasado entre individuo y sociedad*. No se puede hablar

de ellos aisladamente ya que ambos están por igual representados en la naturaleza íntima del Yo y del Superyó.”

También León y Rebeca Grinberg comentan la *importancia de las relaciones objetales y de las identificaciones, principalmente en la adolescencia. Opinan que el adolescente, es representante de una estructura en crisis de la familia y de la organización social; por eso el adolescente es portavoz de los grupos sociales marginales, justamente por ser él mismo un sujeto en transición y por estar marginado en nuestra sociedad.*

Asimismo, los autores hablan de *los ritos de pubertad en las sociedades primitivas, consideran que éstos “constituyen un claro ejemplo de las severas limitaciones impuestas por las prohibiciones del Superyó social para que no se transgredan ciertas normas del grupo privilegiado adulto amenazadas por las pujantes tendencias del joven adolescente alimentadas por su revolución psicobiológica... A menudo los padres no entienden la complejidad del conflicto que surge como consecuencia de haber sido desidealizados por sus hijos adolescentes y que forma parte del importante cambio que experimentan frente a las ideologías, sistemas de valores y de las nuevas perspectivas desde las que contemplan el mundo. Esta experiencia por la cual los padres dejan de ser los admirados ídolos omnipotentes, forma parte de la serie de duelos por los que atraviesa el adolescente durante su desarrollo, duelos que también los padres deben elaborar. ...En realidad, el ‘mundo adolescente’ debe ser considerado como una verdadera estructura social cuyos integrantes conforman una multitud ansiosa que oscila entre dos polos: 1) la inestabilidad determinada por sus cambios psicobiológicos y la inseguridad que le ofrece el ambiente social y 2) la búsqueda de un continente estable que confiera solidez y garantía a su insegura identidad.”*

En lo referente al tema del rol y a su relación con el vínculo de integración social, señalan León y Rebeca Grinberg que “en los estudios psicoanalíticos acerca de la identidad, algunas definiciones incluyen como elemento básico el desempeño de roles y otras lo excluyen deliberadamente...”, al respecto los Grinberg citan planteamientos de Spiegel, Kardiner, D. de Levita, Kuckholm, Murray, G. H. Mead, Piaget, James, Cooley, Lynd, Erikson.

León y Rebeca Grinberg opinan que: *“el individuo puede llegar a formarse un ideal de sí mismo en función de su ‘rol’ diferencial y comienza a adquirir, en función del sistema de clasificación que tiene vigor en su sociedad, otras características que lo distinguen más claramente de sus semejantes en quienes percibe otras posiciones o ‘roles’. Posiciones y ‘roles’ sirven, pues, de sistemas de referencia para comunicar a los individuos entre sí pero cada individuo asume su ‘rol’ de una manera que le es propia. ... Sin embargo, los roles también pueden servir como disfraces de la identidad. Esto lleva a uno de los problemas más arduos relacionados con el tema: la autenticidad de la identidad de cada individuo. ... Uno de nosotros ha sostenido que ‘en términos demasiado simplificados podría decirse que la identidad auténtica es el <ser algo>, mientras que el estar funcionando <como algo> es una seudoidentidad”.* Los autores citan el comentario de Melillo acerca de este último planteamiento al pensamiento psicoanalítico. Melillo expresó: “Pienso que la afirmación de ‘ser algo’ se hace, implícitamente, frente a otra cosa que no es, en términos de diferenciación y oposición, con la consiguiente apertura de un proceso dialéctico, mientras la relación se mantenga. En cambio, al funcionar ‘como algo’ se asume indiscriminadamente a la otra parte, y se regresa a una situación indiferenciada, simbiótica, anterior a todo lo que se puede llamar identidad... Si tomamos como los polos de una relación el individuo y la sociedad, que el individuo funcione como la sociedad espera de él (‘como algo’) configuraría lo que Grinberg llama seudoidentidad y, sin embargo, en el sentido que le dan Lynd y Wheelers y tal vez Erikson, el resultado sería un sentimiento de identidad auténtico”. Por ello hay que considerar muy importante el ponernos de acuerdo en la comunidad de profesionales en cuanto a la terminología que se usa.

Posteriormente ambos autores, León y Rebeca Grinberg expresan: “ratificamos el criterio de que desempeñar roles para funcionar ‘como algo’, o sea como la sociedad lo exige, implica una identidad precaria, falsa, que se asume por carecer de la capacidad para ‘ser algo’ y que expresa el sometimiento pasivo a la sociedad y a sus exigencias.” Esto habría que matizarlo mucho, de

ahí la importancia de contextualizar lo que un o una autora expresan en un momento y contexto determinado. Recuérdese, que como se comentó antes, los Grinberg estaban en la dictadura Argentina. Hay grados y formas de adaptabilidad, diríamos, sin ser un sometimiento pasivo, sin pensar ni expresarse, o el extremo del ataque y la rebelión.

Expresaron los autores: "...vamos asimilándonos gradualmente a nuestra cultura a través de una sucesión de pactos, y nos hacemos complacientes y coherentes con las instituciones aceptadas. Aceptamos los roles que nos han sido asignados y funcionamos según ellos. Estos pactos pueden llegar a traicionar aspiraciones y necesidades básicas del individuo pero se mantienen por el grado de angustia que despierta la posibilidad de un cambio social. *Ante el cambio, el individuo reacciona no sólo con angustia... sino también con sentimientos depresivos, ya que el cambio significa también la pérdida de las estructuras previas (duelo por el objeto) más la pérdida de los aspectos del propio Self ligados a ellas (duelo por el Self). Si ese duelo no puede elaborarse, condicionará también, como la angustia, la resistencia al cambio ya que estas pérdidas de partes del Self son sentidas como amenazas de pérdida de la identidad... Por otra parte, el no cambio puede implicar el mantenimiento de seudoidentidades.*

El gran problema que enfrenta el individuo, en este sentido, es resolver cómo puede vincularse creativamente con los otros y, al mismo tiempo, mantener un contacto suficiente consigo mismo y su propia integridad, para evitar transformarse en una pieza más del sistema social, alienada de sus propios valores verdaderos y de su propia experiencia auténtica... (*ilos autores estaban bajo dictadura!, igual que una mujer bajo malos tratos psicológicos!*).

Rebeca y León Grinberg opinan, obviamente, que *las relaciones objetales, con los otros sujetos, son trascendentales en la formación de la identidad, por la necesidad de depositarios que se hagan cargo de las angustias persecutorias y depresivas que el sujeto no puede tolerar. También son importantes por ser fuentes de elementos de identificaciones necesarias en la construcción de la identidad, y sirven de puntos de referencia indispensables para la diferenciación.*"

Es muy importante la diferenciación que hacen León y Rebeca Grinberg, ya que hablan de un 'trabajo de elaboración' y de un 'trabajo de duelo', como referencia a la penosa labor que debe realizar el paciente en su enfrentamiento con la inevitables pérdidas y adquisición de nuevos logros... Señalan que estos trabajos: "son los que permitirán alcanzar el sentimiento de autenticidad dado, a nuestro juicio, por la capacidad de discriminación, producto de sucesivos momentos de insight que implican la toma de conocimiento directo de la realidad interna y externa... Pensemos en la importancia de esto en la adquisición del sentimiento de identidad del o la adolescente" .

Pero aún más: León y Rebeca Grinberg señalan que *el vínculo de unicidad producto de una regresión patológica* es el tipo de relación objetal que puede predominar en las experiencias de separación. En estos casos, el paciente, el sujeto adquiere la convicción, casi delirante, que la otra persona con la que se relaciona está al corriente de todo lo que le sucede y conoce todas sus fantasías y sentimientos, sin haber tenido que verbalizarlos, esta convicción se debe al uso no sano o especial de la identificación proyectiva. Obviamente que todo esto puede explicar muchas de las conductas de los y las adolescentes ante los cambios propios y de los diferentes entornos, y de los mensajes muchas veces confusos y contradictorios, «maltratadotes» que reciben. En lo referente al "vínculo de dualidad" los autores plantean que éste "tiene su origen en la primitiva relación diádica del niño con su madre. Será precisamente la naturaleza de dicha relación la que determinará o no la posibilidad de un crecimiento psíquico tendiente a la adquisición de una capacidad de discriminar entre el sujeto y el objeto, el símbolo y lo simbolizado, fantasía y realidad, interior y exterior y alcanzar la fase de "separación-individuación" descrita por Mahler... Los planteamientos de Bion, que tan bien los explicó León Grinberg, constituyen una hipótesis de trabajo sumamente útil para comprender mejor las vicisitudes que pueden plantearse en el vínculo establecido entre el bebé y su madre (como relación simbólica prototípica, es decir entre un sujeto y otro) que, en el mejor de los casos, dará lugar a la *formación del aparato para pensar y a la creación de símbolos*. Cuando se presenta el primer modelo de vínculo objetal de dualidad, con una madre o sustituto materno (analista, psicoterapeuta, Otro) que funciona con

capacidad de “reverie” se favorece la creación de un espacio tridimensional, con una noción de tiempo real y el predominio del uso de la identificación proyectiva normal, que permite el progreso en el proceso de simbolización y de crecimiento mental. En cambio, *cuando ha habido un fracaso en la relación con el objeto materno o su sustituto, porque la madre u Otro no ha podido funcionar con adecuada capacidad receptiva y de contención de las proyecciones derivadas del padecimiento mental del niño, del sujeto*, éste no puede aprehender la noción de espacio interno. Estos niños, estos sujetos tienen dificultades en el proceso de aprendizaje y no pueden hacer verdaderas identificaciones para asimilar conocimiento. *Tienden a actitudes imitativas y a pseudo-identificaciones narcisistas o identificaciones adhesivas*, con estancamiento del proceso analítico y con *variedad de sintomatología como mucha de la que se aprecia durante la adolescencia*. Viven predominantemente en un mundo bidimensional. Se sienten “pegados” a la superficie del objeto, deviniendo así una parte de ese objeto e *imitando su apariencia y su conducta*. Cuando por distintos motivos, un paciente regresivo no logra establecer el vínculo de dualidad con el objeto, o se encuentra sólo, recurre a las “transformaciones en alucinosis” alucinando un objeto o una parte de su Self con quien “recrea” un vínculo, como búsqueda de la garantía de su propia existencia, “vista” desde la perspectiva del objeto”.

Respecto al “*vínculo de triangularidad*” León y Rebeca Grinberg opinan que no hay que confundir la triangularización basada en la relación simultánea con dos objetos parciales.

*Otro aporte muy importante de León y Rebeca Grinberg respecto al tema del sentimiento de identidad es la vinculación de éste con la ideología.*

Estos autores explican que “*el término ideología es usado corrientemente en forma más genérica como una manera de ver (y nosotros decimos ser y estar en) el mundo en función de una convicción socio-política valorativa de los vínculos existentes entre los individuos y la sociedad a la que pertenecen.*

Un aporte importante de Rebeca y León Grinberg es que plantean que: «estas convicciones incluyen en cada individuo fantasías inconscientes específicas.” Como se aprecia y se mencionó anteriormente, los autores incluyen como constitutivas del sentimiento de identidad y le dan mucha importancia a las fantasías inconscientes, a las cuales otorgan mucha importancia.

*Ideología sería todo sistema de fantasías, ideas y juicios de valor, que satisfacen necesidades muy profundas en el sujeto.*

Los autores plantean la siguiente hipótesis: “*...el carácter ‘continente’ y prospectivo que ofrece la ideología es uno de los elementos en los que reside su fuerza y su atractivo; la inclusión del futuro, implícita en toda ideología, contribuye a reforzar la fantasía de inmortalidad mediante su proyección en la ideología... Se trataría de un intento del individuo, contenido en la adhesión a una ideología, de contrarrestar su angustia persecutoria frente a la muerte. Esto explicaría algunas de las motivaciones profundas que subyacen a la disposición de ofrecer la propia vida en holocausto por una causa. Es una forma de procurar elaborar el duelo por la posible pérdida de uno mismo.*

«Creemos que la relación ‘continente-contenido’ es fructífera cuando el ‘continente’ sociedad se deja fecundar por el ‘contenido’ ideas nuevas», expresaron los Grinberg.

Uno de los elementos importantes para la consolidación del sentimiento de identidad es el interjuego dialéctico entre la semejanza y la diferencia; semejanzas y diferencias con uno mismo en el tiempo, con el otro en el plano grupal y con los otros. Si lo relacionamos con lo que ocurre en un grupo ideológico, veremos que el individuo necesita poder diferenciarse de los demás aunque comparta la ideología común en función de la semejanza para no ser ‘tragado’ por el grupo; pero también la pertenencia al grupo basada en la semejanza le permite diferenciarse de todo lo que no es el grupo, o sea, del resto de la comunidad. A lo dicho anteriormente se puede agregar la gravitación del factor ‘continuidad’, tan importante en la ideología, que la vincula con la identidad; ésta se caracteriza precisamente por la trascendencia de la continuidad del sentimiento del Yo: ‘Yo soy el mismo que fui ayer y seré mañana’. De ahí que podamos inferir que la ideología pueda ser necesaria en algunos individuos para asegurar su identidad.”

León y Rebeca Grinberg también trataron el tema de la *elección de la ideología*. En cuanto a ello expresaron: “Es cierto que está influida predominantemente por el ámbito socio-político-económico que rodea al individuo, el grado de sensibilidad y educación para registrar los problemas inherentes a dicho ambiente y la gravitación que ciertas figuras puedan ejercer sobre el individuo. Pero a esos factores se agregan motivaciones profundas apoyadas en fantasías inconscientes específicas y en la historia y naturaleza de las respectivas relaciones objetales infantiles con sus correspondientes identificaciones... La forma de vivenciar la relación con el otro, objeto-individuo u objeto-sociedad, dará una connotación específica al contenido de la ideología que se elige. Una se caracterizará por un enfoque más egoísta o egocéntrico; la otra, por un enfoque más responsable por el objeto.”

En lo referente al origen de elección de una ideología, los autores señalan que: “...proviene de distintas partes de la personalidad, tanto de las partes sanas como de las enfermas. Si predominan las primeras, se llegará a la ideología como producto de un proceso de elaboración que permitirá una clara y meditada decisión e implicará un conocimiento más auténtico de los motivos que orientaron dicha elección. Si predominan las segundas, será el conflicto neurótico el que empuje a asumir la ideología, muchas veces en forma compulsiva y como respuesta a una necesidad interior perentoria e impostergable... No sólo interesa el contenido de la ideología que se elige sino también la forma en que se la asume.”

Comentan los autores acerca de casos límite como los de individuos que adoptan ciertas ideologías ‘por sometimiento’, señalan que la ideología ‘por imposición’ actúa como un Superyó parásito que controla y domina la vida interior del individuo. Así estos individuos que presentan un sentimiento de identidad deficitario. También León y Rebeca Grinberg plantea que en otros casos, el mecanismo de la ‘identificación con el agresor’ puede actuar como motivación principal para adoptar una determinada ideología, el individuo proyecta afuera su parte de víctima y se transforma en el objeto perseguidor.

En cuanto a las elecciones sanas o neuróticas de las ideologías, los autores comentan que éstas se relacionan con la clasificación sugerida por Erikson quien apoyándose en Freud diferencia las ‘ideologías del Superyó’ de aquellas que provienen de la influencia del ‘Ideal del Yo’. El Superyó está concebido como el representante más arcaico de la moralidad ‘ciega’ que perpetúa el pasado, las tradiciones y exige obediencia y sumisión a esas tradiciones. Mientras que el Ideal del Yo representa más el aspecto social, además de su aspecto individual. La ideología elegida por la parte sana del individuo procura transformar al Superyó en Ideal del Yo, y el Yo tiende a identificarse con él...

León y Rebeca Grinberg comentan que Schilder señala que toda familia tiene su ideología privada y que ésta puede llegar a cubrir todo el ámbito de la vida. Parte de las ideologías se elaboran por identificación y parte por imitación; emergen de la situación libidinal de la primera infancia y se hayan en íntima relación con las actitudes emocionales del niño frente a sus padres y a otras personas que lo rodean. Schilder afirma que es innegable que el nivel social del individuo incide sobre su ideología que toda clase lleva su ideología, que puede ser la propia o ajena.

Los autores señalan que: “La ideología puede llegar a ser jerárquicamente más importante que la nacionalidad y el idioma, para el establecimiento de los lazos afectivos entre los individuos dado que cada ideología está enraizada con los cimientos de la identidad. Todos los integrantes de una comunidad ideológica se sienten ‘hermanados’ no sólo por compartir idénticas aspiraciones y luchar solidariamente por concretarlas, sino por ser depositarios de un objeto idealizado común que para cada uno representa su objeto primario amado. Es por ello que toda ideología está tan cargada emocionalmente...”

Es de destacar la importancia y el valor que tuvieron León y Rebeca Grinberg al escribir y publicar sus opiniones acerca de la relación entre las seudoidentidades y el cambio social o el no-cambio, en los momentos tan convulsionados y terriblemente amenazantes que se vivía en la Argentina cuando se editó por primera vez el libro “Identidad y cambio”. En aquellos momentos decían “... Un enfoque actual del campo político-social, económico y aún científico nos muestra

un panorama sumamente complejo, confuso y confusante... la confusión alienante del sentimiento de identidad empuja, a veces, a una elección compulsiva de una determinada ideología para salir del caos y evitar el peligro del derrumbe de la identidad."

### 4.3 Entornos: familia, educación y ocio...

#### Acercamiento teórico al concepto de familia

De acuerdo a la OMS (Ginebra 1981) se considera a la *familia*, en todas las culturas, como *el agente primario de la sociedad para la promoción de la salud y de la calidad de vida del individuo*.

La ley no da una definición de familia, pero ésta es una institución social. *En España no hay jurídicamente un concepto delimitado de familia*.

Para poder realizar una definición de lo que es la familia no se puede basar en sólo un concepto, puesto que en la sociedad plural y multicultural en la que vivimos se dan diferentes modelos y posibilidades, que de partida pueden ser igualmente válidas, según opinan muchos autores.

Numerosos trabajos muestran que *para definir qué es una familia se pueden considerar* distintos elementos. Dichos elementos definitorios podrían resumirse así: *sujeción* (de los integrantes de la familia a uno de sus miembros), la *convivencia* (los miembros de la familia viven bajo el mismo techo, bajo la dirección y con los recursos del jefe o jefa de la casa), el *parentesco* (conjunto de personas unidas por vínculo jurídico de consanguinidad o de afinidad), la *filiación* (conjunto de personas que están unidas por el matrimonio o la filiación, aunque excepcionalmente por la adopción). *Hay también quienes plantean que una familia es un conjunto de personas unidas por lazos de sentimientos...*

*Desde el punto de vista jurídico se conoce que la ley impone la regulación no sólo al matrimonio, a la convivencia, sino también a la filiación y a la adopción. La familia es también una institución jurídica.*

En el cuadro comparativo que se expone a continuación, realizado por Martínez, R. (2004), se aprecian de las diferentes definiciones de familia hechas por diversos autores:

Burgués y Huston	"Unidad de personas en interacción".
Alberdi	"La familia está formada por dos o más personas unidas por el afecto, el matrimonio o la filiación, que viven juntas, ponen sus recursos económicos en común y consumen conjuntos una serie de bienes en su vida cotidiana".
Pérez Serrano	"La unidad fundamental y primaria donde el ser humano se va haciendo persona, es la primera escuela donde descubre las formas básicas de la vida social y en la que aprende a relacionarse con el otro".
Pérez Serrano	"Es la institución en la que el ser humano encuentra las posibilidades de desarrollo y perfeccionamiento más íntimo y profundo. Se está produciendo entre padres e hijos una reciprocidad de acciones en demanda de prestaciones y apoyo".
Musitu	"Grupo de personas directamente ligadas por nexos de parentesco (compromiso, unión convivencial, consanguinidad...), cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado de los hijos".
Instituto Nacional de Estadística	Describe las características de la familia occidental moderna: "Comenzó a girar en torno a la unidad conyugal, desapareciendo la frontera nítida establecida entre los deberes del hombre y la mujer, retrasándose la edad de la maternidad, disminuyendo las diferencias de edad entre los cónyuges y el número de hijos tenidos".
Informe Hite	"Todas las familias, con independencia de su tipología son "normales", cuentan con un solo o dos progenitores, tengan o no hijos"

Desde una perspectiva psicológica, más específicamente *desde la teoría sistémica*, se puede exponer la idea de *familia como una unidad social con sus propios procesos evolutivos. Esto lleva a considerar a la familia como un segmento de un grupo más amplio en un período histórico particular de tiempo.*

Es primera y generalmente en la familia en donde se van entretejiendo los lazos afectivos primarios, los modos de expresar el afecto, la vivencia del tiempo y del espacio... De esta forma se van construyendo los vínculos esenciales que, entrelazados, van constituyendo la identidad de un sujeto: vínculos espaciales, temporales y sociales L y R Grinberg (1976), que ya se han comentado ampliamente.

*La familia debe ser considerada como un sistema que está en constante interrelación con el entorno; no como una sumatoria de personas que la forman.* La familia, como se sabe, es un sistema abierto que tiene múltiples intercambios con otros sistemas, entornos y con los entornos amplios en los cuales se inserta; es decir que recibe y *acusa impactos sociales, políticos, económicos, culturales y religiosos.* Aunque a su vez los tipos, modos y grados de apertura de cada familia con su entorno dependa a su vez de otras múltiples variables.

Minuchin, S. (1994), citado por Díaz Aguado y Martínez Arias (2003) ha explicitado que la estructura familiar es el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia. Una familia es un sistema que opera a través de pautas transaccionales. Las transacciones repetidas establecen pautas acerca de qué manera, cuándo y con quién relacionarse, y estas pautas apuntalan el sistema.

*Las funciones más o menos específicas y fundamentales de la familia se pueden sintetizar así: socialización básica de los niños y las niñas, la reproducción de nuevas generaciones, transmisión de valores, ideales, pensamientos y conceptos, de pautas, de la sociedad a la que pertenece.*

Las nuevas formas familiares afectan directamente la disponibilidad de la familia como agente socializador, se aprecia que se van cambiando las funciones y objetivos que se le asignaba a la familia como institución socializadora. Martín Serrano (2005) plantea que a la familia de origen se le carga ahora con la principal responsabilidad en la transmisión de los valores cívicos, tarea que antes se asumía por las escuelas.

*Por ello es fundamental considerar las distintas configuraciones y transformaciones que está atravesando la familia, los cambios que está sufriendo en la sociedad actual.*

Hay quienes opinan, como Javier Elzo Imaz (2005) que las familias, a pasos agigantados, están cada vez más fragilizadas y son cada vez más inestables, con consecuencias aún desconocidas para las futuras generaciones.

Se constata, como *todos los autores coinciden, que la transformación de las familias es uno de los principales factores de influencia en los modos de estar y de ser de los adolescentes*, dado que influye directamente en la forma y el grado en el que podrán satisfacer las necesidades existenciales, materiales, emocionales, intelectuales, relacionales ... de ellas y ellos.

Los cambios importantes ocurridos en la familia, como institución primaria y básica, en las últimas décadas son debidos a la interrelación de múltiples factores. Esto conlleva a que el concepto tradicional de familia y los roles que dentro de ella juega cada uno de sus miembros, se ha modificado sustancialmente y se continúa modificando.

Desde el modelo de familia patriarcal, de familia extensa bajo generalmente la jefatura de un hombre, en la que convivían varias generaciones se ha ido pasando en nuestra sociedad a la familia nuclear (de padres e hijos) y a otras formas de agrupamientos familiares muy diferentes de históricas de familia.

Se constata que *los distintos modelos familiares se dan en todas las clases y niveles sociales.*

Se pueden sintetizar así las *diversas configuraciones de familias:* familias monoparentales, familias ensambladas, familias reorganizadas, hijos que no conviven con sus padres, convivencias de miembros que no poseen lazos consanguíneos, «parientes sin nombre», («la hija de la novia de mi papá», la relación entre « ex- consuegros » o ex- cuñadas....). También hay familias con padres adultos de un mismo sexo, hijos engendrados en úteros ajenos, hijos de un padre biológico donante de esperma....

A continuación se expone un *cuadro sintetizado acerca de los tipos y modelos de familia*:  
Dentro de nuestra cultura y sociedad existen diferentes tipos de familia:

- Familia nuclear: Está formada por los padres e hijos que conviven en el hogar sin más parientes. Se caracterizan por tener, generalmente, una vivienda común, la cooperación económica y la reproducción de sus miembros.
- Familia nuclear intacta: Desarrollo de la pareja a través de la interacción entre sus miembros.
- Familia extensa: Se integran hasta tres generaciones en sentido vertical y horizontal.
- Familia de origen: Es la familia en la que se ha nacido.
- Familia de procreación: Es aquella constituida por los y las hijas y pareja.
- Familia adoptiva: Es aquella familia que tiene hijos o hijas a partir de una adopción (nacional o internacional).
- Familia educadora: Surge cuando una familia cuida y educa a miembros de otra familia.
- Familia reconstituida: Está constituida por la pareja y los hijos o hijas de relaciones o familias anteriores.
- Familia monoparental: Madres o padres solteros, anulaciones, separaciones o divorcios, hospitalización, encarcelación, etc. Se caracteriza porque existe sólo un adulto que ejerce el rol parental.

Los *algunos modelos de abordaje familiar* se pueden referir muy brevemente como sigue a continuación:

- a) Modelo sistémico: Este modelo considera a la familia como un conjunto de personas que interactúan regularmente. Ésta se puede caracterizar por que cada integrante es parte de una totalidad y sus conductas afectan a la globalidad, es un sistema que interacciona y se transforma y la retroalimentación produce que se reacepte, modifique o rechace y por último, se asume una comunidad defunciones y se aceptan compromisos Cheal, D. (1991), citado en trabajos presentados en el Congreso Ser Adolescente Hoy, FAD y MTAS (2005).
- b) Modelo ecológico: Tiene en cuenta la relación del individuo con el ambiente en que se desarrolla. "La familia es un todo organizado con patrones propios de conducta, pero también con capacidad de actuación hacia el exterior. Se resalta cómo las interacciones distantes tienen repercusiones también en las más inmediatas" (De Linares Von Schmitterlöw, C., Rodríguez, T. (2004) citados en trabajos presentados en el Congreso Ser Adolescente Hoy, FAD y MTAS (2005).
- c) Modelo transaccional: Explica las consecuencias del comportamiento como efectos tanto del contexto en el niño como del niño en el contexto. Las experiencias del contexto se entienden como el producto de interacciones continuas y dinámicas del niño y de la experiencia que le da su familia y su contexto social Sameroff y Fiese (2000) citados en trabajos presentados en el Congreso Ser Adolescente Hoy, FAD y MTAS (2005).
- d) Modelo evolutivo - educativo: "Estudia el significado de las teorías implícitas de los padres sobre el desarrollo y educación de los hijos" De Linares Von Schmitterlöw, C., Rodríguez, T. (2004). Considera básicamente las siguientes dimensiones:
  - Cogniciones de los padres sobre el desarrollo y educación de sus hijos.
  - Estilo de las relaciones interpersonales dentro de la familia.
  - Tipo de entorno educativo.

Los expuestos anteriormente son modelos que deben añadirse siempre al llamado «enfoque caleidoscópico», el cual para I. Silva (2006) implica considerar variables individuales siempre en interrelación con variables psicosociales. Esto es que hay que tener en cuenta que las realidades son sumamente complejas, ya que el ser humano es un ser biopsicosocial y que todas las realidades y variables están en el aparato pero dependen del enfoque en un momento. Es un enfo-

que dinámico, por lo que es fundamental el trabajar en equipo con elementos de constante reflexión crítica que favorezcan la realización de tareas de análisis y síntesis promotoras de integraciones más sanas.

## Educación

Es muy importante distinguir que existe una *doble concepción etimológica del término educación*: entendida como *educare*, la cual consiste en enseñar, alimentar, criar. Término propio de la enseñanza directa o tradicional. Y, educación entendida como *ducere*, actividad que consiste en extraer hacia fuera, canalizar las potencialidades de los individuos. Esta concepción es propia de la pedagogía activa o constructivista, que lleva al *aprendizaje significativo*.

Además de este primer planteamiento etimológico, *la educación ha pasado por diversos estadios*. Hacia la mitad del siglo XX, se habla de la *educación permanente*, la cual es un concepto de carácter global, al afectar e incidir en todas las facetas del individuo. Esta *aparece como un concepto pedagógico importante, según Trilla, ya que se centra en una capacitación continua y en el desarrollo de nuevas actitudes culturales en consonancia con los cambios producidos en la sociedad*.

A continuación se seguirán los planteamientos fundamentales, así como se expondrán algunas tablas de las presentadas en la revista de Estudios de Juventud «Jóvenes y educación no formal», N° 74 (2006).

El universo educativo además, podemos dividirlo en tres categorías:

- La *educación formal*: consiste en la educación reglamentada y establecida por el Estado:» Es la educación que se da en el marco del Sistema Educativo. Es decir, una *educación establecida por las leyes y realizada por un sistema público y privado legitimado para ello*, con profesionales expresamente preparados para que cumplan con su obligación. Una educación que será también evaluada. Los sistemas educativos variarán en función del país por lo que la educación formal será distinta según donde se habite.
- La *educación no formal*: la que se imparte al margen de la formal, pero también posee sus programas y contenidos. Por ejemplo, las universidades populares. Es un *proceso educativo voluntario, pero intencionado, planificado, pero permanentemente flexible, que se caracteriza por la diversidad de métodos, ámbitos y contenidos en los que se aplica*. Frente a la educación formal que está limitada por el sistema educativo con las ventajas y desventajas que ello supone, como por ejemplo, en la opinión de María del Mar Herrera (2006, Rev. Estudios de Juventud) el sistema educativo tiene como principal ventaja su prestigio social y su capacidad inmediata de ejercer laboralmente a la mayoría de las profesiones, sin embargo es mucho más inflexible al no garantizar al alumnado que tenga todas las competencias necesarias para ejercer, ni tiene un contacto y comunicación ágil con el mercado laboral; y frente a *la Educación Informal que está inseparablemente unida a cualquier experiencia de aprendizaje vivida en situaciones cotidianas* y que pudiendo ser intencionada, no está planificada. La Educación No Formal también es planificada seleccionando objetivos, contenidos y actividades, e intencionada. Sin embargo, frecuentemente no conduce a la obtención de un certificado, excepto algún tipo que puede ser reglada como los que dependen de Organismos de Juventud u otros organismos.
- La *Educación Informal*: educación que se da por parte de todos los individuos que se relacionan en la sociedad, solo por el hecho de relacionarse unos con otros. *Este tipo de educación no posee ni reglas ni horarios. Se da tanto en la escuela, como en la familia o con los amigos... Es muy importante, ya que se da continuamente y en todos los entornos. Pensemos en lo fundamental de esta educación informal en la constitución de la identidad, y más específicamente en la identidad e interrelación con los entornos de nuestros y nuestras adolescentes.*

Le educación informal está inseparablemente unida a cualquier situación de aprendizaje vivida por una persona hasta que acaba su vida, que no haya sido planificada específica-

mente para enseñar. Estamos totalmente de acuerdo con María del Mar Herrera Menchén (2006) en todos estos planteamientos, así como en destacar que: *nunca se deja de aprender, las experiencias vividas ayudan a desarrollar nuevas estrategias que permiten enfrentarse a las siguientes situaciones, así como no cometer los mismos errores.*

*De todos modos, no podemos decir, según M. Herrera (2006) que la educación informal sea siempre no intencionada, pero sí se engloba dentro de este término a todos los procesos educativos no planificados ni organizados como estricta situación de aprendizaje, cuyo producto sea precisamente aprender.*

Como se sabe *la educación formal es uno de los factores muy importantes en el proceso de socialización del individuo. Asimismo es también de gran importancia la educación no formal e informal.*

Desde los primeros años de implantación del sistema educativo (LOGSE) se vino destacando, *la exigencia de abordar determinadas temáticas o contenidos referidos a salud, igualdad de oportunidades, la paz y la convivencia, que, siendo familiares para el profesorado, nunca han alcanzado el rango de enseñanzas obligatorias regladas.* Tales enseñanzas se han venido denominando de diversas maneras, resaltando unas veces su condición de contenido educativo y, otras, su potencial papel en la estructuración del currículum oficial de enseñanza (ejes, líneas), apellidándose genéricamente como “transversal”, aludiendo a su posición en el conjunto del currículum.

*Los temas transversales aluden, pues, a una forma de entender el tratamiento de determinados contenidos educativos que no forman parte de las disciplinas o áreas clásicas del saber y la cultura.* Su aparición en los documentos oficiales no se produce hasta la publicación de los decretos de desarrollo de la LOGSE. Pero donde aparecen desarrollados con mayor profundidad es en los documentos de apoyo al profesorado, en las orientaciones didácticas de los materiales elaborados para facilitar la comprensión del currículum.

En síntesis, parece que los legisladores han mostrado su interés en incluir estas temáticas por su contenido altamente educativo, especialmente en su vertiente más valorativa o moral, componente muy importante en la ley de educación.

Por ejemplo es fundamental *recordar que la educación para la paz no es simplemente proponer algunos juegos como una forma de esparcimiento para los chicos/as, es una forma de trabajo participativa y lúdica que plantea contenidos a través de la experiencia y la realidad concreta que todos podemos vivenciar para, desde ahí, profundizar en ella y analizarla.*

Otro aspecto fundamental a considerar es *la educación para la salud, es necesario instaurar desde la infancia la educación en temas como educación sexual...* teniendo en cuenta que *la Organización Mundial de la Salud (1999) concluye que la mayoría de los problemas de salud que se dan en nuestros/as adolescentes, tales como consumo de drogas, conductas sexuales que conducen a embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual, trastornos del comportamiento alimentario... pueden ser evitables.*

En el capítulo uno de la *Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género de 2004*, se desarrollan los *principios de prevención de la violencia en cada nivel educativo, desde la Educación Infantil hasta la Universidad.*

Dentro de estas medidas es fundamental destacar que *tanto la formación inicial como la formación permanente del profesorado deben permitirle trabajar activamente en dicha prevención, especificando, además, el papel que la inspección educativa y los Consejos escolares deben desempeñar para garantizar que las medidas en este ámbito sean precisas y efectivas.*

En la *Exposición de motivos* con la que comienza este texto legislativo (*Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género de 2004*) se dice textualmente:

“En la Educación Secundaria se incorpora la educación sobre la igualdad entre hombres y mujeres y contra la violencia de género como contenido curricular, incorporando en todos los Consejos Escolares un nuevo miembro que impulse medidas educativas a favor de la igualdad y contra la violencia sobre la mujer”.

En España, la Educación no formal ha ido ganando peso dentro de la Educación. Trilla (1992, (Revista Estudios de Juventud, Nº 74, 2006) habla de la definición que popularizó Coombs a finales de los años setenta cuando la institución escolar empieza a entrar en crisis. En ese momento se siente la necesidad de poner en valor otros medios educativos diferentes a la escuela. Coombs se refiere a la Educación no formal como “aquellas actividades que se organizan intencionalmente con el propósito expreso de lograr determinados objetivos educativos y de aprendizaje”. En 1974, el mismo autor la describe como “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje con campos particulares de población, tanto adultos como niños”.

Lo cierto es que la Educación no formal se ha popularizado en España, y sus distintos tipos de prácticas se han desarrollado compartiendo principios y estrategias, pero a la vez, elaborando sus propios desarrollos teóricos y metodológicos. Una de las áreas más desarrolladas es la Educación Ambiental, la cual ha contado con el apoyo institucional que le ha permitido desarrollarse de forma muy acelerada, como muestra Heras en la obra de Gutiérrez (1992, citado en la Revista Estudios de Juventud, Nº 74, 2006)

*Algunas de las áreas de la Educación no formal son:*

- *La educación ambiental:* concienciando a los ciudadanos en el respeto y cuidado del medio ambiente.
- *La educación social:* que se dedica a promover el desarrollo de las capacidades sociales de individuos o grupos
- *La animación socio cultural*
- *La educación para el consumo:* promocionar una actitud consciente y crítica frente al mismo.
- *La educación ocupacional:* prácticas educativas que pretenden la adquisición de competencias profesionales cuyo objetivo último es la inserción sociolaboral.
- *La educación del tiempo libre.*

*La educación para la salud:* para Agustín Morón (1999), está orientada a favorecer estilos de vida saludables, a través de la promoción de actitudes y hábitos de responsabilización con la salud propia y la del entorno.

Hay que recordar también lo que comenta Alfonso García Martínez (2006) «la mayor aportación del concepto de medida de la calidad de vida (The Whogol Group, 1993) respecto de otros métodos de evaluación del estado de salud de los individuos vinculados al modelo tecnológico (salud observada), estriba en su capacidad para suscitar en el interrogado la inquietud acerca de lo que realmente es importante en su vida y las posibilidades para su actuación que de ahí se derivan (salud percibida).

Evidentemente, ello precisa de la participación activa de jóvenes y adolescentes en el descubrimiento de sus problemas de salud y en el establecimiento de las pautas que favorecen o limitan su calidad de vida». A continuación se comenta lo que citan los autores de la Revista Estudios de juventud Nº 74, (2006).

- *La educación en valores:* Cárdenas en una publicación para el Instituto de la Juventud (2006) la define como la promoción de un proceso de descubrimiento y reflexión personal a lo largo del cual, cada persona irá construyendo e identificando aquellos valores que desea hacer propios y que le servirán de base para desarrollarse como ser humano, alcanzando una convivencia positiva con quienes le rodean y ejerciendo una ciudadanía activa en su realidad. Hay que incluir valores como la paz el desarrollo, la igualdad.
- *La educación intercultural:* para sensibilizar a las comunidades de acogida y llegada para que exista una relación recíproca de aceptación. (Cárdenas, 1992 ) que pone el acento en conceptos como interdependencia, reciprocidad, valoración y enriquecimiento mutuo asociados a una convivencia enriquecedora entre diferentes grupos culturales.

Los autores que venimos citando expresan: «Es necesario favorecer el análisis y debates entre los diversos agentes implicados en el sistema de Formación ocupacional e inserción socio laboral, los profesionales de la formación, los que tienen capacidad de decisión y los investigadores, con la intención de buscar las interacciones recíprocas e la Formación e Inserción socio-laboral en las estrategias contra la exclusión social revisando las finalidades y métodos».

Al analizar el tema de los valores, Carmen Cárdenas García (Revista Estudios de Juventud N<sup>o</sup> 74, 2006) plantea que «atendiendo sólo a dos de sus muchas acepciones, el diccionario nos dice que “valor” hace referencia tanto a la percepción de utilidad que se atribuye a una realidad, como a la cualidad intrínseca que poseen algunas realidades y que las hacen estimables; esta estimación que cada persona hace de una determinada realidad es completamente subjetiva, hasta qué punto consideramos que algo es deseable, surge de un proceso personal. Este es un hecho que hemos de tener presente: no todos valoramos de igual forma un mismo valor. Y esta aparente obviedad esconde algo en lo que no solemos detenernos: educar en valores significa elegir; optar por unos valores y descartar otros».

En tanto que dimensiones psicológicas, todos los valores comparten una serie de características:

- Sistema: los valores se organizan en conjuntos de relaciones .
- Jerarquía: no todos los valores presentan la misma validez para una determinada sociedad o grupo social.
- Polaridad: todo valor tiene su valor opuesto o contravalor.
- Referencia aun sujeto: el valor lo es siempre “para alguien”. Supone una referencia a un ser inteligente y sensible.
- Apetibilidad: los valores resultan atractivos para las personas, esto les diferencia claramente de las necesidades que son obligatorias.
- Carácter relacional sujeto-objeto: para que haya un valor debe haber una preferencia humana.
- Libertad: facultad de obrar en uno u otro sentido y asumir la responsabilidad de los actos propios.
- Igualdad: el reconocimiento de que todas las personas tienen la misma capacidad para el ejercicio de los mismos derechos.
- Justicia: Analizar la realidad con equidad y comportarse con las demás personas conforme a ese análisis equitativo.
- Solidaridad: implicación y apoyo activo ante las situaciones de dificultad, injusticia en las que se encuentran otras personas.
- Respeto: Consideración hacia las creencias, conductas, sentimientos de otras personas aunque no sean coincidentes con los propios.
- Participación: consideración de ser parte activa de la propia comunidad.

Por Educación para el desarrollo se entiende «un proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, que promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible”.

### **Sobre el concepto de ocio**

El término ocio etimológicamente proviene del latín *otium*, que significa reposo. Según el Diccionario de la Real Academia Española (1992), *ocio es el tiempo libre, fuera de las obligaciones y ocupaciones habituales*.

Varios autores, entre ellos M. Cuenca plantean que para una adecuada comprensión del concepto de ocio, es imprescindible diferenciarlo tanto del tiempo libre, como del tiempo liberado.

Por tiempo libre se entiende el periodo de tiempo no sujeto a obligaciones.

Se conceptualiza el tiempo liberado como una parte de tiempo, con unas dimensiones que dependerán de la situación específica de cada individuo, en la que la persona no tiene que realizar ninguna actividad de forma obligatoria y se encuentra en disposición de elegir libremente lo que desea realizar.

Se define entonces por ocio surge cuando se realizan las actividades satisfactorias y gratificantes que posibilita el tiempo liberado, de forma libre, decididas por el mismo sujeto y gestionadas autónomamente.

Manuel Cuenca coincidiendo con otros autores, entiende el ocio como el tiempo libre fuera de obligaciones habituales, que descansa en tres pilares esenciales: 1) La percepción de libre elección en función de preferencias individuales. 2) Acompañado de una sensación gratificante y placentera. 3) Autotelismo: Es un término generado y adoptado por la Cátedra de Ocio y Minusvalía de la Universidad de Deusto, que tras los trabajos llevados a cabo por Cuenca (1995, 2006), Madariaga (1996, 1998), Gorbeña (1999) y Lázaro (1997), citados por Cuenca (Revista de Estudios de Juventud, N°74, 2006) entre otros, caracteriza al ocio como un conjunto de actividades que tienen un fin en sí mismas y no como actividades terapéuticas. Además este ocio autotélico se manifiesta en seis dimensiones: lúdica, deportiva, festiva, creativa, ecológica y solidaria.

Obviamente que cuando se utiliza el tiempo libre de forma creativa, desarrollando capacidades, favoreciendo el equilibrio personal y enriqueciendo nuestra experiencia, el sujeto está llenando de contenido su vida y dando al ocio una dimensión de enriquecimiento personal. Esto lleva a plantear que el ocio sería como el tiempo libre que el sujeto usa para hacer lo que le gusta y que generalmente conlleva un crecimiento personal.

En la adolescencia del problema del tiempo libre y su uso es de suma importancia ya que es en esta etapa donde se cimienta la personalidad de él o la joven, futuro adulto. El uso del tiempo por los y las adolescentes es una variable que adquiere y facilita o pone trabas a su integración social. El ocio permite al adolescente, entre otras cosas, disponer a placer de sí mismo y asumiendo así su propia libertad, posibilitándole lograr su autonomía y crecimiento.

Manuel Martín Serrano (2005), sostiene que en la adolescencia se va anticipando el tiempo y ensanchando el espacio reservado para las gratificaciones sensoriales y relacionales y la libertad de decisión sobre el uso del tiempo libre. El mundo juvenil y el adulto están separados, pero no se enfrentan. Por eso se pasa tan fácilmente del uno al otro. Y puede darse una respuesta a la pregunta de los padres: ¿Cómo es posible que chicos y chicas que en los días de diario, son dóciles, razonables con los estudios, cuando llegan los fines de semana, se desmelenen y corran riesgos? Este autor responde que es posible ese doble comportamiento porque generalmente los y las adolescentes son capaces de distinguir entre el mundo en que se adquiere gratificación y en el mundo en que se consigue logro y status. Señala Martín Serrano que a mayoría de los y las adolescentes no está por la labor de sacrificar el uno al otro. Y lo que es más notable, por lo general alcanzan a manejar la disociación entre ambos mundos, transitando del uno al otro con soltura. Si bien se piensa, esa separación es una conducta racional, cuando las personas jóvenes todavía no tienen oportunidad de integrar su ser y su llegar a ser.

Se ha venido insistiendo en las hipótesis de que los tiempos, los espacios y las actividades de ocio ocupan un lugar muy relevante para los aprendizajes y las experiencias de la vida de los jóvenes (Aguinaga y Comas, 1997; Castells, 2000; Comas, 2002; Comas, 2003; Del Pino, 2001; Elías y Dunning, 1986; Gil Calvo, 1997; Willis, 1990). Se ha realizado además un "experimento crucial" que ha confirmado dicha hipótesis (Fave y Massimini, 1998), estos autores han sido citados en la Revista de Estudios de Juventud, N° 74, 2006,

Domingo Comas Arnau (2005) señala que los estudios realizados ponen en evidencia que los tiempos, espacios y actividades de ocio, condensan un sinfín de intensos significados emocionales, de tal manera que establecen un vínculo selectivo con las experiencias estudiadas el año 2004 por el Instituto de la Juventud en España, en particular el consumo, las prácticas culturales, la sexualidad, la relación con las drogas y algunos conflictos como los accidentes de tráfico,

la condición de víctimas o el comportamiento delincuenciales. Todas estas experiencias, tan relevantes para la vida, confluyen, se sobreponen y se enmarañan en los tiempos, los espacios y las actividades de ocio.

Es fundamental considerar, al tratar el tema del ocio y los comportamientos adolescentes, como lo hacen varios autores, el grupo de amigos y amigas de él o la adolescente. El y los grupos secundarios, como se sabe, juegan un papel fundamental en la socialización de los y las adolescentes. Papel grupal que adquiere especial relevancia en lo relativo a la transmisión de la cultura adolescente, de la cultura juvenil y de lo que significa ser adolescente, ser joven. El grupo incluye, como se sabe, las formas de ocio y las conductas de riesgo y trasgresión. Se debe considerar además que el grupo favorece la disminución del control individual y la difusión de la responsabilidad, lo que podría facilitar actos contra las normas y/o violentos.

### ***Agresión grupal y agresión en sociedad***

Como se sabe, el fenómeno de la agresión no es un fenómeno sencillo, sino que implica distintos niveles de realidad. Hay que considerar la agresión como un fenómeno internamente complejo. Aparentemente, podemos presenciar la conducta de individuos singulares, mediada por mecanismos conductuales que operan a nivel individual. Pero a poco que analicemos los episodios de agresión, apreciamos que estos procesos implican interacción entre dos o más personas. La interacción no suele constar de una sola conducta (por ejemplo la agresión propiamente dicha), sino de un conjunto de intercambios que ocupan un cierto periodo de tiempo. Uno de estos intercambios sería la agresión.

Las características de las persona influyen, pero no determinan, la naturaleza de la interacción, no solamente los mecanismos conductuales que hemos mencionado. Entre las características de la persona se incluyen la raza, el sexo, la edad, la fama u opinión de cada persona. Para poner un ejemplo de cómo puede influir alguna de las últimas características que hemos mencionado, imaginemos una persona con fama de agresiva. Esta persona tenderá, sólo por su fama, a crear interacciones donde el intercambio agresivo sea más probable.

Las interacciones entre dos o más sujetos, cuando son muy intensas o muy repetidas en el tiempo, tienden a convertirse en una relación interpersonal. Ello se debe a que la intensidad de los intercambios interactivos o su repetición continuada no puede por menos que crear expectativas sobre los sujetos participantes. Esto es lo que ocurre con las relaciones en centros universitarios o en los centros escolares, por ejemplo. Sin embargo, cada relación es única, se genera en torno a unos objetivos y unas actividades predominantes que, al final, junto con múltiples variables, definen la naturaleza de esa relación.

Igual que una interacción repetida y prolongada puede llegar a convertirse en una relación, las relaciones pueden llegar a formar grupos. Los grupos introducen nuevos aspectos sobre las interacciones y sobre el tema de la agresión, haciéndolo más complejo. En un grupo, los sujetos tienden a compartir, entre otras cosas, creencias, valores y comportamientos. Una agresión externa dirigida contra un miembro del propio grupo tiende a ser considerada como dirigida hacia uno mismo. Aparte, la agresión contra un grupo rival se tiende a considerar como legítima y justificada. La agresión dentro del propio grupo, entre sus miembros, está severamente sancionada y se intenta prohibir.

La estructura sociocultural influye en la agresión de forma directa e indirecta, y lo hace a todos los niveles que hemos mencionado: grupo, relación, interacción y sujeto. Aquí se incluyen las creencias, valores y mitos compartidos por los sujetos de una sociedad y también las instituciones de esa sociedad con sus respectivos roles.

La influencia directa de la estructura sociocultural ocurre designando ciertos roles sociales que pueden ejercer la violencia de forma legítima (policía), mientras declara otros tipos de agresión como ilegítimas.

La influencia indirecta de la estructura sociocultural ocurre influyendo en las creencias que los sujetos usan para determinar si un ataque interpersonal es admisible o no.

Por todos estos niveles en el ámbito de la agresión, es necesario analizar cada acto violento teniendo en cuenta su complejidad. Muchas veces no se ha prestado atención a las facetas que diferencian los actos de agresión. Esto podría conducir a análisis erróneos.

Raquel Bartolomé Gutiérrez y Cristina Rechea Alberola, (Congreso Ser Adolescente Hoy, FAD y MTAS, Noviembre del 2005) retomando el planteo de varios autores, exponen que la violencia que aparece en lugares de ocio o que sirve de elemento aglutinador e identitario en grupos de jóvenes, se ha dado siempre. En España, antes también se daba en las fiestas de pueblos y ciudades, podía aparecer como enfrentamiento entre “peñas” o entre grupos de jóvenes de distintos pueblos/ barrios y ahora aparece además en los lugares de “marcha” y, a veces, enfrenta a grupos subculturales entre sí. Este tipo de violencia se entiende como parte de los ritos de paso. Las autoras plantean que en cualquier comunidad o cultura el paso de niño a adulto supone un cambio de estatus social tan importante que se “celebra” o se representa a través de los llamados ritos de paso y el uso de la violencia en estos ritos es algo habitual en muchas culturas incluida la nuestra; pueden cambiar las formas que adoptan esos ritos, pero no su función ni sus objetivos. Las novatadas pueden interpretarse como un rito de paso; aunque siguen existiendo, parece que no están tan extendidas como antaño y no son tan terribles como solían ser. Este sería un ejemplo de un tipo de violencia juvenil que no se ha incrementado, sino al contrario.

Carles Feixa Pámpols (Revista Estudios de Juventud, “De las tribus urbanas a las culturas juveniles”, marzo 2004), también recogiendo lo estudiado por varios autores, plantea que uno de los temas más recurrentes en la caracterización social de la juventud en las últimas décadas son las llamadas “culturas juveniles”, las “tribus urbanas”. En España la historia de los últimos 25 años puede leerse a partir de la emergencia, difusión, diversificación, masificación y decadencia de diversos estilos juveniles, en su mayoría de carácter transicional. Estos estilos han sido tomados a veces como metáfora del cambio social, es decir, como imágenes condensadas de los cambios en las formas de vida y los valores que ha vivido la sociedad española en su conjunto durante todo el periodo. De los primeros *hippies* a los últimos *ravers*, pasando por *punks*, *mods*, *rockers*, *pijos*, *makineros*, *skinheads*, *ultras*, *heavies*, *nuevaoleros*, *grunges*, *okupas*, *hackers*, *fiesteros*, *fashion* y otros muchos estilos más o menos etiquetados, la historia de la transición española puede verse, según lo plantea este autor, como la sucesión de diversas oleadas de presencia juvenil en la escena pública, vistas con preocupación, y otras veces con admiración, por parte de las instituciones sociales y de los medios de comunicación.

José Antonio Gabelas Barroso (Congreso Ser Adolescente Hoy, FAD y MTAS, Noviembre del 2005) plantea que los y las adolescentes son espectadores, espectadoras y jugadores, jugadoras. Con una experiencia social básica, caracterizada por la multiplicidad de conexiones con el entramado de la información. Una generación que puede simultanear dos, tres vías de información, con varios estímulos cada una de ellas, una sobresaturación que también produce colapsos. Nacieron con la tele en color, acunados en el lecho tecnológico, ignoran los grandes relatos y culebrean en el *zapping* al ritmo de los videoclips. Viven a velocidades de vértigo, y con la inmediatez del hiperpresente. La estimulación fragmentaria, impresiona y agarra la atención, pero sólo por un instante. Insiste el autor que es importante preguntarnos los adultos ¿cómo miran los y las adolescentes?, ¿qué significados se producen en esas miradas?

#### **4.4 Violencia y agresividad. Modelos psicosociales explicativos**

En este apartado se explicitarán ampliamente distintos modelos psicosociales que explican los comportamientos violentos. Esto se hace ya que se considera de gran interés debido a que ésta es la línea que atraviesa la presente investigación acerca de la adolescencia y su interrelación con el entorno.

## Acerca del concepto de violencia

Como se sabe, etimológicamente, el término violencia equivale al hecho de llevar, conducir a alguien o conseguir algo de alguien, empleando para ello fuerza o la coacción, contra su voluntad.

En esta misma línea, la violencia consiste en toda acción u omisión innecesaria y destructiva de una persona hacia otra que da lugar a tensiones, vejaciones u otros síntomas similares. De este modo, se hace hincapié en el carácter destructivo sobre personas y cosas.

Muchos autores, de una u otra forma han planteado algunos rasgos comunes en relación a la violencia. Estos rasgos son: la violencia es versátil, es multiforme, se manifiesta de muchas maneras y refleja muchas y muy distintas tendencias y procesos de la sociedad. Otra importante característica es que la violencia es aparece, surge y está en todas partes. Se constata que lamentablemente, muchas veces la violencia es usada como medio de comunicación y expresión e incluso como instrumento de información y captación de captación pública. Por tanto, la violencia es una fuente de poder una manera de ejercerlo y una forma de demandarlo. Tristemente la violencia es también una mercancía que se compra y se vende en el mercado, en nuestra sociedad.

Existen diversas posibilidades para abordar el estudio de la violencia y agresividad, así como distintos modelos en que nos basamos para comprender su etiología.

Siguiendo a numerosos autores se puede plantear que, si bien existen distintos tipos de violencia: familiar, social, económica, etc., es lícito considerar que la violencia es siempre una sola: la violencia global. Sin agotar los múltiples aspectos en juego se puede hacer una breve clasificación de la violencia:

- Violencia física. Es la acción material, ejercida sobre una persona, para vencer su voluntad y obligarle a realizar algo que no quiere o a ceder en algo a lo que se opone.
- Violencia psíquica. Es la amenaza de una persona a otra con un mal próximo, más o menos grave, que propicia en el amenazado, sentimientos de miedo, angustia, desasosiego o dolor moral, que le impulsan a actuar en contra de su voluntad.
- Violencia legítima. Se da cuando, sin atentar contra la dignidad de la persona, se ejerce de acuerdo con las normas sociales y legales.
- Violencia ilegítima. Se llama así cuando se ejerce atentando contra la dignidad del ser humano o contra las normas sociales y legales, o de acuerdo con éstas pero en contra de dicha dignidad.

Si bien el énfasis puesto en las explicaciones sobre la violencia que dan los diferentes autores es de origen variado, la mayoría de ellos concuerda en que constituye una expresión simbólica ante el mundo que nos toca vivir. La violencia siempre quiere mostrar algo. Pero siempre se debe recordar que la violencia es siempre violencia, y como tal condenable. Por ello todos y todas debemos siempre realizar y posibilitar todas las acciones necesarias que vayan posibilitando una erradicación de la misma en todos los ámbitos, sujetos y de todas las formas de expresión posibles.

Considerando que la violencia no está genéticamente determinada se impone la pregunta: *¿cuáles serían los aspectos que operan para que se de el fenómeno de la violencia?*

Se intentará contemplar la violencia y la agresividad desde diferentes modelos psicosociales con el fin de construir una visión compleja que permita avanzar en esta investigación. A continuación se explicitarán de forma más o menos extensa varios de estos principales modelos.

## Modelo psicoanalítico clásico de la agresividad

Se entiende por agresividad a al tendencia o conjunto de tendencias que se actualizan en conductas reales o fantasmáticas, dirigidas a dañar a otro, a contrariarlo, a destruirlo, a humillarlo, etc. La agresión puede adoptar modalidades distintas de la acción motriz violenta y destructiva; no hay conducta, tanto negativa (negación de ayuda, por ej.) como positiva, tanto simbólica (ironía, por ej.) como efectivamente realizada que no pueda funcionar como agresión.

El psicoanálisis le ha ido concediendo un valor cada vez más importante a la agresividad, es de señalar su intervención precoz en el desarrollo del individuo, así como el complicado juego de su unión y separación de la sexualidad. Como resultancias del proceso de evolución de las ideas, se da un intento de buscar para la agresividad un sustrato pulsional único fundamental con el concepto de pulsión de muerte.

Al referirse a la cura, Freud (Obras Completas. Ed. Amorrortu) puede apreciar muy pronto en los pacientes, la resistencia con su matiz agresivo: "... el paciente, hasta ese momento tan bueno y tan leal, se torna falso grosero, simulador o rebelde hasta el punto en que yo se lo digo y logro doblegar su carácter". "En el psicoanálisis, es necesario desvelar y utilizar para analizar, viéndolos conscientes, todos los impulsos, incluidos los hostiles". En un primer momento la transferencia se le presentó a Freud como resistencia; la cual es debida, en su mayor parte a lo que él dará en llamar, transferencia negativa.

En la clínica, las tendencias hostiles son de una importancia relevante en ciertas afecciones como la neurosis obsesiva, la paranoia. Surge así el concepto de ambivalencia que designa la coexistencia, en un mismo plano, de amor y odio, a nivel de la experiencia.

Freud se refiere en varias ocasiones al concepto de "pulsión hostil" o "tendencia hostil". Lo vemos en el análisis que hace en relación al "chiste" según el cual, cuando el chiste no tiene un fin en sí mismo, como en el caso del chiste inocente, sólo puede estar al servicio de dos tendencias, o bien se trata de un chiste hostil (al servicio de la agresión, la sátira la defensa), o bien de un chiste obsceno.

En lo que respecta al complejo de Edipo, el mismo fue descubierto en un principio como una conjunción de deseos amorosos y hostiles. La elaboración progresiva del mismo, condujo a hacer intervenir cada vez más estos dos tipos de deseos en las diferentes constelaciones posibles.

A nivel de la primera teoría de las pulsiones, Freud se expresa, rehusándose a admitir la existencia de una pulsión específica, ya que teniendo en cuenta la presencia de estas tendencias y conductas agresivas, se puede considerar a la pulsión, por tener algo que la caracteriza, y esto es, el ser un impulso del cual no se puede huir. Este impulso exige del aparato psíquico un cierto trabajo y pone en movimiento la motilidad. Por tanto, la pulsión, para realizar sus objetivos, así los mismos sean "pasivos", (ser deseado), exige una actividad que puede tener que ver con vencer obstáculos.

Al escribir sobre la primera teoría de las pulsiones, Freud las distinguía entre sexuales y de autoconservación. Estas últimas se encargarían del mantenimiento y la afirmación de la existencia individual.

En la lectura de "Las pulsiones y sus destinos", Freud deja en claro que ya disponía de una teoría metapsicológica de la agresividad.

Dentro de su marco teórico, Freud trata de explicar mediante un intrincado interjuego de estos dos tipos de pulsiones, las sexuales y las de autoconservación, las conductas o sentimientos tan manifiestamente agresivos como el sadismo y el odio.

La conversión aparente del amor en odio, no es más que una ilusión, ya que el odio no es un amor negativo; tiene su propio origen, siendo su tesis central, que los verdaderos orígenes de la relación de odio no provienen de la vida sexual, sino de la lucha del yo por su autoconservación y su afirmación.

En lo referente a las pulsiones de autoconservación propiamente dichas, Freud especifica, ya como una pulsión independiente, la actividad de asegurar su dominio sobre el objeto. A ésta se la llama pulsión de dominio y está ligada al aparato de la musculatura, y a una fase precisa de la evolución, llamada, fase sádico -anal. Dañar al objeto o aniquilarlo le es indiferente, por lo cual, la consideración del otro y de su sufrimiento sólo aparecen en el retorno masoquista, fase en la cual, la pulsión de dominio se vuelve indiscernible de la excitación sexual que provoca.

En relación a la agresividad, en la última teoría de las pulsiones, Freud le da un papel preponderante a la agresividad. Esto lo vemos cuando hace referencia a la agresividad diciendo que

una parte (de la pulsión de muerte) se pone directamente al servicio de la pulsión sexual, aquí se halla el sadismo propiamente dicho. Otra parte permanece en el interior del organismo, donde queda ligada libidinalmente con la ayuda de la excitación sexual que la acompaña. Aquí reconocemos el masoquismo originario, erótico.

Freud, entonces, aplica el término pulsión agresiva para designar la parte de la pulsión de muerte dirigida hacia el exterior con la ayuda de la musculatura.

El dualismo pulsiones de vida-pulsiones de muerte es asimilado a menudo por los psicoanalistas al de sexualidad y agresividad, y el propio Freud se manifestó en ocasiones en este sentido. Pero es necesario que hagamos las siguientes observaciones:

Que los hechos invocados por Freud en “Más allá del principio del placer” para justificar la introducción del concepto de pulsión de muerte, constituyen fenómenos en los cuales se afirma la compulsión a la repetición, y ésta no se halla en relación electiva con conductas agresivas.

Que si bien en el terreno de la agresividad, algunos fenómenos adquieren cada vez mayor importancia para Freud, son precisamente todos aquellos que indican una autoagresión, fenómenos que le conducen a hablar de “misteriosas tendencias masoquistas del yo”.

Teniendo en cuenta los conceptos que estamos viendo como ser el de las pulsiones de vida o Eros distan de ser un nuevo nombre para designar lo que antes se denominaba sexualidad, ya que Freud, designa con el término Eros al conjunto de pulsiones que crean o conservan unidades, incluyéndose en ellas no sólo las pulsiones sexuales, sino las de autoconservación, dirigidas a conservar y a afirmar la existencia individual.

En relación al concepto de pulsión de muerte, vemos que parte de lo que podría llamarse lucha por la vida pertenece al Eros, y, a la inversa, la pulsión de muerte recoge a su vez, de un modo más definido, lo que Freud había reconocido como específico del deseo inconsciente: su irreductibilidad, su insistencia, su carácter irreal, y desde el punto de vista económico, su tendencia a la reducción absoluta de las tensiones.

Si nos preguntamos, en qué aspectos se modifica el concepto de agresividad a partir de 1920, a esto se podría responder que:

Se amplía el campo de fenómenos en los que se reconoce la intervención de la agresividad. Por un lado, la concepción de una pulsión destructiva susceptible de desviarse hacia fuera o de retornar hacia dentro, orienta a hacer de los avatares del sado- masoquismo una realidad muy compleja, capaz de explicar modalidades muy complejas de la vida psíquica. Por otro lado, la agresividad no se aplica tan sólo a las relaciones objetales o consigo mismo, sino también a las relaciones entre las diferentes instancias psíquicas (conflicto entre el superyó y el yo).

Es de señalar que Freud destruye la noción de agresividad clásicamente descrita como una manera de relacionarse con otro, como una violencia ejercida sobre otro, al localizar la pulsión de muerte, en su origen, en la propia persona y al hacer de la autoagresión, el principio mismo de la agresividad.

Si tenemos en cuenta que la agresividad, en principio, no significaría otra cosa que cierta forma de actividad, en la medida en que Freud tiende a situar del lado del Eros todo lo perteneciente a los comportamientos vitales, nos preguntaremos qué es lo que define el comportamiento agresivo. En respuesta a esto podemos recurrir al concepto de fusión-defusión. Éste significa no sólo la existencia de uniones pulsionales en diversas proporciones, sino que comporta además la idea de que la defusión es en el fondo, el triunfo de la pulsión de destrucción y que mientras ésta tiende a destruir, el Eros tiende a crear y a mantener. Vista de esta manera, la agresividad sería una fuerza radicalmente fragmentadora y desorganizadora.

Finalmente, si vemos la evolución que ha experimentado en psicología el sentido de los términos creados con la raíz de agresión, especialmente en el idioma inglés, donde vemos que el sentido de la palabra *aggressivness* se ha ido debilitando cada vez más, hasta perder toda connotación de hostilidad y convertirse en sinónimo de energía, actividad. En cambio, la palabra *aggressivity* habría experimentado una menor modificación de sentido, pudiendo incluirse mejor en la serie agresión.

## Modelo psicoanalítico de Melanie Klein sobre la agresividad y la violencia

Melanie Klein (Obras Completas Ed. Paidós Horme 1980) psicoanalista contemporánea a S. Freud, respetando sus ideas acerca de la teoría de evolución de la libido, agregó un nuevo planteamiento referente a la Posición Equizoparanoide y a la Posición Depresiva.

Melanie Klein plantea, siguiendo el modelo freudiano que el ser humano nacería con un manotaje pulsional, que en última instancia se reduciría a pulsiones de vida y pulsiones de muerte.

El concepto de Posición abarca diversos tipos de relaciones objetales, sentimientos tipo y monto de ansiedad así como mecanismos de defensa característicos.

A lo largo de la vida, en una persona sana, estas dos posiciones que coexisten entre sí, puede predominar una u otra según circunstancias externas y /o internas.

La posición esquizoparanoide que es la primera evolutivamente se caracteriza por una primacía del sadismo, de la violencia y de la agresividad.

Basándonos en la suposición de que hay una etapa temprana del desarrollo mental en que se activa el sadismo en cada una de las diversas fuentes de placer libidinoso, es aquí donde el sadismo alcanza su punto culminante. Esta fase se inicia con el deseo oral sádico, inicialmente este sadismo está dirigido al cuerpo materno y posteriormente al padre, así como va, con el desarrollo desplazándose a otras figuras y objetos.

*En la etapa de la adolescencia y/o cuando existe una importante debilidad del yo, podrían surgir actos de violencia, pero aquí hay que recordar lo múltiplemente sobredeterminada de una conducta. ¿Qué hacemos desde «el afuera», ¿qué no puede procesar, pensar el o la adolescente que pasa al acto? ¿cómo y por qué se podría continuar manteniendo esto?...*

*De la observación se desprende, que cuando una o un adolescente tiene un comportamiento violento y agresivo habría que diferenciar, entre otras tantas variables en interacción, si estamos ante una conducta delictiva o si se trata de una modalidad reactiva ante la presencia de un componente externo de carácter amenazante y/o de conflictivas internas que no logra solo o sola procesar, pensar para poder elegir entre los múltiples modos de conducta posibles y adaptativos. De ahí la gran importancia de una interrelación sana con el entorno y de potenciar todas las medidas que aumenten estas sanas posibilidades para todos y todas, no solamente para los y las adolescentes.*

La sintomatología que se adscribe a los trastornos de conducta, abarca un gran número de especificaciones, cada una de las cuales se responde a una determinada psicopatología.

Siguiendo esta línea, vemos que la agresividad se manifiesta por crisis de cólera, ataques físicos hacia otras personas, pegar, arrojar cosas, zarandear, pellizcar, morder, tirar del pelo, amenazar con elementos cortantes o inferir heridas, etc. o bien, puede asumir características destructivas tales como romper, desgarrar, destrozarse, etc.

La impulsión se desencadena por causa de las ansiedades confusionales que son una mezcla de la ansiedad de pérdida con la ansiedad paranoide, y se originan en los sentimientos de impotencia, rabia, envidia y celos frente a situaciones carenciales, en las que el joven, no puede resolver la problemática que la plantean las circunstancias que está viviendo.

Al hacer referencia entonces a la pérdida de límites en la conducta, lo consideramos un fenómeno psicológico de corriente emergencia a lo largo del desarrollo evolutivo, y porque lo consideramos un elemento de normalidad (o sea de la psicofisiología), nitidamente distinto del proceso de "acting out", donde la tendencia se centra en el actuar en lugar de pensar y que se corresponde con un proceso psicopático. Tanto en el "acting out" como en la conducta de acción, hay una fantasía inconsciente desiderativa (expresión de un deseo) que rige los actos, como así también una racionalización que avala y otorga legalidad consciente (intencionalidad) a la acción que se lleva a cabo. Dicha acción tiene además las características de ser ejercidas sobre una o más personas, con el propósito deliberado de dañar o perjudicar a alguien. Está ausente por tanto el sentimiento de culpa consciente.

La pérdida de límites en la conducta en cambio es ocasional, surge de una situación de intensa ansiedad, carece de intencionalidad y en un momento posterior es rechazada por el yo, que experimenta culpa y vergüenza por haber actuado de ese modo.

En términos generales, se trata de momentos pasajeros de desorganización del yo que guardan relación con la bipolaridad organización-desorganización, inherente a los procesos de desorganización y oica.

### **Modelo winnicottiano en el desarrollo de la agresividad y la violencia**

A continuación citaremos lo explicitado por I. Silva (2003). Para introducirnos en el estudio de la agresividad y la violencia desde la perspectiva de Winnicott debemos tener en cuenta el concepto de agresión en relación con el desarrollo emocional.

La base de un estudio sobre la agresión real, debe constituir la el estudio de las raíces de la intención agresiva.

Con anterioridad a la integración de la personalidad existe ya la agresión. El bebé ya da patadas cuando se encuentra en el vientre. A las pocas semanas descarga golpes con sus brazos. Asimismo masca el pezón con sus encías, no hay que suponer que esté intentando destruir o hacer daño. En su origen, la agresividad es casi sinónima de actividad, es una cuestión de función parcial.

Son estas funciones parciales, lo que el pequeño, gradualmente, a medida que va convirtiéndose en persona, organiza hasta formar una agresión.

La integración de la personalidad no llega en un momento dado. Tiene altibajos, e incluso cuando se ha logrado, cabe la posibilidad de que se pierda debido a algún desgraciado factor ambiental. Sin embargo, si hay salud, el comportamiento dirigido a un fin acaba por ser alcanzado. En la medida en que el comportamiento tenga una finalidad, la agresión es intencionada. Nos encontramos entonces con la principal fuente de la agresión: la experiencia instintiva. La agresión forma parte de la expresión primitiva del amor. Debemos tener en cuenta que es imposible estudiar el tema de la agresividad real, con prescindencia del impulso agresivo. Ningún acto de agresión puede ser plenamente entendido como fenómeno aislado.

Si nos detenemos en el análisis de las diferentes fases en que se desarrolla la agresión en la vida de un individuo, es des subrayar aquella que atañe a la relación existente entre la agresión y las llamada fase intermedia del desarrollo emocional. Esta fase precede a la llamada "total personal", con sus relaciones interpersonales y las situaciones triangulares del complejo de Edipo, siguiendo hasta después de las "primeras fases de la crueldad" y del período anterior al propósito y a la integración de la personalidad.

Las fuentes importantes de la agresión datan, por tanto, de las fases más precoces del desarrollo del ser humano.

Con respecto al tema de las raíces precoces de la agresión nos formulamos la siguiente cuestión: ¿es que en definitiva la agresión viene de la ira suscitada por la frustración, o bien tiene una raíz propia?

Cabe decir que en el impulso amoroso primitivo, siempre podremos detectar la agresión reactiva, ya que en la práctica no hay nada que pueda llamarse satisfacción completa del ello. El impulso amoroso primitivo funciona en una etapa en la que el crecimiento del yo sólo está en su comienzo, en que la integración, no es algo ya instaurado. Existe un amor primitivo que funciona en un período en el que ni siquiera existe la crueldad; es un período de pre crueldad y si la destrucción forma parte de la finalidad del impulso del ello, entonces la destrucción es solamente incidental para la satisfacción del ello. La destrucción únicamente pasa a ser responsabilidad del yo cuando existe una integración del yo y una organización del mismo suficiente para la existencia de la ira y por consiguiente del miedo al talión. El impulso amoroso primitivo (ello) tiene una cualidad destructiva, aunque la finalidad del pequeño no sea destruir, ya que el impulso es experimentado en el período de pre- crueldad.

Las primeras experiencias del ello hacen entrar en juego un nuevo elemento para el bebé: las crisis instintivas, caracterizadas por un período preparatorio, un clímax, y otro período que sigue a cierto grado de satisfacción. Nuestra tarea consiste en examinar la prehistoria del elemento agresivo en la primera experiencia del ello. Tomamos en cuenta la movilidad que data de la vida

intrauterina y que persiste en la infancia. De aquí se extrae el hecho de que todo niño debe ser capaz de verter tanta movilidad primitiva como le sea posible en las experiencias del ello. El niño, a su vez, tiene necesidad de la frustración de la realidad, ya que, si la satisfacción del ello pudiera ser completa, y no obstaculizada, dejaría al pequeño con la insatisfacción de lo que emana de la raíz de la movilidad.

Creemos provechoso examinar los patrones que giran en torno a la cuestión de la movilidad. El medio es descubierto, constantemente de acuerdo a la movilidad. Al principio, en su estado ello -yo no diferenciado, el narcisismo primario pone de relieve el hecho de que el contacto con el medio es una experiencia del individuo.

En el segundo patrón, el medio lanza ataques contra el feto o bebé, y en vez de una serie de reacciones individuales, hay una serie de reacciones ante los ataques.

En un tercer patrón, ni siquiera hay un lugar de descanso para la experiencia individual, y el resultado es que el estado narcisista primario no logra crear un individuo. El ser verdadero permanece escondido y lo que tenemos que afrontar clínicamente es el complejo ser falso cuya misión es la de ocultar al ser verdadero. El ser falso puede ser convenientemente sociosintónico, pero la falta de un ser verdadero produce una inestabilidad que se hace más evidente cuanto más se ve la sociedad inducida a la falsa creencia de que el ser falso es el ser verdadero.

El primer patrón es el que llamamos sano. Para su formación depende de una maternalización buena, con el amor expresado en términos físicos. La madre sostiene al bebé y a través del amor (identificación) sabe cómo adaptarse a las necesidades del yo. En estas condiciones, y sólo en éstas, el individuo puede empezar a existir y a tener experiencias del ello.

Importa tener en cuenta el hecho de que la fusión permite la experiencia aparte de la acción de oposición (reacción ante la frustración). Lo que se funde con el potencial erótico se ve satisfecho con la satisfacción instintiva. Mientras que lo no fundido de potencial de movilidad necesita hallar oposición.

En el segundo y en el tercer patrón, es sólo a través del ataque ambiental que el potencial de movilidad se convierte en cuestión de experiencia. Aquí está la mala salud. En mayor o menor grado, el individuo tiene que sentir oposición para poder recurrir a la fuente de movilidad. Esto significa dependencia ya que el individuo reacciona siempre que el medio ataque consistentemente. De lo contrario, el replegamiento se convierte en un rasgo esencial del patrón.

Cuando el segundo y el tercer patrón son operativos, no puede haber salud y ningún tratamiento sirve a menos que cambie el patrón básico en la dirección del patrón que se ha descrito en primer lugar.

Es oportuno realizar aquí un comentario con respecto al valor positivo de las resistencias del paciente neurótico, ya que el hecho de que existan las mismas, y de que sean analizables, es de buen pronóstico.

La suma de experiencias de movilidad contribuye a la capacidad individual para comenzar a existir y partiendo de la identificación primaria, para repudiar la cáscara y convertirse en el núcleo.

A menos que el medio haya sido lo bastante bueno, no se habrá diferenciado el ser humano ni será adecuado para ser analizado en términos de psicología normal. Sin embargo, donde sí existe el individuo, podremos decir que una de las formas principales en que el yo y el ello, ya diferenciados, mantienen relaciones a pesar de las dificultades propias del funcionamiento del principio de la realidad, es a través de la fusión de una elevada proporción de potencial primario de movilidad con potencial erótico.

Siguiendo la labor clínica de Winnicott, él observa que cuando un paciente se halla ocupado en descubrir la raíz agresiva, el analista, de una u otra forma, se siente más agotado que cuando el paciente se encuentra descubriendo la raíz erótica de la vida instintiva.

Se desprende de esta idea la asociación con el término "de-fusión". Damos por sentado que en la salud hay una fusión de componentes agresivos y eróticos, pero no siempre damos la debida importancia al período de pre-fusión y a la tarea de fusión.

Es importante que admitamos que la tarea de la fusión es muy seria, que incluso cuando una persona se está analizando, se encuentran grandes cantidades de agresión no fundida que complican su psicopatología.

Si tomamos esto como cierto, tenemos que enfrentarnos con la expresión independiente de los componentes agresivos y eróticos y mantenerlos separados para el paciente que, en la transferencia, no es capaz de lograr la fusión de ambos.

Cuando se da algún fracaso en el punto de fusión, se observa, en pacientes con trastornos serios, que por lo general la relación del paciente con el analista, es a veces agresiva y a veces erótica. Al presentarse en forma marcada la agresividad por parte del paciente, es cuando el analista se siente cansado.

De lo que se ha desarrollado, se extrae la conclusión de que es en las primeras etapas, cuando se están instaurando el “yo” y el “no yo”, que el componente agresivo conduce al individuo a una necesidad de sentir un “no yo” o un objeto externo. Las experiencias eróticas pueden ser completadas mientras el objeto es subjetivamente concebido o personalmente creado.

Las experiencias eróticas pueden ser completadas por cualquier cosa que alivie el impulso instintivo erótico y que permita un placer anticipado. Por el contrario, los impulsos agresivos no dan ninguna experiencia satisfactoria, a menos que exista oposición. La oposición debe surgir del medio, del “no yo” que paulatinamente va diferenciándose del “yo”.

Al decir de los pacientes, éstos sienten las experiencias agresivas (más o menos de-fundidas) como reales, mucho más reales que las experiencias eróticas (igualmente de-fundidas). La fusión de la agresión con el componente erótico de una experiencia mejora la sensación de realidad de ésta.

En el nacimiento normal la oposición aporta un tipo de experiencia que da al esfuerzo una cualidad “de cabeza”. “Un niño no prospera dentro de una adaptación perfecta a la necesidad. Una madre que se adapta demasiado bien a los deseos de su pequeño no es una buena madre. La frustración engendra ira y ésta ayuda al niño a obtener una experiencia realizada”. En relación a esto último, debemos tener en cuenta que en el comienzo teórico, el niño sí necesita una perfecta adaptación, así como estudiar al menos en teoría el estado de de-fusión (o de pre-fusión).

En la teoría de Winnicott sobre los sentimientos y estados más precoces debemos estar preparados para una agresión que precede a la integración del yo que posibilita la ira ante la frustración instintiva y que convierte en experiencia a la experiencia erótica.

Puede decirse que cada bebé tiene un potencial de instinto erótico zonal, que éste es biológico y que el potencial viene a ser más o menos el mismo en todo el bebé. En contraste, el componente de agresión debe ser extremadamente variable. Para poder formular algo en términos de agresión con referencia al potencial erótico sería necesario retroceder hasta los impulsos del feto, hasta aquello que induce más al movimiento que a la quietud, a la vivacidad de los tejidos y a la primera evidencia de erotismo muscular. Aquí necesitamos de un término como “fuerza vital”.

El potencial de fuerza vital de cada individuo es sin duda más o menos igual, lo mismo pasa con el potencial erótico; mientras que la cantidad de potencial agresivo que el bebé lleve consigo depende de la cantidad de oposición con que se encuentre. La oposición entonces, afecta la conversión de la fuerza vital en potencial de agresión. El exceso de oposición introduce variables que hacen imposible la existencia de un individuo que, poseyendo un potencial agresivo, puede lograr su fusión con lo erótico.

Para proseguir, es necesario tener en cuenta el destino de la fuerza vital del pequeño (prenatal).

Tomando como referencia un estado de salud satisfactorio, es por los impulsos fetales que se va descubriendo el medio que más adelante será la oposición que surja ante el movimiento y que es percibida durante el mismo. Se da de esta manera un reconocimiento precoz del mundo “no yo” y una precoz instauración del “yo”. (En la práctica, estas cosas se desarrollan gradualmente, van y vienen repetidas veces, se consiguen y se pierden).

Si en esta fase tan precoz la salud es mala, es el medio quien lanza los ataques, mientras la fuerza vital se ve absorbida en las reacciones ante tales ataques; el resultado es lo contrario a una instauración temprana y firme del “yo”.

Cuando sucede que hay una escasa experiencia de los impulsos salvo en forma de reacciones, el “yo” no se instaura. En su lugar nos encontramos con un desarrollo basado en la experiencia de la reacción ante el ataque, produciéndose un individuo al que llamamos “falso” porque la impulsividad personal no existe. Al no estar instaurado el “yo” cuando se producen las experiencias eróticas, no hay fusión de los componentes agresivos y eróticos.

El niño vive porque es seducido por una experiencia erótica “que nunca da la sensación de ser real”; pasando por tanto a experimentar una vida reactiva puramente agresiva y que depende de la experiencia de oposición.

La personalidad comprende tres partes:

- 1) un ser verdadero, con el “yo” y el “no yo” claramente instaurados y con cierta fusión de los elementos agresivos y eróticos;
- 2) un ser que es fácilmente seducido con arreglo a la experiencia erótica, pero con el resultado de la pérdida del sentimiento de realidad;
- 3) un ser que se entrega total y cruelmente a la agresión. Esta agresión ni siquiera se halla organizada para la destrucción, sólo le aporta al individuo un sentimiento de realidad y de relación pero que está dado sólo por una oposición activa o (más tarde) por medio de la persecución. No existe raíz en el impulso motivado en la acción espontánea del yo.

Es necesario aclarar que puede surgir confusión al utilizar el término “agresión” cuando en realidad queremos decir “espontaneidad”. El gesto impulsivo se extiende y se convierte en agresivo cuando alcanza la oposición. Es esta impulsividad y la agresión que de ella se desarrolla, lo que hace que el pequeño necesite un objeto externo y no meramente un objeto que le satisfaga.

La cantidad de potencial reactivo con que cuenta el pequeño, no depende de factores biológicos (que determinan la movilidad y el erotismo) sino que depende de que haya una serie de ataques ambientales tempranos y, por consiguiente, a menudo depende también de las anormalidades psiquiátricas de la madre y del estado del medio emocional de la madre.

En la relación sexual adulta y madura tal vez sea cierto que no son las satisfacciones puramente eróticas las que necesitan un objeto específico. Es el elemento agresivo o destructivo en el impulso fundido lo que fija el objeto y determina la necesidad de percibir la presencia real del compañero y compañera, así como su satisfacción y su supervivencia.

### **Síntesis del modelo de Bion sobre la dependencia y la violencia en jóvenes**

Algunas jóvenes no pueden tolerar el dolor psíquico, pudiendo llegar a situaciones de culpa persecutoria en las cuales el puede responder ante ciertas experiencias de pérdida o frustración con este tipo de culpa en la que predominan la ansiedad persecutoria y las fantasías de retaliación. De esta forma se podría dar un círculo vicioso de violencia.

Bion explica claramente cómo esto no parte inicialmente del o la joven sino del medio ambiente, desde los primeros tiempos de su desarrollo.

Este autor plantea que los elementos del psiquismo que no se pueden pensar, se actúan, y de ahí la importancia para trabajar la violencia en la juventud.

Bion trata de ligar ciertos hechos caracterizados por la violencia, la invariancia, y la subversión del sistema, elementos que considera inherentes a toda situación de cambio. Es a esto que denomina “cambio catastrófico”. Una situación nueva o una idea nueva contienen una fuerza potencialmente disruptiva que violenta, en mayor o menor grado, la estructura del campo en que se manifiesta.

Una estructura se transforma en otra a través de momentos de desorganización, dolor y frustración. Un cambio puede violentar la estructura de la personalidad.

Es sumamente importante relacionar estos planteamientos bionianos con el desarrollo del joven y de la joven.

Con la intención de esclarecer los términos de invariancia y de subversión diremos que el primero se refiere aquello que permite reconocer en la nueva estructura aspectos de la anterior. Mientras que el segundo se aplica a los cambios que parecen alterar el orden preexistente en el sistema.

Pero la experiencia de “cambio catastrófico” se encuentra también en aquellas situaciones de cambio que implican progreso, desarrollo, o aceptación de ideas nuevas como ocurre en el proceso creativo y en un sano desarrollo.

Toda labor de creación toma como base específica la elaboración de fantasías depresivas y sentimientos dolorosos tendientes a restaurar, reparar (en la realidad o en la fantasía) el objeto, al otro.

### **Aproximación lacaniana**

La mirada del psicoanálisis se va a detener en la falta, que en muchos casos se expresa en forma de exceso y en la diferencia.

Si la diferencia anatómica de los sexos plantea el enigma de su resolución, la castración aporta una forma de respuesta que marca la singularidad del sujeto. Así como diferencia y castración se articulan en la teoría freudiana en relación a la ausencia o la presencia de pene, la noción de “falta” surgirá en la teoría de Lacan, inaugurando la dimensión simbólica de ausencia y presencia, y separándolas de lo real de los cuerpos.

Las instituciones tradicionales (familiar, educativa, sanitaria) ya no encuentran una respuesta adecuada ante la emergencia de tendencias destructivas que se vuelven contra sí mismos ante una sociedad que lejos de acoger reflexivamente, empuja y obstaculiza el desarrollo.

El cuerpo y su exhibición como sustitutos de las palabras no pueden excluirse de los fenómenos de la cultura, formando parte de esa noción bisagra en la obra de Freud, la pulsión, alojada en el interior del sujeto.

La práctica psicoanalítica con la juventud es un gran ventanal que se ofrece a la observación de lo que la cultura de hoy activa en ella, sus síntomas y entre ellos, la violencia, encarna la puesta en acto de la tendencia a la destrucción, la pulsión de muerte. La necesidad de la satisfacción inmediata, sin tiempo para la espera, debería ser recogida como pedido de ayuda de un sujeto que se siente perdido ante la oferta desmedida de los diferentes métodos, todos fáciles de conseguir en el mercado, para quitar el dolor desde el exterior sin la aparente necesidad de preguntarse.

Lacan decía que lo propio de las verdades es que nunca se muestran enteras. De igual manera podríamos afirmar que lo propio de la individualidad es la diferencia.

El Ideal de sujeto promovido hoy está mas cerca de verdades enteras, de certezas soldadas en el grupo de pertenencia, que de la castración y del reconocimiento de la diferencia. Si lo que falta se recrea en lo que sobra, si la premisa de que nada falta queda velada por un supuesto estado de satisfacción obtenido con una ingesta diversa, fácilmente encontraremos el exceso andando por la misma acera que la violencia. “Borrar la diferencia”, “obturar la falta” podrían ser mensajes publicitarios de una modalidad que evita el conflicto a la vez que precipita hacia él.

Encuentro de lo social, la cultura y la pulsión de muerte.

Se podría decir que a partir de la propuesta psicoanalítica, la muerte ha dejado de ser una cuestión solamente biológica y a pesar de que no exista en el sujeto una representación de ella en la vida píquica, (puesto que no hay inscripción psíquica de la muerte), la idea de la muerte ha sido puesta en contacto con la noción de pulsión sexual.

Krafft-Ebing, citado por el mismo Freud, el que escribía: “El modo de vida de innumerables hombres de cultura presenta hoy una multitud de aspectos antihigiénicos, sobrados motivos para que la nerviosidad se cebe fatalmente en ellos, pues esos factores dañinos actúan primero

y las más de las veces sobre el cerebro... se han consumado en los últimos decenios unas alteraciones que transformaron con violencia la actividad profesional,...., y todo ello a expensas del sistema nervioso."

No sería pertinente ignorar la actualidad de éste fragmento, puesto que da debida cuenta de cómo algunas de las conquistas del hombre y su inscripción en la cultura pueden llegar a enfermar.

La negación:

Resulta evidente para muchos que lo pulsional gobierna la dinámica psíquica de una buena parte la juventud actual.

La oralidad parece a veces la única forma de vida, (beber, fumar, comer, no comer, usar fármacos, etc.) sin embargo para las palabras que abren una pregunta no queda sitio en la boca.

Una mirada rápida a las sociedades modernas deja ver sin esfuerzo el ritmo pulsional que barre los tabúes sexuales y los sustituye por la negación de la muerte.

Mientras se exhibe la destrucción en los telediarios y los cadáveres son protagonistas del mundo del espectáculo informativo, la enfermedad se esconde como si fuese un defecto y al sufrimiento psíquico se le prohíbe expresarse ya que amenaza la completud narcisista.

La violencia surge ante la quiebra de las representaciones como forma de vehiculizar una salida para la angustia que lejos de ser contenida, tropieza con el desamparo psíquico y la disolución del tiempo subjetivo.

La retracción de la potencialidad simbólica y el despliegue de la demanda imaginaria están en el origen de la tendencia a actuar antes de acceder al pensamiento y marcan el estilo de la sociedad de hoy.

Pensar ha sido señalado como peligroso, puede abrir preguntas para las que no siempre haya respuesta y la descarga motriz que permite una acción violenta puede transformarse en la respuesta que asume la identificación a un ideal, una identificación que ofrece un marco, la posibilidad de ser alguien aunque sea en contra de sí mismos.

Como la historia no es letra muerta asistimos a una época en la que la juventud recoge como portavoz la invitación del entorno a negar la idea de finitud, a no tolerar la frustración por considerarse decadente y en suma a relacionarse con el tiempo en la dinámica del presente, como si fuera posible tener algún presente sepultando al pasado. La alternativa que resta será repetir en lugar de recordar.

La angustia es uno de los monstruos mas temidos de la posmodernidad. Cuando su intensidad amenaza el equilibrio del aparato psíquico, puede precipitarse una quiebra en el sujeto, un derrumbe representacional. La violencia sería la consecuencia.

### **Angustia y hostilidad en la teoría de K. Horney**

La angustia entraña según Horney, un factor subjetivo y determinadas condiciones psíquicas. El factor subjetivo reside en los impulsos instintivos cuyo dinamismo inconsciente es el que provoca en el sujeto las sensaciones de peligro latente y de indefensión.

Según la autora, en oposición a Freud, cualquier impulso tiene la capacidad potencial de provocar angustia, cuando su descubrimiento o realización implique la violación de otros intereses o necesidades vitales y toda vez que sea lo suficientemente apremiante e imperativo.

El fundamento de la angustia según ella, no reside en los impulsos eróticos en sí, sino en los impulsos hostiles vinculados a ellos. Los impulsos hostiles de las más diversas especies constituyen la fuente principal de la mayoría neurótica.

Resumiendo, al final de su estudio sobre la hostilidad y la angustia, Horney dice: "los impulsos hostiles reprimidos son efectivamente motivos de ansiedad... Cada vez que hallemos angustia o manifestaciones de ella, debemos plantearnos las siguientes preguntas: ¿Qué punto sensible ha sido herido generando la consiguiente hostilidad? ¿Qué factores expresan la necesidad de la representación? Horney analiza la aseveración freudiana según la cual:"No cabe duda que los

neuróticos permanecen infantiles en su actitud frente al peligro y no han logrado superar las antiguas condiciones de su angustia”.

Según Horney, es incuestionable el hecho de que en algunos casos un adulto se hallaría tan dominado por la angustia de castración como lo estuvo en la infancia, aunque bajo otras formas, pero lo común es que se produzca una evolución y no una repetición como pensaría Freud.

### **Hacia un modelo holístico**

Comprender el fenómeno de la violencia ha sido siempre complejo para profesionales e investigadores, no sólo a la hora de desarrollar estrategias de prevención y tratamiento, sino también a la hora de llegar a un modelo teórico unificado. Desde este modelo se intenta postular un criterio operativo basado en factores estructurales e interpersonales, intentando dejar a un lado las dificultades que los juicios sociales y culturales imponen a la definición de violencia.

En los últimos años, da la impresión de que la violencia es un fenómeno de preocupante actualidad, y con tendencia a empeorar. Cada vez son más las noticias sobre asesinatos y otros actos violentos: asesinatos o lesiones de mujeres a manos de sus parejas, terrorismo y otros. Tampoco nos es ya raro escuchar noticias sobre palizas y asesinatos de jóvenes y adolescentes a manos de grupos radicales o identificados con algún tipo de ideología que, invariablemente, lleva como signo inconfundible de identidad la violencia.

La violencia personal no es, sin embargo, un tema reciente. Parece un fenómeno transmitido a lo largo de generaciones y durante toda la historia de la humanidad. Las distintas sociedades que la han sufrido (posiblemente todas, de una forma u otra), han fracasado en desarrollar medidas eficaces para frenarla, combatirla o reconducirla. A veces se ha intentado el endurecimiento de penas o castigos para los responsables de actos violentos, intentando apartarles del resto de la sociedad o buscando su reinserción. A veces se han inventado medidas orientadas a proteger a las víctimas frente a la violencia. En cualquier caso, estas medidas han sido promovidas frecuentemente con el objetivo de controlar o prevenir la violencia, pero que han tenido resultados claramente insatisfactorios.

El resultado negativo de estas medidas no es tan extraño si tenemos en cuenta la complejidad del fenómeno. La violencia tiene múltiples causas, e intervienen todos los factores que podamos imaginar, es decir, aspectos culturales, económicos, sociales, familiares y personales. Desde este modelo que se propone, se intenta abordar las manifestaciones del fenómeno de la violencia desde el origen. Se plantea la siguiente pregunta: ¿Por qué hay niños que llegan a comportarse de forma violenta? Dicho de otra forma, intentaremos indagar en las primeras etapas del proceso de socialización de los seres humanos. Hasta este punto hemos sintetizado lo publicado por una de nosotras, I. Silva (2003).

### **La violencia en los y las adolescentes**

¿Por qué hay niños y niñas que llegan a comportarse de forma violenta? De nuevo nos hacemos esta pregunta, pero antes de poder responderla hay que hacerse otra: ¿Por qué es tan difícil llegar a explicar la conducta violenta en niños y adolescentes?

Primero, es un fenómeno difícil de definir.

Esta es la primera dificultad. Hay algunas personas que buscan la definición desde un sentido muy restrictivo, desde un punto de vista del término jurídico de agresión:

“Cualquier acto, intencional o no, que ocasiona daño físico a otras personas”.

Otras personas la definen como cualquier intento de controlar o dominar a otra persona, incluyendo otras expresiones no físicas de la violencia, a saber: aislamiento, limitación del rol de género, insultos, amenazas de infringir daño, intimidación de cualquier tipo, etc. También incluimos aquí el abuso físico en sus variadas manifestaciones y el abuso sexual.

Existen definiciones que se basan en la llamada violencia estructural, consecuencia de la estratificación social, que a menudo pasa desapercibida por estar íntimamente ligada a las con-

diciones de la vida cotidiana y en ocasiones se manifiesta de manera virulenta a través de conflictos sociales como consecuencia de las graves desigualdades sociales generadas.

Desde este punto de vista que comentamos aquí, no nos ocuparemos de la violencia estructural, sino de la *violencia interpersonal*, entendiendo por tal cualquier táctica comportamental coercitiva, con la intención de dominar y controlar a otra persona en una relación interpersonal, y que pueda ocasionar daño físico, social o psicológico.

Hay que tener en cuenta que, al definir un acto o comportamiento violento, lo hacemos sobre una base de juicio social, y en un contexto histórico y cultural determinado. Esto quiere decir que, en determinados contextos sociales, épocas, y para determinadas personas, la violencia ha sido (y de hecho sigue siendo) una norma aceptable entre personas.

Tan complejo es el fenómeno que podemos afirmar que todas las relaciones se sitúan en una línea continua donde un extremo sería una relación francamente violenta y con consecuencias extremadamente graves como la muerte, y el otro cabo de la línea sería una relación óptima, nada violenta y con satisfacción mutua y permanente. Entre estos dos extremos caben todas las relaciones imaginables, con muchísimos niveles de violencia, a veces física, a veces psicológica, o una mezcla de ambas. De esta forma, nos es difícil establecer un límite en el que colocar a las relaciones violentas de las que no lo son. De hecho, más a menudo que no, una relación interpersonal hace compatible un trato físico satisfactorio e igualitario con tratos emocionales desequilibrados y crueles.

Pocos progenitores serían tolerantes con los tratos vejatorios y humillantes por parte de profesores y educadores hacia sus alumnos, que hace algunas décadas eran considerados signos de preocupación e interés educativo. Lo que antes era incluso alentado por los padres, ahora se vería como un trato cruel y violento. Con esto se intenta poner énfasis en los cambios culturales que enmarcan el fenómeno de la violencia. Cuanto más internalizadas tenemos las ideas de valores democráticos en la sociedad, más exigentes somos en cuanto a las relaciones. Esto aumenta la posibilidad de potenciar cambios sociales más sanos.

Hay autores que muestran la dualidad de la existencia humana como origen de la violencia (Díaz Aguado, 2006). Esto es que la historia del sexismo, violencia están estrechamente relacionadas con la división ancestral del mundo en dos espacios: el público, reservado exclusivamente para los hombres y el privado, el único en el que podía transcurrir la vida de las mujeres. Para reproducir esta división de una generación a la siguiente se inventó lo conocido como *la dualidad de la existencia humana*, para la cual se enseñaba a cada individuo a identificarse con la mitad de los valores: los masculinos o los femeninos. Además de exigir la renuncia a la mitad de los valores, se le obligaba a identificarse con la mitad de los problemas: a los hombres con la violencia, la falta de empatía, la tendencia al dominio y al control absoluto de otras personas; y, en cambio, a las mujeres con la dependencia, la debilidad, la sumisión y la pasividad.

Para comprender la especial importancia que sobre este tema tienen las experiencias que se viven en la infancia y adolescencia conviene recordar que el ser humano nace con una gran plasticidad para adaptarse al entorno, que es máxima en las primeras edades y va reduciéndose con la maduración. Lo aprendido en estos momentos, incluidos los modelos y expectativas sociales básicos, como el sexismo o su antítesis, la igualdad; es difícil de cambiar, queda instaurado como una segunda piel.

Estos modelos aprendidos desde la infancia son utilizados para dar significado al mundo social y emocional propio y ajeno, interpretar las semejanzas y diferencias entre personas y grupos, juzgar como adecuado o explicar por qué se producen los problemas que se viven. En este sentido, la representación que una persona tiene de sus posibles víctimas, desempeña un decisivo papel en el riesgo de ejercer violencia. La persona violenta suele creer que su violencia está justificada o es inevitable, lo cual no resulta sorprendente que la violencia que sufren algunas mujeres por el hecho de serlo esté relacionada con los estereotipos sexistas. Además, la violencia contra la mujer está también relacionada con las diferencias de género en estatus y poder, y que el sexismo puede ser usado para legitimar y mantener tales diferencias.

Esta forma de construir la identidad masculina está relacionada con la mayor parte de la violencia que ejercen los hombres, siendo utilizada para perpetuar la desigualdad en cuanto a la mujer, más aún en el caso en el que el poder de la mujer se vea incrementado, y la identidad masculina amenazada.

### La violencia desde la psicología social

Una definición semántica del término “agresión” es recogida por el Diccionario Oxford como un “ataque no provocado, es decir, el primer ataque en la pelea o asalto, la práctica de atacar a una persona”. Desde un punto de vista psicológico, el significado del término es algo diferente. Podríamos hablar de una conducta o tendencia hostil. Según algunos autores, como Archer y Browne (1989, citado por I. Silva en el 2003), el acto violento o agresión es: “cualquier secuencia de conducta, cuya respuesta de meta es el daño a la persona a la que se dirige”

Aunque la mayoría de las definiciones nos acercan a una definición más o menos unificada, existen aún ciertos desacuerdos entre autores acerca de algunos aspectos:

- No existe acuerdo con respecto a si se deben considerar como agresivas aquellas conductas que no consiguen causar daño efectivo pero sí llevan intención de causarlo.
- Sobre el carácter de la agresión fría, considerando como tal la violencia calculada, que se emplea para conseguir un objetivo, operando así de forma instrumental.

En este sentido, la definición de agresión y violencia tiene, para algunos, un núcleo común con diferencias de matices. Desde un criterio de utilidad, a la hora de aplicar cualquiera de estas definiciones para prevenir o tratar el problema de la violencia, todas aportan conceptos válidos y útiles, aunque algunos de ellos muy discutibles.

A continuación se reproduce la fórmula propuesta por Archer y Browne (1989) para superar los desacuerdos teóricos, estableciendo las características de un caso prototípico de agresión o violencia para luego extrapolarlas y convertirlas en una definición. Las características serían:

1. La presencia de una intención de causar daño. Aunque esta intención se suele presentar como violencia física, podemos ir más allá del sentido estricto y entenderlo como impedir el acceso a un recurso necesario o negar una demanda deseada por la víctima.
2. Que la agresión provoque daño real; en contraposición a un simple aviso o advertencia de que se va a provocar. Esto también excluye la incapacidad para causar daño, aunque exista intención para ello.
3. Que la agresión se produzca en compañía de una alteración del estado emocional del agresor, calificando así la violencia como “colérica”, descartando así el uso instrumental y calculado de la agresión.

Sin embargo, no en todas las ocasiones van a aparecer las tres características en una conducta determinada. Si una o más características están ausentes, comenzarán a surgir los desacuerdos teóricos a la hora de aplicar la categoría de agresión.

Retomando el aspecto que trata sobre violencia colérica o afectiva y agresión “fría” o instrumental, podemos establecer las siguientes diferencias entre una y otra:

- La violencia colérica va acompañada por un fuerte estado emocional negativo de cólera como reacción a algún estímulo previo (una provocación). A veces, esa cólera es instigadora, guía o causa de la violencia, pero no siempre ha de ser así. En ocasiones, la cólera será un estado acompañante de la agresión, encontrándose en paralelo a ésta. Es típico de la agresión colérica que su intención principal sea causar daño.
- Frente a ella, aunque la violencia que sea solamente instrumental puede aparecer privada de emoción. Predomina el cálculo del grado de violencia ejercido, puesto que el objetivo no es causar daño. El objetivo es otro, y la agresión es sólo un medio para conseguirlo.

Algunos ejemplos de la violencia instrumental son la coerción social sobre otras personas o, desde un aspecto más positivo, la autodefensa.

Antes de continuar, hemos de matizar los conceptos que utilizaremos en esta exposición:

Desde la Psicología Social se distingue el concepto de agresión del concepto de violencia. La violencia, vista de forma aislada, a veces implica infringir daño físico, que aunque con frecuencia es intencionado, no lo es siempre. Sin embargo, y también por un criterio de utilidad, en este tema vamos a utilizar de forma indistinta los términos agresión y violencia. En el tema anterior se ha planteado la necesidad de aceptar que la conducta violenta, tanto en jóvenes como en etapas adultas, no conlleva necesariamente la aplicación de daño físico; la conducta antisocial grave conlleva múltiples aspectos más, como la agresión verbal, delincuencia en todas sus modalidades, etc.

En un trabajo de Goldstein (1989, citado I. Silva en el 2003), realizado por él mismo y llevado a cabo durante dos años, se recopiló información sobre agresión, delincuencia y violencia a partir de artículos de periódicos; analizó estos artículos con la intención de determinar el modelo subyacente de violencia humana, es decir, como se describía a los delincuentes en dichos artículos.

Este trabajo puso de manifiesto una visión mecanicista de la agresión humana en los informes periodísticos revisados. Se comenta debido a que esta visión se continúa apreciando en nuestra sociedad muchas veces a través de los medios de comunicación. Esta visión mecanicista se resume en cuatro puntos:

- Una creencia de que la causa de la agresión humana ha de buscarse en el interior de cada individuo.
- Los factores genéticos o de personalidad responsables de la violencia son anomalías que deben ser estudiadas por psicólogos, psiquiatras y biólogos.
- Existe la creencia de que es posible detectar a las personas que presentan una mayor probabilidad de que convertirse en agresores violentos usando métodos propios de la psicología (test de personalidad), o de la biología (pruebas biológicas), y otras pruebas.
- Estas creencias son compartidas por algunos psicólogos y psiquiatras.

Estas creencias acerca de la delincuencia, la violencia y la agresión parece presentar una visión retorcida de la sociedad. Básicamente, tiende a convertir a las personas que cometen actos violentos en personas marginales o seres antisociales que pueden ser identificados antes de cometer estos actos y que, por supuesto, son diferentes de quienes no los cometen. Por tanto, se les niega a estos agresores un carácter plenamente humano, planteando que no son capaces de actuar de forma razonable y responsable.

Esta visión reduccionista y mecanicista que se aprecia en nuestra actual sociedad española, a veces y en determinados los artículos de periódicos revisados así como en otros medios de comunicación, conlleva graves riesgos no sólo para la prevención y atención de comportamientos violentos de los y las adolescentes, y sociedad en general, sino también para la perpetuación y posible aumento de la violencia.

Se destaca que esta visión mecanicista no es avalada por la evidencia científica de la que disponemos. La exponemos aquí para estar atentos y atentas a cómo puede «colarse» en nuestro pensamiento actual. Al igual que otros conceptos que se explicitan en este trabajo.

Desde hace mucho tiempo, la Psicología y otros saberes científicos vienen trabajando en la búsqueda de explicaciones de la agresión que dejen a un lado las anomalías biológicas o psicológicas.

Históricamente existen algunos modelos explicativos que intentan sobrepasar estas limitaciones, como los trabajos de Blanchard y Blanchard (1984, citados por I. Silva 2003). Se trata de un modelo de agresión animal, y fue denominado de “cálculo emocional”, porque recurre a un análisis coste-beneficio para explicar el fenómeno de la agresión, tanto ofensiva como defensiva.

El modelo animal de cálculo emocional habla de la existencia de mecanismos innatos en la base de la agresión en concreto la existencia de la conexión cerebral cólera- miedo. En cierta medida, estas dos emociones son opuestas, aunque debido al valor de supervivencia de éstas, se sugiere que pueden ocurrir al mismo tiempo. Como decimos, ambas tienen un valor adaptativo para el organismo. La cólera va unida al ataque ofensivo. El miedo se asocia al ataque defensivo. El ataque ofensivo en animales lo provoca, generalmente, la invasión territorial de un congénere. Suele ir precedido por la emoción de cólera. El ataque defensivo, por su parte, suele ser una respuesta a un ataque previo de otro animal. Va acompañado por el miedo.

Pero si hay algo que se debe resaltar y siempre tener presente es que la experiencia del organismo y su historia de aprendizaje modulan la actuación de este mecanismo innato según la situación. De ahí el nombre de cálculo emocional que se le da al modelo y el análisis coste-beneficio en el que se basa. Como ejemplo: imagínese una situación en que el miedo predomina y la huida es posible. En ese caso, la respuesta más probable es la huida. Pero imaginando que esa huida no es posible, el resultado, probablemente, sería un ataque defensivo.

En otra situación diferente, donde predominase la cólera, el organismo, el sujeto, se comportaría de forma muy diferente. En caso de que se anticipe el éxito de una acción violenta, se produciría un ataque ofensivo. Si éste se produce pero resulta muy costoso, es posible que la cólera sea sustituida por el miedo y el ataque ofensivo pase a ser un ataque defensivo.

Este modelo no es reduccionista en el sentido de que no se para en el mecanismo innato que existe como base de la agresión, sino que deja lugar a variables del ambiente y, sobre todo, de aprendizaje. Sobre todo en humanos, este modelo de cálculo emocional y de análisis coste-beneficio implica, por tanto, que en cada situación se dedique un “tiempo considerable a la evaluación, control observacional y la reevaluación de la situación”. (Bell y Baron, 1990, citado por I. Silva 2003).

Continuando en la línea de lo anteriormente expuesto, se ha puesto de manifiesto en diversos trabajos que el aprendizaje, el ambiente, juegan un papel fundamental en la adopción de conductas violentas.

Los niños y niñas y adolescentes aprenden la agresión de los adultos o de otros niños y niñas mediante observación e imitación. No es necesario que el niño o niña imite o ponga en práctica la conducta violenta observada para que se produzca su aprendizaje. La razón es que las imágenes de la conducta del modelo se archivarán en la memoria del sujeto observador, para ser recuperadas posteriormente, cuando se presente la situación oportuna.

Otro elemento de aprendizaje de la conducta violenta es la consecuencia del comportamiento del modelo. La agresión aprendida a través de la observación sólo se pone en práctica si las consecuencias de la conducta del modelo y/o del observador son las adecuadas. Si el modelo es castigado por su conducta agresiva, el observador sentirá temor a agredir, aunque la conducta manifiesta haya sido aprendida correctamente. Incluso en algunos casos en los que no aparece el temor de forma evidente, la contingencia negativa es suficiente para que sea improbable que se imite la conducta de agresión si no existe un incentivo adecuado y suficiente.

Las respuestas agresivas que se aprenden por imitación acaban por extinguirse y desaparecer si no tienen una recompensa adecuada, con un mecanismo puramente conductista.

Siguiendo en este aspecto del refuerzo de la conducta agresiva, encontramos que en la vida diaria las consecuencias del acto violento funcionan como reforzamiento. Una conducta agresiva es reforzada repetidas veces porque tiene consecuencias positivas y deseables para el agresor, tenderá a generalizarse, tanto en el tiempo como en otros ámbitos de la vida cotidiana. Es decir, será probable que la persona acabe por emitir otras respuestas diferentes y que, a la larga, se convierta en una persona agresiva y violenta.

La posibilidad de que existan refuerzos contingentes a la conducta violenta nos lleva a considerar la gran importancia de los valores culturales para la agresión. Muchas culturas conceden un valor positivo a la violencia y a la agresión. Como dato significativo, se menciona que diversos estudios muestran un alto porcentaje de acuerdo con la frase “algunas personas no entienden más que la fuerza”, o «la letra con sangre entra» o con la frase “es importante

que un niño participe en peleas con cierta frecuencia a lo largo de su desarrollo". Esto muestra también los estereotipos violentos y machistas que aún perduran, lamentablemente, en nuestra sociedad.

Aunque de forma extendida la sociedad rechaza la violencia y la agresión, existe un fenómeno que se ha venido a llamar "subcultura de la violencia". Algunos grupos sociales muestran una gran inclinación a usar la violencia como medio de resolver sus problemas. Estas subculturas pueden ser tan específicas como las mafias locales (y sus famosas vendettas) o tan extendidas como el machismo.

Geen (1990, citado por una de nosotras, I. Silva 2003). propone cuatro puntos principales acerca del tema de la agresión, teniendo en cuenta todo lo mencionado aquí:

- Existen una variables de trasfondo que predisponen a las persona a agredir. Entre ellas cabe enumerar las siguientes: fisiología, temperamento, personalidad, expectativas socio-culturales y observación y aprendizaje de estímulos violentos.
- Junto a estas variables de trasfondo, existen variables situacionales que crean condiciones de estrés, activación y cólera frente a las que la agresión es una reacción. Se incluyen, por ejemplo, la violación de las normas, la frustración, el ataque, el conflicto familiar, estresores ambientales y dolor.
- Aún así, estas variables de ambiente no provocan la agresión de forma inevitable y automática, porque son evaluadas e interpretadas por personas. La agresión se producirá si se considera la situación en cuestión como arbitraria, maliciosa o intencional. Sólo de esta forma la condición produce estrés, activación o cólera.
- Incluso aunque todo lo anterior favorezca que se produzca la agresión, puede que no se produzca si existen otras respuestas alternativas que puedan solucionar mejor el problema que plantea la situación.

### ***Antecedentes de la agresión***

A continuación, hasta el final de este capítulo, se citarán trabajos y estudios que fueron revisados por una de nosotras, I. Silva (2003). Uno de los antecedentes más estudiado en la agresión es la frustración. Existen varias hipótesis acerca de este concepto.

#### *Frustración- agresión. Hipótesis clásica*

"La agresión siempre presupone frustración" y "cualquier acontecimiento estresante lleva invariablemente a la agresión" son afirmaciones de la hipótesis formulada por Dollard y colaboradores (1939).

Aunque inicialmente tuvo mucho éxito, pronto comenzaron a aparecer críticas y estudios que demostraron la falsedad de la hipótesis. Como se ha mencionado anteriormente, Bandura señaló que las personas pueden aprender a modificar sus reacciones ante la frustración. Un buen ejemplo puede ser el o la alumna pupilo que recibe críticas de su profesor o profesora. Por muy frustrantes que le parezcan, es muy poco probable que reaccione de forma agresiva.

Por otro lado, Buss (1996) afirmó que la agresión ante la frustración sólo tiende a cumplirse si ese acto agresivo es útil para superar la frustración, pero no en otros casos ya que está dependiendo de variables de aprendizaje, de historia individual y del ambiente.

#### *Frustración y activación*

La mayoría de los estudios han concluido que la frustración puede llevar a la agresión, pero de forma indirecta y no necesariamente. Lo que la frustración produciría directamente sería activación, proporcionando energía a cualquier tipo de respuesta que la persona esté dispuesta a hacer. Cuando exista una predisposición a agredir, la activación extra hará que se produzca la agresión.

Se pueden dar respuestas distintas a la agresión, que se producen cuando la frustración activa otro tipo de predisposiciones más positivas, otros tipos de afrontamiento a la fuente de la frustración.

En una ampliación de la hipótesis de frustración- agresión se considera a la frustración como una fuente más de estrés. La frustración supone una limitación, un bloqueo para conseguir el objetivo propuesto. Es un empeoramiento en la situación del sujeto. Es, a la vez, aversiva y activa, compartiendo características con los cambios vitales importantes y las molestias diarias, también fuentes de estrés.

Esta ampliación de la hipótesis permite añadir una amplia gama de antecedentes de la agresión. La agresión se puede poner en marcha por cualquier cambio que implique un empeoramiento en la situación de la persona, por debajo de las condiciones que esa persona haya planeado como aceptables; estos cambios pueden ser provocados por condiciones ambientales, el dolor, ataques interpersonales, entre otros factores.

### *Frustración y afecto negativo*

Se ha observado otra relación indirecta entre frustración y agresión a través del afecto negativo (Berkowitz, 1983), definido como "sentimiento negativo displacentero provocado por condiciones aversivas para el organismo". Ante una experiencia aversiva, se desencadenan en la persona ciertas conductas, entendidas como una serie de cogniciones, emociones y respuestas de tipo manifiesto expresivo- motoras. La reacción inicial a la frustración es afectiva. Después se pone en marcha un proceso asociativo simple. Finalmente hay un resultado final, que es una tendencia bien a agredir, bien a huir de la situación. Esto dependerá de las características de la situación. Este proceso asociativo que mencionamos es simple, y además no descarta que existan otros procesos complejos mediadores entre frustración y agresión, como la atribución y los juicios inferenciales.

### *Importancia del entorno físico: calor, ruido y agresión*

Existen características ambientales que influyen en la agresión y en la conducta violenta.

Desde ya hace tiempo numerosos estudios concluyen que los delitos violentos son más probables en periodos de fuerte calor. La evidencia cotidiana parece corroborar esta idea.

Algunos trabajos de laboratorio convierten esta relación directa en algo más complejo. Se encontró que las bajas temperaturas también afectan a la probabilidad de agresión en el mismo sentido que el calor.

Ya desde hace tiempo se ha comprobado que existe un efecto modulador del afecto negativo, que finalmente se ha conocido como la relación de U invertida entre calor y agresión (Bell y Baron, 1977): el afecto negativo intermedio, asociado a temperaturas moderadamente frías o calientes, aumenta la agresión, mientras que el afecto negativo intenso, provocado por el frío o el calor extremos, la reduce. Este es un aspecto importante a considerar en cuanto a estas variables ambientales del entorno y la interrelación con los comportamientos violentos de las y los adolescentes en nuestro entorno

También se ha comprobado que la provocación o el ataque genera afecto negativo; la temperatura calurosa también. La suma de ambos efectos y sus afectos negativos asociados puede superar el límite tras el cual el ataque se convierte en huida. Las situaciones intermedias de calor sin provocación o de provocación sin calor dan lugar a un efecto negativo intermedio y, por lo tanto, alta probabilidad de comportamientos agresivos. Hay también que considerar que los sujetos puedan y decidan escapar a las situaciones calurosas.

En lo referente al ruido y los comportamientos agresivos hay que considerar algunos aspectos que se comentan a continuación.

Se sabe que el estrés producido por el ruido no depende tanto de su intensidad como de lo predecible y controlable que es. Por ejemplo, un ruido intenso, si es predecible, provocará menos estrés que otro de menor intensidad pero que sea impredecible o controlable.

Otro efecto interesante es que los sujetos son capaces de adaptarse al ruido y de actuar con eficacia a pesar de los efectos estresantes de éste. A pesar de ello, el ruido tiene un efecto acumulativo que se traduce en una reducción de la tolerancia a la frustración. Puesto que la frustración es una de las variables que también se relaciona a veces con la agresión, el ruido podría también intervenir como variable, participando en la generación de los comportamientos agresivos aunque sea de forma indirecta y no unívocamente.

Otra forma más directa a través de la cual el ruido puede provocar violencia es generando una activación fisiológica a través de la cual se proporciona energía a una reacción agresiva (siempre y cuando la persona esté ya predispuesta a esa reacción). La predisposición a agredir no va acompañada necesariamente de hostilidad o cólera hacia la víctima, que puede deberse a una mayor activación sociopsicofisiológica previa, al haber estado expuesto a estímulos violentos anteriormente, etc.

Si además de esa predisposición, la persona tiene motivos para agredir, el ruido podría añadir más energía a esa cólera e intensificarla.

Es desde ya hace tiempo conocido como lo demostró Geen (1978) que el carácter del que más depende de la influencia del ruido es su controlabilidad, más incluso que su predecibilidad. En otro experimento (Geen y McCown, 1984), se encontró que la controlabilidad del ruido afecta a la activación fisiológica: efectivamente, hubo una diferencia significativa en sentido ascendente en las mediciones de activación fisiológica de los sujetos que estuvieron expuestos a ruidos aversivos no controlables. Pero se debe recordar siempre la existencia de múltiples variables en cuanto a la controlabilidad del sujeto.

### *Dolor y agresividad*

Como se ha expresado, el afecto negativo es, generalmente, el antecedente inmediato de las reacciones agresivas, y que tanto el calor como el ruido pueden generar afecto negativo. También es el caso del caso del dolor.

Sin embargo, el dolor es una experiencia muy compleja. La sensación subjetiva de dolor dependerá, en gran medida, del estímulo físico propiamente dicho. Muy en relación con este estímulo objetivo, está la explicación de la experiencia aversiva que da la propia persona. La consecuencia de esta experiencia es el estado general de afecto negativo.

Es necesario diferenciar y considerar la explicación que da la víctima de su experiencia del estímulo físico objetivo así como la complejidad de su conducta posterior.

### *El ataque interpersonal*

Para muchos autores, el ataque interpersonal es mucho más importante que otros factores como antecedente a la agresión o conducta violenta, más aún incluso que la frustración.

Sin embargo no podemos olvidar algunos aspectos importantes: no todos los ataques son antecedentes de la agresión. Sólo cuando la persona atacada interpreta el ataque como injustificado o motivados por un deseo malicioso de causar daño, se podría producir la agresión como respuesta. Pero también esta relación es sumamente compleja. Piénsese en las distintas relaciones de mal trato, por ejemplo.

Hay que tener en cuenta, junto con muchas otras variables, la intensidad respectiva de ataque y frustración. Podría ser más probable la agresión si la frustración es intensa y el ataque es leve, que si es al contrario.

Estas afirmaciones han sido sometidas a debate. Por una parte, se plantea que si una persona no percibe intencionalidad en el ataque, o si realmente cree que se ha hecho sin malicia, la persona no llega a sentir estrés ni activación.

Pero también cabe otra explicación: que el ataque, aun sin percibirse como intencionado o malicioso, altera o provoca estrés en el sujeto. En este caso la agresión podría no llegar a producirse porque el sujeto inhibe la conducta agresiva. Una de las causas que puede producir inhibición de los comportamientos agresivos sería porque la víctima tiene la creencia

de que no es moral o socialmente aceptable responder agresivamente a un ataque no intencionado.

Algunos datos proporcionados por estudios apoyan la segunda explicación por ejemplo, los realizados por Zillmann y Cantor, ya en 1976. Cuando la víctima de un ataque que, en el grupo control, produce activación y afecto negativo, es informada de la no intencionalidad del ataque, ni siquiera llega a activarse. Si esta información llega después del ataque y de la consiguiente activación, dicha activación se reduce considerablemente.

Como se ha podido apreciar son muy importantes las variables psicosociales, las creencias que el sujeto tenga acerca de las respuestas agresivas para que éstas se produzcan.

### *Violación de las normas*

Se puede afirmar que, en la mayoría de los casos, la violencia no es un acto aislado. La agresión ocurre normalmente como un episodio o un acto de una secuencia de interacciones entre dos o más personas en las que es preciso tener en cuenta cuatro aspectos importantes:

- la interpretación mutua de las personas implicadas en la interacción,
- el contexto en que se enmarca el intercambio interpersonal,
- la existencia de una diferencia de perspectivas según se sea atacante o víctima y
- el desarrollo a lo largo del tiempo

La interpretación mutua de los sujetos implicados habla de la elaboración de juicios acerca de si la conducta ha sido apropiada o no y de si ha existido una intencionalidad de causar daño o perjudicar. En cada sociedad existe un conjunto de normas que dan cuenta de si una conducta se considera válida en una situación determinada. En esas normas a su vez influyen múltiples mitos, creencias y estereotipos, entre otros factores.

En la interacción social, existen ciertas normas implícitas entre las personas presentes en una interacción dada. La violencia o la agresión son sólo algunas de las posibles consecuencias de estas interacciones. Mientras se interactúa, es posible que las conductas de uno de los sujetos sean aversivas para el otro. De acuerdo a como se viene exponiendo, que una conducta sea aversiva para otro no significa automáticamente una respuesta de agresión. Puede suceder que el carácter aversivo de una acción es tolerado si es considerada necesaria para la consecución del objetivo propuesto en la interacción. Esta es la norma implícita en toda situación. Si alguno de los participantes viola esta norma, su conducta se considera injustificada y podría provocar comportamientos agresivos.

### **El proceso de la agresión**

A continuación se explicarán de forma más focalizada los procesos mediadores de la agresión y la respuesta agresiva o violenta.

Anteriormente se ha hablado sobre la importancia de la activación en general y los comportamientos agresivos.

Pero es importante destacar que las y los niños que observan un modelo agresivo tienden a comportarse de forma más violenta que las y los niños que no han tenido ese modelo violento.

Además se debe tomar en cuenta que, en general, en situaciones de competición entre iguales, los comportamientos agresivos tenderían a aumentar, independientemente de si se ha ganado o perdido. La activación provocada por la competición podría ser suficiente para proporcionar energía a la conducta agresiva que se relaciona también con la historia previa de la observación del modelo agresivo.

La activación proporcionaría energía a la conducta, pero además interacciona con las ideas y pensamientos que surgen de la situación concreta. Estos pensamientos, si son inadecuados, sirven para incrementar la cólera que podría llevar de forma más directa a comportamientos agresivos.

Desde ya hace mucho tiempo numerosos autores han señalado que a través de la cognición se comprende y etiqueta el estado de activación.

Existen tres hipótesis sobre esto:

- El sujeto experimenta un estado de activación fisiológica que no sabe explicar. A causa de ello, utilizará cogniciones que tenga disponibles.
- El sujeto cree que puede interpretar sin problemas su estado de activación, y también recurre a cogniciones disponibles.
- El sujeto solamente experimentará emoción ante un conjunto de circunstancias cognitivas cuando se sienta activada.

Estas explicaciones resumidas aportan una explicación el origen de la cólera. Si una persona experimenta activación, y la atribuye a alguna cognición relacionada con la cólera, es más probable que sentirá cólera. Cuando un sujeto es provocado, la provocación es un estímulo que genera un estado de activación y, a la vez, la cognición correspondiente que serviría para interpretar y etiquetar ese estado.

Pero el proceso es más complicado como, por ejemplo, cuando un sujeto es activado por una razón desconocida.

### ***Cólera y transferencia de activación***

El transfer o transferencia de activación ha sido descubierto y llamado así por Zillmann y sus colaboradores. Tendría cierta vinculación con el concepto psicoanalítico de transferencia, aunque en éste último se incluyen muchas otras variables.

Se ha observado que con frecuencia, dos acontecimientos activadores se producen secuencialmente y están separados por un corto espacio de tiempo. Ocurre también en muchas ocasiones que parte de la activación que provoca el primer acontecimiento se transfiere al segundo. Como consecuencia, esa activación que ha sido transferida se suma a la provocada en segundo lugar.

En un caso de transferencia de activación, el segundo acontecimiento activador que guarda relación con una emoción, es de suponer que ese añadido de activación se relacionará con la activación del segundo acontecimiento, pudiendo favorecer un fortalecimiento de la emoción.

Se destaca que Zillmann encontró, en uno de sus experimentos, que la visión de películas eróticas era más activante que la visión de películas violentas. Esto dio lugar a que, la película seguida por un ataque interpersonal y la posibilidad de responder de forma agresiva, el grupo que había visto la película erótica respondía más agresivamente que el grupo que había visto la película violenta.

Entonces cualquier actividad o fenómeno que incremente la activación podría servir como antecedente capaz de favorecer comportamientos agresivos. Una condición importante es que vaya unida a una provocación suficiente. Como se ha planteado en esto intervienen otras variables psicosociales.

La separación temporal también es muy importante. Si el lapso de tiempo es excesivamente largo, la activación se disipa entre un acontecimiento y otro y la transferencia sería menos probable. Pero esto no siempre es así.

Una vez producida la transferencia de activación y consumada la conducta agresiva que ha potenciado, puede seguir influyendo en posteriores conductas agresivas. Una vez que el efecto activador ha desaparecido o disminuido, entre otros factores por el paso del tiempo, permanece aún así el recuerdo de la cólera experimentada y la intensidad con la que se experimentó.

Algunas limitaciones de los trabajos sobre transferencia de activación en lo referente a su aplicación a la comprensión del proceso de la agresividad plantean que no se ha demostrado de forma convincente que la cólera actúe como vínculo entre la activación y la agresión. También que existen activaciones generadas por experiencias alegres o eufóricas que no evocan agresión ni siquiera en personas encolerizadas. Muy al contrario, tienden a inhibir las conductas agresivas y violentas.

Berkowitz propone un modelo para la cólera en el cual no se considera aceptable la idea de que tenga que existir un proceso atributivo para que la activación irrelevante se experimente como cólera, provocando la agresión.

Éste autor plantea un modelo asociativo. Este modelo propone que unas determinadas situaciones son las que provocan una reacción emocional y, cuando ésta ocurre, presenta unas propiedades expresivas y motoras características, así como unas cogniciones correspondientes que tienden a amplificar la reacción emocional.

En el caso de la violencia y la agresividad, la situación que generalmente pondría en marcha la reacción emocional es alguna de las que ya hemos comentado, como la frustración, los ataques personales que se consideran intencionados, dolor, violación de las normas, etc. La emoción que aparece es generalmente la cólera. Las cogniciones asociadas son pensamientos y sentimientos que la persona tuvo en el pasado cuando sintió cólera y que la reacción emocional actual trae al recuerdo.

Todo esto sería un proceso asociativo. Los pensamientos y emociones relacionados con la cólera están organizados en una especie de red. Aparecen y se interrelacionan con la experiencia y los aprendizajes pasados del sujeto. Según esta teoría, la cólera se podría experimentar como una sensación consciente, pero de forma paralela al proceso asociativo, no como antecedente o causa. La cólera está presente, sin importar que la persona sea consciente de ello. Con lo cual a las múltiples variables en juego hay que resaltar la consideración constante de los diferentes niveles de conciencia dentro del psiquismo humano. En este sentido es muy útil recordar el enfoque metapsicológico que, como se ha comentado anteriormente, plantea el enfoque psicoanalítico. Enfoque de gran importancia también a considerar en el estudio de las distintas conductas en la relación de los y las adolescentes con su entorno.

## 5.1 Estudios generales acerca de los comportamientos adolescentes

A continuación se comentarán varias de las publicaciones que tratan sobre distintos aspectos de los comportamientos adolescentes, y la violencia. Se incluyen de una u otra forma, los tres ámbitos, familiar, escolar y de ocio, en los cuales se centra esta investigación.

En este grupo de publicaciones, y haciendo un análisis de sus contenidos, se encuentran diferentes acercamientos teóricos a la problemática de la adolescencia y la violencia, desde puntos de vista distintos y en diversos contextos.

### 5.1.1 Importancia del contexto o entorno en los comportamientos adolescentes

Son muchos los estudios y autores que acentúan la importancia del entorno o los “contextos” como determinantes de las formas de ejercer la condición adolescente, las que dependerían, según esta interpretación, de cómo se conforman unos contextos vitales, cuyas variables son relativamente posibles de aislar. Tal como se ha venido comentando y como sostienen varios autores como J. Funes (2005), los y las adolescentes son de una forma u otra en función de las posibilidades que tienen de serlo, de las dinámicas, interacciones y prácticas adolescentes que se produzcan en estos años de su vida y, finalmente, en función de las respuestas que reciban de las instituciones adultas que les rodean.

En la misma línea de pensamiento, José Antonio Marina (2005), afirma que la adolescencia y sus fenómenos son una creación social. Los adultos somos responsables en gran medida de esta creación social, pero no individual, sino colectivamente. Al igual que los demás fenómenos sociales —modas, costumbres, movimientos— producen un sentimiento de impotencia en las personas que intentan cambiarlos o evitarlos.

Coincidimos con éste autor que nuestros adolescentes nacen —y son determinados— por una sociedad que tiene unas características determinadas: individualista, tutelada, hedónica, con muchas posibilidades, competitiva, consumista, desilusionada, liberada, heterogénea, con problemas de identidad...

Por todo esto, son los padres quienes tienen una responsabilidad directa e importante que, a partir de determinada edad, compartirán con la escuela. Pero familia y escuela cada vez menos agotan las responsabilidades educativas. La sociedad entera debe reconocer su responsabilidad

educativa. Los medios de comunicación, los políticos, la gente de la cultura, los funcionarios públicos, los médicos, los jueces, la policía, los jardineros, los deportistas, los empresarios. Puesto que la educación depende de nuestro nivel de vida, todos somos responsables y beneficiarios —o víctimas— de los demás.

Andreu Segura i Benedito (2005) enfatiza que se requiere, por tanto, la implicación de los distintos sectores involucrados, tanto de la administración pública, como de la sociedad civil y sobre todo de la comunidad como tal.

En esta misma línea de pensamiento, Fernando Conde Gutiérrez del Álamo (2005), plantea que en el conjunto de estas sociedades, la juventud ha pasado a concebirse y a construirse socialmente más como un mercado, como un negocio, como una “etapa” inmanente y cerrada sobre sí misma, abandonada, en cierto modo, a su suerte, más allá de toda trascendencia, de todo referente exterior y/o de futuro.

También Javier Elzo Imaz (2005) se centra en las condiciones del entorno de los adolescentes, en este caso, específicamente las que atañen a los jóvenes en España, enumerando una serie de circunstancias sociales y de contexto que enmarcan y determinan su realidad:

- Mayor movilización espacial hacia Europa sobre todo. También África del Norte y América. Especialmente en los universitarios.
- España es ya un país de inmigrantes aunque con niveles de implantación, y también origen geográfico, distintos en unas y otras comunidades autónomas.
- Está completamente abierta la cuestión del tipo de interacción de los inmigrantes con los autóctonos y de los inmigrantes entre sí. Este autor se pregunta si ¿hay riesgo de creación de ghettos por afinidades nacionales? ... La situación en las escuelas con adolescentes de diferentes nacionalidades, plantea nuevas dificultades.

Por otra lado, siguiendo los autores citados por una de nosotras I. Silva (2003), desde una perspectiva psicoanalítica Susana Carro (1996) y algunos autores plantean que la adolescencia está signada por un estado de incertidumbre en tanto que el sujeto debe hacer una elección dramática frente a ese encuentro fallido con lo real de la sexualidad, donde él y ella no encuentran de una manera inmediata las coordenadas que le permiten encontrar una salida. Ese encuentro inaugural con su falta en ser puede ser la causa de que el adolescente opte por salidas precipitadas que toman frecuentemente las modalidades del acting-out o del pasaje al acto. Sin embargo, esta misma autora menciona que la violencia parece confrontarnos con una transformación social sin precedentes. Concluye diciendo que, si en la adolescencia, por estructura, se redobla la inconsistencia del Otro y se destituye cierto saber, debemos considerar que en nuestra época el retorno de la pregunta central ¿cómo vivir con el Otro? no encuentra una respuesta universal, ya que el orden del mundo que teníamos establecido ha caído y ha modificado el conjunto de reglas que rigen las relaciones entre los sujetos. Consideramos que si bien en varios aspectos, desde los planteamientos teóricos de esa línea psicoanalítica hay varios aspectos con los que se concuerda, esta visión es muy reduccionista.

Dentro de la línea teórica psicoanalítica, se encuentran posturas como las de Luis M. Feduchi (1995) y otros autores, que al analizar desde una perspectiva psicoanalítica el de la adolescencia y la violencia, sostienen que existen múltiples factores desencadenantes de violencia en esta etapa: defensas narcisistas o paranoides, celos o envidia, intolerancia a la frustración. Feduchi se centra, especialmente en dos defensas frecuentes, que tienen que ver con las ansiedades que despierta la consecución de una nueva identidad, y lo hace a través de algunos fragmentos de material clínico de dos “skinhead”: una encaminada a librarse de aspectos que ponen en peligro el desarrollo, usando la violencia contra esos aspectos localizados fuera mediante la identificación proyectiva, y la otra adquiriendo el rol de violento contra la ansiedad de la pérdida de identidad y la imposibilidad de ser alguien a riesgo de quedarse solo para siempre.

Según este autor, son estas dos defensas bastante fácil de diagnosticar en la consulta cotidiana y, además, el entorno está tan involucrado en ellas que puede intervenir neutralizando la

violencia o puede facilitarla, e incluso articularla. En nuestras consultas clínicas privadas se pueden, en varios casos de trabajo con adolescentes constatar estos planteamientos. Pero en este sentido es sumamente importante considerar otros trabajos que tratan de apreciar varias de las variables del entorno que, como se sabe se interrelacionan con los comportamientos violentos de los y las adolescentes.

A través de una larga serie de investigaciones sobre las condiciones que incrementan o reducen el riesgo de violencia en la adolescencia y cómo prevenir este problema desde la educación, María José Díaz Aguado (2004) presentó su ponencia sobre la violencia adolescente como reflejo de la sociedad adulta. En ella muestra la relación existente entre los y las adolescentes con la violencia. En la encuesta realizada por el INJUVE en 2003 sobre este tema se encuentran, por ejemplo, los siguientes resultados:

1. *Como espectadores:* La mayoría de los jóvenes (81%) considera que la violencia está bastante extendida en nuestra sociedad, creencia más frecuente entre las chicas. Los espacios de ocio son el entorno en el que perciben más violencia, especialmente entre los 15 y los 24 años.
2. *Como víctimas:* La mayoría de los jóvenes (62%) declara no haber sido víctima de la violencia. Entre quienes responden afirmativamente, destacan los que mencionan agresiones físicas (34%) en mayor medida que las psicológicas o emocionales (13%), probablemente por la mayor facilidad para reconocer y recordar aquellas. El conjunto de los resultados obtenidos sugiere que son las relaciones con los compañeros en la escuela secundaria el lugar donde se sufren más situaciones como víctima.
3. *Como agresores:* La mayoría (79%) declara no haber participado nunca en las acciones violentas por las que se preguntan, y un 18 % reconoce haber ejercido agresiones físicas. La participación de los chicos es muy superior.

### **Las víctimas y el pedido de ayuda**

Como sucede con la violencia existente en el conjunto de la sociedad, también en la adolescencia con frecuencia el agresor justifica el acoso culpabilizando a la víctima en lugar de sentirse culpable él, viéndose a sí mismo como una especie de héroe o como alguien que se limita a reaccionar ante provocaciones, y a la víctima como alguien que merece o que provoca la violencia. Este último aspecto es muy importante destacar en relación con ciertos mitos o estereotipos de nuestra sociedad referente a las víctimas de la violencia sufrida. Estereotipos más acusados en el caso de ser chicas las víctimas. La necesidad de autonomía y de integración entre sus compañeros, con el gran cambio que esto supone a los esquemas de la infancia, es uno de los factores a tener en cuenta para comprender la dificultad de los adolescentes para pedir ayuda a los adultos, incluidos a su madre y padre. A su vez la tendencia del o la adolescente a rechazar la ayuda de los adultos puede originar una gran incertidumbre en quienes tienen la responsabilidad de su educación.

### **5.1.2 Adolescencia y medios de comunicación**

Mucho se ha debatido y se debate acerca de si la televisión es una escuela de violencia en qué medida y cómo. Algunos opinan que la violencia televisada es sólo un reflejo de la sociedad, mientras que otras personas piensan que puede ser parte de la agresividad que ocurre en las calles, sobre todo cuando los agresores son jóvenes o niños.

Desde la psicología social se ha intentado evaluar hasta que punto la violencia mostrada en la televisión influye en la agresión de los consumidores de su programación.

Eron y colaboradores, citados por estas autoras que venimos trabajando ultimamente, comenzaron un estudio que fue seguido diez años más tarde por Lefkowitz y colaboradores, en el que se intentaba descubrir si existía un correlato entre la exposición a televisión violenta a agresividad años después. Mediante informes de diversas fuentes, incluyendo autoinformes de

los propios sujetos, se averiguaban los programas favoritos de los niños. Los niños se dividían en tres grupos según su grado de agresividad en esa época (tercer curso de primaria). Diez años más tarde se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre exposición a televisión violenta y agresión en edades posteriores. Este aumento de la agresión aparecía igualmente en los tres grupos de niños, divididos según su nivel de agresividad: alto, medio y bajo. Esta correlación se mantenía incluso después de controlar algunas variables que pudieran haber contaminado la observación de la relación entre televisión y agresión, como nivel socioeconómico de la familia, la inteligencia de los sujetos y la agresividad de los padres.

No se encontró ninguna correlación en el caso inverso, es decir, agresión en tercero de primaria y consumo de televisión violenta diez años más tarde.

Parece por tanto que la exposición a programas de televisión violenta incrementa la probabilidad de agresión.

Años más tarde, Huessmann y colaboradores hicieron un segundo seguimiento de una parte de la muestra original. La gravedad de los delitos por los que los varones de esta muestra recibían condena tenía una relación significativa con la exposición a la programación violenta a los ocho años.

La interpretación de que ver programas violentos de televisión lleva a agresión ha sido repetida en estudios transculturales, y se ha encontrado que los resultados se mantienen en todos los grupos de edad y género. En algunos lugares como en Finlandia, según Huessman y Eron, el factor que mejor predecía la agresión era el grado de identificación con los héroes, por encima de otros factores.

Otros autores abordan, desde una perspectiva sociológica, el polémico tema de la relación entre violencia y medios de comunicación

Miquel Rodrigo y Anna Estrada (1999, también citados por Díaz Aguado y colaboradoras) sostienen que el debate sobre la violencia de los medios de comunicación genera dos opiniones: las que los ven con parte de responsabilidad en el aumento de la violencia o las que simplemente los ven como un espejo de la violencia ya existente. Esta última conclusión no es compartida ni por nosotras ni por otros muchos autores.

Los autores últimamente citados concluyen con que ninguna de las dos opciones es válida por completo, ya que intervienen multitud de factores en los comportamientos violentos: los medios pueden favorecer o incluso desencadenar cierta violencia, pero también pueden reflejar ciertas, que no todas, actitudes violentas de los jóvenes.

Manuel Martín Serrano (1999) desde una perspectiva sociológica plantea que la correlación que se suele suponer entre violencia y juventud se ha demostrado como falsa. Este autor examina algunas dinámicas de naturaleza social y antropológica que llevan a la inculcación generacional de la juventud. Serrano analiza cuánto de verdad y cuánto de falsedad tiene, como todos los estereotipos, este lugar común que sostiene el incremento de la violencia en nuestra época. En este punto destaca lo habitual que resulta la "presentación" de hechos violentos, sobre todo en los medios de comunicación, que han convertido la representación de situaciones violentas en una norma. El autor hace especial hincapié en los efectos éticos y políticos del manejo instrumental de la violencia juvenil, advirtiendo que si no se pone algún remedio, el tratamiento que se le está dando a la violencia que implica a la juventud en las representaciones colectivas, puede lograr el propósito que está implícito: formar generaciones juveniles cuyos impulsos agresivos puedan ser exacerbados cuando convenga, y dirigidos contra quienes convenga.

Desde un enfoque psicológico psicoanalítico, Joan Ferrés (1999) analiza los efectos de la violencia televisiva en los espectadores, de cómo éstos la interpretan y la interiorizan. En definitiva, de cómo el espectador construye sus propios valores a partir de los estímulos que le ofrece la televisión.

J. Ferrés (1999) plantea que la presencia de una cierta dosis de violencia parece necesaria desde el punto de vista narrativo y emotivo, para satisfacer las necesidades proyectivas del inconsciente enfrentado al relato. Pero una vez aceptada como necesaria la presencia de la violencia, hay que plantearse la necesidad de poner límites a esta presencia; y el primer límite es de

orden cuantitativo: si unas dosis moderadas de violencia llevarán inconscientemente al receptor a la convicción de que en la vida “hay” violencia, unas dosis excesivas le llevarán a la convicción de que la vida “es” violencia. Aquí se hace necesario recordar la importancia de mostrar, enseñar la diferencia entre agresividad «justificada» y violencia, así como considerar muchos otros aspectos que se transmiten a través de los medios de comunicación y con qué fines.

Otras dos ideas sobre las que hace hincapié Ferrés, son las relacionadas con la explicitación de la violencia y la significación de la violencia. Es muy importante tener en cuenta que no es lo mismo una violencia explicada que una violencia explicitada así como no es lo mismo el hecho de que se la condene éticamente al presentarla emotivamente como negativa que el hecho de que se la legitime éticamente al presentarla emotivamente como positiva, como gratificante o como vía de acceder al placer.

### 5.1.3 Estereotipos de género. Influencias en los comportamientos adolescentes.

De acuerdo con lo expuesto por Díaz-Aguado y Martínez Arias, (2001) respecto a las actitudes de las y los adolescentes en lo relacionado con la violencia de género se sintetizan las siguientes conclusiones: Para comprender los avances y limitaciones producidos entre la juventud respecto a la violencia de género conviene tener en cuenta también los resultados de estudios sobre actitudes, creencias y representaciones. Como los obtenidos en nuestro estudio con adolescentes de 14 a 18 años, en el que se encuentra que:

1. Las creencias sexistas y de justificación de la violencia son rechazadas en mayor grado por las adolescentes, el 70% o el 98%, de las cuales rechaza las creencias que lo expresan, que entre los adolescentes, entre los cuales el rechazo se sitúa del 43% al 86%, según el tipo de creencia. De lo cual se deduce la necesidad de orientar la prevención de este problema de forma que contribuya a incrementar el rechazo al sexismo y la violencia de género también en ellos, en los que dicho rechazo parece ser a veces demasiado superficial, quedándose en lo “políticamente correcto”, sin llegar a incorporarlo a la identidad.
2. La superación de creencias que justifican la violencia de género está relacionada con los mensajes transmitidos por los medios de comunicación. En este sentido, existe un acuerdo generalizado entre los adolescentes con dos de los mensajes en los que más insistido: 1) la violencia de género es uno de nuestros principales problemas sociales, superando la tradicional tendencia a reducirlo a un problema privado, 2) la víctima debe denunciar la violencia. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que los mensajes que se han transmitido sobre estos problemas parecen llegar de forma diferente a las y los adolescentes. Los resultados reflejan que ellas son más sensibles, comprenden y recuerdan mejor la información que sobre este tema se ha divulgado en los últimos años. Resultado que conviene tener en cuenta para que los intentos de erradicar este ancestral problema resulten eficaces no sólo con las mujeres sino también con los hombres, objetivo que parece ser bastante más difícil de lograr.
3. Por otra parte, la mayoría de las/os adolescentes parece desconocer de donde viene esta situación, cuál ha sido su evolución histórica, por qué hay menos mujeres en los puestos desde los que se organiza la sociedad... Puesto que, por ejemplo; 1) sólo el 17% manifiesta cierto conocimiento de cómo y por qué eran explotadas las mujeres durante la Revolución Industrial; 2) sólo el 29% se aproxima en su respuesta al preguntarles cuantos años tardó Francia en reconocer el derecho al voto a la mujeres después de reconocérselo a los hombres; 3) sólo el 35% es capaz de mencionar a una científica que haya destacado a lo largo de la historia (incluyendo el momento actual), dificultad que contrasta con el hecho de que ninguno/a sea incapaz de mencionar a un científico; 4) y el 44% parece ignorar por completo qué características tenían las mujeres que eran quemadas como brujas por la Inquisición.
4. Los resultados anteriormente expuestos reflejan que en general las mujeres siguen siendo invisibles en los contenidos que los y las adolescentes han aprendido en la escuela; y que

es preciso incrementar y mejorar los intentos para superar este problema, que parece estar relacionado, además, con la dificultad para superar determinadas creencias sexistas (que les llevan a sobrevalorar la influencia de la biología para explicar los problemas actuales que lleva a justificarlos al verlos como inevitables).».

Se resalta que con los distintos estudios de campo que se vienen realizando con la LEA12 I. Silva (2002 al 2006), I. Avellanosa, A.Meras, V.Azañedo se están encontrando similares conclusiones.

#### 5.1.4 Violencia sufrida y violencia ejercida

Según Álvarez-Cienfuegos y Egea Marcos (2005) son muchos los orígenes de la violencia y por lo tanto la idea de que una sola disciplina o un solo modelo teórico es suficiente para comprenderla y tratarla resulta ilusorio. La agresividad es multicausal. Para comprender al adolescente violento hay que tener en cuenta el área cognitiva, emocional, conductual y social.

En otros trabajos, como el de M<sup>a</sup> José Díaz Aguado y Belén Martínez Fernández (1997), también se hace un análisis de las causas que originan la violencia en distintos contextos: en la familia, en la escuela, en el grupo y en los medios de comunicación. Se recalca la diferenciación entre la violencia expresiva y la violencia instrumental; y se sostiene la hipótesis de que la violencia genera violencia, es decir, convivir con la violencia aumenta el riesgo de ejercerla o de convertirse en su víctima, especialmente cuando la exposición cotidiana a la violencia se produce en momentos de especial vulnerabilidad como la infancia o la adolescencia.

Como ya se ha comentado la adolescencia comienza con una forma de violencia producida por la naturaleza, que son los cambios físicos de la pubertad. En definitiva, una etapa de incertidumbre a la espera de alcanzar la identidad en que el “yo” frágil e inseguro teme quedar “pegado” a la situación infantil y, para algunos, en ciertas ocasiones el o la adolescente puede culpar al entorno de sus dificultades para progresar y en ocasiones, interviniendo muchas variables, haciéndole intervenir. Sabemos que en determinadas situaciones conflictivas, esperables evolutivamente o no se puede atacar buscando unos límites externos que contengan, entre otras cosas por ejemplo al recibir una respuesta del entorno se tiene algo, por lo menos es una forma (aunque negativa de ser reconocido o reconocida)

Otras veces por miedo anticipado al fracaso busca como identidad una posición donde no hay exigencias, ni peligro de fracasar, porque es la identidad del fracaso mismo (fracaso escolar, adicciones, marginalidad, violencia.) Así la conducta violenta es una defensa ante amenazas externas e internas a un yo frágil en peligro de ser diluido y aplastado en su identidad. La sensación de no ser considerado como sujeto puede ser objetiva o fantasmática, presente o anclada en el pasado.

*Pero preguntémosnos si esos fracasos en el logro sano de la identidad adolescentes, si esas sintomatologías negativas: fracaso escolar, adicciones, marginalidad, violencia (que, recordemos, no son ni mucho menos la mayoría de nuestros y nuestras adolescentes) no está entretejida en distintos niveles por la interacción con una sociedad también violenta, de uno u otro modo.*

A continuación se describirán, pero recordando lo expresado inmediatamente anterior, algunas *características clínicas del adolescente violento*: sabemos que la respuesta (violenta o no) ante los estímulos que nos rodean depende de la percepción de las situaciones. Generalmente el adolescente agresivo se ve a sí mismo en un mundo amenazante, sus experiencias dolorosas: muchas veces de abuso, abandono... (importancia de los entornos) le han enseñado que el entorno es hostil. Predomina la rigidez en el pensamiento, la incapacidad para la abstracción y fantasías focalizadas sobre la violencia. Encontramos un aumento de ansiedad persecutoria, la emoción fundamental es la desconfianza y, por tanto, generalmente como defensa más usada una imagen que inspira temor: son las llamadas identificaciones proyectivas inoculatorias; es decir tiende a inocular en el otro sujeto el temor interno que no puede elaborar psicológicamente.

Sus rasgos fundamentales son: baja empatía, excesiva desconfianza, tendencia a rusticar la violencia, hipersensibilidad a la proximidad física (necesita mucho espacio personal), patente

para ser violento (parece tener permiso) en relación con un modelo parental, índice bajo de tolerancia a la frustración, esto es muy importante ya que varía en cada sujeto y obviamente, también está en relación con la interrelación con el entorno. Por ejemplo si a un niño o niña nunca se le ha frustrados se creará una patología narcisista, pero hay que lograr, nada fácil en la práctica, educar con un grado de frustración óptima, que varía según muchas variables, en este sentido es bueno recordar el concepto de poder funcionar como una «madre suficientemente buena» de Winnicott: adaptarse y satisfacer adecuadamente las necesidades del o la adolescente, pero saber no estar, fallar, de acuerdo a las capacidades y posibilidades de él o ella de ir tolerando y superando positivamente esas frustraciones.

Es muy probable que las características individuales influyan en el desarrollo de la conducta antisocial, siempre en relación directa con las respuestas que recibe del entorno. Especialmente: la hiperactividad, una deficiencia cognitiva en las capacidades verbales y planificadoras, rasgos de temperamento como la impulsividad, la búsqueda de sensaciones, la falta de control, un estilo distorsionado en el procesamiento de la información social que hace que se perciba de forma equivocada intenciones negativas en la conducta de los demás, es lo que desde el enfoque psicoanalítico hacemos tanto énfasis en trabajar: poder pensar las emociones, los afectos para así, poder elegir, evaluando la situación si se actúan o no y de qué forma.

Muchas y múltiplemente sobredeterminadas son las variables del ambiente que influyen y tienen un efecto importante sobre los vínculos y sobre el proceso de aprendizaje en general es decir sobre esa forma violenta o no de ser y estar adolescente. Algunas de estas variables del entorno que ejercen o promueven, de forma directa o no violencia en la adolescencia son: la hostilidad, el maltrato, la falta de atención, las distintas conflictivas que puede favorecer y/o crear una familia. Por eso pensemos en la importancia de los cambios en la familia actual y en cómo desde la sociedad amplia se deben favorecer medidas para, por ejemplo, conciliar la vida laboral y familiar, ya que esto redundará en beneficio de todos y todas, en las distintas edades.

De acuerdo a los estudios de M. José Díaz Aguado y colaboradoras (2005): en la relación de los y las adolescentes con la violencia podemos encontrarnos con tres versiones:

1. Como espectadores: La mayoría de los jóvenes (el 81%) considera que la violencia está bastante o muy extendida en nuestra sociedad, creencia más frecuente entre las chicas. Los espacios de ocio son el entorno donde perciben más violencia, especialmente entre los 15 y 24 años.
2. Como víctimas: La mayoría de los jóvenes (62%) declara no haber sido nunca víctima de la violencia. Entre quienes responden afirmativamente, destacan los que mencionan agresiones físicas (el 34%) en mayor medida que las psicológicas o emocionales (el 13%), probablemente por la mayor facilidad para reconocer y recordar aquellas. De los distintos tipos de violencia por los que se pregunta, el más frecuente es la “agresión física por compañeros de escuela o trabajo”, que dice haber sufrido un 18%. Los chicos son víctimas de este tipo de violencia en una proporción de más de dos a uno respecto a las chicas. El conjunto de los resultados obtenidos sugiere que son las relaciones con los compañeros en la escuela secundaria el lugar en que se sufren más situaciones como víctima.
3. Como agresores: La mayoría (el 79%) declara no haber participado nunca en las acciones violentas por las que se pregunta, y un 18% reconoce haber ejercido agresiones físicas, sobre todo en la escuela o con los amigos. La participación de los chicos es muy superior (tres veces más frecuente) a la de las chicas.

Las características de los agresores, según M.J. Díaz Aguado (2006) son: generalmente: una situación social negativa, aunque tienen algunos amigos que les siguen en su conducta violenta; una acentuada tendencia a abusar de su fuerza; son impulsivos, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento y dificultad de autocrítica, problemas que se incrementan con la

edad. Entre los principales antecedentes familiares suelen destacarse: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, que manifiestan actitudes negativas o escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñar a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico. Utilización que tiende a ser justificada de forma mayoritaria en nuestra sociedad y que debe ser destacada como una condición de riesgo de violencia general, incluyendo el acoso escolar y la violencia de género.

En muchas publicaciones, existen autores que intentan explicar el fenómeno de la violencia entre los jóvenes, a partir de un análisis de sus causas. Muchos de estos autores coinciden, además, en destacar el papel que los jóvenes y adolescentes tienen como *víctimas* de esta violencia y no solo como agresores (Manuel Martín Serrano, 1999; Mikel Torres, 1998; Alfonso Serrano Gómez, 1999).

Manuel Martín Serrano señala, entre las causas que alimentan dicha violencia, situaciones tales como el retraso en la incorporación de la gente joven a una vida social plena dentro de la sociedad adulta, las situaciones de marginalidad específicas de la condición juvenil, el manejo agresivo y falso de la imagen juvenil en los medios de comunicación de masas y la sustitución de las funciones socializadoras de la familia y de la escuela, por las que ejerce la televisión.

Alfonso Serrano Gómez (1999), hace referencia al riesgo de que terminen en prisión y además ejerzan violencia, aquellos niños socialmente más desfavorecidos. Al ocuparse de la victimología, aclara que entre las víctimas de delito hay un porcentaje importante de niños, es decir, un porcentaje importante que son objeto de violencia. Y esta violencia crea en la víctima unos traumas realmente importantes que pueden perdurar durante mucho tiempo. Las reacciones pueden ser muy diversas: temor, ansiedad, agobio, angustia, recogimiento; y quizá lo más peligroso, a su entender, es cuando ellos quieren reaccionar ante el delincuente usando también la violencia.

Asimismo, Zulueta (1998) también se centra en las causas de la violencia juvenil y considera tras hacer especial hincapié, no tanto en los actos de violencia protagonizados por los jóvenes, sino en las situaciones de violencia que sufren los mismos: falta de trabajo, de vivienda, la marginalidad, etc.; se pasa a analizar, por un lado, las escasas ofertas de ocio a la juventud que desembocan en el binomio drogas y fútbol y, por otro, el papel de los medios de comunicación como «educadores» para la violencia.

En conclusión, Zulueta (1998) sostiene que, ciertamente, existe violencia juvenil, y ciertamente, son los jóvenes los que sufren más que nadie la violencia. No basta, en su opinión, con analizar las consecuencias de los problemas, hay que analizar las causas que generan dichos problemas y luego proponer soluciones reales, y la solución a los problemas violentos no está en el Código Penal, sino en el “Diálogo” (única vía utilizable para superar todo tipo de conflictos: familiares, sociales y políticos, especialmente si dichos conflictos tienen una vertiente violenta).

Otros autores analizan las causas de la violencia juvenil centrándose en la influencia e importancia que en ella cobra el grupo de pares o de iguales, María Jesús Diago Gil y Ángel Laguna Díaz (2000), citados en el Congreso Ser Adolescente Hoy, FAD y MTAS, noviembre del 2005, analizan el funcionamiento y desarrollo de los grupos, así como la influencia que ejercen en determinados aspectos de la personalidad y comportamiento de sus componentes, especialmente cuando están formados por menores de los llamados “en riesgo y conflicto social”. En cuanto a la relación entre la presión del grupo de iguales y la violencia juvenil, los autores sostienen que, en general, la probabilidad de que un adolescente se vea inmerso en actos, o grupos, violentos será mayor en tanto y en cuanto no haya gozado de la protección familiar que le hubiera permitido ir resolviendo en su seno los conflictos y necesidades que su desarrollo evolutivo le planteaba. Es decir que, esta influencia grupal, según los autores, es tan sólo un factor, entre otros muchos, que impulsan a los adolescentes a un comportamiento antisocial: el poder del grupo de compañeros variará en función de la edad, la personalidad y el trasfondo familiar.

Otros estudios se centran en mostrar que los jóvenes son violentos porque existe una ideología también violenta que trasciende la edad. Díaz Aguado, Martínez Arias, Martín Seoane (1997 al

2006). Fernández Villanueva (2000), también parte de la idea de que la violencia de los jóvenes esta íntimamente ligada a la de los adultos. Esto significa que si un joven comete actos violentos no los realiza por serlo sino porque detrás de esos actos hay una ideología que trasciende la edad.

La violencia cumple un importante objetivo en la constitución y la transformación de las identidades, sean individuales o sociales. Cuando las identidades se forjan o están amenazadas, la violencia se pone inmediatamente a su servicio. Los elementos que juegan más concretamente en su puesta en funcionamiento y en su dinámica, según este punto de vista, serían: la defensa de la identidad, la grupalidad, lo imaginario y la ideología. Se analiza y explica estos cuatro factores así como la forma en que interactúan entre sí, variando la importancia y las consecuencias de la acciones. Acentúa la importancia de la ideología por sobre los demás, puesto que cumple la función de designar a las víctimas y legitimar las acciones violentas contra ellas.

## 5.2 Familia y comportamiento adolescente

Si bien no todo es conflicto en las familias con adolescentes, es necesario reflexionar sobre las relaciones familiares con el o la adolescente y acerca de los conflictos que suelen presentarse.

Sabemos que la necesidad de establecer la propia identidad, adoptando posturas y compromisos personales, y de obtener más independencia respecto a su familia, junto con el surgimiento del pensamiento formal, favorece el criticismo del y de la adolescente y que en muchos casos, esto fomenta la aparición de conflictos en la familia.

Díaz Aguado y R. Martínez Arias (2004), citan a Laursen y Collins, (1994) Steinberg y Silk, (2002), así como numerosos autores, opinan que en las relaciones padres e hijos o hijas adolescentes, como en cualquier otro tipo de interacción, la presencia de conflicto en sí misma no tiene que ser motivo de alarma.

Es de gran importancia destacar que el conflicto es inevitable en las relaciones significativas y en la vida en general. Pero por supuesto que padres e hijos o hijas discrepen no es tan grave ni preocupante como que no se logre resolver tales discrepancias mediante el diálogo, la negociación y el compromiso.

Junto con la inmensa mayoría de autores opinamos y sugerimos que el afrontamiento del conflicto, no su evitación o su aparente eliminación mediante la sumisión de alguna de las partes, favorece el desarrollo psicosocial y fomenta los vínculos positivos. Por consiguiente, constituye un elemento fundamental del proceso de socialización de los y las adolescentes.

### 5.2.1 Pautas familiares. Modelos de padres. Manejo de los horarios y el dinero

Parra y Oliva, (2004) plantean que en la primera adolescencia, que coincide con el inicio de la ESO, es cuando generalmente los conflictos y discusiones con los padres suelen ser más frecuentes, disminuyendo en la última fase de la adolescencia, cuando los y las adolescentes tienden a valorar más la experiencia y el saber de los padres. Es importante resaltar que aunque los conflictos continuos se asocian con malos resultados, un nivel de conflicto moderado puede ayudar a la población adolescente a conseguir los cambios de roles necesarios y a establecer relaciones diferentes con sus padres, que pueden durar toda la vida.

Tradicionalmente se han tenido en cuenta dos dimensiones principales en la socialización familiar: el afecto y el control, que dan origen a las diferentes prácticas educativas, como entre otros autores, ya lo plantearon Musitu, Moliner, García, Molpeceres, Lila y Benedito (1994), citados en el Congreso Ser Adolescente Hoy, FAD y MTAS, en Noviembre del 2005

Continúa con vigencia que la combinación de las dos dimensiones anteriores da lugar a las tipologías sobre estilos parentales como comentan Díaz Aguado y R. Martínez Arias (2004) que citan las ideas expuestas por Baumrind, 1968; Maccoby y Martín (1983). Estas ideas siguen siendo utilizadas por los investigadores para profundizar en el análisis de sus efectos sobre el desa-

rollo de los hijos e hijas. El *estilo democrático o autoritativo*, aquel en el que los padres muestran altos niveles de afecto y de control; el *autoritario*, caracterizado por bajo nivel de afecto y alto de control; el *permisivo*, con alto nivel de afecto y bajo de control; y el *negligente*, con bajos niveles de afecto y de control.

Coincidimos totalmente con lo que señalan González, Holbein y Quilter, (2002) y Parker y Benson, (2004), citados en el Congreso Ser Adolescente Hoy, FAD y MTAS, en Noviembre del 2005 y otros autores, que numerosas investigaciones realizadas durante más de cuatro décadas apuntan consistentemente que el estilo democrático fomenta el bienestar y el desarrollo óptimo del y de la adolescente. En la misma línea de pensamiento y de acción se basan los varios estudios de María José Díaz Aguado y colaboradoras, citados por ellas (1997 al 2006).

Entre otros, los argumentos que se barajan son que el estilo democrático se basa en un balance adecuado entre el control y la autonomía. Se caracteriza por un intercambio comunicativo que promueve el desarrollo intelectual y la competencia psicosocial, y propicia la receptividad en los hijos e hijas a la socialización por el hecho de que se favorece su producción en un clima cálido y afectuoso.

### ***Modelos de padres. Manejo de los horarios y el dinero***

Megías y otros (2002), señalan que las discusiones entre los padres y sus hijos o hijas adolescentes se producen generalmente sobre los mismos tópicos en el siglo XXI que en los inicios o en los finales del siglo XX. Los tres grandes grupos de temas problemáticos que destacan los padres son: el dinero, los horarios y la colaboración en las tareas domésticas. Estudios realizados muestran que las cuestiones relacionadas con el sistema de valores, la política, la religión, el consumo de drogas o la sexualidad no suelen provocar grandes disputas sino discusiones y riñas de poca envergadura en la gran mayoría de los y las adolescentes.

Noller, (1994); Parra y Oliva (2002), citados en el Congreso Ser Adolescente Hoy, FAD y MTAS, en Noviembre del 2005, opinan que en cuanto al dinero que piden los hijos (para ropas de marca, gastos para ocio, etc.), la dificultad de los padres generalmente se centra en encontrar el equilibrio deseable entre resistir a las presiones del grupo que pueden promover una personalidad débil y caprichosa y por otra parte favorecer su integración social y el sano crecimiento. Como en otros temas, aquí se deben considerar múltiples factores, entre otros el estilo de vida de los padres, su situación...

Como se ha expuesto y se sabe, la familia está inserta en un entorno con el que interacciona. Por esto cuando los conflictos se plantean, además de la tolerancia, el diálogo y la negociación hay que recordar también que Jordi Planella (1998), hace una descripción del origen de la violencia, centrándose en la familia como caldo de cultivo del germen de la misma, haciendo un análisis pormenorizado de las interacciones familia-niño-entorno social y de la evolución bio-psico-social del y de la menor. Analiza, además, la realidad social de la población adolescente en conflicto y propone algunos planteamientos pedagógicos para la intervención socioeducativa. Tener en consideración siempre favorecer un sano crecimiento, con pautas democráticas de educación con puesta de límites acordes a cada situación concreta.

### **5.2.2 Violencia de o hacia el o la adolescente. Violencia en la pareja, violencia de género y violencia adolescente**

Varios autores, como Esther Ramos Matos (1999), se centran en analizar las consecuencias negativas que tienen para los y las jóvenes y adolescentes, el que hayan sido testigos y/o víctimas de violencia (abuso o maltrato) en su familia de origen. La autora presenta un programa de prevención de violencia de género, desarrollado por la Federación de Mujeres Separadas y Divorciadas, y subvencionado por el Instituto de la Juventud. Este programa se basa en la concepción de que la circunstancia de presenciar o padecer este tipo de violencia, unida a otras variables, pueden convertir a esta juventud en su etapa adulta en individuos de riesgo para ejercerla o padecerla.

En el caso del varón joven, el planteamiento preventivo adquiere una relevancia mayor por las serias dificultades que presenta la intervención una vez que la conducta de maltrato se ha instaurado, convirtiéndole en abusador. En cuanto a las mujeres jóvenes, se produce lo que algunos autores denominan “aprendizaje de la indefensión”, que las ubica con mayor probabilidad como víctimas en sus futuras estructuras familiares.

También autores enmarcados dentro del pensamiento psicoanalítico, como Nora Habed (1999), citada por una de nosotras I: Silva (2003), sostienen una postura muy similar. La autora parte de la hipótesis que la persona que perpetra violencia, probablemente provenga de un entorno social violento o de una historia personal violenta. Pero aclara que no se puede generalizar que quien haya tenido una historia personal violenta, tendrá un comportamiento similar en el futuro. Plantea, en resumen, que las experiencias de relación y de comunicación que se estructuran durante la infancia y la adolescencia, son las que construyen en el individuo el concepto de sí mismo y del “otro”, perdurando en el tiempo. Si en ellas, los sentimientos de rabia, ira, cólera y rechazo, prevalecen sobre los sentimientos de amor, ternura y acogida, el niño o la niña interioriza estos fuertes sentimientos negativos y se convertirán, por tanto, en personas que potencialmente tenderán a desarrollar su agresividad hacia un mundo que no les supo amar ni entender.

Según la autora, entender la violencia bajo esta perspectiva psicológica implica hacer un llamado a la comunidad para analizar con mayor profundidad las causas del aumento de la violencia, que se refleja cada vez más en el ámbito intra-familiar, denotando que es en este primer núcleo social donde algo ha fallado y sigue fallando.

Dentro de este mismo marco teórico, Alicia Montserrat y M<sup>a</sup> Teresa Muñoz (2003) analizan los tipos de violencia que pueden ejercerse dentro del ámbito familiar y que no tiene que ver con una violencia y agresividad explícita: la violencia de dar demasiado para no tener que dar, la violencia de permitir sin límite, disfrazando esta permisividad de actitud tolerante para encubrir el miedo que a algunos padres les produce vivirse a sí mismos como seres adultos. Señalan, asimismo, la importancia de considerar la violencia que se ejerce desde el grupo familiar cuando éste no es capaz de actuar como tal, es decir, conteniendo y tramitando la pulsionalidad infantil que, es esa otra violencia que está puesta al servicio de la vida. En su lugar, las funciones protectoras que deben ejercer los padres se trasladan, quedándose el niño/a con “huecos afectivos” que no sabe cómo llenar. Sostienen que algunos y algunas jóvenes intentarán cubrirlos más adelante con indumentarias protésicas (clavos, botas, objetos duros...), que no serían otra cosa que corazas con las que intentar cubrir la fragilidad interna y de paso, aprisionar los sentimientos de culpa para no tener que entrar en contacto con ellos.

Otro autor, Martín-Martín (1999), a través de un diseño cuasi experimental, intenta conocer el efecto del maltrato sobre el autoconcepto, el ajuste y la socialización en adolescentes.

El trabajo consistió en la comparación de dos grupos de adolescentes (equivalentes en edad, sexo y estatus socioeconómico), en medidas de Autoconcepto (general, familiar, académico, social y emocional), Ajuste (a la salud, familiar, emocional y social) y seis escalas de socialización (Consideración con los demás, autocontrol, retraimiento, ansiedad/timidez, liderazgo y sinceridad). Cada uno de los grupos estaba compuesto por 12 adolescentes varones. El grupo maltratado, con una edad promedio de 14,67 años fue tomado al azar de un centro de acogida de la localidad de Zubia (Granada). El grupo no maltratado, con una edad media de 15 años, compuesto por sujetos elegidos para que sus características de edad, sexo y estatus socioeconómico fuesen equivalentes por completo a las del grupo maltratado.

A partir de los resultados, se encuentran diferencias en las puntuaciones de cada medida, cuatro de las cuales (autoconcepto general, ajuste a la salud, ajuste emocional y ansiedad) fueron significativamente peores en el grupo maltratado.

Existen multitud de estudios acerca de la violencia hacia los hijos en nuestro país. Uno de ellos es el llevado a cabo por Juste Ortega y Morales González (1998), en el cual reflejan los resultados de su estudio, desde el punto de vista sociológico, acerca de los malos tratos infantiles, analizado según tramos de edad. Para su realización se ha entrevistado a 3.500 españoles de

los cuales 2.254 eran padres o madres. Los resultados reflejan sus actitudes en el uso de comportamientos agresivos y autoritarios.

Hay que resaltar la importante conclusión a la que llegan todos los estudios, como también los de María José Díaz Aguado y colaboradoras (2004) concluyen que el presenciar o padecer violencia, unida a otras variables, pueden convertir a menores, adolescentes y jóvenes en su etapa adulta en individuos de riesgo para ejercerla o padecerla. Por ser el resultado de distintas investigaciones de campo realizadas de forma seria y durante tantos años, y por acordar en lo expuesto, y comprobar que los resultados de las distintas investigaciones de campo realizadas con la LEA12, así como la práctica clínica van confirmando las ideas que a continuación se exponen, se realiza una síntesis textual a M. José Díaz Aguado (2006). Esta autora, junto con otras investigadoras como Martínez Arias, Seaone, sostienen que: "el sexismo está estrechamente relacionado con la violencia", tal como se refleja en los cinco postulados que se presentan a continuación, en torno a los cuales conviene orientar la prevención de ambos problemas.

1º El sexismo incluye diversos componentes. Para comprender la naturaleza del sexismo es preciso tener en cuenta que incluye diversos componentes: a) El componente cognitivo del sexismo consiste en confundir las diferencias sociales o psicológicas existentes entre hombres y mujeres con las diferencias biológicas ligadas al sexo, con la creencia errónea de que aquellas surgen automática e inevitablemente como consecuencia de éstas, sin tener en cuenta la influencia de la historia, la cultura, el aprendizaje... Creencias que llevan a menudo a creer que las mujeres son inferiores a los hombres, y a justificar de ese modo la discriminación y la violencia. b) El componente afectivo o valorativo que subyace a estos problemas gira en torno a la forma sexista de construir la identidad, asociando los valores femeninos con la debilidad y la sumisión, y los valores masculinos con la fuerza, el control absoluto, la dureza emocional, o la utilización de la violencia, sobre todo en aquellas situaciones en las que la hombría se ve amenazada. Componente que permite explicar la relación que suele existir entre la forma sexista de construir la identidad masculina y la mayor parte de la violencia que ejercen los hombres, así como la superior tendencia de las mujeres a sentirse culpables y con tendencia a la depresión. En el aprendizaje de este componente tienen una especial influencia los valores observados en las personas que se utilizan durante la adolescencia como modelo de referencia para construir la identidad. c) el componente conductual del sexismo consiste en la tendencia a llevarlo a la práctica a través de la discriminación y la violencia. su riesgo se incrementa cuando faltan alternativas positivas con las que dar respuesta a determinadas funciones psicológicas y sociales sin recurrir a dichas conductas destructivas.

Los estudios realizados sobre la influencia de la educación en la mejora de las actitudes intergrupales reflejan que ésta se produce con una relativa independencia entre los tres componentes: 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 (iguales, familia, profesorado...) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo; 3) *las experiencias específicas* que se han vivido con personas pertenecientes a otros grupos (de género, de etnia...) o en la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual.

2º La dualidad de la existencia humana como origen de la violencia. La historia del sexismo está estrechamente relacionada con la de la violencia y ambas con la división ancestral del mundo en dos espacios: el público, reservado exclusivamente para los hombres y el privado, el único en el que podía transcurrir la vida de las mujeres. Para reproducir esta división de una generación a la siguiente se inventó lo que se conoce como la *dualidad de la existencia humana*, para la cual se enseñaba a cada individuo a identificarse con la mitad de los valores: los masculinos o los femeninos.... Para superar esta *dualidad* en la que se basa el sexismo, la violencia y el modelo de dominio-sumisión con el que ambos problemas se relacionan, es preciso

crear las condiciones que permitan a las niñas y a los niños aspirar a la totalidad de los valores, haciendo posible que nadie tenga que identificarse con problemas como la violencia, el control absoluto o la sumisión. Estos modelos y expectativas básicos aprendidos desde la infancia son utilizados para dar significado al mundo social y emocional propio y ajeno, incluirse o excluirse de actividades, cualidades o escenarios, interpretar las semejanzas y diferencias entre personas y grupos, juzgar como adecuado o inadecuado el comportamiento de los individuos que a ellos pertenecen, explicar por qué se producen los problemas que se viven, así como otras creencias normativas que desempeñan un decisivo papel en la autorregulación de la conducta, en lo que se piensa, se siente y se hace, pudiendo actuar incluso como expectativas que se cumplen automáticamente.

3º Representación intergrupala, poder y resistencia al cambio. La representación que una persona o un grupo tiene de sus posibles víctimas, desempeña un decisivo papel en el riesgo de ejercer la violencia. El individuo violento suele creer que su violencia está justificada o es inevitable, y se conceptualiza a sí mismo cuando la utiliza como un héroe y a la víctima como un ser despreciable, inhibiendo la empatía. Así es más fácil emplear la violencia. La representación de una persona o un colectivo como inferior o como enemigo está estrechamente relacionada con su posible victimización. En función de lo cual no resulta sorprendente que la violencia que sufren algunas mujeres por el hecho de serlo esté estrechamente relacionada con los estereotipos sexistas; que pueden llegar a justificar la violencia del hombre en lugar de condenarla, al asociarla con atributos masculinos en torno a los cuales todavía algunos hombres construyen su identidad.

4º La tendencia a la reproducción de la violencia. Los estudios realizados sobre la violencia en general 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. En este sentido, cabe interpretar los resultados obtenidos en los estudios sobre las características de los adultos que viven en familias en las que se produce la violencia, en los que se refleja que *con frecuencia* su propia familia de origen también fue violenta. Existe suficiente evidencia que permite considerar a las experiencias infantiles de violencia como una condición de riesgo, que aumenta la probabilidad de problemas en las relaciones posteriores, incluyendo en este sentido las que se establecen con la pareja.

La autora plantea algo que es sumamente importante considerar para enfrentar acciones preventivas: “Conviene dejar muy claro, sin embargo, que la reproducción de la violencia no es algo inevitable. la mayoría de las personas que fueron maltratadas en su infancia (alrededor del 67%) no reproducen dicho problema en la familia que establecen como adultos (Kauffman, 1997; Kauffman y Zigler, 1989) y el maltrato en la vida adulta se produce también en personas que no proceden de familias violentas”.

Los estudios realizados, en este sentido, encuentran que los adultos que fueron maltratados en su infancia que no reproducen el problema difieren de los que sí lo hacen por una serie de características que pueden, por tanto, ser desarrolladas para romper el ciclo de la violencia: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 al maltrato infantil y a la violencia de género; 3) el establecimiento del compromiso explícito de no ejercer la violencia; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia.

5º Conocer como es el inicio de la violencia en la pareja puede ayudar a prevenirla. Favorecer un adecuado conocimiento sobre cómo empieza y cómo evoluciona, para alertar sobre el riesgo que pueden implicar las primeras fases e incorporar el rechazo de la violencia y la victimización en la propia identidad. También M. J. Díaz Aguado, y colaboradoras concluyen respecto a los avances y limitaciones en la superación del sexismo en la adolescencia que: Para valorar la

situación en la que se encuentra actualmente la adolescencia respecto a estos problemas conviene tener en cuenta diverso tipo de indicadores relacionados la tradicional división sexista del mundo, que subyace a la violencia de género. 1. Indicadores sobre sexismo e identidad, en los que hay que considerar los estudios y expectativas laborales 2. Autoestima, imagen corporal y permanencia de la mujer objeto. En relación a la pervivencia del estereotipo de la mujer-objeto, en nuestro estudio encontramos que mientras las adolescentes consideran que los valores más importantes en una joven deben ser los mismos y en el mismo orden que en un joven o en su imagen social ideal (1.-simpatía; 2.-sinceridad; 3.-y atractivo físico, en tercer lugar), los adolescentes sitúan ésta tercera dimensión como lo más importante en una mujer joven. Parece por tanto que el estereotipo sexista de la “mujer objeto” está superado por ellas pero no por ellos. 3º- Estrategias emocionales, depresión y suicidio. El sexismo limita el repertorio de estrategias emocionales, originando diferencias evolutivas en la vulnerabilidad a los problemas emocionales relacionados con la depresión. La frecuencia de depresiones es mucho mayor (el doble) entre las mujeres que entre los hombres. Diferencias que cabe relacionar con las estrategias que cada grupo ha aprendido a utilizar. A los niños se les permite exteriorizar la ira y la hostilidad en mayor medida que a las niñas; y que a ellas se les educa para pensar sobre las emociones, ponerse en el lugar de los demás, sentir empatía y expresar la tristeza (incluso llorando) mucho más que a ellos.

Los estudios realizados reflejan que aunque en los últimos años se ha producido un avance considerable en la superación del sexismo entre adolescentes, dicha superación dista todavía mucho de ser total y de estar suficientemente arraigada en la identidad como para mantenerla en situaciones críticas, especialmente entre ellos. Para explicarlo conviene tener en cuenta las múltiples condiciones que sobre este complejo problema influyen. Una de las cuales puede ser que la presión social para el estereotipo masculino sigue siendo más rígida y coercitiva que la presión para el estereotipo femenino. Y que las mujeres suelen percibir la superación del sexismo como una ganancia mientras que los hombres tienden a percibirla como una pérdida, sobre todo cuando se evalúa va más allá de lo políticamente correcto. En función de lo superficial que parece ser la superación del sexismo en muchos hombres, podría explicarse su tendencia a responder con la máxima violencia de género en determinadas situaciones críticas.

En cuanto a la violencia interparental, cabe destacar también el trabajo de campo de Yanes, J.M. y González, R (2000). En él, se analiza la relación existente entre el nivel de violencia interparental al que se han visto expuestos los participantes, sus creencias acerca del papel social y familiar de la mujer, y sus respuestas ante diversos conflictos de pareja (estimaciones de responsabilidad, frecuencia y gravedad).

Para ello, los autores elaboraron tres instrumentos (cuestionario de episodios críticos de conflicto marital, cuestionario de teorías implícitas sobre la mujer y cuestionario de estrategias utilizadas por los padres ante sus conflictos maritales) que fueron presentados a 176 estudiantes de FP (98 mujeres y 78 varones). Los resultados confirman la existencia de diferencias significativas en los juicios de los sujetos en función tanto del nivel de violencia experimentado como de sus creencias. Por último, los autores discuten la implicación de estos datos con relación al proceso de transmisión intergeneracional de la violencia marital.

Gerber (1995) destaca la existencia en la actualidad de 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. Y que el sexismo puede ser utilizado para legitimar y mantener dichas diferencias.

En apoyo de la relación existente entre esos 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 Wilson y Daly, (1996), citado por Martín Serrano (1999).

Díaz-Aguado junto con Martínez Arias, (2001) realizaron estudios con adolescentes sobre cómo se inicia y evoluciona la violencia de género en la pareja. Y encontraron que:

1. La violencia no tarda mucho en aparecer. A veces aparece como abuso emocional y lesionando gravemente su autoestima cuando no se conforma al más mínimo deseo del abusador. La víctima responde intentando acomodarse a dichos deseos para evitar las agresiones.
2. Suele existir un fuerte vínculo afectivo. Alternando dos estilos opuestos de comportamiento, como si fuera dos personas diferentes.
3. Cuando el vínculo afectivo no es suficiente, surgen amenazas. El agresor amenaza a la víctima con agresiones muy graves si llega a abandonarle.
4. Suele existir un fuerte vínculo afectivo. Alternando dos estilos opuestos de comportamiento, como si fuera dos personas diferentes.
5. Cuando el vínculo afectivo no es suficiente surgen amenazas. El agresor amenaza a la víctima con agresiones muy graves si llega a abandonarle.

Los análisis más recientes sobre la violencia de género destacan dos condiciones de riesgo de especial relevancia, que pueden ser evaluadas a través del acuerdo con determinadas creencias: la tendencia a justificar y reproducir los modelos sexistas y violentos con los que se ha convivido durante la infancia y la adolescencia y el desequilibrio de poder existente entre los hombres y las mujeres, a partir del cual se crean y perpetúan los estereotipos vinculados al género (Birns y Birns, 1997; Mighty, 1997; Gerber, 1995; O'Keefe, 1998; Strauss y Yodanis, 1996; Kalmus, 1984).

Otros estudios de Díaz Aguado 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 su pareja que los que no los sufren Strauss y Yodanis, (1996).

En la misma dirección, cabe interpretar los resultados obtenidos en las investigaciones de violencia doméstica (Díaz Aguado y Martínez Arias, 2001), en los que se observa que muchos de los adultos que la ejercen o la sufren en su pareja proceden de familias que también fueron violentas. Es decir, que tiende a transmitirse de generación en generación Kauffman y Zigler, 1987; O'Keefe (1998).

Sin embargo, se han detectado una serie de características psicosociales, que deben promoverse a través de la educación, para ayudar a romper esta trágica cadena:

- el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicos alternativos a la violencia
- el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica a la que se vivió en la infancia, reconociendo a otras personas las emociones suscitadas
- el compromiso de no reproducir la violencia
- la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia.

Andrés Montero (2006) aporta en su estudio que los hijos e hijas de las mujeres atacadas son receptores directos de la violencia contra sus madres. Incluso cuando no hayan recibido un solo golpe. Sin recibir un solo golpe, un niño puede desarrollar un síndrome de estrés postraumático por la violencia que recibe su madre. Así, se puede entender, según el autor, que una parte de los adolescentes que ejercen violencia son víctimas de una dinámica de asimilación de la agresión como repertorio legítimo de conducta a través de un agente primario de socialización como, en este caso, es el padre golpeador. Aún así, considerando la incidencia de esta transmisión inter-

generacional del maltrato en un porcentaje, ignorado, de adolescentes varones que ejercen violencia hacia mujeres, ya sean sus madres (como en el 12% de la muestra sociológica española) o en chicas de su misma edad, en esa violencia ejercida se intuye la presencia de, al menos, dos de los elementos de transmisión cultural de valores, como son pautas culturales ligadas a la educación de género.

Este autor, también destaca que, una investigación de la Universidad Autónoma de Madrid reveló que alrededor de un 30% de estudiantes universitarios masculinos, ejercían algún tipo de violencia hacia mujeres universitarias, en su mismo rango de edad, con las que mantenían relaciones.

Los análisis más recientes sobre la violencia de género destacan dos condiciones de riesgo de especial relevancia, que pueden ser evaluadas a través del acuerdo con determinadas creencias: la tendencia a justificar y reproducir los modelos sexistas y violentos con los que se ha convivido durante la infancia y la adolescencia y el desequilibrio de poder existente entre los hombres y las mujeres, a partir del cual se crean y perpetúan los estereotipos vinculados al género (Birns y Birns, 1997; Mighty, 1997; Gerber, 1995; O'Keefe, 1998; Strauss y Yodanis, 1996; Kalmus, 1984), citados por Díaz Aguado (2004), como se continúa exponiendo a continuación.

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). Características asociadas a la organización patriarcal de la sociedad, que en algunos de sus componentes parece estar siendo más difícil de superar que en otros. En relación a lo cual cabe interpretar los resultados obtenidos en algunos estudios, en los que no siempre se encuentran relacionados los distintos componentes de la ideología patriarcal (Sugarman y Frankel, 1996).

Se concluye que el sexismo y la violencia incluyen componentes de diversa naturaleza en torno a los cuales debe orientarse tanto su explicación como su prevención.

Los estudios realizados en las últimas décadas sobre la superación del sexismo y las creencias que conducen a la violencia de género reflejan:

1. *Un avance significativo* en la superación de dichas creencias en el conjunto de la población; que en relación a la violencia doméstica, por ejemplo, ha pasado a considerarla como un problema privado, de escasa relevancia social, a considerarlo como uno de los problemas más graves de la sociedad (Kein, et al., 1997; Strauss, Cantor y Moore, 1997; Díaz-Aguado, 1999).
2. *Una especial dificultad para superar determinadas creencias*, que cuentan todavía con bastante aceptación. Como la tendencia a justificar la violencia reactiva (Yick y Agbayani, 1997) de la cual suele culparse a la víctima (Astor y Behre, 1997).
3. *Diferencias significativas en función del género* en la superación de dichas creencias, siendo los hombres mucho más resistentes al cambio que las mujeres (McBroom, 1987). Diferencias que se observan también en la adolescencia (Lewin y Tragos, 1987) y que algunos autores relacionan con la forma en la que se construyen los esquemas de género, a partir de los cuales se organiza el conocimiento y se interpreta la información sobre este tema. Observándose, en este sentido, que las chicas tienen un nivel superior de conocimiento sobre el género que los chicos (Signorella et al., 1993), que manifiestan actitudes más flexibles que ellos (Slaby y Frey, 1975), y una mayor tendencia al cambio en la identidad de género (Pastorino et al., 1997), debido probablemente a que la presión social para el estereotipo masculino sigue siendo más rígida y coercitiva que la presión para el estereotipo femenino (Golombock y Fivush, 1994). Las diferencias son también muy significativas en la percepción de la violencia de género; que los hombres —adultos o adolescentes— tienden a justificar, culpando a la víctima, en mayor medida que las mujeres (Monson et al., 1996; Caron y Carter, 1997; Workman y Freeburg, 1999; Falchicov, 1996).

### 5.3 Educación formal y comportamientos adolescentes

Como opinan varios autores, la primera dificultad a la que nos enfrentamos al analizar los fenómenos de violencia en la escuela es la imprecisión en el lenguaje. No se puede considerar dentro de la misma categoría un insulto u otra falta más o menos grave de disciplina que, por ejemplo, un episodio de vandalismo o de agresión física con un arma. No obstante, existe una clara tendencia en la opinión pública y de muchos profesores a “meter todo en el mismo saco” y entender que se trata de manifestaciones distintas de un mismo sustrato violento que caracterizaría a niños, niñas y jóvenes de hoy.

Sartori (2001) plantea que dentro de las categorías podemos encontrar la violencia estructural y la violencia simbólica. La estructural se ejerce de modo multilateral y constante desde las estructuras, y “nos violenta incluso sin actos de violencia e incluso sin violentadores”. Sartori opina que lo que otros autores denominan violencia estructural y, por ejemplo, la violencia que sufrió un sujeto en un campo de concentración nazi, en modo alguno son la misma cosa y hasta cabe la duda de que tengan algo en común. Plantea que se usa con fuerza expresiva, muchas veces la palabra violencia. Así hablar de violencia o de comportamiento antisocial, o de indisciplina, no es simplemente una cuestión de gustos literarios. La versión más complementalista es la de comportamiento antisocial; ya que la propia expresión hace hincapié en la conducta desviada antisocial de cada individuo.

También Sartori plantea que no es solamente que resulte imposible concebir la convivencia y disciplina en las escuelas como el agregado de episodios, procesos e irregularidades individuales de los alumnos y alumnas. Y mientras tanto, fenómenos cotidianos como la disrupción permanente en las aulas, la intimidación y el maltrato entre compañeros y compañeras, el aislamiento racista y xenófobo, e incluso el acoso sexual, permanecen a veces ocultos a la atención pública. Estos fenómenos afectan directa o indirectamente a la totalidad del alumnado y profesores que conviven en nuestras escuelas; tienen un efecto incalculable sobre el aprendizaje y el desarrollo personal de los primeros, y sobre el bienestar y la motivación profesional de los segundos.

#### *Algunas características generales de las posibles víctimas:*

- Físicamente débiles.
- Preocupados/as por ser heridos/as; inefectivos e inefectivas al realizar actividades físicas; poca coordinación física.
- Son sensibles, callados, pasivos, sumisos y muestran timidez; lloran con facilidad.
- Se relacionan mejor con quienes son menores que ellos y ellas.
- Tienen un nivel académico bajo o normal.

#### *Victimas provocativas:*

- Normalmente son chicos con patrones agresivos de respuesta.
- Presentan un temperamento fuerte y pueden responder violentamente cuando son atacados o insultados.
- Suelen ser hiperactivos y tienen dificultades de atención y concentración.
- Con frecuencia provocan situaciones tensas.
- Suelen ser despreciados/as por los adultos, incluido el profesorado.
- A veces intentan agredir a los/las estudiantes débiles.

#### *Algunas características del alumno bully:*

- Físicamente fuerte; más mayor o de igual edad.
- Necesita dominar, tener poder y sentirse superior.

- Con fuerte temperamento, se enfada fácilmente, impulsivo/a y con una baja tolerancia a la frustración.
- Se muestran con maldad, dureza, con poca simpatía hacia sus víctimas.
- No son ansiosos ni inseguros, suelen tener la autoestima alta.
- Participan tempranamente en otros hechos antisociales (robo, vandalismo, alcohol...).
- Pueden presentar mucha o poca popularidad entre sus compañeros/as, pero solo les soportan unos pocos; son más populares en primaria que en secundaria.
- Cuando llegan a cursos elevados, suelen mostrar una actitud negativa hacia la escuela.

Desde la perspectiva de las relaciones de agresión y victimización entre escolares, los alumnos y alumnas rechazados por sus compañeros/as de clase pueden ser considerados sujetos de alto riesgo, ya que suelen presentar dificultades emocionales, comportamentales y sociales (Newcomb, Bukowsky y Pattee, 1993). Algunas investigaciones han encontrado correlatos significativos entre los comportamientos de los niños y niñas rechazados/as por el resto de la clase y los descritos para los niños maltratados. Así, los iguales los ven poco cooperativos/as, inatentos/as, hiperactivos/as, que molestan y perturban, que no respetan las normas y con mayor probabilidad de comenzar una pelea. Gallardo y Jiménez llegan a asegurar que la autopercepción de rechazo provoca mayor ansiedad y depresión que la condición de maltrato (Gallardo y Jiménez, 1997), lo que se refleja en un bajo autoconcepto positivo y un alto autoconcepto negativo.

Los autores que han realizado investigaciones en este campo llegan a la conclusión de que la principal característica que se revela como común a los niños y niñas maltratados/as y aquellos/as que son rechazados por sus iguales en todas las edades, y por profesores, es el comportamiento agresivo como forma habitual de su interacción. También se han encontrado manifestaciones de tipo interno, como la ansiedad, la depresión, retraimiento y soledad (Asher y Coie, 1990). Además, presentan un bajo rendimiento académico y, en general, una menor adaptación escolar. (Cerezo, 1991). Los estudios de María José Díaz Aguado y colaboradoras (2001, 2004) confirman estas conclusiones, añadiéndole además el estudio de la variable de género. En las investigaciones realizadas sobre violencia y adolescencia, se detectan tres características del acoso escolar que ponen de manifiesto su similitud con la violencia de género, sobre:

- el perfil de los acosadores, que los sitúa en condición de riesgo de incurrir en el futuro en violencia de género.
- la tendencia a culpar a la víctima, que se observa también en las propias víctimas. Resulta sorprendente que las propias víctimas o las personas de su entorno, distorsionen la atribución de responsabilidad en la dirección de la víctima al provocar el acontecimiento sufrido.
- las características de la escuela tradicional que obstaculizan la erradicación del acoso y que pueden impedirle también prevenir la violencia de género.

En cuanto a qué es lo que se puede hacer o no, cómo reaccionar o responder, depende de cómo se concibe el fenómeno de la violencia y del comportamiento antisocial.

Algunos de los términos que se utilizan en Europa son:

- España: Maltrato, abuso, intimidación, meterse con.
- Francia: Brutaliser, intimer, rudoyer, violence.
- Italia: Bullismo, prepotenza, violenza, minacciare.
- Portugal: Vandalismo, violencia, intimidação, prepotencia.

Cuando hablamos del fenómeno conocido como bullying se hace referencia a el maltrato. Sin embargo, cuando nos referimos a situaciones concretas, donde pueden predominar ciertas formas de violencia y distintos grados de agresión física, la intimidación, la amenaza, la extorsión, la exclusión social, el aislamiento, la difusión de rumores..., preferimos usar términos específicos que se acercan más a la descripción de lo que sucede.

Definimos, como lo hace Ortega, 1994 el fenómeno de bullying acentuando el factor contextual como “una situación social en la que uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva a otro/a compañero/a y lo someten, por un tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenaza, aislamiento social, aprovechándose de su inseguridad, miedo o dificultades personales para pedir ayuda o defenderse”. El mismo autor, junto con Mora-Merchán (2000), incluyen la intencionalidad de agredir al otro/a; la duración de la agresión y el desequilibrio en cuanto al poder social; la subjetividad y la frecuencia de la agresión.

*Posibles indicadores para identificar al alumno/a víctima:*

- En Educación Primaria:
  - Son repetidamente, llamados por motes, ridiculizados, intimidados, degradados, dominados...
  - Se ríen de ellos y de ellas de forma poco amigable.
  - Sufren agresiones físicas (les pegan, golpean, hieren...) de las que no pueden defenderse adecuadamente.
  - Se involucran en peleas donde se encuentran indefensos e indefensas.
  - Su material suele presentar deterioro provocado y pierden con frecuencia pertenencias.
- En Educación Secundaria:
  - Están, a menudo, solos y excluidos del grupo.
  - Son los y las peores en los juegos o trabajos de equipo.
  - Tienen dificultad para hablar en clase y dan la impresión de ser inseguros/as.
  - Aparece depresión, infelicidad, distracción.
  - Muestran un gradual deterioro del interés por el trabajo en el colegio.

*Se puede educar en lo concreto, desde el aula para la no violencia, en valores democráticos y en el respeto de los derechos humanos. Muy importantes son en este sentido los programas de intervención desarrollados por María José Díaz Aguado y colaboradoras.*

En cuanto a la detección y prevención en el aula de los problemas de los y las adolescentes, de acuerdo con varios autores opinamos que la institución educativa ofrece un ámbito propicio para el desarrollo de investigaciones de corte epidemiológico que den sustento a la realización de actividades preventivas en el campo de la salud mental. Se puede afirmar que numerosos estudiantes necesitan ser asistidos y orientados en temas puntuales vinculados con la angustia y los medios frente al futuro de sus vidas, la existencia de problemas personales que no saben cómo analizar y resolver. Pero hay que considerar el momento ya que éste no debe ser cercano a exámenes.

Por otra parte, los propios alumnos demandan necesitar aprendizajes concretos (resolución de problemas cotidianos, información y comprensión de valores y cuestiones éticas) que deben estar incorporados en los currículos vigentes.

Existen más tabúes entre los adultos que entre los propios y propias adolescentes para abordar los temas de la vida y la muerte, el duelo y la melancolía; los sucesos de la vida cotidiana que generan malestar y confusión. Es evidente, además, que los y las estudiantes necesitan de un espacio en el que puedan discutir y analizar problemas vinculados con la construcción de sus identidades y la elaboración de sus proyectos de vida, con el apoyo de sus mayores. El gran tema de reflexión cómo se realiza esto, ya que debemos nuevamente plantearnos cómo miramos no sólo a los adolescentes sino nosotros mismos estos temas.

### ***Problemas en la adaptación de familias y escuelas al cambio generacional***

Los resultados obtenidos en las investigaciones más recientes ponen de manifiesto importantes desajustes entre las necesidades de la adolescencia, que cambian con gran rapidez, y la respuesta educativa, que se adapta con gran dificultad. Sabemos que la adolescencia se ha exten-

dido. Comienza antes y termina más tarde. Hay una adolescentización de toda la sociedad española, siendo la adolescencia temprana la etapa de especial riesgo.

Los estudios realizados sobre este tipo de comportamientos, como los de María José Díaz Aguado y colaboradoras reflejan que pueden servir para responder a una serie de funciones de gran relevancia en esta edad, como: reducir la incertidumbre sobre la propia identidad, obtener protagonismo, integrarse en el grupo de iguales o desviar la hostilidad producida por situaciones de tensión que no se sabe afrontar de otra forma. Por eso, para erradicar dichos comportamientos, no basta con enseñar a rechazarlos sino que es preciso, también, desarrollar alternativas con las que responder a dichas funciones de forma positiva.

Eccles, Lord y Roeser (1996) inciden en la influencia negativa de cinco cambios entre la escuela primaria y secundaria que explicarían el incremento de la indisciplina y otras conductas de riesgo:

1) El mayor énfasis en el control y la disciplina; 2) el deterioro de la relación con el profesorado; 3) la reducción de las oportunidades para participar en clase; 4) el descenso en las calificaciones académicas y 5) que el profesorado se sienta menos eficaz que el de primaria, reduciendo su papel a impartir una determinada materia. Ante este hecho, proponen modificar la estructura de las actividades escolares para superar dichos problemas, orientándolas hacia el desarrollo de proyectos, de tareas, que sean definidas como propias por el y la adolescente. Lo cual supone redefinir su papel como alumno/a, incrementando su protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otros estudios que muestran también la lenta adaptación de la escuela y la familia a la situación actual son los llevados a cabo por Martín Serrano (2005) y Elzo Imaz (2005).

El primero de ellos muestra cómo el sistema laboral está generando una contradicción entre “la adolescencia producida” y “la adolescencia vivida” en los temas relacionados con la incorporación al empleo.

Elzo Imaz concluye que si no había más comunicación en el seno de las familias no era tanto porque los hijos no quisieran comunicarse. Sino que, en cuanto a los padres, no sólo no aciertan a la hora de abordar la comunicación, queriendo saber todo lo que hacen sus hijos e hijas, y muchas veces en los momentos más inadecuados, sino algo más grave, los padres y madres, de alguna forma tenían miedo a abordar el diálogo en profundidad con sus hijos/as pues se sentían desarmados ante la acuidad de alguno de sus planteamientos, ante la profundidad de alguno de sus silencios, ante la angustia de sus interrogantes, mudos o expresados.

### 5.3.1 La violencia entre iguales

Hay muchos autores, entre quienes nos encontramos, que recalcan la responsabilidad de los adultos y de toda la sociedad en la transmisión de la violencia a los/las jóvenes; (Herreros, A; 1999). Esta autora en particular se centra en la necesidad de practicar la actividad de “escuchar” en cualquier tipo de intervención ya sea educativa y/o preventiva.

Díaz-Aguado considera que para prevenir la violencia entre adolescentes es preciso no minimizar su gravedad en ninguna de sus manifestaciones, diferenciando la agresión (física o psicológica) que puntualmente un o una adolescente suele sufrir o ejercer en un momento determinado, de la repetición y agravamiento de dichas agresiones dentro de un proceso al que llamamos acoso, término utilizado como traducción de bullying, y con el que se denomina a un proceso que ella sintetiza así:

- Suele implicar diversos tipos de conductas: burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos...
- No se limita a un acontecimiento aislado.
- Provocado por un individuo, apoyado por un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa.
- Se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

Entre las características observadas con más frecuencia en los alumnos y alumnas que acosan a sus compañeros/as destacan las siguientes (Olweus, 1993 Pellegrini et al., 1999; Salmivalli, 1999; Schwartz et al., 1997): una situación social negativa aunque tienen algunos amigos/as que les siguen en su conducta negativa; una acentuada tendencia a abusar de su fuerza (suelen ser físicamente más fuertes que los y las demás); son impulsivos; con escasas habilidades sociales, baja tendencia a la tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con las personas adultas y bajo rendimiento, problemas que se incrementan con la edad; tienen dificultad de autocrítica; en relación a lo cual cabe considerar el hecho observado en varias investigaciones al intentar evaluar la autoestima de los agresores.

Entre los principales antecedentes familiares 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 o escasa disponibilidad para atender al niño/a; y fuertes dificultades para enseñar a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico.

Otros autores que muestran las características de los agresores en las aulas son Alonso y León (1998). Desde una perspectiva sociológica, los autores abordan así el problema de la violencia en el ámbito escolar. Según el catedrático Javier Elzo (2005) citado en el artículo que se está trabajando, no se están produciendo más actos violentos que en el pasado, lo que ocurre es que hay una mayor sensibilización al respecto, y hoy en día existe una educación más permisiva que provoca que los y las jóvenes manejen al profesorado.

Parecería que un gran porcentaje de estudiantes afirma ser víctima de malos tratos y agresiones por parte de compañeros, y se hace necesaria una erradicación del problema a través de la sociedad y la familia. Estos autores citan la opinión de expertos como el profesor Juan Manuel Moreno, quien afirma que la causa de la violencia que se produce en colegios e institutos hay que buscarla en el entorno social. Según éste, las razones que llevan a los y las estudiantes a ser violentos/as son diversas: la violencia social, los medios de comunicación, especialmente la televisión, y los actos de agresividad de su familia son las causas más comunes. Por otra parte, los expertos en el tema afirman que tampoco hay que menospreciar los factores de tipo personal, como los déficits en la autoestima o en la capacidad de resolución de conflictos.

Los autores hacen hincapié además, en no obviar la responsabilidad de la familia, puesto que padres y familia son unos de los principales referentes para cualquier estudiante.

Asensi, J (2000) analiza los estudios e investigaciones que se han hecho hasta el momento sobre la caracterización de la violencia escolar, y propone su propia caracterización a través del análisis de los siguientes puntos:

- conductas agresivas más comúnmente observadas, ignorancia y pasividad de muchos profesores y padres, características de los agresores/as, características de la víctima, el lugar en que se producen normalmente dichas agresiones, las relaciones profesor-alumno/a, la organización del centro y la participación del alumnado como una de las vías para intentar resolver el problema de la indisciplina y el conflicto en los centros.

En esta última línea, el autor propone la ejecución, en los centros educativos, de planes coherentes y organizados de participación, que propicie en los alumnos y alumnas y en el grupo, conductas y actitudes que se estimen adecuadas.

Existen diversos estudios que muestran que a pesar de que se percibe una cierta tendencia a comportamientos agresivos, la cifra de jóvenes con conductas violentas en el ámbito escolar es irrisoria si se la compara con la del alumnado pacífico. Es el caso de Segovia Bernabé (1997), quien aclara que la “violencia-noticia” es mucho más frecuente que la “violencia-hecho”. Sin embargo, recalca que esta violencia-noticia tiene amplias consecuencias, generándose secuelas de inseguridad, ansiedad, miedo, desestabilización del propio sistema escolar, entre otras. A partir del análisis de la violencia en la escuela arriba a conclusiones como:

- que la escuela puede ser un foco generador de violencia cuando no inyecta autoestima, cuando no abunda en seguridades y no ayuda a crecer desde los límites.

- Que la escuela con demasiada frecuencia cae en lo mismo que critica: utiliza mecanismos de exclusión y segregación, de etiquetado, olvidando el carácter educativo de toda su intervención.
- Que la escuela no puede concebirse independiente de otros espacios como son la familia, el barrio, la calle, los colegas...
- Hay que superar la reducción del universo amplio y rico de los niños y niñas a la categoría de alumno/a (notas y evaluaciones), que reduce las personas a su comportamiento.

En esta misma línea de pensamiento, cabe destacar a Blanco, Duva, Semprum y Urra (1997), citados por Díaz Aguado y colaboradoras, quienes opinan que los y las jóvenes no son agentes de violencia en una proporción alarmante dentro de la escuela.

Cardoso García (2000), en un análisis de la interrelación entre absentismo, fracaso y conflictividad escolar en la etapa de Educación Secundaria también sostiene que se ha construido una imagen mediática sobre la violencia escolar que ni la vida cotidiana de los centros españoles, ni los escasos estudios sobre el asunto avalan. Considera que no puede hablarse de violencia en la escuela como norma de comportamiento, exceptuando centros ubicados en zonas socialmente marginadas. Al igual que considera Acosta, quien afirma que a pesar de la imagen un tanto alarmista que presentan los medios de comunicación, la inmensa mayoría de nuestra juventud muestra comportamientos sanos y solidarios.

El siguiente estudio llevado a cabo por Ortega y Mora-Merchán (1997), citado por Díaz Aguado y colaboradoras, muestra el problema de la victimización producto del maltrato entre escolares. El artículo presenta, en primer lugar, una reflexión teórica sobre la agresividad y la violencia interpersonal, enfocada a la clarificación conceptual sobre el problema del maltrato entre escolares. Se plantean los autores la diferenciación entre agresividad, como componente natural, y la violencia, como comportamiento cruel y socialmente destructivo, y se propone un modelo ecológico para interpretar el proceso socializador como responsable de la construcción de actitudes y comportamientos sociales, incluidos los violentos. Se presenta, asimismo, un estudio sobre la incidencia del tipo de maltrato más dañino observado entre escolares: la victimización y la intimidación frecuente y prolongada, único comportamiento considerado como verdadero maltrato entre iguales por los autores. Se utilizó para este estudio la técnica del autoinforme, utilizándose para la recogida de datos el Cuestionario Olweus.

A partir de las respuestas se estableció una tipología de sujetos según el nivel de implicación informado en el problema de intimidación/victimización: víctimas, intimidadores, intimidadores victimizados, espectadores e inconsistentes.

De los resultados se desprende que este problema no es exclusivamente cultural, a juicio de los autores, la necesidad de desarrollar programas de intervención que atajen el problema y sus consecuencias en nuestros alumnos/as. De todos modos, a pesar de la extensa literatura científica que existe en torno a la violencia "bullying" que se produce en los colegios, y como consecuencia de las pautas que se desarrollan allí, pocas investigaciones han incidido en los efectos aislados y combinados que provocan variables estructurales de contexto, tales como el área geográfica, el distrito municipal, la familia, la escuela, el género, la cultura machista y la exposición a los medios de comunicación.

Una de ellas es el trabajo de campo llevado a cabo por Hernández, T; Sarabia, B; y Casares, E (2002). En él se verifica el estado actual de conocimiento acumulado hasta el momento sobre la repercusión de estos factores, y muestra evidencia empírica de su influencia en estudiantes navarros de 12 a 16 años de edad, cursando la educación Secundaria Obligatoria. De los resultados obtenidos se desprende que una parte importante de este tipo de violencia se puede explicar a través de los efectos que tienen las variables estructurales de contexto, especialmente la zona geográfica, el distrito municipal (indicador que se puede identificar de alguna manera con la clase social), la familia, el colegio, los medios de comunicación, el género y la edad, y la cultura hegemónica machista. De entre todas ellas hay que destacar las variables de la edad y del género, ya que marcan una clara pauta en el tipo y en la intensidad de la violencia

### ***La influencia del género en el modo de implicación en la violencia entre escolares***

De los varios estudios realizados por María José Díaz Aguado y colaboradoras (1997 al 2006) se aprecia cómo el hecho de ser alumno o alumna condiciona las posibilidades de verse incluido en un tipo de papel social.

A continuación se resumen las principales conclusiones de estos estudios.

Los chicos suelen ser quienes adoptan el papel de agresores y agresores victimizados. En el rol de víctimas no se aprecian grandes diferencias entre géneros, si bien parece existir una cierta tendencia que sitúa a las chicas en más ocasiones dentro de este papel.

- En las formas de agresión que se utilizan: la influencia del género es también apreciable. Las alumnas suelen elegir el rechazo y el aislamiento social. Por su parte, los chicos eligen más que las chicas el robo.
- La agrupación de los alumnos y alumnas para intimidar.
- En la búsqueda de apoyo social: Cuando se trata de denunciar lo sucedido y, por tanto, buscar el apoyo social en otras personas, no se han encontrado diferencias significativas entre ambos géneros. En líneas generales, las alumnas suelen comentar en más ocasiones que sus compañeros varones lo sucedido y para ello, prefieren al igual que en el caso de los chicos a sus iguales.
- Las formas de actuación o intervención en los episodios de victimización: las diferencias encontradas son muy significativas. Los chicos son quienes actúan usualmente de forma más directa intentando cortar la situación personalmente. Por su parte, las chicas prefieren las actuaciones de naturaleza indirecta, avisando a alguien que pueda parar el conflicto.

Tras la revisión de múltiples referencias bibliográficas sobre el aspecto de la violencia escolar, se ha encontrado unanimidad en los estudios analizados que la mayor incidencia del maltrato se produce en el primer ciclo de secundaria (entre 12-14 años); y también es el primer curso de la ESO donde se dan siempre los porcentajes más altos de maltrato a manos de alguien de un curso superior. Ortega, R y Angulo, J.C (1998) en su estudio destacan que es en el primer ciclo de la E.S.O donde existe una mayor autopercepción de ser víctimas de sus compañeros/as que en el segundo. Mostrando además lo preocupante que es que, a medida que la edad avanza, los y las adolescentes confían cada vez menos en sus profesores para poder denunciar cualquier hecho de acoso escolar.

#### **5.3.2 Violencia entre adolescentes y profesores y profesoras**

Existe una relativamente escasa evidencia empírica del estudio del maltrato en la interacción profesor-alumno. Los estudios desarrollados para explorar el maltrato del profesor/a hacia el alumno/a reportan altos índices de maltrato emocional y físico. Existe una investigación desarrollada en Inglaterra cuyos hallazgos indican que el 10% de los profesores se queja de recibir malos tratos por parte de alumnos y alumnas de secundaria.

En España, la investigación que realizaron Mendoza y Díaz Aguado (2005) tiene como objetivo identificar a los adolescentes con mayor vulnerabilidad a la victimización en la interacción alumno-profesor (en función del género y de su curso escolar). Para lograr este objetivo se realizaron pruebas t y análisis de varianza de un factor. El segundo objetivo es reportar la relación existente entre el acoso que reciben los alumnos y alumnas del profesor/a y el acoso que el alumnado ejerce hacia el profesorado, para ello realizó una correlación de Pearson. Como último objetivo se pretende explorar las conductas de maltrato que con mayor frecuencia reciben la población escolar de sus profesores y las conductas de acoso que con mayor frecuencia los alumnos/as ejercen hacia el profesorado.

#### *Diferencias de género en el acoso en la interacción profesor/a- alumno/a*

Respecto al acoso que el alumnado recibe de los profesores/as, se detectó que los chicos se quejan de recibir mayor trato discriminatorio por parte del profesor que las chicas. Con respec-

to al acoso que los alumnos/as ejercen hacia el profesor se detectó que los chicos ejercen más agresión y maltrato emocional hacia sus profesores/as que las chicas.

*Diferencias del acoso en la interacción profesorado-alumnado, en función del curso escolar:*

El análisis de varianza señala que los alumnos y alumnas de segundo y tercero reciben trato discriminatorio, por parte del profesor, así como son más excluidos y más maltratados emocionalmente por el profesorado que los alumnos/as de otros cursos.

Este análisis señala también que el alumnado de segundo y tercero de ESO siente más antipatía hacia el profesor/a, rechazan más, agraden, y maltratan más emocionalmente a sus profesores que los de primero y cuarto.

***Relación existente entre el acoso que reciben los alumnos y alumnas del profesorado y el acoso que ellos y ellas ejercen hacia los y las profesores***

La correlación de Pearson señala que:

- El trato discriminatorio que percibe el alumnado por parte del profesor tiene una relación lineal positiva y significativa con antipatía del alumno/a hacia el profesor/a, rechazo alumno/a hacia profesor y en menor magnitud con la agresión del alumnado hacia el profesor/a.
- Se observa que la agresión del profesor hacia el alumno/a se relaciona positivamente, y con un coeficiente de correlación alto con la agresión del alumno hacia profesorado, con maltrato emocional, en menor magnitud con antipatía alumno hacia profesor/a y rechazo del alumnado hacia profesor/a.
- La exclusión del profesor/a hacia el alumno/a tiene un coeficiente de correlación de magnitud alta con rechazo alumno-profesor y con antipatía del alumno hacia profesor, todas las relaciones son positivas y significativas.

*Conductas de acoso que se presentan con mayor frecuencia en la interacción profesor-alumno*

Los alumnos/as se quejan con mucha frecuencia de que el profesor/a les tiene manía, les interrumpe cuando hablan, el 36% se queja que el profesor/a les ignora y un 26% se queja que les ridiculiza.

Las conductas de acoso que ejercen los alumnos/as hacia el profesor son: sentir antipatía, interrumpirlo, desentenderse de su clase, ignorarle.

## Discusión y Conclusiones

Se identificó que existe una correlación positiva entre el acoso que reciben y ejercen hacia el profesor/a. Se concluye que 4 de cada 10 alumnos informan que su profesor/a les ignora y les interrumpe al hablar, 3 de cada 10 adolescentes son ridiculizados por sus profesores, a un/a adolescente de cada 10 el profesor le rompe las cosas, lo rechaza, se burla de él, le amenaza, le llama por motes o le impide participar.

Con respeto al acoso que los alumnos exhiben hacia el profesorado, se concluye que: 6 de cada 10 alumnos sienten antipatía por el profesor, 4 de cada 10 interrumpen a su profesor, 3 de cada 10 los ignoran, 2 de cada 10 se burlan de ellos o ellas y les hablan con malos modales, 1 de cada 10 alumnos ridiculiza al profesor/a, le grita y le insulta.

La evidencia empírica que aporta este estudio permite concluir:

- A mayor trato discriminatorio del profesorado, el alumno lo rechaza más, siente más antipatía hacia él y lo maltrata más emocionalmente.
- A mayor agresión del profesor hacia el alumnado, el alumno/a siente más.
- El profesorado como víctima: antipatía, lo arremete más y lo maltrata más.

- Cuanto más excluye el profesor a un alumno, el alumno lo rechaza más, lo arremete más y lo maltrata más emocionalmente.
- A mayor maltrato emocional del profesorado hacia el alumnado, este último lo rechaza más, lo arremete más y lo maltrata más emocionalmente.

#### *Prevención de la violencia en el ámbito escolar*

Fernández, I (1996) revisa el marco teórico de conocimiento sobre dicho fenómeno y propone en su estudio un modelo de intervención basada en tres niveles: sensibilización y toma de conciencia por parte de la comunidad educativa, introducción curricular y métodos de participación activa del alumnado, y por último atención directa a los y las agentes en conflicto.

Se proponen estrategias específicas a cada nivel, flexibles y ajustadas al contexto educativo, matizando sus debilidades y dificultades para su puesta en práctica.

Sin embargo, otros autores destacan la importancia de que para abordar la prevención de la violencia juvenil, es necesario comenzar por un diagnóstico exacto de lo que estamos hablando para aplicar medidas de prevención específicas a cada situación concreta. En esta línea de pensamiento cabe incluir a J. Elzo (1996, 1999). Según él, la primera medida a adoptar cuando de prevención se trata, será la de diagnosticar, lo más precisamente posible, el alcance, motivaciones, justificaciones, ramificaciones, actores, etc., de la violencia cuyas manifestaciones se quieren prevenir. Asimismo, la violencia escolar, aún cuando quepa insertarla dentro del ámbito más genérico de la violencia juvenil, presenta su singularidad propia. Por ello el autor reflexiona sobre tres aspectos principalmente: el espacio propio de la escuela, rasgos específicos de la escuela de hoy (el gran número de alumnos, la lógica utilitarista), y las diferentes modalidades de violencia en la escuela. Sostiene que en cualquier estudio de la violencia juvenil, hay que partir de ciertos puntos previos, que serían los siguientes:

- La juventud no es una categoría uniforme.
- Hay que contextualizar la categoría juventud (el modo de ser joven en una sociedad concreta, en un momento determinado de su historia).
- Hay que tener en cuenta que la violencia juvenil es un fenómeno antiguo.
- Hay múltiples modalidades de violencia juvenil (racista, xenófoba, nacionalista, revolucionaria, antisocial, gratuita):
  - La violencia racista, xenófoba y nacionalista se incluirían en el grupo de Violencia con trasfondo político o ideológico, junto con la de carácter étnico, y cualquier violencia que se ejerza como defensa de una determinada orientación política, sea esta de extrema derecha, de extrema izquierda, revolucionaria, anti-globalización, etc.
  - La violencia gratuita: incluye modalidades de violencia que no responden ni a objetivos estratégicos/ ideológicos, ni aparentemente a situaciones de tensión, exclusión o desarraigo social. Se podrían incluir en este grupo tanto los actos vandálicos como las peleas, riñas o ataques que forman parte de determinados estilos de vida juveniles marcados por la búsqueda de diversión y/o a la búsqueda de identidad, como lo plantearon Bartolomé, R y Rechea, C (2005).

#### **5.3.3 Prevención de la violencia en el entorno escolar.**

Distintos autores se centran en proponer estrategias de actuación ante la conflictividad. Un ejemplo es Fernández García (1997) quien propone una serie de estrategias básicas de intervención, pero siempre teniendo en cuenta las características del centro escolar específico de que se trate, que se clasifican en cinco ámbitos de actuación: pensar juntos, atención a los agentes en conflicto, desarrollo curricular, sistemas de participación y comunicación, y una organización escolar que apoye estas iniciativas.

En la línea de intervención preventiva, cabe citar el Proyecto Sevilla Anti-violencia escolar propuesto por Ortega Ruíz (1997, citado en el Congreso Ser Adolescente Hoy, FAD y

MTAS, 2005) En él se presenta una síntesis del proyecto “Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)”, un programa de trabajo investigador sobre el problema de los malos tratos entre escolares que incluye, además de una exploración sobre la naturaleza y la presencia de este problema en las escuelas de Educación Primaria y Secundaria, una propuesta de trabajo educativo de carácter preventivo para mejorar el clima de relaciones interpersonales en el centro escolar.

Se hace un análisis del modelo teórico que sustenta el trabajo educativo de la propuesta, en el cual se considera la escuela como una comunidad de convivencia que tiene en la actividad educativa la clave para el desarrollo de procesos sociales entre los cuales aparece el maltrato entre iguales.

Un análisis de los distintos sectores sociales: profesorado, alumnado, familias y orientadores escolares, unido al análisis de las funciones y roles que cada uno de ellos desarrolla, son los ejes del proyecto.

Se presenta también el esquema general del modelo de intervención que tiene, en la innovación curricular en general y en su función tutorial y orientadora en particular, los ejes de actuación. A partir de este análisis, el proyecto se articula en cuatro programas modulares:

1. la gestión democrática de la convivencia
2. el trabajo en grupo cooperativo
3. la educación en sentimientos y valores
4. un programa de trabajo directo con escolares que ya sufren o provocan maltrato, o programa de atención a necesidades especiales de escolares en riesgo social.

Sin embargo, este proyecto ha sido analizado y criticado por la misma autora del artículo anterior, junto con Del Rey, R. Estas autoras opinan que el SAVE ha tenido aciertos y desaciertos. Entre los primeros destacan la propia experiencia de trabajo conjunto de investigadores y educadores. Ambos grupos se han enriquecido mucho.

*En relación a su gran objetivo, ir ganando para la paz y la convivencia fructífera, la batalla contra la violencia escolar, piensan que los resultados obtenidos les permiten ser optimistas: el clima mejoró, los escolares son conscientes de ello, el profesorado se entusiasma cuando cree que puede cambiar las cosas, etc.*

*Sin embargo, ni el problema ha desaparecido, ni todos los indicadores son óptimos: la batalla contra la violencia escolar no ha hecho más que empezar, expresan. No todos los factores que desencadenan el fenómeno de los malos tratos entre escolares se generaron en el propio centro. Muchos son factores externos, de influencia difusa, como las propias convenciones y estilos de vida social, cuyo efecto es muy difícil de determinar. Otros son factores muy personales cuyo valor también difícil de observar y medir con un proceso educativo.*

La escuela debe ser más sensible a los factores emocionales y afectivos de todos sus protagonistas ha sido claramente evidenciado a través de este proyecto conjunto en el que han trabajado juntos investigadores y docentes.

Para terminar, creen que el SAVE, que ha sido bastante difundido entre los docentes y agentes educativos en seminarios y grupos de formación; hecho que ha contribuido a crear un estado de opinión sobre la necesidad de afrontar los problemas de violencia de forma seria, prolongada y sistemática. Desaciertos ha habido muchos, posiblemente el primero de ellos se relaciona con el anterior: el amplio número de escuelas implicadas ha impedido ejercer mecanismos de control más rigurosos y por tanto la evaluación ha debido ser realizada sobre indicadores que no recogen, en su totalidad, ni los recursos movilizados ni los efectos obtenidos.

Las modificaciones del mapa escolar de las zonas afectadas, los cambios de los docentes del centro, diversidad de actuaciones de los orientadores escolares, así como la irregular implantación de los nuevos tramos educativos obligatorios (separación de la primaria y de la secundaria, diferente implantación de los nuevos programas LOGSE en otros centros) ha dificultado la lectura del proceso, pero quizás eso revela que la realidad escolar nunca es independiente de la

realidad profesional de ser docente y de la realidad social, económica y cultural de todos sus protagonistas: profesorado, alumnado, y familia.

Otra línea de intervención psicoeducativa para erradicar la violencia escolar es la sugerida por M<sup>a</sup>Victoria Trianes y Angela Muñoz (1997). Las autoras hacen una presentación de su Programa de Educación Social y Afectiva en el aula, consistente en una intervención psicoeducativa que tiene por objetivo dar respuesta a la aparición de los preocupantes síntomas de violencia que muestra nuestra sociedad. Esta respuesta consiste en la potenciación de los contextos educativos formales, creando entornos que permitan experimentar relaciones interpersonales seguras y potentes, donde puedan desarrollarse personas generosas, comprensivas, tolerantes.

El programa se basa en una concepción de las habilidades de solución de problemas integradas en un funcionamiento psicológico general, entendiéndola como un tipo de pensamiento reflexivo. Se centra en el grupo de clase, además de trabajar con el alumno/a individualmente, persiguiendo una formación más amplia en conducta, actitudes y valores.

Sostienen que enseñar pensamiento de Solución de Problemas Interpersonales es una estrategia necesaria para enseñar comportamientos concretos habilidosos, por lo que se trabaja primero este tipo de pensamiento y luego se abordan tres habilidades sociales clásicas: asertividad, negociación y prosocialidad.

Finalmente el programa trabaja sobre competencia social, entendiéndola como una amplia área que supone procesos y estructuras de habilidades cognitivo-comportamentales que sustentan unas relaciones interpersonales de calidad, que obtienen reconocimiento de las personas que rodean al niño/a, e impactan en su desarrollo personal a largo plazo.

Hacen una presentación exhaustiva el programa, apuntando algunos resultados obtenidos de su aplicación y señalando, para finalizar, el valor que puede tener este material para la prevención de comportamientos inadaptados socialmente, como la violencia interpersonal, el racismo y los comportamientos destructivos socialmente.

Otro trabajo de campo realizado en España para explorar la violencia entre iguales y poder erradicarla es el realizado por Ortega, Mora-Merchán, Justicia y Benítez (2000). Éste forma parte del Proyecto 'Nature and prevention of bullying and social exclusion' de la Unión Europea. Se fundamenta en la idea de que el estudio y la prevención de la violencia escolar deben realizarse de forma coordinada. Así, la exploración y el análisis de fenómenos como el del maltrato entre iguales deben ir seguidos de medidas de intervención educativa. Para ello, es necesario que los instrumentos de medida definan adecuadamente el problema, estén bien diseñados y analicen los datos con rigurosidad.

Este grupo de trabajo ha coordinado el análisis de los instrumentos generales de medida previamente existentes, y ha producido un modelo de cuestionario altamente consensuado por los expertos/as que podría ser útil a toda clase de muestras de chicos/as europeos. Este trabajo que se presenta aquí es el primero que se realiza con este instrumento.

Ha sido explorada una muestra de chicos/as andaluces con este cuestionario. Los resultados muestran que el problema del abuso y la intimidación entre iguales en nuestras escuelas no es muy grave, aunque sí lo suficientemente preocupante como para tomar medidas preventivas, ya que se puede afirmar que aproximadamente un 5% de nuestros escolares se ve severamente afectados por este fenómeno, es decir, son víctimas o agresores de sus iguales.

De todos los estudios existentes, destacamos los que tratan de incidir en la importancia de la prevención de la violencia en la escuela.

Entre los más importantes resaltamos el llevado a cabo por Díaz Aguado y R. Martínez Arias (1997). En este artículo, la autora describe el intenso proceso de investigación-acción que se ha seguido para desarrollar y comprobar los Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia, que se han publicado, poco tiempo atrás, en una serie de libros y videos que se mencionan en este trabajo, en el apartado correspondiente.

Según Díaz Aguado, y siempre desde una perspectiva psicológico-educativa, estos Programas han demostrado ser eficaces tanto en prevención primaria, con los y las jóvenes que inicial-

mente no presentaban problemas especiales, en este sentido, como en prevención secundaria, con los y las jóvenes que se encontraban, inicialmente, en situación de riesgo por identificarse con la intolerancia y la violencia.

La investigación realizada sobre las características de éstos últimos, refleja que suele tratarse de jóvenes con problemas de integración en el sistema escolar a todos los niveles: tareas, valores, profesores, compañeros... Resultado que apoya la necesidad de luchar contra la exclusión también en el sistema escolar para prevenir la violencia.

Es fundamental destacar respecto al estudio experimental descrito en éste último los jóvenes que participan en los programas con un grupo de control, similar al anterior pero que no participa, demuestra la eficacia de estos programas para reducir el riesgo de recurrir a la violencia o ser su víctima, y para desarrollar la capacidad de adopción de perspectivas, la tolerancia y la comprensión de los derechos humanos. La valoración que realizan los profesores de educación secundaria refleja que dichos programas mejoran la integración de todos en el colectivo de la clase, la calidad de la vida en la escuela y la competencia educativa del profesor.

Asimismo, Ladrón de Guevara (1999) también realiza una propuesta de una serie de medidas concretas, desde una perspectiva pedagógica, para que la escuela se convierta en un ámbito de prevención para formar a ciudadanos que sean capaces de desenvolverse y de resolver conflictos sin necesidad de utilizar la violencia.

El autor parte de la aclaración de que *considera falsa la información alarmista de algunos medios de comunicación que dan por sentado un incremento de la violencia en los centros escolares*. Si se centra en proponer estas medidas de prevención es porque considera que sólo mejorando la escuela se puede prevenir adecuadamente la violencia, obviamente que con esto último se está en desacuerdo, ya que las medidas deben ser en todos los entornos de los y las adolescentes.

Una publicación que refleja la Conferencia inaugural de las Jornadas sobre Prevención de la Violencia, organizadas por el Instituto de la Juventud en Sevilla, en febrero de 1999, es la realizada por Díaz Aguado (1999). En ella, se estudia la situación de la violencia juvenil en la actualidad insistiendo especialmente en la prevención de la misma. Para ello se analiza el papel del conjunto de la sociedad y de los medios de comunicación en dicha prevención y los diferentes programas de educación para la paz y la tolerancia desarrollados en la escuela.

Existen otros estudios que abordan la prevención de la violencia en el aula proponiendo la educación en la no-violencia. Es el caso de Sáez (1999), quien desde su experiencia en el ámbito educativo, aborda algunas cuestiones terminológicas, al mismo tiempo que señala las dificultades esenciales que plantea el educar en la no-violencia a los y las jóvenes.

Se plantea las dificultades y retos que debe afrontar una educación de este tipo, sobre todo en el seno de la enseñanza reglada: las exigencias sobre la escuela se han multiplicado; ahora, además del cálculo, escritura, lengua, etc., se pide a los educadores/as que enseñen, en competencia desigual con la televisión y sin el concurso de la familia, cómo afrontar la totalidad de los problemas que componen el amasijo caótico con que nos saluda el cambio de milenio. Paradójicamente, también ha crecido el descrédito de la institución, debido a un conjunto de causas. Por último, el autor señala algunas pistas a tener en cuenta en el momento de concretar las tareas de los educadores, dentro y fuera de las aulas. Agrupa estas propuestas en cinco apartados o tareas: desaprender la violencia, transversalizar la paz, construir una didáctica del conflicto, incorporar procesos educativos no formales y presentar los valores para la vida.

En la misma línea de intervención, diversos autores presentan un proyecto llevado a cabo desde octubre del 2001, dirigido a los y las jóvenes de los Centros de Enseñanza Secundaria del municipio de Candelaria que se encuentran en situación de riesgo, así como a la población joven en situación de riesgo no escolarizada y aquellas familias declaradas en riesgo por parte de los Servicios Sociales ( Herrera Hernández, J.M; León Rodríguez, F; Sierra Rivera, M. C.; Castellano, M; Castillo, J y Pérez, A ; 2002), citados en el trabajo que se viene analizando últimamente.

La intervención se centra en el trabajo grupal para promover estilos de vida saludables y abordar situaciones de riesgo social o dificultad social como: drogodependencias, conductas violentas, enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados.

Los resultados alcanzados tras los primeros tres meses de ejecución, según los autores, han sido los esperados, teniendo en cuenta las dificultades de implementación que presenta la intervención dentro del contexto escolar.

El trabajo de campo llevado a cabo por López Latorre, Garrido, Rodríguez Díaz y Paño Quesada (2002) presenta los resultados de la aplicación de un programa de intervención para la prevención del fracaso social y escolar en jóvenes de riesgo, basado en la investigación sobre el modelo cognitivo, que en la adaptación española se ha llamado “el pensamiento prosocial”. Según estos autores, estas investigaciones han mostrado, desde hace más de diez años, resultados sustanciales en la prevención y el tratamiento de la conducta antisocial, tal como lo demuestran las validaciones de partes importantes de este programa que se han llevado a cabo en países como EEUU, Canadá, Gales, Escocia y España. Los resultados indican que el hecho de mejorar las capacidades y habilidades sociocognitivas es una buena manera de ayudar a evitar la desadaptación personal y social, y por lo tanto la violencia escolar.

El objetivo general de la investigación es lograr que el clima escolar y la comunidad se vean beneficiados por la aplicación de un programa que incremente la competencia y autoestima de los chicos/as en situaciones difíciles, previniendo la desadaptación personal y social. Este programa consta a su vez de dos partes o subprogramas: el Programa del Pensamiento Prosocial para Jóvenes y el Proyecto de Apoyo en la Comunidad. De los resultados de la aplicación de la primera parte del programa a esta muestra, se concluye que, en general, se han logrado unas mejoras significativas pero modestas en los alumnos y alumnas: parecen más capaces de pensar en alternativas y buscan estrategias de resolución más eficaces que antes; también parecen ser más críticos y más exigentes respecto a la valoración de su escuela y su sociedad.

Por último, y en base a los resultados obtenidos, los autores sugieren, en primer lugar, que el programa debe estar bien integrado en la dinámica del curso escolar de los diferentes institutos donde se vaya a aplicar. Además, para lograr resultados más consolidados de competencia social, se necesitan unas mínimas oportunidades sociales para que el o la joven pueda desarrollarse.

Desde un artículo del Departamento de Ciencias Sociales del Instituto de Santa Coloma de Farners (Gerona), 2000, se invita al alumnado de Secundaria a denunciar situaciones de abusos físicos y psíquicos vividos en los institutos.

Para ello fomentan un discurso ágil, y dirigido directamente a los y las jóvenes, insistiendo en la necesidad de afrontar los conflictos mediante el diálogo y reivindicando la oportunidad de exponer abiertamente los propios sentimientos.

Cristina Del Barrio (2000) sostiene en su trabajo de campo que, además de determinar los datos sobre el nivel de conflictos que tienen lugar en los centros de nuestro país, es preciso conocer las opiniones de los alumnos/as y profesores/as sobre las causas y la mejor forma de solucionarlos, datos que pueden ayudar a planificar políticas educativas de las administraciones y medidas gestionadas por los propios centros.

La misma autora junto con Barrios, Van der Meulen y Gutiérrez, destacan que es difícil concluir si la impresión de aumento de los problemas de violencia corresponde a una realidad confirmada. Para ello habría que diferenciar el tipo de fenómeno violento en que está pensando, y habría que contar con estudios de incidencia que permitieran hacer comparaciones precisas. En el caso español, y tras los primeros estudios mencionados, la realidad del problema salta a partir de lo que describen los propios estudiantes y el profesorado consultado en la investigación nacional incluida en el informe del Defensor del Pueblo. El primer paso de la prevención, según estos autores, es promover la reflexión acerca del problema, teniendo en cuenta el conocimiento disponible acerca del mismo, en términos científicos y en términos de creencias de todos los que participan de la vida de un centro escolar. En segundo lugar, la existencia del maltrato y el modo en que se resuelva no son ajenos al clima de relaciones interpersonales que se respire en un centro.

El maltrato entre iguales es un fenómeno de grupos, y el tratamiento del problema tendrá por lo tanto que enfocar ese grupo, con actividades de reflexión acerca de las emociones, la resolución pacífica de conflictos y el conocimiento mutuo a través de actividades que potencien el descubrimiento de nuevas facetas en el otro. Si es posible estas actividades se llevarán a cabo sin señalamientos directos, esto es sin dirigir el foco hacia una persona en particular para evitar una doble victimización en el agresor (Sastre y Moreno; Sullivan, 2000)

En un artículo de la Revista de Estudios de Juventud n.º 63, Ignacio y Bárbara Avellanosa (2003) plantean la creación de un grupo de trabajo. Un grupo que puede ser de muchas maneras: grupo de discusión sin más, grupo de clarificación con trabajos específicos sobre temas de violencia o relacionados o, el más interesante según ellos: grupo que trabaje con técnicas dramáticas en las que los alumnos/as jueguen diferentes roles. Se trata en definitiva de que puedan llegar a manejar internamente el primer problema para establecer relaciones sociales respetuosas: ponerse en el lugar del otro. Se debería garantizar alguna experiencia de este tipo a lo largo de la enseñanza y especialmente en el comienzo de la adolescencia y, desde luego, siempre que una clase o un grupo plantee problemas serios de convivencia.

Una de nosotras, I. Silva (2006) ha desarrollado la LEA12 (láminas de evaluación con adolescentes), es un instrumento específico que puede ser utilizado para trabajar con adolescentes, padres y profesionales, que puede servir para detectar factores de riesgo y de protección ante la exclusión, la violencia y comportamientos antisociales o desadaptativos.

Otro hecho en el que coinciden todos los autores revisados es que la escuela está sumergida en un gran ámbito social, por lo que los desajustes de comportamiento, de valores, y de respeto hacia el otro son frutos multicausales, tales como el modelado familiar, la influencia de medios de comunicación, los valores y comportamientos que se dan en el seno de contextos sociales deprimidos, la violencia estructural de la propia sociedad, etc. En este contexto, la sociedad dota a la escuela con una función socializadora ejemplar al someter a todo niño/a hasta los 16 años a su influjo y obligatoriedad. La educación es contemplada como un deber y un derecho de todo individuo y a ella se le exige que guíe el desarrollo tanto personal y moral como de las facultades intelectuales. Por ello, no cabe inhibirse y relanzar la idea de asumir a los alumnos que se ajustan al modelo escolar y separar o etiquetar a los que no llegan, no pueden o no saben comportarse dentro de ese medio.

Fernández García (1996) destaca que el ámbito escolar está sujeto a un gran sistema de relaciones interpersonales donde las emociones, los sentimientos y los aspectos cognitivos están presentes y configuran parte del quehacer educativo. Esto implica tener en cuenta un entramado que, ligado a las situaciones familiares de cada alumno y al ámbito social de la escuela, describe un escenario no falto de complejidad. Para atacar el problema, propone modelos de intervención de los hechos violentos, conflictivos o agresivos, influyendo en los factores endógenos de la propia escuela, y controlándolos directamente (clima de centro, relaciones interpersonales, normas de convivencia, tratamiento individualizado).

A continuación se reproducen en cuadros, las actividades propuestas por M.J Díaz Aguado y R. Martínez Arias (2004) para prevenir la violencia adolescente en el ámbito escolar, ya comentados.

Para favorecer la aplicación generalizada de programas de prevención de la violencia de género es preciso insertarlos en programas generales que ayuden a prevenir todo tipo de violencia, incluida la que se produce en la propia escuela. Los programas *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia* (Díaz-Aguado, Dir., 2004), se orientan en esta dirección, planteándose desde una perspectiva integral pero recogiendo un tratamiento específico de las formas de violencia más cotidianas: la violencia de género, la violencia racista y la violencia entre iguales, en la escuela y en el ocio. En el cuadro dos se resume la secuencia de contenidos que se trabajan siempre en equipos heterogéneos, a través de actividades muy participativas, basadas en la cooperación, el debate, la resolución de conflictos y la democracia participativa.

**Cuadro 1. Secuencia de actividades del programa**  
***Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad***

---

- A) *La construcción de la igualdad.*
  - Desarrollo de habilidades de comunicación a partir del spot “Democracia es igualdad”.
  - Discusión por grupos heterogéneos sobre los distintos tipos de discriminación analizados en el video didáctico, enfatizando la conexión con la vida cotidiana y el sexismo.
- B) La construcción de los derechos humanos en el ámbito público y en el ámbito privado:
  - Elaboración de una declaración sobre derechos humanos
  - Comparación con la declaración elaborada en 1948.
  - Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en el ámbito privado.
- C) La detección del sexismo .
  - El sexismo en el lenguaje.
  - El sexismo en la publicidad. Discusión a partir del video La mujer en la publicidad.
  - Evaluación de Mensajes para la igualdad en equipos heterogéneos.
  - Análisis de textos.
- D) Favoreciendo una representación de la violencia que ayude a combatirla.
  - Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del video *Odio y destrucción*.
  - Discusión sobre la violencia contra la mujer a partir de documentos de prensa y/o televisión.
  - Elaboración de un mensaje para prevenir la violencia contra la mujer desde la adolescencia.
- F) Investigación cooperativa sobre el sexismo y la violencia.
- G) Sesión de discusión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad.

**Cuadro 2. Secuencia de actividades del programa**  
***Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia***

---

- A) Democracia es igualdad.
  - Activación de esquemas previos y habilidades básicas a través del spot.
  - Discusión por grupos heterogéneos sobre los distintos tipos de discriminación analizados en el video didáctico, enfatizando la conexión con la vida cotidiana y las discriminaciones que se producen en la escuela.
- B) La construcción de los derechos humanos como base de la convivencia.
  - Elaboración de una declaración sobre los derechos humanos en equipos heterogéneos.
  - Comparación con la declaración elaborada en 1948.
  - Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en la vida cotidiana de los/as adolescentes.
- C) Favoreciendo una representación general de la violencia que ayude a combatirla .
  - Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del video *Odio y destrucción*.
  - Discusión sobre la victimización y aplicación a la vida cotidiana de los/as adolescentes.
- D) Racismo y xenofobia, completando las actividades iniciadas sobre la igualdad, con las siguientes:
  - Mensajes contra el racismo.
  - Que mala memoria tenemos.
- E) Sexismo y violencia de género.
  - Detección del sexismo y generación de alternativas.
  - Discusión sobre la violencia de género a partir del video *Hogar, triste hogar*.
  - Elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia de género.
- F) Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio.
  - Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia en general.
  - Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia entre adolescentes.
  - Discusión sobre estrategias para prevenir o detener la violencia en el ocio.
  - Elaboración de un decálogo para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela.
- G) Sesión de discusión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad.

Se destaca que en la evaluación experimental de este currículum de la no-violencia que incluye las más cotidianas, como el acoso y la de género, (Díaz-Aguado, Dir., 2004) participaron un total de 783 adolescentes, de centros educativos de la Comunidad de Madrid, de edades comprendidas entre los 13 y los 20 años. La comparación de los cambios producidos en los/as adolescentes que han participado en él, con los/as de un grupo de control que no ha participado, ha permitido comprobar la eficacia de este programa para:

1. Desarrollar una representación de la violencia que ayuda a combatirla, ayudando a superar las creencias sexistas y de justificación de la violencia doméstica y de género, el racismo y la xenofobia, así como las que conducen a la violencia entre iguales.

2. Reducir las situaciones de exclusión en la escuela, tal como son percibidas por las víctimas, situaciones que cuando no se interviene tienden a incrementarse con el tiempo.
3. Reducir las situaciones de violencia en la escuela, y especialmente las más graves, tal como son percibidas tanto por las víctimas como por los agresores.
4. Mejorar la calidad de la relación con el aprendizaje y el profesorado, tal como es evaluada tanto por el alumnado que participa en el programa como por sus profesores/as. También se observa una tendencia a mejorar el resto de las relaciones y contextos sobre los que tratan las actividades del programa: la clase, amigos/as, compañeros/as, el instituto, el ocio.
5. Prevenir las situaciones de violencia grave en el ocio, tal como son percibidas tanto por las víctimas como por los agresores. Resultado que ayuda a modificar las pesimistas expectativas que el profesorado tiene a veces, sobre la imposibilidad de prevenir desde la escuela formas de violencia que se producen fuera de ella y cuyas principales causas suelen situarse más allá del sistema escolar.
6. Incrementar la disponibilidad de estrategias de prevención de la violencia en el ocio más positivas y elaboradas, rechazando el empleo de la violencia como forma de resolución de conflictos.

#### 5.4 Adolescencia y ocio

A la hora de hablar de la relación entre el comportamiento violento de nuestros y nuestras adolescentes y el ocio o tiempo libre, hemos de distinguir diferentes aspectos de éste. En este apartado hablaremos de los estudios revisados acerca de la relación entre el comportamiento violento en la adolescencia y la televisión, los videojuegos, grupo de pares, los eventos deportivos...

Raquel Bartolomé Gutiérrez y Cristina Rechea Alberola, (2005) retomando el planteo de varios autores, exponen que la violencia que aparece en lugares de ocio o que sirve de elemento aglutinador e identitario en grupos de jóvenes, se ha dado siempre. En España, antes también se daba en las fiestas de pueblos y ciudades, podía aparecer como enfrentamiento entre “peñas” o entre grupos de jóvenes de distintos pueblos/ barrios y ahora aparece además en los lugares de “marcha” y, a veces, enfrenta a grupos subculturales entre sí. Este tipo de violencia se entiende como parte de los ritos de paso. Las autoras plantean que en cualquier comunidad o cultura el paso de niño a adulto supone un cambio de estatus social tan importante que se “celebra” o se representa a través de los llamados ritos de paso y el uso de la violencia en estos ritos es algo habitual en muchas culturas incluida la nuestra; pueden cambiar las formas que adoptan esos ritos, pero no su función ni sus objetivos. Las novatadas pueden interpretarse como un rito de paso; aunque siguen existiendo, parece que no están tan extendidas como antaño y no son tan terribles como solían ser. Este sería un ejemplo de un tipo de violencia juvenil que no se ha incrementado, sino al contrario.

Carles Feixa Pámpols (2005), también recogiendo lo estudiado por varios autores, plantea que uno de los temas más recurrentes en la caracterización social de la juventud en las últimas décadas son las llamadas «culturas juveniles», las “tribus urbanas». En España la historia de los últimos 25 años puede leerse a partir de la emergencia, difusión, diversificación, masificación y decadencia de diversos estilos juveniles, en su mayoría de carácter transicional. Estos estilos han sido tomados a veces como metáfora del cambio social, es decir, como imágenes condensadas de los cambios en las formas de vida y los valores que ha vivido la sociedad española en su conjunto durante todo el periodo. De los primeros *hippies* a los últimos *ravers*, pasando por *punks*, *mods*, *rockers*, *pijos*, *makineros*, *skinheads*, *ultras*, *heavies*, *nuevaoleros*, *grunges*, *okupas*, *hac-kers*, *fiesteros*, *fashion* y otros muchos estilos más o menos etiquetados, la historia de la transición española puede verse, según lo plantea este autor, como la sucesión de diversas oleadas de presencia juvenil en la escena pública, vistas con preocupación, y otras veces con admiración, por parte de las instituciones sociales y de los medios de comunicación.

En el mismo año, José Antonio Gabelas Barroso (2005) plantea que los y las adolescentes son espectadores, espectadoras y jugadores, jugadoras. Con una experiencia social básica, caracterizada por la multiplicidad de conexiones con el entramado de la información. Una generación que puede simultanear dos, tres vías de información, con varios estímulos cada una de ellas, una sobresaturación que también produce colapsos. Nacieron con la tele en color, acunados en el lecho tecnológico, ignoran los grandes relatos y culebrean en el *zapping* al ritmo de los videoclips. Viven a velocidades de vértigo, y con la inmediatez del hiperpresente. La estimulación fragmentaria, impresiona y agarra la atención, pero sólo por un instante. Insiste el autor que es importante preguntarnos los adultos ¿cómo miran los y las adolescentes?, ¿qué significados se producen en esas miradas?

#### 5.4.1 Televisión

En cuanto a los estudios existentes acerca de la relación entre la televisión y el comportamiento violento adolescente, cabe citar el llevado a cabo por José Ortega (1997). A lo largo del artículo el autor analiza el tema de la influencia de la televisión en los comportamientos violentos y delictivos de los y las jóvenes.

Frente a aquellos que plantean efectos y relaciones causales lineales entre la violencia y los medios y la violencia delincencial infanto-juvenil, basados en investigaciones con planteamientos teóricos y metodológicos conductistas y funcionalistas, incluso en algunos planteamientos cognitivistas de individuo, el autor sostiene que hay que ir hacia estudios de perspectiva estructural y sistémica o ecosistémica y los resultados devendrán mucho más matizados.

Dice esto basándose en que todos, pero sobre todo niños/as y jóvenes, desarrollan su identidad y sus competencias mediante su participación activa en su entorno social, no mediante la mera recepción pasiva. Por otra parte, la relación de la juventud con los medios está poderosamente influenciada por su situación familiar, por sus necesidades subjetivas y expectativas y por sus problemas.

De todo ello se desprende que la etiología, causas o motivos de la violencia delincencial infanto-juvenil deben buscarse en ámbitos más estructurales y sociales, de orden socio-económico, sociopolítico, socioestructural, ambiental y familiar y no exclusivamente en aspectos parciales e instrumentales como los media, como la televisión, por mucha influencia que se les pueda suponer.

Sostiene, para finalizar, que la superficialidad y precipitación con que se asigna la causalidad de la violencia y delincuencia juvenil a la televisión y, en general, a los medios de comunicación, pudiera ser una sutil maniobra de confusión, más o menos inconsciente o ideológica, con la que muchos de nosotros y los mismos poderes públicos nos zafemos de nuestras responsabilidades y de las responsabilidades compartidas de todo el cuerpo social.

En 1998, Emma Izaola reúne los diferentes puntos de vista (de educadores y comunicadores) que se expusieron en un mesa redonda organizada por la asociación catalana Mitjans, para reflexionar en torno a la relación de los mass-media y la escuela, centrándose en la programación infantil y juvenil en televisión.

Tanto profesionales de la pedagogía como de la televisión, abordaron aspectos como los efectos de las emisiones violentas, los requerimientos comerciales del medio, las nuevas tendencias en programación infantil, o los horarios en que los niños/as ven la tele.

En el mismo año, Ernesto González aborda, desde una perspectiva sociológica, dos temas principales: el alcance del impacto televisivo en la socialización infantil y juvenil, y lo concerniente a la configuración de los nuevos hábitos de pensamiento y acción de los escolares que propicia el medio televisual.

Con respecto al alcance del impacto televisivo, se centra en citar distintas investigaciones que han tratado de analizar y evaluar la influencia de determinado tipo de programas y sus efectos en la conducta más o menos violenta de su audiencia infantil y/o juvenil.

Destaca que, a partir de dichas investigaciones, ha habido conclusiones para todos los gustos. Actualmente, prácticamente nadie niega la importancia de los efectos de la TV en el comportamiento y las decisivas consecuencias para la socialización infanto juvenil; sin embargo, destaca el autor que dicha influencia no es homogénea ni uniforme: la violencia televisiva, concluye el autor, suscita en la audiencia juvenil conductas imitativas de carácter agresivo pero de muy diverso grado según las defensas y el carácter de los receptores. Acentúa así la importancia de las vivencias primarias (familiares) y la presencia acogedora de los padres y su acompañamiento protector al lado del niño que está siendo expuesto ante el televisor.

El autor adjudica a padres y educadores el reto de enseñar, prioritariamente, a los jóvenes a “leer”, a ver y enjuiciar la TV. Sostiene que quizá sea necesario luchar por ver menos televisión; lo que sí considera claro es que habrá que enseñar a verla mejor.

Begoña Nebreda y Alejandro Perales (1998) apoyándose en diversas investigaciones que, desde distintas perspectivas teóricas, se han hecho sobre el tema, ponen de relieve la existencia de un consenso generalizado a la hora de afirmar:

1. Que la televisión es demasiado violenta, derivándose de ello consecuencias negativas para la convivencia.
2. Que los aspectos negativos de la influencia de la televisión afectan de modo muy especial a la audiencia infantil y juvenil.

Entre las muchas conclusiones que extraen de dichas investigaciones, destacan que *lo malo de la violencia televisiva no está sólo en lo que muestra, sino sobre todo en lo que no muestra o impide mostrar en la pantalla; en su carácter paradigmático como modelo relacional que excluye otras alternativas.*

Proponen un planteamiento para paliar los efectos negativos de la violencia televisiva, que no se proponga la exclusión de esa violencia de las pantallas (pretensión que consideran tan inútil como indeseable), sino su contextualización. Profundizando en el desarrollo de modelos mediáticos de representación e interpretación de la violencia que aprovechen el acervo de conocimientos ya existentes en las ciencias sociales para dirigir a los jóvenes mensajes que contengan no sólo información o entretenimiento, sino que propicien también la adquisición y aprendizaje de habilidades específicas y soluciones prácticas para resolver conflictos sin recurrir a la violencia.

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, cabe citar el estudio de Ignacio de Borafull, quien parte de la consideración de que la violencia constante y gratuita es habitual en los programas televisivos, ya no sólo en la ficción sino también en los informativos, los anuncios o los concursos.

Según su punto de vista, esto no sólo provoca la creación de una imagen distorsionada del mundo, sino que también puede afectar al comportamiento y actitudes de los más pequeños, generando sentimientos de miedo, de agresividad o de desensibilización.

El autor nos muestra diversos acontecimientos de los últimos años que respaldarían estas teorías.

Otros autores consideran que la repercusión de los contenidos televisivos violentos en los niños *depende de diversos factores*. En un estudio, Carmen Triadó (1997) intenta dar respuesta, desde una perspectiva psicológica, a los siguientes dos interrogantes: ¿Había menos violencia antes de la aparición de la televisión?, ¿es realmente este medio de comunicación el responsable del incremento de actitudes agresivas en niños y adolescentes?

Según su punto de vista, la repercusión de los contenidos televisivos violentos en los niños depende de diversos factores, como las características personales, la naturaleza del contenido televisivo y de las circunstancias que rodean a la visualización del programa. Para ella, la influencia dependería de la situación afectivo-social y familiar.

### 5.4.2 Videojuegos e Internet

En relación a las publicaciones revisadas que se centran en el comportamiento adolescente y el uso de videojuegos e internet, cabe que citeamos la llevada a cabo por Enrique Javier Díez, Eloísa Terrón y Javier Rojo (2001). Estos autores hacen un análisis de los juegos virtuales de simulación, argumentando, con numerosos ejemplos, que éstos forman en contra de los valores educativos, las convenciones sociales, la ética y los derechos humanos.

Se preguntan si determinados climas de violencia que se producen en las aulas no estarán generados por la sociedad en la que vivimos, y más en concreto, en este caso, por las actitudes y los comportamientos que genera la utilización cada vez más masiva de los videojuegos entre la población infantil y juvenil.

No se refieren a la totalidad de los videojuegos, sino a un tipo específico, que está en boga entre los niños, los jóvenes y los no tan jóvenes, que exaltan la violencia como forma de entretenimiento y de diversión. Estos juegos de ordenador violentos, son aún más peligrosos que las películas de igual signo, según estos autores, ya que no se limitan a mostrar la violencia ante un espectador pasivo, sino que exigen a la persona identificarse con el personaje y actuar por él. Además, estos juegos exigen, a quien los utiliza, ser activo frente a las situaciones de violencia que representan, por lo que crean una verdadera adicción en el jugador, que necesita volver a jugar.

Advierten, por lo tanto, que tenemos que ser conscientes y críticos respecto a la clara tendencia homogeneizadora de la mayoría de los videojuegos que compramos a nuestros hijos, a presentar una serie de características que, al menos teóricamente, consideramos inadecuadas para su formación y educación. Las características más sobresalientes de estos juegos son:

- presentar la violencia como la única respuesta posible frente al peligro,
- ignorar los sentimientos de los otros,
- no considerar a las víctimas,
- distorsionar las reglas sociales,
- favorecer una visión discriminatoria y excluyente de las mujeres,
- fomentar el todo vale como norma aceptable de comportamiento,
- etcétera.

El artículo publicado por Jesús Juan Pardo y Fernando García (2004) estudia si el uso de los videojuegos, debido a su temática violenta, pueden favorecer la aparición y el desarrollo de una conducta impulsiva y agresiva, predisponiéndolos a aceptar la violencia como medio para resolver los conflictos del día a día. Analizan los resultados de diversas investigaciones, y encuentran que son inciertos, lo cual no evita que al mismo tiempo se pueda hacer una valoración negativa de estos juegos desde el punto de vista ético.

Para explicar la relación entre los videojuegos y el desarrollo de comportamientos violentos, los autores citan dos teorías contrapuestas: la de la estimulación y la de la catarsis. La primera se sustenta en la teoría del aprendizaje social, y sostiene que jugar con videojuegos agresivos estimula estas conductas, aumentando la probabilidad de cometer actos violentos en su vida cotidiana. Sin embargo, la teoría de la catarsis explica que jugar con estos videojuegos tiene un efecto de relax al canalizar la agresividad latente, por lo que tendría un efecto positivo sobre la conducta del niño o adolescente, disminuyendo la probabilidad de que cometa actos violentos.

Según los autores, jugar con videojuegos violentos no es ni la amenaza que pronostican muchos ni una actividad que esté absolutamente libre de producir efectos negativos. Sin embargo, los expertos parecen decantarse hacia una preponderancia de los efectos perniciosos. Así, en el caso de los varones, que son los principales consumidores, se ha relacionado el uso de estos juegos con un menor rendimiento escolar y un mayor número de actos agresivos. Es importante señalar que la mayor peligrosidad se encuentra en los juegos que representan figuras humanas en situaciones violentas, ya que se facilita su aprendizaje mediante un modelo imitativo; además, el modelo queda reforzado por tratarse del protagonista de la historia. Según la

profesora de la Universidad de Barcelona, Begoña Gros, este hecho proporciona un disfrute al eliminar al enemigo de forma brutal.

Juan y García consideran finalmente que hay que ser prudentes al afirmar que los videojuegos provocan comportamientos violentos como a no perder de vista la realidad del carácter extremadamente violento de muchos juegos y las recomendaciones de prudencia y control en su uso. Además, hay que tener en cuenta la actitud del usuario en ellos, ya que es activa y ejerce un control absoluto de la acción.

La profesora Begoña Gros, analiza en el año 2000 la dimensión socioeducativa de los videojuegos. Muestra cómo pueden llegar a ser unas herramientas muy útiles de aprendizaje, sin embargo también analiza los juegos que presentan una violencia gratuita donde se constata la existencia de un deleite y regodeo en las acciones violentas. Según la autora, afortunadamente no todos los juegos encierran este tipo de violencia aunque son estos los que los medios de comunicación acostumbran a destacar y lo que provoca que para muchas personas videojuegos y violencia sean prácticamente sinónimos. Afirma que la mayoría de autores que han investigado sobre el tema coinciden en concluir que no existe una transferencia de la violencia vivida en el videojuego a comportamientos violentos posteriores de los jugadores, al igual que considera Estallo (1997).

En cuanto al género, Gros muestra que las chicas presentan conductas más ansiosas y agresivas después de haber jugado de forma individual con videojuegos agresivos. Mackie y Cooper (1985) concluyen que las chicas que están menos expuestas a la violencia en general, y que tienen menos experiencia en videojuegos agresivos, responden con mayor excitación que los chicos.

Un equipo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid (Santesteban, C., Martín, J., Merino, J., Alvarado, J., Rodríguez, T. y Recio, 2005) realizó un estudio sobre la correlación del tiempo libre con el desarrollo de rasgos agresivos. El objetivo de tal investigación se centra en proporcionar información científica importante que ayude a los responsables de los ámbitos educativos y sanitarios y a la familia a comprender y conocer mejor a preadolescentes y adolescentes en aspectos relacionados con la agresión, siendo útil para diseñar programas de educación e intervención para prevenirla y controlarla. Entre los apartados de estudio aparecen los videojuegos, a los que los y las preadolescentes y adolescentes les dedican menor tiempo que a la televisión; de todos modos en el estudio se precisa que existen diferencias de género en los tiempos dedicados a los videojuegos, siendo muy superior en varones. En cuanto a la violencia, las puntuaciones globales en agresividad, aumentan con el tiempo de exposición a la televisión, y en mayor medida con las horas dedicadas a los videojuegos.

Como plantea Asunción Bernárdez Rodal, la comunicación a través de internet tiene para los y las adolescentes, sus características propias: es el lugar de lo instantáneo, de lo lúdico, de lo divertido; el lugar de la hibridación de los códigos orales y escritos y también el sitio donde podemos construirnos identidades distintas a la que tenemos en la vida real. Este artículo trata de algunas de estas cuestiones, y en concreto de cuáles son los usos específicos de internet y los chats de los adolescentes respecto a la variable de género. Para ello, iremos de las cuestiones más generales a las más particulares, partiendo del intento de explicar qué supone sobre todo la difusión de internet respecto a las prácticas comunicativas más tradicionales, para pasar luego a las cuestiones sobre cómo se construyen las identidades de género en la red.

### 5.4.3 Teléfonos móviles

El uso del teléfono móvil hoy en día se ha convertido en indispensable entre nuestros/as adolescentes y jóvenes de nuestro país, de los nuevos medios tecnológicos es el más usado a nivel individual. Según el último Informe de Juventud (2004), el teléfono móvil se ha convertido en más que un medio de comunicación. Es un medio donde afianzan y consolidan su identidad e intimidad. Aproximadamente el 90% de los y las jóvenes poseen un teléfono móvil y prácticamente todos hacen un uso personalizado. Estos datos indican que el móvil ya es más que un

modo de comunicarse como indica Santiago Lorente (2002). Ha permitido al sector más joven de la población mejorar la socialización con su entorno más inmediato, es decir, su grupo de amigos y compañeros de estudios y aficiones con los que tratan a diario.

El móvil para el joven no es móvil, es íntimo afianzando su personalidad e independencia, al ser personal e intransferible. No obstante para los padres, se ha convertido en una nueva forma de control. Es la llamada “correa digital”. Entonces el móvil emerge paradójicamente como controlador de los hijos/as sin conseguirlo del todo, y los hijos con los móviles simulan la independencia de los padres y madres sin tampoco conseguirlo del todo. Digamos que ejerce como un sistema de equilibrio entre los sistemas comunicativos de las familias.

En cuanto a las diferencias estructurales por género en cuanto al uso del teléfono móvil, no existen diferencias significativas. Tanto los chicos como las chicas hacen uso de esta tecnología, sin embargo los chicos más jóvenes quieren el móvil más como consola de videojuegos, y tienen ante él una actitud lúdica ante todo. Cuando son más mayores lo usan más para coordinarse y organizarse, y lo hacen extensamente con el SMS. Mientras que las chicas hablan más que escriben, se comunican para mantener su red social. Pero se da un fenómeno general entre chicos y chicas, y es el de usar el móvil como barrera de seguridad frente a los padres, para reforzar la identidad personal y colectiva y emanciparse de sus progenitores.

La edad marca pautas de uso diferenciadas, según la revisión de diversos artículos. Así, los más jóvenes de los jóvenes ven el móvil como algo natural, igual que la generación anterior vio natural la televisión al nacer y crecer con ella. Una autora italiana (Leopoldina Fortunati) habla del concepto de la “hermandad virtual” para explicar la compulsión del joven muy joven a usar el móvil y el SMS para hablar con otros jóvenes no hermanos de sangre al no tener él o ella hermanos/as por ser hijo/a único o no tener hermanos de su mismo género. La palabra clave es “soledad”. Estos y estas jóvenes se sienten profundamente solos, en un hogar en que no tienen a ningún par o igual con quien compartir sentimientos, valores, ilusiones... y en el que los padres, por razón de las nuevas exigencias profesionales, están fundamentalmente ausentes la mayor parte del día. El tipo de familia emergente de uno o dos hijos está propiciando este fenómeno que implica la necesidad del niño/joven por tener hermanos para hablar con ellos. En este período el uso del móvil es intensísimo, y el móvil es todo menos móvil: es, ante todo, teléfono personal. Sin embargo, los y las jóvenes mayores usan el móvil con otros fines. Cada vez usan más la conferencia, la voz, en vez de la mensajería escrita. Necesitan la inmediatez de la voz y no soportan la asincronía del mensaje. Ya no sólo llaman a sus amigos de su grupo primario, incluida su incipiente pareja, sino que empiezan a llamar más a la familia.

#### **5.4.4 Consumo de sustancias adictivas**

Debido a que el consumo de alcohol y otras drogas en la adolescencia suscita una gran preocupación social, existen numerosos estudios encargados de tratar esta temática. En nuestro país un sector de adolescentes y jóvenes asocian el disfrute del ocio y de las relaciones sociales con el uso de sustancias.

Hay estudios que se centran más en destacar la prevalencia actual de este comportamiento en nuestros/as adolescentes. Uno de ellos es el llevado a cabo por M. J. Muñoz-Rivas, J. M. Andreu Rodríguez, J. L. Graña Gómez, E. Esbec Rodríguez y M. E. Peña Rodríguez (1999), quienes realizaron un estudio cuya finalidad era obtener el patrón de consumo actual de drogas legales (alcohol y tabaco) en adolescentes de la Comunidad de Madrid.

Desde una perspectiva psicosocial, se analiza detalladamente el consumo de las estas dos sustancias a través de un cuestionario globalizador para la recogida de la información, que señala empíricamente la prevalencia de las mismas en la población adolescente de Madrid.

Los autores, aunque el estudio se centre en un objetivo específico como es el análisis de la prevalencia de consumo de alcohol y tabaco, no dejan de señalar que, asociado a este consumo, especialmente al del alcohol, hay otros problemas que deben considerarse como el de la agresión y la violencia. Sostienen que la asociación entre el consumo de alcohol y la agresión está

suficientemente apoyada por datos empíricos, y que el consumo a edades tempranas puede considerarse como uno de los predictores más importantes del posterior comportamiento agresivo violento, especialmente con respecto a un tipo de agresión específica como es la sexual.

Los resultados de este estudio, en líneas generales, indican que entre la juventud de Madrid, el alcohol y el tabaco son las sustancias de comercio legal más consumidas por los adolescentes. En este momento, el uso de estas drogas se ha convertido en una práctica habitual y mayoritaria que abarca a un gran número de jóvenes entre 14 y 18 años (aproximadamente el 74% de la población juvenil consume tabaco, y el 37% son fumadores habituales).

En el año 2003, Espada, Méndez, Griffin y Botvin analizan las tendencias actuales del consumo de alcohol y otras drogas en la adolescencia. Revisan los factores del consumo abusivo, exponiendo un modelo integrados, concluyendo con una propuesta de intervención para ser aplicada en contextos educativos, el programa Saluda al fin de Semana, a modo de prevención dirigido a estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria. Los autores destacan que la relación adolescencia-drogas es bidireccional. Por un lado, ciertas características de este período evolutivo pueden facilitar el consumo de alcohol y otras drogas, de hecho, el consumo de estas sustancias suele iniciarse en esta etapa de la vida. Por otro lado, el consumo abusivo de alcohol y otras drogas puede interferir en el desarrollo saludable del adolescente. En cuanto a la prevalencia en nuestro país, según la Encuesta del Plan Nacional de Drogas dirigida a estudiantes de secundaria entre 14 y 18 años pone de relieve las tendencias actuales del consumo adolescente de alcohol y otras drogas, destacando:

- las sustancias más consumidas son el alcohol y el tabaco, con tasas de adolescentes que las han probado del 76% y 34% respectivamente, presentando la mayor continuidad
- el consumo de alcohol se concentra los fines de semana
- el patrón de consumo de alcohol es experimental u ocasional, vinculado a contextos lúdicos
- las chicas consumen alcohol, tabaco y tranquilizantes, con más frecuencia pero en menor cantidad, mientras que los chicos consumen drogas ilegales en mayor proporción
- el éxtasis es la sustancia psicoestimulante con mayor porcentaje de consumidores habituales (2,5%).

De acuerdo con la encuesta del Observatorio Español de Drogas (2000), el 76% y el 89% de los escolares que habían probado el alcohol o tabaco volvieron a consumir estas sustancias en los últimos treinta días.

En cuanto a los consumidores de drogas ilegales se constató que el patrón de uso continuado era relativamente frecuente, 62% para el cánnabis y 44% para el éxtasis.

El mismo equipo de investigación del citado artículo realizó un estudio epidemiológico para conocer las tasas de consumo en más de mil estudiantes de secundaria. Hallaron que el 68% de los adolescentes habían probado el alcohol y el 38% eran consumidores habituales. (Espada, Méndez e Hidalgo, 2000).

Según ellos, el origen del consumo es multicausal, por lo que las acciones preventivas deben conjugar múltiples variables. Los factores implicados sugieren la conveniencia de intervenir a nivel familiar, escolar y social. Un reto de la prevención escolar del abuso de drogas escolar es su integración transversal en educación primaria y secundaria, dada la precocidad con que se inician en la actualidad. Este hecho implica la formación continuada de los docentes y, el suministro de materiales y recursos didácticos para hacerlo efectivo.

Francisco González, M. Mar García-Señorán y Salvador González publicaron unos años atrás, en 1996, un artículo donde también planteaban que el uso de drogas es un problema multifactorial. Entre los factores relacionados con el inicio del consumo de drogas en la adolescencia distinguen entre factores individuales y factores sociales. Los primeros se refieren tanto a las características del sujeto como a los procesos internos, y determinan una mayor o menor susceptibilidad o vulnerabilidad a las influencias sociales que favorecen su consumo. Los facto-

res sociales son complejos, interactivos y difíciles de separar. Distinguiendo entre los contextos más inmediatos (familia, grupo de iguales, escuela), y los factores de riesgo más externos, de carácter socioestructural, socioeconómico, sociocultural. La existencia del concepto de múltiples factores de riesgo tiene grandes implicaciones para la intervención pues, al haber diferentes constelaciones de factores etiológicos un único programa preventivo no es capaz de incidir sobre todos ellos. Habría que precisar las diferentes combinaciones de los factores que aumentan y disminuyen la vulnerabilidad al uso de sustancias, teniendo en cuenta que probablemente las combinaciones variarán según la edad, sexo, subcultura y fase de consumo en la que se encuentre la persona.

En la actualidad, existen multitud de proyectos para tratar de prevenir las conductas adictivas en jóvenes y adolescentes en nuestro país. Nosotros consideramos que el programa propuesto por Carlos Alonso (2006), programa "Alcazul", es importante que lo destaquemos. Alonso propone un programa de prevención de las drogodependencias dirigido a población adolescente y juvenil de 14 a 18 años, modificando la influencia de cinco factores de riesgo como son la insatisfacción en el empleo del tiempo libre, búsqueda de sensaciones, actitudes antisociales, influencia de los iguales y falta de información sobre drogas. Este diseño trata de dar respuesta a las carencias detectadas y que incluyen no solamente las necesidades objetivas, generadas por la evolución del consumo de drogas y de las intervenciones destinadas a prevenirlo, sino también las necesidades experimentadas subjetivamente por la población y las derivadas del funcionamiento de las instituciones. Ya en Castilla-La Mancha, se inició un programa para trabajar los factores de riesgo en población infantil de 10 a 14 años. Sin embargo, después de algunos años de desarrollo de este programa, los ciudadanos han planteado la necesidad de dar continuidad a esta intervención, manteniendo la influencia preventiva sobre la población mayor de 14 años, y todo ello a través de una metodología que permita, no sólo la participación comunitaria, sino también la participación de los propios jóvenes que, como miembros de la comunidad, reclaman un papel protagonista en los programas dirigidos a ellos.

- Las instituciones, además de las necesidades derivadas de su responsabilidad en la solución de los problemas asociados al consumo de drogas, tienen que atender otras exigencias que afectan al diseño de programas. Entre éstas podemos destacar la promoción del ámbito municipal como espacio para la mejora de la calidad de vida de los individuos, el aprovechamiento de los recursos y la corresponsabilización de las entidades públicas y privadas, así como la coordinación de las actuaciones que se realicen en el conjunto de la región y en los diferentes ámbitos de intervención.

#### 5.4.5 Relaciones grupales

En cuanto a la revisión bibliográfica sobre los estudios existentes acerca de los actos violentos cometidos por adolescentes cuando se reúnen con otros iguales, hemos encontrado numerosos estudios que se centran en esta temática.

Gil Calvo (1996), desde una perspectiva sociológica, hace un análisis de las actividades lúdicas y de ocio del fin de semana entre los jóvenes como medio para reforzar su pertenencia a los grupos de coetáneos con quienes se relacionan y para construir su propia identidad personal y social.

En este análisis, se incluye un epígrafe sobre la inserción de la violencia y agresividad en los rituales del fin de semana. Al respecto, el autor sostiene que, en principio, tampoco conviene exagerar, pues gran parte de la alarma social creada frente a la violencia juvenil parece ser producto de la escalada de su visibilidad (interesadamente amplificadas por los medios de comunicación) en mucha mayor medida que del crecimiento objetivo de su incidencia real.

En cuanto a las causas posibles de esta compulsión agresiva que parece rodear a los rituales del fin de semana, el autor no deja de tener en cuenta evidentes causas materiales derivadas, en particular, de la desigualdad de oportunidades de inserción adulta; pero recalca la existencia e importancia de otros factores que tienen que ver con el modo en que cada joven construye y

reconstruye, por medios rituales, su propia identidad personal, negociándola y compartiéndola con sus pares a lo largo de su lento proceso de inserción en la edad adulta.

Considera que los rituales de fin de semana son escenarios donde se representan histriónicamente identidades provisionales, experimentales y ficticias. Las máscaras rituales que cada joven esgrime no son otra cosa que patéticos mensajes emitidos en búsqueda de atención, reconocimiento y audiencia. ¿Cómo diseñar nuevos mensajes todavía más comunicativos, capaces de sorprender a un público que ya está de vuelta?, aquí es donde, según este autor, se impone el recurso a la violencia como truco escenográfico. En un comienzo, esa violencia es exclusivamente virtual (imaginaria, ficticia); pero dada la inflación de mensajes finisemanales, la comunicatividad de la violencia virtual pronto se devalúa, por lo que debe ser reforzada con el complemento de la violencia real, pasándose así a auténticas violencias materiales, peligrosamente ofensivas para con las otras personas. Cada joven aprende que sólo puede llamar la atención, en una sociedad mediática, si provoca atención negativa, y esto es sobre lo que debemos reflexionar en nuestra sociedad posmoderna.

Otro de ellos es el llevado a cabo por Izquierdo (1997), quien sostiene que el incremento progresivo en las tasas de violencia juvenil en España es preocupante, proporcionando, a modo de ejemplo, el dato de que, en 1994, se produjeron unas 22.500 detenciones de menores de dieciocho años, y más de la mitad de los delitos juveniles incluían algún tipo de violencia física o intimidación, entre ellos setenta y cinco casos de homicidio.

Hace referencia al auge de las “tribus urbanas”, la aparición de sentimientos xenófobos y racistas entre determinados grupos y otras manifestaciones similares. En este punto, reflexiona acerca de la necesidad de preguntarnos por qué existen estas bandas tan violentas, a quiénes interesa el que sigan funcionando y, sobre todo, cuál es el caldo de cultivo de estas tribus urbanas: qué es lo que lleva a un joven de estos a actuar de esta manera, responsabilizando especialmente a la sociedad de consumo.

Se detiene luego en el fenómeno específico de la violencia callejera en el País Vasco.

Por último, dedica un espacio a los antidotos de la violencia, opinando que frente a esta violencia, este aumento del vandalismo juvenil e incluso de criminalidad, la solución no puede estar en una mera represión, sino que debe estar en la transformación del propio modelo de sociedad que la ha engendrado.

El mismo autor se centra en otro artículo en el análisis del vandalismo callejero partiendo de la idea de que la violencia no es una cualidad intrínseca del ser humano y, por lo tanto, puede ser mitigada y en muchos casos prevenida.

Según él, se debe adoptar un enfoque amplio, que permita considerar la necesidad de la justicia, y tenga como objetivo minimizar o incluso eliminar los factores individuales, familiares, sociales y culturales que contribuyen a la proliferación de actitudes y conductas crueles entre las personas.

La solución que propone estaría en la transformación del propio modelo de sociedad que ha engendrado las magapólis, estas situaciones a su entender deshumanizante y estos monstruos de cemento y asfalto en los que es difícil vivir. Considera que es necesario decir no a los contravalores de la modernidad: producir, vender, comprar, consumir y desechar.

Propone un retorno a los principios de la ética. El fundamento básico de la lucha contra la violencia, según su óptica, está en la paz; y el fundamento de la paz como el de la cultura se halla en la educación familiar, en la escuela, y en los maestros anónimos de los medios de comunicación.

Hace por último una referencia a la tarea de la justicia, que consistiría en hacer cada vez más estrecho el ámbito de la violencia o ejercicio incontrolado de la coacción material o moral.

Jaume Cortés Izquierdo; Bárbara González Sans; Xavier Sanz; y otros (1997) en un dossier de diez artículos, bajo el tema común de la violencia juvenil, reflejan la situación actual al respecto desde distintos ámbitos y perspectivas: Sociológico, Legal, Psicológico, Pedagógico.

La reflexión parte de los datos referentes al aumento de los casos de violencia juvenil y de la disminución de la edad a la que se empieza a delinquir, por un lado, y los múltiples casos de violencia y abusos cometidos contra niños y adolescentes, por otro. El decir, el joven como agresor y como agredido.

Entre las conclusiones a las que se arriba, se destaca que el alarmismo puede deformar, muchas veces, la realidad de la violencia juvenil, un fenómeno minoritario que frecuentemente se convierte en una excusa para las barbaridades que comete la propia sociedad. Lo cierto es que en los casos de jóvenes violentos, su comportamiento no es espontáneo la mayoría de las veces, sino provocado por una excesiva permisividad de la violencia, una falta de educación en la paz, falta de respuesta a la exclusión social y de una salida a la frustración provocada por las propias estructuras sociales. La pregunta se deja planteada: si un joven se manifiesta violento ¿quién es el culpable?

Entre los trabajos de campo, cabe citar el llevado a cabo por Jokin Apalategui, también en 1997. Este trabajo, llevado a cabo en el País Vasco, examina la relación existente entre una situación de movilización que ha llegado a manifestarse por actos de “violencia callejera o juvenil” y algunos indicadores psicossociológicos que los expertos consideran sensibles, y por lo tanto aptos, para observar y explicar tales situaciones. Entre los correlatos psicossociológicos se analiza la anomia; y entre los factores psicossociales intermediarios se seleccionaron las siguientes percepciones: de la privación relativa, de la atribución de causalidad, del sentimiento de competencia, y del mundo injusto. Los resultados vienen a reflejar que la percepción de la Privación Relativa es generalizada entre la población vasca encuestada, pero son los jóvenes los que más polarizan la respuesta, es decir responden con mayor radicalidad.

Domingo Comas (1996) aborda, desde una perspectiva sociológica, el fenómeno de nuevas formas de violencia que hacen su aparición a finales de los años 80. La define como “nueva” violencia en comparación con los tipos de violencia que han sido más habituales en nuestro país: la violencia política y la violencia delincinencial.

Menciona como antecedentes de estas nuevas formas de violencia el fenómeno de los skinheads y la menos llamativa, pero más extendida, violencia de los hooligans del fútbol.

El autor rechaza, por su escaso aporte, los intentos de explicación que provienen, en su mayor parte, de investigaciones antiguas (anteriores a 1970), todos ellos norteamericanos, que refuerzan una atribución pública, estereotipada y ordenancista del fenómeno.

Según este autor, en estos nuevos fenómenos como son los de las pandillas infantiles (“mafiosas y agresivas”), lo importante es la violencia y no su justificación. Algo que la sociedad se niega a entender: que unos buenos hijos o unos escolares normales o unos vecinos tranquilos puedan matar si no tienen un argumento ideológico que los justifique. Es por esto que en los años 90’ una explicación principal comenzó a resultar convincente: se trataba de un tipo de violencia neofascista, reforzada por la violencia que inducía la televisión y ciertos juegos informáticos. Pero esto explica sólo una parte de la violencia, ni siquiera una parte mayoritaria, y no la explica para todo el país.

El autor concluye en que el eje articulador de todas estas bandas, su cultura de la violencia se conforma, primero, por un *rechazo social radical y carente de cualquier compromiso reivindicativo, segundo por una búsqueda del refugio en el grupo y un miedo a la libertad individual y tercero por una legitimación arbitraria de cualquier forma de violencia.*

Advierte asimismo del riesgo que supone atribuir, sobre todo a partir del discurso periodístico, a un enemigo perfectamente identificado (dirigentes neofascistas) la causa de estos hechos, lo que puede reforzar el propio agrupamiento.

Con posterioridad, en base a un trabajo de investigación realizado sobre las tribus urbanas en Barcelona y otras ciudades cercanas, y desde una perspectiva psicológico-social, Pere Oriol Costa (1998) analiza las causas de dicho fenómeno y una serie de recomendaciones para la prevención de la violencia ejercida por estos grupos.

Entre dichas *recomendaciones* se destacan: el no sobre-significar a las propias tribus, proporcionar oportunidades expresivas y prácticas a los jóvenes, donde puedan desarrollar de un modo no conflictivo su necesidad de pertenencia y desarrollo entre pares; restringir la circulación de estereotipos violentos en los medios de comunicación, etc.

Según el autor, la conexión con la violencia de una parte de las tribus urbanas arranca del rechazo frontal que adoptan hacia las normas sociales: unas veces por total negación de las mis-

mas, otras por exacerbación de algunos de los valores radicales presentes en la misma sociedad. Esta violencia puede practicarse endógena o exógenamente (hay casos evidentes de organización de la violencia de cara al exterior, como por ejemplo, el de los skins).

En el mismo año, en 1998, se analizan desde el Instituto de la Juventud, desde una perspectiva sociológica, los aspectos que confluyen en el origen de las citadas tribus: desempleo, dificultades de acceso a la vivienda, abuso de alcohol, consumo de drogas y dificultades para participar activamente en la vida social. A lo que hay que sumar el hecho del retraso en la emancipación y en la incorporación al mundo del trabajo, lo que conlleva un aumento considerable del tiempo libre, y una falta de iniciativas para el uso alternativo de este tiempo.

Todo lo anterior, en un contexto urbano como el de nuestras ciudades, y con una exaltación exagerada del individualismo y el consumo, como el propuesto por nuestra sociedad occidental, explicarían el surgimiento de unas fuertes tendencias neo-tribales como reacción a tal aislamiento hiper-individualista.

Se hace una descripción, entre otras de las llamadas “tribus urbanas”, de los punks, rockers, heavies, maquineros, hooligans, skinheads y okupas. Se estudia sus intereses y actividades, su ideología, el nivel de conflictividad, etc.

Desde una perspectiva sociológica, Manuel Martín Serrano (1998) plantea que la correlación que se suele suponer entre violencia y juventud se ha demostrado como falsa.

Esta investigación examina algunas dinámicas de naturaleza social y antropológica que llevan a la inculpación generacional de la juventud.

Analiza el autor cuánto de verdad y cuánto de falsedad tiene, como todos los estereotipos, este lugar común que sostiene el incremento de la violencia en nuestra época. En este punto destaca lo habitual que resulta la “presentación” de hechos violentos, sobre todo en los medios de comunicación, que han convertido la representación de situaciones violentas en una norma.

Hace especial hincapié en los efectos éticos y políticos del manejo instrumental de la violencia juvenil, advirtiendo que si no se pone algún remedio, el tratamiento que se le está dando a la violencia que implica a la juventud en las representaciones colectivas, puede lograr el propósito que está implícito: formar generaciones juveniles cuyos impulsos agresivos puedan ser exacerbados cuando convenga, y dirigidos contra quienes convenga.

En otro estudio, Iñigo Arranz (1999) parte de la idea de que los grupos de jóvenes proclives a la violencia o identificados con su utilización pueden expresarla de diversos modos. Por eso, y porque no todo es lo mismo, considera preciso estudiar los contextos específicos en que se produce la violencia, tratando de encontrar lo diferencial de este fenómeno juvenil.

Por lo tanto, para intentar explicar el fenómeno de los jóvenes violentos, utiliza un modelo que se apoya en cuatro elementos o factores entrecruzados: la grupalidad, la identidad, lo simbólico e imaginario y la argumentación ideológica.

A modo de nota aclaratoria, precisa que “tribu urbana” es un término genérico y banal, asociado a violencia, inadecuado para casi todos los grupos, incluidos los que terminan en violencia. Sostiene que la mayor parte de la violencia juvenil se produce en agrupamientos que no son grupos propiamente dichos (ni tienen liderazgo estable, ni actitudes planificadas, ni objetivos definidos claramente y tampoco organización definida); sino que es un fenómeno situacional, momentáneo e inesperado.

A modo de conclusión, sostiene que la violencia de los jóvenes urbanos en nuestra sociedad se caracteriza por lo siguiente:

- es una violencia callejera en contextos de ocio,
- con una enorme carga simbólica,
- con agresores y víctimas en gran número dentro de los mismos jóvenes y otras víctimas tomadas como enemigos del orden social,
- es un fenómeno muy lábil y escurridizo con factores políticos y de dinámica social,
- está muy sujeta a la retroalimentación por medio de los medios de comunicación.

En resumen, considera que los violentos defienden con sus acciones un territorio imaginario justificando dichas acciones con argumentos ideológicos. Su violencia en el marco grupal adquiere mayor sentido, confiere identidad personal, protección legal y justificación ideológica. Concluye el artículo con algunas pistas que propone para la prevención e intervención social.

### ***Hinchas de fútbol***

Existen numerosos estudios que tratan de analizar la relación de estos jóvenes y la violencia que ejercen. Entre ellos creemos importante nombrar el estudio realizado por Javier Durán (1996), quien analiza el fenómeno de las jóvenes hinchadas radicales en el fútbol desde una perspectiva sociológica, considerando que sólo puede comprenderse tomando en consideración la interdependencia existente entre los hinchas, sus clubes, los medios de comunicación y los poderes políticos. Los presidentes de los clubes financian sus desplazamientos y les reservan ciertas gradas; sus ídolos les alaban públicamente en muestra de reconocimiento; los medios de comunicación elevan sus actos a nivel de acontecimiento social, y los poderes públicos dedican su atención al problema cada fin de semana, olvidando las políticas preventivas y educativas que pudieran atacar de raíz el problema.

La gran mayoría de los jóvenes que se sitúan en los fondos de los estadios asisten en pandillas. La importancia socializadora que estos grupos de pertenencia tienen en esas edades es perfectamente conocida en el ámbito sociológico. La gran mayoría de estos jóvenes, según el autor, tan sólo buscan diversión y barullo; podríamos decir que es una nueva versión del gamberrismo y el pandillismo adolescente en torno a un espectáculo que les garantiza enorme repercusión social y una dosis semanal de emociones y riesgos controlados.

El autor sostiene que cuando nos preguntamos por qué algunos de ellos tienen realmente de violencia estas experiencias, debemos remitirnos a sus propios procesos de socialización. El joven violento ha sido casi siempre un individuo violentado, una víctima, la mayoría de los casos en su propio contexto familiar. El dramatismo, la intensidad y virulencia con los que algunos de estos jóvenes llegan a vivir su vinculación y dependencia de esos grupos, evidencian hasta qué punto esas pandillas se convierten en verdaderas familias alternativas en las que han encontrado la protección, la atención, el reconocimiento, e incluso el amor del que han carecido.

Pero para entender el fenómeno al completo, el autor insiste en la necesidad de estudiar el marco de las relaciones e interacciones (de cooperación y conflictivas) entre los hinchas radicales y los demás elementos que conforman la estructura: clubes, medios de comunicación y poderes públicos.

Concluye en que todo parece indicar que el vandalismo en el fútbol encierra una violencia más “aparente” que “real”, que constituye una “ilusión de violencia y excitación” que la sociedad se concede a sí misma con el fin de reforzar nuestra confianza en el sistema y en el orden social cotidiano.

Advierte, por último, sobre los brotes racistas y xenófobos que están emergiendo en nuestras sociedades occidentales y que están encontrando en los fondos de los estadios de fútbol un lugar privilegiado para su exhibicionismo. Esta coincidencia no es accidental: hay raíz común entre ambos sectores y es la intolerancia.

De la misma manera que Durán, José Piris (1997) desde una perspectiva sociológica, hace un análisis general sobre la violencia deportiva y los hinchas de fútbol.

A partir del hecho de que la violencia juvenil en el deporte está ligada de forma insoluble a las llamadas tribus urbanas, se cuestiona aspectos como quiénes financian a estos jóvenes, cómo es posible que los grupos ultras hayan proliferado tanto y a qué o a quiénes les favorece la existencia de la violencia juvenil en los acontecimientos deportivos.

En cuanto a la proliferación de los grupos ultras, Esteban Ibarra (2000) como Presidente del Movimiento contra la Intolerancia, y tras los desgraciados acontecimientos en que un joven hincha de un equipo de fútbol fue asesinado por un grupo de neonazis, explica los acontecimientos del juicio posterior a los acusados del crimen.

Se describen también diversos movimientos ciudadanos contra el terrorismo y se expone el mensaje del Manifiesto Escolar contra el terrorismo del Movimiento contra la Intolerancia.

En el mismo año, Bayona analiza también las hinchadas jóvenes de fútbol, sin embargo pretende centrarse en su actuación, ya que considera que muchas de las explicaciones sociológicas que se dan a este fenómeno, no suelen dar cuenta de aspectos muy relevantes y resultan insuficientes para explicar la amplia gama existente de estos grupos. Bayona se centra así en su actuación, interpretando las hinchadas en referencia a su propio contexto normativo y como subcultura juvenil en que la violencia constituye un ritual simbólico.

Otro estudio anterior en el tiempo acerca del movimiento ultra, fue el llevado a cabo por Mariano Sánchez (1996). Desde una perspectiva histórico-política, el autor aborda el problema de la ola de crímenes y violencia xenófoba que recorre Europa, y que según él, es la principal manifestación de la emergencia de un fascismo renovado que se desarrolla entre una parte de la juventud. Según este autor, este fascismo con su mensaje de violencia “redentora” se desarrolla entre la juventud como una propuesta radical, atractiva para muchos adolescentes urbanos inmersos en esta sociedad en crisis, sin modelos positivos que seguir, ni demasiadas salidas.

Sus referentes son Hitler, Mussolini y José Antonio, sus señas de identidad son las típicas iconografías fascistas, y su ideología es muy vieja: la legitimación de la violencia frente al extranjero o el diferente.

En los últimos años, Teresa Adán (2004) ha realizado un trabajo acerca del nacimiento y evolución de los ultras en España. Marca su nacimiento en 1982, coincidiendo con la celebración en nuestro país del Mundial de Fútbol, pasando por diversas fases y generaciones. Analizando los datos de la prensa deportiva durante el periodo transcurrido entre 1975 y 1985 (Castro Moral, 1986), se aprecia en España un aumento significativo de manifestaciones violentas más o menos multitudinarias que tienen lugar tanto dentro como fuera del campo de fútbol. Anteriormente no existían en el fútbol español grupos de jóvenes fanáticos, como ya lo hacían en Gran Bretaña o Italia, pero sí muchas peñas de aficionados surgidas de una campaña realizada por los clubes en plena crisis de público en los estadios. Al principio su organización era precaria, siendo el equipo su único vínculo interno. Era un movimiento espontáneo que a mediados de los ochenta se fue multiplicando. La autora continúa analizando diversos grupos ultras de nuestro país como el Frente Atlético, el Fondo Sur. Constatando el aumento de la presencia femenina en los últimos años, pese a lo cual las mujeres siguen desempeñando en los grupos un papel secundario respecto a sus compañeros varones. Refleja además la evolución del movimiento con el tiempo, siendo característico en el siglo XXI: la irrupción de la pseudopolítica en la vida de los grupos, provocando la pérdida de cordialidad y solidaridad internas y, como consecuencia, la transformación de los grupos en entes homogéneos en lo estético y lo ideológico, frente a la heterogeneidad que caracterizaba a los grupos ultras en los años ochenta. Hace pocos años, el grupo tenía como principal objetivo crear un foco de animación en el estadio, haciendo uso de elementos coreográficos y corales, pero la agresividad forma parte también del modo de ser del grupo como un producto directo de sus actividades. La política aunque presente, ocupaba un segundo lugar. Hoy, el grupo ultra y sus anexos simbólicos han sufrido una profunda transformación. Han permutado la antigua ansiedad de violencia por un ideal político, que ha conducido a algunos episodios de violencia grave. La cultura ultra se muestra vacía, acabada, sin capacidad de respuesta y recambio ante los nuevos retos que se le plantean al movimiento, para el que algunos de sus miembros han pronosticado su “muerte por inanición”.

### ***Violencia Skin***

Desde una perspectiva histórico-política, Esteban Ibarra (1996) analiza el componente racista y xenófobo de la violencia skin, y propone una serie de medidas para combatir dicho fenómeno.

Según este autor, la identidad skin, al igual que la del antiguo nazi, se construye a partir de violencia con el otro, el enemigo imaginario.

En cuanto a las medidas a tomar para combatir este fenómeno, el autor insiste en que el primer paso urgente es reconocer la existencia de una violencia contra la ciudadanía, contra la diversidad cultural, organizada desde una lógica neonazi. Lo siguientes serían evitar el discurso equívoco y diseñar una actuación estratégica encaminada a prevenir el desarrollo clientelar de la violencia y el racismo, a garantizar protección adecuada para las víctimas de las agresiones, y reprimir las conductas violentas y su organización. Paralelamente, propone la formación en valores de tolerancia, igualdad, libertad, solidaridad y democracia, la reducción del campo de la violencia, del racismo y de las diversas expresiones de intolerancia en el seno del colectivo juvenil.

En 1998, Tomás Calvo desde una perspectiva antropológico-social, y basándose en encuestas realizadas por él mismo a escolares de 13 a 19 años, en los años 1986/1993 y 1997, sostiene que se observa una radicalización y consolidación de una minoría violenta, agresiva, intolerante y racista. Pero, dialécticamente, también se ha radicalizado una minoría más amplia de jóvenes comprometidos, solidarios y tolerantes, que han tomado conciencia del problema y están dispuestos a dar la cara y su tiempo por las causas de la igualdad y de la defensa de los diferentes, extraños y marginados, lo que hace pensar que el racismo ha tocado techo con tendencia a la baja.

Más adelante, en 1999, Marina Marinas analiza cómo la violencia skin refuerza al grupo okupa. Desde una perspectiva sociológica, la autora parte del presupuesto de que el aumento de la violencia neonazi, con más de veinte asesinatos y millares de agresiones en España, ha favorecido el reagrupamiento de los grupos de la izquierda antisistema para combatir el fascismo. Analiza esta nueva situación, prestando atención a la conformación esencialmente juvenil de los grupos de izquierda autónoma y observando cómo la confrontación entre skin y okupas proviene de la tibieza política, por parte del Estado, para atajar el problema de los skin ultraderechistas.

Sostiene que el Movimiento Okupa no existe como tal, no es más que una definición social; sólo existe en tanto que recurso estratégico de radical izquierdista, capaz de vincular a personas y grupos que tienen una motivación absolutamente diversa.

El autor comentado anteriormente, Esteban Ibarra (1999) analiza más adelante por un lado, la violencia de las tribus urbanas, especialmente de los grupos skin-nazis en Europa y España y, por otro, el estudio del movimiento pacifista reciente, que hace del principio de la tolerancia su piedra angular, como una de las respuestas más contundentes a la violencia. Movimiento pacifista que no consiste en una mera reacción testimonial, sino que implica movilización social, apoyo a las víctimas, intervención humanitaria, esfuerzo por la reconciliación del delincuente con la sociedad, educación para la tolerancia, etc.

Contiene, asimismo, el manifiesto de Sevilla sobre la violencia, redactado en 1986 por un equipo de especialistas universitarios y adoptado por la UNESCO en 1989.

En cuanto a los estudios hallados que se centran en las *estrategias para erradicar la violencia juvenil*, cabe destacar el de Inés Martín (1996), quien desde un punto de vista social, aborda el tema de la situación de los jóvenes frente al avance y afianzamiento vertiginoso, en toda Europa, de los grupos ultras de corte extremista radical y, en consecuencia, de las agresiones y acciones violentas. Sostiene que en la difícil y compleja realidad actual, los jóvenes tienden a convertirse en las primeras víctimas de la crisis, siendo el colectivo más permeable al discurso y a las estrategias poliédricas de los grupos violentos, a su agitación antisistema, a su práctica cotidiana de violencia difusa, a su estética del terror y de intimidación y a cierta aureola épica estimulada desde los medios de comunicación. Hace hincapié en el hecho, poco difundido según la autora, de que si bien los intolerantes están aumentando en ciertos círculos juveniles, la solidaridad también lo hace: muchos jóvenes están optando decididamente por la solidaridad (y esto no se difunde).

La autora advierte que los datos impactantes y alarmantes acerca del aumento de actitudes intolerantes entre los y las jóvenes, no pueden llevarnos a establecer falsas ecuaciones como: intolerancia = violencia = juventud; ecuación que en el caso de los jóvenes se ha estado haciendo descaradamente para trivializar y ocultar un fenómeno social de gran envergadura. Esto sin olvidar que son los propios jóvenes quienes sufren el mayor número de agresiones.

Concluye en que los y las jóvenes, los niños/as, son el reflejo del estado de opinión general de la sociedad; son el termómetro más veraz y espontáneo para calibrar la temperatura real del problema. Un intolerante no nace, se hace: con la suma de los factores que han intervenido en su proceso de aprendizaje y socialización: el ambiente familiar, la escuela, los medios de comunicación...

Por último, Inés Martín, *propone tres grandes estrategias* que cree necesario implementar para intentar construir una sociedad habitable para las generaciones venideras:

1. Prevención, con campañas de sensibilización permanentes, programas educativos y deportivos específicos, educación en valores, etc.
2. Protección a las víctimas de la intolerancia, con instrumentos y medidas de acción positiva que fomenten la integración de los colectivos objeto de la agresión.
3. Mejora de la seguridad ciudadana, deteniendo y sancionando penalmente toda conducta atentatoria contra la dignidad de las personas, las minorías o los Derechos Humanos (impedir la impunidad).

El trabajo de campo coordinado por el profesor Enrique Fuentes y llevado a cabo por un grupo de estudiantes del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Rovira i Virgili de Tarragona, estudian desde una perspectiva sociológica-pedagógica, las causas de la violencia urbana, la formación de bandas juveniles peligrosas y, sobre todo, cómo afecta al conjunto de la juventud de Educación Secundaria, las acciones delictivas de otros, centrándose además en la mejor forma de prevenir estos actos según ellos, *desde la acción educativa institucional*.

La originalidad del trabajo está en que es un proceso comunicativo, creativo, de los jóvenes para los y las jóvenes. Los ponentes se presentaron como un grupo juvenil con intereses análogos a sus audiencias, pero que buscaban en la información sobre las "bandas" una salida positiva al hecho de la violencia urbana, una forma de educación informal preventiva.

A partir de la muestra mencionada, y de la realización de una encuesta, se construyeron tres bloques de datos: respecto al origen de la violencia juvenil, los actos más frecuentes y la salida voluntaria de los comportamientos violentos entre las bandas y los jóvenes en general.

De los resultados se desprenden conclusiones como las siguientes:

- Se evidencia la dependencia de los adolescentes de la tutela familiar, siendo el origen general de sus problemas la poca atención que los padres les prestan.
- La confrontación entre rivales jóvenes queda acentuada por factores de intolerancia social y por los conflictos entre sub-culturas y grupos urbanos.
- La autoestima baja con el fracaso escolar y el desinterés, y los individuos reaccionan contra los objetos que pueden dominar.
- En la edad media de la muestra (15 años) la violencia física y sexual es anecdótica, peor en el conjunto de sucesos sí que hay un motivo de alarma en situaciones particulares.
- Se puede llegar a considerar al conjunto de las reacciones violentas de los jóvenes como una manifestación de repulsa a la falta de consideración por la cultura oficial a sus problemas, en este sentido es más rebelión que agresión indiscriminada.

Para finalizar, el equipo de investigación insta a replantear el sistema educativo, sosteniendo que no es un problema de articular contenidos en un currículo meritocrático, sino de facilitar que el paso del ámbito familiar a la toma de responsabilidades individuales en el mundo, la sociedad civil y la empresa, se produzca sin represiones y angustias.

Un trabajo de campo de colaboración entre el Instituto Nacional de Educación Física a Distancia y el programa de Aulas-Taller y Garantía Social de la Comunidad de Madrid, cuyo objetivo es, desde una perspectiva pedagógico-educativa, potenciar la actividad física y el deporte como instrumento integrador y transmisor de valores sociales entre jóvenes pertenecientes a las capas más desfavorecidas, es el llevado a cabo por Javier Durán, Vicente Gómez, José Luis Rodríguez, Pedro Jesús Jiménez (1999).

Se basa, teóricamente, en la clasificación de Hellison de las principales corrientes de intervención en el ámbito de la actividad físico-deportiva para educar en valores. Este autor ha creado un Modelo de Actividad Física y Deporte de raíces humanísticas, centrado en la dignidad de la persona, cuyo objetivo es enseñar responsabilidad personal y social mediante estrategias de concienciación, experiencia, toma de decisiones y autorreflexión.

El proyecto incluye la presentación de experiencias prácticas realizadas con los alumnos de dos Centros de Educación Compensatoria.

### ***Tribus urbanas***

En estos últimos años existen diversos estudios sobre la evolución de las culturas juveniles, conocidas en España como tribus urbanas. De hecho, han sido uno de los temas más recurrentes en la caracterización social de la juventud en las últimas décadas. Durante los últimos 25 años han emergido, se han difundido, diversificado, masificado y caducado diversos estilos juveniles. Han sido tomados a veces como metáfora del cambio social, es decir, como mutaciones en las formas de vida y los valores que ha vivido la sociedad española en su conjunto durante todo el periodo. De los primeros hippies a los últimos ravers, pasando por punks, mods, rockers, pijos, marineros, skinheads, ultras, heavis, nuevaoleros, grunges, ocupas, hackers, fiesteros, fashion muchos otros.

En el año 2004, Carles Feixa coordina un monográfico acerca de esta temática para el Instituto de la Juventud.

En uno de los artículos, Feixa y Laura Porzio hacen un balance de los estudios sobre culturas juveniles en España desde 1960 hasta nuestros días. Los autores se han centrado en libros, antologías, artículos en revistas especializadas y trabajos académicos, usando también informes no publicados y reportajes periodísticos. Según ellos, desde los años 60 la emergencia de las culturas juveniles es una de las manifestaciones de los intensos procesos de transición que se han vivido en España: transición económica de la penuria al bienestar, transición social del monolitismo al pluralismo, transición política de la dictadura a la democracia, transición cultural del puritanismo al consumo. Los estudios realizados sobre este fenómeno se han de poner en relación con los discursos ideológicos y mediáticos que se van construyendo en torno a la juventud, a la cual se ha visto como un problema. Así, en cada etapa los discursos dominantes manifiestan las tendencias de cambio que afectan a la sociedad, y que expresan el proceso de modernización cultural y apertura al exterior, así como los miedos y resistencias que este proceso despierta entre los sectores más conservadores. A lo largo del periodo, la producción científica sobre culturas juveniles en España ha aumentado notablemente. El boom se produce en la segunda mitad de los años 90 y sigue después del 2000, lo cual se refleja en el aumento de libros y artículos, aunque no en tesis y otras publicaciones. Este hecho implica la consolidación de una masa crítica de investigadores, pertenecientes mayoritariamente a las generaciones más jóvenes, y también de un mercado de lectores formado por académicos, educadores, comunicadores, técnicos de juventud, padres y también por miembros de las propias subculturas juveniles.

En cuanto a la variable género, destacan que la presencia femenina sigue siendo marginal. Además, consideran que los autores están condicionados por los discursos mediáticos sobre la visión de la juventud como un problema. La mayoría de estudios sobre el mundo fiestero se centran en el consumo de drogas, la mayoría de estudios sobre skins muestran los neonazis y la violencia, como hemos constatado en los estudios que hemos elegido para incluir en nuestra investigación. Sin abordar otros aspectos, como sus interacciones y los procesos de hibridación cultural que se derivan de ellas.

### ***Bandas latinas***

Un estudio que hemos analizado y el cual consideramos muy apropiado para incluirlo en nuestra investigación, es el llevado a cabo por Mauricio Rubio (2006). En él analiza en profundidad el

fenómeno de las bandas latinas, sus orígenes, características, tipos, su desarrollo en España, las intervenciones existentes y la influencia de los medios de comunicación en este fenómeno.

Las pandillas delictivas juveniles en Centroamérica y Sudamérica, “*maras*”, nombre genérico con el que se conocen, se han convertido en un problema de extrema importancia en varios países de este continente, sobre todo cuando se tienen en cuenta las estimaciones policiales, que consideran que solamente en Centroamérica existen unos 600.000 pandilleros activos.

El autor muestra cómo generalmente destacan por su violencia donde quiera que se encuentren ubicadas, ya que las bandas no son únicamente problema de las grandes ciudades o de las zonas pobres de la ciudad, ni tampoco son problema de una raza o cultura en particular, sino que sobrepasan todos los límites raciales, étnicos, económicos y geográficos.

Esta visión del problema que afecta a Centroamérica, Sudamérica y a parte de los Estados Unidos (fundamentalmente California, Chicago y Nueva York), presenta características muy diferentes según la zona geográfica en que nos situemos.

Aunque Mauricio Rubio considera que el fenómeno en nuestro país es bastante reciente, ya han surgido los primeros grupos y sus acciones, amplificadas y en ocasiones distorsionadas por la prensa sensacionalista, comienzan a ser un preocupante tema de debate y origen de una incipiente alarma social en la sociedad española.

Rubio analiza también el fenómeno en España y añade que debe quedar claro que a pesar de la visión alarmista y desproporcionada que en ocasiones presenta la prensa española en sus informaciones, la situación del problema de las bandas latinas en Estados Unidos y en Sudamérica difiere mucho de la que encontramos en España en la actualidad. En los citados países del continente americano, los grupos urbanos latinos cuentan con un mayor número de miembros, perfectamente coordinados, dentro de las zonas donde se han establecido y mantienen vínculos habituales con el crimen organizado.

En España todavía este fenómeno se encuentra en un “estado embrionario” de desarrollo y no posee entidad suficiente en lo que respecta al número de miembros. Además, en su inmensa mayoría se trata de jóvenes menores de edad que simplemente se unen al grupo como moda pasajera que culmina cuando alcanzan la edad adulta o cambian de lugar de residencia, y no todos se dedican exclusivamente a la comisión de actos delictivos.

Según el autor, la propia desestructuración familiar muchas veces es el eje del problema, sin embargo, un factor muy importante es la llegada masiva de familias sudamericanas que traen con ellos a sus hijos adolescentes, quienes frecuentemente sienten el sentimiento de desarraigo producido por el choque cultural, lo cual les impulsa a unirse a grupos en los que refugiarse de esta situación.

Los jóvenes buscan en la calle el afecto, la fraternidad y la comprensión que no siempre hallan en sus familias, pues a veces éstas viven prácticamente para trabajar y no pueden prestar toda la atención que necesitan sus hijos adolescentes. Otras veces el empleo precario, la desorientación por el cambio radical de vida y las dificultades escolares, hacen el resto. Algunas de las conclusiones del estudio sobre ‘Jóvenes latinos: espacio público y cultura urbana’, que ha realizado el Consorcio Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU; 2005) por encargo del Ayuntamiento de Barcelona, enfatizan este hecho. En el informe se relatan experiencias de decenas de jóvenes latinos que viven en la capital catalana. Destaca que los jóvenes suelen añorar su país de origen, en el que han sido criados por las abuelas, y se sienten ‘desterrados’ al emigrar a otro lugar cuando no lo han elegido. Entre el 2 y el 5% de los 50.000 jóvenes latinos que viven en Barcelona pertenece a alguna banda y pocos de ellos reconocen abiertamente que forman parte de una agrupación juvenil.

Los relatos de vida de estos jóvenes concluyen que existen patrones comunes, como ‘una fuerte añoranza del lugar de origen’, haber estado desde niños al cuidado de las abuelas y percibir ‘un sentimiento de destierro por una decisión de venir que ellos no han tomado’. Así, se suma una triple ‘crisis’ de adolescencia, familia y emigración.

Las bandas, sin embargo, les prometen protección ante el rechazo y las actitudes xenófobas que sufren, aunque a veces les conduzcan a la delincuencia, un tributo que tienen que pagar para

demostrar su valía y capacidad. Para vivir esa conciencia de grupo y esa solidaridad moral debe desarrollar una tradición, vincularse a un territorio propio, hacerse dueños de las zonas de ocio, lo que a veces supone las disputas y peleas con otros jóvenes y miembros de bandas rivales. El hecho de hacer un pacto de sangre con los demás miembros les lleva a superar determinadas pruebas a modo de demostración de valor, como son los pequeños actos delictivos, o en el caso de las mujeres, mantener relaciones sexuales con miembros de la banda para manifestar su obediencia.

Según Rubio, la influencia de los medios de comunicación social es un punto de vital importancia porque el tratamiento que está sufriendo esta problemática por parte de los medios de comunicación ha hecho que la sociedad tenga un concepto de este conflicto más próximo a la situación de América que a la realidad de España.

Se comprueba que prevalece el interés de vender una noticia a la de contar la realidad exacta, haciéndose hincapié en determinados aspectos de los hechos que remarcan el carácter violento de los grupos y el uso generalizado de armas por parte de sus componentes.

Prosigue añadiendo que para una persona que desconozca la realidad española y que lea asiduamente la prensa, la situación sería más o menos la presencia visible de grupos de jóvenes violentos de origen latinoamericano, que usan todo tipo de armas para atacar a grupos rivales y para cometer delitos, que dominan barrios de diferentes ciudades o grandes núcleos de población y que van a los institutos con el objetivo de atemorizar a los alumnos y para reclutar nuevos miembros. Las motivaciones principales, lo que es el porqué de ese comportamiento delictivo no resulta tan atractivo como lo pueden ser las morbosas alusiones a la suma de unos hechos sensacionalistas. Esta sobredimensión del fenómeno acarrea además otros problemas derivados de esta publicidad gratuita, y es que los propios grupos se sienten halagados de salir en prensa y de que les den una importancia que en realidad no tienen, porque eso refuerza sus estatus en la calle; se consideran más importantes y refuerzan su alianza con el grupo.

Realiza una selección de titulares de prensa donde se muestra que el simple hecho de ser latino implica que se pertenece a los Latin King, aunque el cuarenta por ciento de ese grupo en particular estaba formado por españoles.

Lo curioso del caso es que casi siempre que en prensa se hace referencia a la peligrosidad de estos grupos, normalmente se habla de maras, cuando la realidad indica que la presencia de estos grupos es simplemente simbólica, con algún acto realizado en Barcelona y poco más.

La influencia del tratamiento que hacen los medios de comunicación sobre la violencia juvenil y las bandas urbanas, hecho que hemos destacado del estudio de Rubio, es una temática que también consideramos necesaria abarcar en nuestro trabajo aunque haciendo hincapié en el distinto tratamiento de las noticias para que produzcan efecto según de la ideología política de cada periódico, lo cual nos lleva a cuestionarnos una vez más el modo de tratar la realidad por las distintas corrientes, incluso delante de un tema tan delicado como la violencia en las relaciones adolescentes y juveniles.

#### **5.4.6 Lectura**

En la actualidad, la lectura es, entre todas las prácticas culturales, la que probablemente goza de un mayor reconocimiento por ser considerada como un instrumento accesible para la búsqueda de los elementos que conforman la mentalidad crítica y que aporta, en consecuencia, material para el ejercicio de la libertad. Es en este sentido un mecanismo socializador importante en los principios de la ciudadanía. Se puede decir que una sociedad en la que cuyos adolescentes y jóvenes frecuentan los libros, acometerá con mejores herramientas la construcción del futuro colectivo.

Existen numerosos estudios acerca de la adolescencia y la lectura. Nosotros nos centraremos en varios de ellos que forman parte de la revista de estudios de juventud, donde en el año 2005 se publicó un especial acerca de esta temática.

En el estudio llevado a cabo por la socióloga Natalia Fernández (2005), cabe destacar cómo la lectura aparece entre las prácticas culturales de los y las jóvenes en España. En el informe de la juventud del año 2004, se refleja que un 64% de la juventud ha leído una media de casi cuatro

libros en el último año. Práctica que es más frecuente entre mujeres que entre varones, y entre los jóvenes adultos frente a los adolescentes. Fernández refleja los resultados de la Encuesta de hábitos y prácticas culturales llevada a cabo por el Ministerio de Cultura y Fundación Autor (2005), en la cual se plasma que las preferencias de los y las jóvenes con respecto al ocio se orientan de forma clara hacia los espacios situados fuera del ámbito doméstico, especialmente durante la adolescencia. Siete de cada diez jóvenes de entre 15 y 19 años confiesan su preferencia por las actividades que se pueden desarrollar fuera de casa y solamente uno por las que se realizan en el hogar, como también lo es que conforme se avanza hacia tramos superiores de edad esa preferencia vaya cediendo a favor del espacio doméstico, de tal forma que entre los 20 y 24 años, aunque la opción mayoritaria sigue siendo el ocio extradoméstico, los y las jóvenes empiecen a repartir su interés entre las dos posibilidades.

En este contexto preferencial es donde hay que situar el acceso a la lectura. Sin embargo, no se pretende afirmar que la práctica lectora durante la juventud encuentre en los contactos sociales una competencia insuperable, sino, solamente, enmarcar los hábitos en el entorno de las disposiciones personales.

En la Encuesta de hábitos comentada anteriormente creemos conveniente citar que los jóvenes leen más pero no son los más jóvenes los que más leen. Esta práctica es más extensa en los grupos de edad de 25 a 34 años y de 35 a 44, con una frecuencia de cinco puntos superior al sector más joven.

Según Bloom (2000), la lectura es una actividad con cierto componente social, ya que se lee para escapar de la soledad. A través de la experiencia narrada en el texto, el sujeto que lee invoca al otro y trasciende su experiencia personal creando imágenes mentales de lo no vivido personalmente o incorpora su propia experiencia en el curso de la asimilación del contenido, viéndose reflejado a sí mismo. Además, la lectura de la juventud posee la doble dimensión: subjetiva y social. Lo hacen dentro de una red de transmisión, al recomendarse textos unos a otros, ponen en común experiencias lectoras y se prestan libros. La acción solitaria es una parte de la actividad que, por lo demás, suele situarse en los márgenes de la actividad diaria: se lee entre una actividad y otra, antes de dormir, en situaciones de espera...

Sin embargo, es preciso considerar la resistencia a la lectura, ya que existen datos donde se manifiesta que un sector importante de la población joven en nuestro país no lee nunca o casi nunca, siendo más frecuente esta actitud entre los y las adolescentes. Aún así, el conjunto de la población adolescente y joven que lee es mayor en comparación a la que no.

A modo de conclusión, Fernández muestra que a pesar de la difusión universal de los medios de comunicación de masas y sobre todo de la televisión, la lectura no se ha convertido en una actividad marginal. La lectura en tiempo de ocio, es decir, la voluntaria y placentera no es, marginal ni poco frecuente entre la juventud española.

En otro estudio de la misma publicación, Mario Domínguez e Igor Sádaba, corroboran los resultados expuestos anteriormente. Según los autores, no asistimos a una crisis del mundo de la lectura y el libro no está en decadencia frente a otros objetos culturales dentro del ámbito juvenil. Lo que reflejan es que la lectura sigue produciéndose aunque muchas veces no se da sobre papel sino a través de las nuevas tecnologías y ofertas mediáticas. Éstas han roto el orden de la lectura, el canon clásico de consumo de libros, que acaba compitiendo con otras prácticas mediáticas y produciendo lectores de contornos múltiples y caóticos.

Estos autores se plantean una paradoja, y es que pese a que la formación de lectores es una de las prioridades educativas, solamente hasta hace muy poco se ha comenzado a plantearse un análisis sistemático acerca de las prácticas de lectura de la población. La lectura es reconocida por expertos como el mejor vehículo para transmitir el conocimiento, pero rara vez se ha convertido ella misma en objeto de conocimiento. Por esto las discusiones y programas en torno a la lectura pesa más la opinión que los estudios “antes se leía más”, los presupuestos ideológicos “leer nos hará mejores”, no investigaciones rigurosas. En Francia la situación es distinta, aunque tampoco es satisfactoria. Desde la publicación de la primera encuesta en 1955 hasta hoy, la con-

ducta lectora de los y las franceses ha sido objeto de estudio por parte de analistas e instituciones dedicadas a la educación y cultura.

Domínguez y Sádaba también analizan la lectura obligatoria en la enseñanza y su posible influencia en la disminución del atractivo de la lectura entre la población adolescente. Según ellos, existe una diferencia de actitud en la lectura entre las prácticas del estudio y las del consumo, entre leer para aprender, recordar y formarse, y leer por leer, por pasar el tiempo y divertirse. Actualmente las cifras de edición y hábitos de lectura de los y las jóvenes revelan que cada vez está más difundida la lectura consumista que rechaza en nombre de una absoluta libertad lectora cualquier sistema de valores y actitud pedagógicas, con cierta reivindicación de su derecho a no dejarse influenciar y la legitimidad de su rechazo a toda clase de condicionamientos externos en la elección de sus lecturas, conscientemente orientadas a conseguir el más puro y simple entretenimiento.

Al igual que Petrucci (2001) opinan que la lectura tradicional tropieza con la competencia de la imagen y con la amenaza de perder los repertorios, códigos y comportamientos que inculcaban las normas escolares o sociales. A esto hay que añadirle la transformación del soporte de lo escrito y que, por ello, obliga al lector a nuevos gestos, a nuevas prácticas intelectuales. Las nuevas prácticas de lectura de los nuevos lectores deben convivir con la revolución de los comportamientos culturales de masas y no pueden dejar de estar influenciados. Con el libro o revista de papel la lectura viene determinada por el autor. Leer un libro de principio a fin significa una linealidad, la cual está predeterminada por la estructura dada por el autor del libro. La lectura de los textos digitalizados o electrónicos es una lectura no secuencial, no lineal. Es una lectura hipertextual en el sentido que en lugar de leer un texto en forma continua, ciertos términos estarán unidos a otros mediante relaciones (enlaces o links) que tienen entre ellos (Galo, 2001). Para otra autora, Ana Calvo (2002), con el hipertexto no hay una organización en la lectura sino que es el lector quien, libremente y con una gran autonomía, quien desplaza o fija el principio organizador marcando su recorrido. El texto principal ya no constituye el centro, pudiendo haber tantos centros de lectura como lectores posibles.

Javier Lorenzo (2005) en la misma publicación de Estudios de juventud reflexiona acerca de la lectura en la generación de la red, de Internet. Según el autor, la manera de relacionarse con las tecnologías de la información y de la comunicación por parte de las cohortes más jóvenes influye en la evolución y socialización de los mismos, en sus sistemas de aprendizaje, en la adquisición de conocimientos y especialmente, en sus métodos comunicacionales y de ocio. No cabe la menor duda que las TIC's han revolucionado la forma de leer y, en consecuencia de escribir de los jóvenes. Afirma que para acercarnos a la relación de la juventud con la lectura a través de Internet, nos encontramos con dificultades para obtener datos e información fiable, ya que la complejidad del medio de comunicación y acceso no permite acotar la medición de su uso. Existen tres indicadores a tener en cuenta para detectar el nivel de acceso de los y las jóvenes a la sociedad de la información, y concretamente a la lectura en Internet. Uno es la adquisición de hardware, es decir la disponibilidad de un ordenador, PC. Otro es la conectividad, y el tercero el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Finalizan añadiendo que con la llegada de los avances tecnológicos, la lectura se ha reinventado a sí misma, ha reeditado sus patrones y se adapta a los cambios, tanto de soporte como de su lector. La sociedad se adapta y transforma las evoluciones tecnológicas a su gusto y ritmo. En definitiva, las tecnologías son simplemente herramientas que permiten o potencias el desarrollo humano y la lectura ha sido, es y será uno de los motores de conocimiento más sofisticados.

#### **5.4.7 Campamentos de verano**

Existen diversas publicaciones que reflexionan y analizan este fenómeno de ocio que está íntimamente ligado a la juventud y que está experimentando una demanda creciente.

Son muchos los tipos de campamentos existentes en la actualidad. Unos de ellos son los que se centran en el mero entretenimiento, en el turismo. En estos la relación con el entorno se difumina y los objetivos de aprendizaje y convivencia pasan a un segundo plano.

Hay autores que se centran en los campamentos como experiencias educativas de primer orden. Es el caso del artículo realizado recientemente por Andrés Mellado y José Luis Mellado (2006). Según ellos, los campamentos de verano han sufrido muchas transformaciones en los últimos años, tantas como para asegurar su vital utilidad para niños y niñas, adolescentes y jóvenes en su proceso vivencial, de crecimiento y maduración respectivos. Los denominan educativos porque consideran que se da en ellos un clima favorable para conseguirse muchos de los efectos pedagógicos que son impensables en la enseñanza reglada. Pretenden la alianza entre lo lúdico, la diversión, el juego y el proceso educativo.

Los autores consideran que los campamentos son experiencias educativas de primer orden pero con unas características particulares:

La primera es que está limitada en un periodo corto de tiempo. Careciendo de un seguimiento posterior a largo plazo.

Está separada y aislada de experiencias similares, no tiene profesores a la usanza tradicional, sino que se desarrolla normalmente en un medio desconocido.

Tiene además, características que hacen que los niños y niñas estén más comprometidos con esa experiencia, dado que muchas veces son ellos quienes lo eligen. Están fuera del dominio familiar.

Suele darse un mayor nivel de tolerancia a las cosas, ya que hay normas de carácter general adecuadas a un tipo de convivencia de mayores responsabilidades que en el ámbito doméstico, se vive fuera de la obligatoriedad reglada particular de cada familia. Los horarios tienen que ver con la posibilidad de hacer muchas más cosas.

Las actividades favorecen el contacto e intercambio entre ellos y ellas, fomentándose la creatividad, originalidad y diversidad...

Reflexionan además sobre la enseñanza obligatoria y la necesidad de darle un sentido lúdico para facilitar el aprendizaje. Concluyen su artículo añadiendo: "la creencia de que aprendiendo se puede ser feliz, pero la certeza de que es más fácil aprender siendo feliz", con lo que coincidimos totalmente.

Carlos Granero y J. Carlos Lesmes (2006) reflexionan acerca de la dinámica interna en los campamentos, es decir los elementos que la constituyen, donde todo está interrelacionado. Elementos diversos como las características del grupo de acampados, el conocimiento mutuo del equipo de monitores, los fallos imprevistos de la instalación o la variabilidad de la meteorología, obligará a realizar cambios en el aquí y ahora de la actividad. Por todo ello, consideran necesaria la existencia de un modelo donde apoyarse, no tanto como guía teórica y cerrada sino como construcción de un guión en el que basarse cuando llegaran las decisiones más comprometidas.

#### **5.4.8 Política**

Como muestran Jorge Benedicto y M<sup>a</sup> Luz Morán (2003), uno de los rasgos característicos de la juventud de las sociedades democráticas es el creciente distanciamiento que mantiene con respecto a las instituciones políticas y la escasa confianza en sus responsables. Sin embargo, hay que reconocer que, al igual que el resto de ciudadanos, la mayoría de las y los jóvenes no se muestran contrarios a los valores democráticos, incluso sus índices de participación electoral, aunque hayan disminuido en los últimos años no muestran una variación brusca. No se trata pues, de que la juventud se muestre con actitud opuesta, esta sensación que perdura lo que hace es aumentar la pasividad, desinterés y apatía con que las nuevas generaciones de jóvenes cuando se trata de asuntos relacionados con la esfera pública, sobre todo a nivel más institucional.

Al mismo tiempo hay que recordar como muestran numerosos estudios que en las últimas décadas se ha producido un desplazamiento paralelo del potencial participativo de la juventud a otro tipo de actividades que algunos autores califican de estrictamente sociales o vinculadas con la "nueva política" (Bettin, 1999; Bynner, Christholm y Furlong, 1997 y Muxel, 1996). No se trata sólo de una insatisfacción con los resultados de las políticas concretas, sino de una actitud de escepticismo y desvinculación afectiva que tamiza las relaciones que los ciudadanos, en general,

y que la juventud, en concreto, mantienen con los sistemas políticos. Hasta el punto que, en muchas ocasiones, el interés y la preocupación por problemas colectivos que presentan determinados sectores juveniles se justifican y sostienen sobre una concepción despolitizada de los mismos; dejan de ser cuestiones políticas para convertirse en asuntos de solidaridad colectiva.

Otro factor que interviene en el distanciamiento de la juventud a la política hace referencia a las circunstancias vitales de la juventud en las sociedades desarrolladas. También estas se han transformado, dando como resultado una situación presidida por la ambivalencia y en cierta medida por la confusión. En el nuevo modelo de juventud de las sociedades postindustriales, las seguridades tienden a desaparecer, las transiciones a la vida adulta se desestandarizan y la propia idea de juventud como periodo intermedio de interiorización y adquisición de reglas o valores para lograr la madurez social pierde viabilidad, desde el momento en que la etapa de dependencia familiar se alarga hasta límites temporales impensables (Evans y Furlong, 1997; Wyn y White, 1997).

La principal consecuencia es una situación contradictoria en la que, por una parte, la juventud presenta unas condiciones de vida sensiblemente mejores que antes, pero que al mismo tiempo se encuentra atrapada en redes de dependencia que dificultan su presencia como sujetos autónomos en la esfera pública, así como la asunción de responsabilidades colectivas, lo cual termina dando argumentos a esa imagen de apatía y desinterés de nuestra juventud actual.

Según el Informe de Juventud del año 2000, en 1980 el 52% de los jóvenes se posicionaban en la izquierda, este porcentaje fue decreciendo hasta estabilizarse en la década de los 90. Hoy en día entre el 25 y 30 % de la población juvenil se considera de izquierdas. Estos flujos y reflujos, son semejantes a lo que se observa en la población general española desde el final de la transición hasta ahora. Ciertamente, las promociones juveniles se muestran algo más a la izquierda que las de los mayores. Pero en la opinión de los realizadores del informe, el rasgo que caracteriza más a los desplazamientos en la actitud política de la juventud española no se refiere tanto a su ubicación política sino más bien a su desubicación. Es decir, muchos y muchas de nuestra juventud no saben bien dónde posicionarse. Y en ese estado de perplejidad o desubicación se encuentra un número importante de la población juvenil: al menos uno de cada cinco jóvenes desde finales de los años ochenta.

La preferencia por la democracia antes que por otro sistema político es generalizada en la juventud española: al menos tres de cada cuatro. La falta de entusiasmo democrático se muestra más bien como desinterés o indiferencia ante el sistema gobernante, más que preferencia por otros regímenes. Durante la juventud las actitudes democráticas se ven tanto más favorecidas, cuando más se aleja la adolescencia y más se aproxima la edad adulta. Esta edad es en torno a los 21 años. Es el momento de la vida en el que se han adquirido las experiencias y funciones sociales que tengan que ver con estos cambios de actitudes. Influye mucho el paso de la Enseñanza Secundaria a la Universitaria. Y todavía más el poder incorporarse a la vida activa. Estos cambios existenciales inclinan a unas personas jóvenes hacia la izquierda, y a otras hacia la derecha. Pero en todo caso, refuerzan la aceptación y el aprecio por las formas democráticas de ordenamiento político.

En el Informe de Juventud también se muestra que existe una asociación estable a lo largo de los años, entre la falta de aprecio por la democracia y las convicciones de extrema derecha. Esta relación conviene saber cómo funciona. Existen unos datos que pueden contribuir a aclarar el alcance y significado que tiene esa congruencia entre escoramiento ideológico y las querencias totalitarias: En España, también ocurre que la ubicación política extrema derecha es uno de los factores que muestra un efecto más desestabilizador para la identificación de la juventud con la democracia. Sobre todo si coinciden, como suele ocurrir, extremismo de derechas y racismo. Por lo que convendría prestar atención a algunos cambios sociales que si siguen evolucionando, pueden favorecer el éxito de los programas totalitarios y xenófobos entre la juventud. Entre los resultados hallados, aparentemente entre las personas jóvenes situadas en posiciones escoradas a la derecha y que no comparten las preferencias por la democracia, florece más la indiferencia hacia el sistema político, que el explícito interés por los regímenes dictatoriales y autoritarios.

También se sabe por la enseñanza de la historia, y en los Informes de juventud se confirma, que el ascenso o la decadencia social de la clase a la que se pertenece, se relaciona con las ideas democráticas o autoritarias. La identificación con el sistema democrático está más generalizada entre quienes vienen de familias que han prosperado o que se han acomodado bien a los cambios tecnológicos y económicos, tan rápidos, que se han generado en el sistema de producción. Es el caso de los y las jóvenes que pertenecen a las denominadas clases altas; a las nuevas clases medias y a los obreros cualificados. En cambio, aumentan en términos relativos las actitudes que se dicen indiferentes ante la democracia o la dictadura, entre la gente joven procedente de los estratos sociales peor adaptados a esos cambios. Concretamente los y las jóvenes que son parte de las viejas clases medias y de los obreros no cualificados.

Las actitudes que favorecen relativamente más las actitudes indiferentes entre jóvenes de 15 a 29 años son:

- tener menos de 21 años, y tanto más cuanto menos años se tengan
- estar en el paro y dedicarse solo a las tareas del hogar
- pertenecer a las viejas clases medias, al estatus de obreros no cualificados
- posicionarse políticamente desde el centro derecha a la extrema derecha, y tanto más cuando más a la derecha
- no haber superado el nivel de estudios primarios o de FP1
- estudiar enseñanzas profesionales.

## 5.5 Adolescencia y sexualidad

Coincidimos con los muchos autores, como Junes, M. José Díaz Aguado en que los y las profesionales presentan miradas contradictorias en torno a la población adolescente, hecho que influye notablemente a la hora de enfrentarse a ella y abordarla. Muchos profesionales consideran que pararse a mirar a los adolescentes es menospreciar a los adultos. Insisten en negar la posibilidad de que el adolescente tenga formas de mirar el mundo dignas de ser consideradas, especialmente si pueden poner en crisis la visión que da el poder adulto.

Hay profesionales adultos que se niegan a aceptar que el mundo adolescente sea como es, que imagina que es como era antes o que no quiere ver, o no sabe ver, la realidad adolescente que les rodea. Miradas que intentan espantar los fantasmas adolescentes, que no pueden aceptar como normal lo que realmente pasa, que confunden quizá la pretensión de educar con el deseo de que no aparezcan riesgos y contradicciones en sus vidas.

Una mirada positiva y activa que hace del conocimiento y de la proximidad al adolescente la clave de su forma de educar y enseñar, es un grupo sensible para observar y descubrir, que tiene creatividad y curiosidad para conocer cómo van cambiando, qué les preocupa e interesa los adolescentes y las formas como viven el mundo que les rodea. Este grupo reclama fundamentalmente dos tipos de ayuda: la difusión activa de un discurso positivo de la adolescencia entre el mundo adulto, comenzando por sus colegas; el apoyo permanente para contrastar con otra gente la comprensión de una realidad adolescente que se modifica curso a curso y que ayuda a adaptaciones e innovaciones constantes, el soporte para mantenerse en la proximidad al adolescente.

En cada caso siempre es fundamental descubrir, dinámicamente, cuáles son los argumentos vitales que están detrás de sus comportamientos. Hacer investigación en el mundo adolescente es siempre encontrar una forma de escucharlos. La forma de investigar ha de intentar recoger sus argumentos y, además, las interpretaciones que hacen de su mundo, las perspectivas interpretativas que tienen de lo que dicen y hacen.

En cuanto a los estudios y trabajos existentes en torno al comportamiento violento adolescente y la sexualidad, cabe destacar un hecho relevante en todos ellos, y es que son numerosos los datos que demuestran que un número importante de abusos sexuales a menores son cometidos por otros menores -normalmente adolescentes.

Los trabajos se dividen según el modo de abordarlo. De todos modos, es importante destacar ante todo los resultados de un análisis de los datos existentes hasta el momento llevado a cabo por Díaz Huertas (2001). A partir del mismo, le permite concluir que:

- aproximadamente un 20% de las chicas y un 10% de los chicos sufren algún tipo de abuso sexual antes de los 17 años
- casi a la mitad de las personas que sufren abuso, les ocurre en más de una ocasión
- un 19% de la población adulta presenta antecedentes de haber sufrido abuso sexual en la infancia, siendo las niñas de 11 y 12 años la población de mayor riesgo
- la población con retraso mental moderado es particularmente vulnerable al abuso sexual.

Estos datos permiten pensar que éste es un problema de salud relevante en la población adolescente, y que los sistemas de salud deben prestar una atención especial a su detección precoz. Algunos autores (López, 1995) recomiendan incluir la prevención de los abusos sexuales entre las actividades de educación sexual en la adolescencia.

Una serie de trabajos se centran en esta importante necesidad de prevenir las agresiones sexuales en adolescentes, como lo plantean los distintos autores y por supuesto coincidimos plenamente con ellos.

El autor nombrado anteriormente, recoge los datos de numerosas investigaciones sobre agresiones sexuales, y hace una propuesta educativa para prevenir los abusos, tanto con las víctimas como con los agresores. Este mismo autor en co-autoría con Amalia Del Campo (Prevención de abusos sexuales: Guía de Secundaria, 1997), proponen un material didáctico para prevenir los abusos sexuales contra los y las adolescentes y de los y las adolescentes, el cual acompañan con una guía para padres y educadores.

En un trabajo realizado por Junes. J. (2005) se plantea que en un gran número de adolescentes, perpetúan las mismas actitudes y creencias sexistas que otras generaciones aún no muy lejanas. Por ello, el autor opina que los cursos sobre este tema, de violencia sexual, no son sólo necesarios, sino imprescindibles, pues nos permite analizar de forma puntual y evolutiva, año tras año, la opinión de los/as adolescentes y crear estrategias que tengan como objetivo modelar nuevas opiniones que permitan cambiar las actitudes sexistas de nuestros/as jóvenes, con el objetivo de conseguir una sociedad actual más equitativa y más justa con relación al respeto a la integridad física y psíquica a la que todos los hombres y mujeres tienen derecho.

Las estrategias a seguir, deben basarse sobre todo en la prevención del problema, intentando implicar en el seguimiento y consecución de los objetivos a todas las instituciones públicas, demandando para ello, subvenciones económicas, apoyos de los profesionales y dotación de bienes y equipos materiales.

Consideramos que es tarea de todos y todas propiciar una educación no sexista en los colegios, institutos y demás centros educativos, que se impartiría con un rango de asignatura, con el fin de que las nuevas generaciones asuman, desde la infancia, y como algo natural y beneficioso para vivir en armonía, la convivencia y el respeto entre hombres y mujeres.

La catedrática Díaz-Aguado y otros muchos autores y autoras, con quienes coincidimos, proponen la inclusión en la escuela del estudio del sexismo. Habría que enseñar a detectar los estereotipos y a defender los derechos humanos, explicando que "el sexismo destruye a todos, tanto a los hombres como a las mujeres". Considera que aún existe una excesiva presencia de violencia contra la mujer en el área sexual y que si se aborda el tema desde las primeras edades y se intensifica cuando se aproximan los cambios puberales, quizás sería un buen modo de prevenir estas conductas.

Otro estudio, en este caso cuantitativo, que también muestra las actitudes que tienen adolescentes en una ciudad catalana hacia la sexualidad, es el realizado por Garriga i Setó (2003). El análisis de los resultados del trabajo lleva a la reflexión sobre la excesiva presencia de violencia contra las mujeres en el área de la sexualidad, y en la posibilidad de pensar en medidas para promover el cambio de actitudes.

Puntuar alto en coacción y violencia significa tener y aceptar ideas como “una chica no tiene derecho a mostrar abiertamente su deseo sexual”, “las chicas violadas se lo han buscado”... Al analizar los resultados se observa que existe una mayor propensión en los chicos a tener una actitud favorable a la coacción y la violencia sexuales. Las puntuaciones de los chicos son siempre más altas, y la mayoría de las veces, la diferencia es significativa. Entre los chicos, son los de las clases más acomodadas (centro privado religioso y centro privado concertado) de la muestra quienes obtienen las puntuaciones más altas en coacción y violencia. Estos resultados muestran que aún hay una tolerancia hacia la violencia en general, y en particular, hacia la violencia sexual. De todos modos, es muy esperanzador para la autora que el grupo que tolera menos la violencia es el de las chicas que viven con familias menos convencionales, es decir, aquellas en las que ya se han cuestionado la rigidez de los papeles de género y donde los padres han intercambiado papeles en el sentido de promover el máximo desarrollo personal.

Otro trabajo que incide en la prevención de las agresiones sexuales en adolescentes es el llevado a cabo por López, F. (1998). Éste propone prevenir los abusos trabajando con los y las adolescentes tanto como posibles víctimas, así como posibles agresores, sobre todo en el caso de los varones que son los que suelen cometer los abusos. En este artículo se presentan datos que confirman estos hechos y se indica que ha sido necesario cambiar la definición de abusos sexuales a menores o jóvenes, para incluir los cometidos por otros menores o jóvenes.

Considera, además, que no puede olvidarse que los menores o jóvenes que agreden sexualmente a otros con frecuencia han sufrido otros tipos de maltrato, especialmente maltrato físico, y también es más frecuente que hayan sufrido ellos mismos abusos sexuales. De ahí la importancia de prevenir estas conductas desde muy temprano.

Un autor en la misma línea de pensamiento es Morfa (2003), quien complementa esta aportación añadiendo que se debería recordar que aunque la meta cuando se trabaja con jóvenes que han cometido ofensas sexuales es ayudarles a detener sus conductas abusivas, lo primero es que son niños y adolescentes. Son personas jóvenes que han cometido ofensas y que merecen cuidado y atención y una autocomprensión de las causas subyacentes a sus conductas abusivas.

Sin embargo, otros trabajos centran su importancia en la creación de programas de intervención (Sánchez, J., 2000; Aragonés, R.M, 1998). El primero de ellos trata de describir un Programa de Intervención que se está llevando a cabo con menores agresores sexuales y violentos en la Residencia Juvenil “Colonia San Vicente Ferrer” de Godella, Valencia.

En él se analiza cómo se lleva a cabo la Evaluación y la Intervención y se presenta a modo de ejemplo la evaluación de un caso.

Se centra más en los agresores sexuales que en los violentos.

El Programa tiene cuatro áreas de intervención: intervención en grupo, intervención individual, intervención con la familia y toma de contacto con la Comunidad.

La intervención en grupo consta de las siguientes secciones: entrenamiento de habilidades sociales, educación emocional y empatía, control de la agresividad, educación sexual, entrenamiento en resolución de problemas, distorsiones cognitivas.

Los contenidos del área de intervención individual serían: reconocimiento del delito, disminución de la negación y minimización, y prevención de la recaída.

En el área de intervención familiar se trata de dar a los padres y madres, habilidades suficientes para que puedan intervenir conscientemente en la educación de su hijo/a.

Y, finalmente, en el área de toma de contacto con la comunidad, se intentan buscar actividades en la Comunidad para que el chico haga amistades y descubra otras actividades y contextos.

La segunda propuesta de intervención (Aragonés, R.M, 1998) tiene por objetivo ofrecer una descripción de las principales características de los Agresores Sexuales Adolescentes y así proponer unas bases para la intervención con ellos. Para su realización, la autora ha accedido a 78 expedientes de jóvenes que han tenido contacto con justicia juvenil por delitos sexuales entre los años 1990 y 1996 en Barcelona, y de éstos se ha recogido información acerca de 87 variables divididas en cinco tipos: variables demográficas, antecedentes, variables del delito, variables de personalidad y consecuentes.

Entre las características más determinantes de este tipo de adolescentes, según los resultados de este estudio, figuran, entre otras, las siguientes:

- Dificultades para el autocontrol de sus impulsos.
- Bajo autoconcepto de sí mismos y pobre autoestima.
- Baja tolerancia a la frustración.
- Existencia de cogniciones que reflejan un claro menosprecio de la figura femenina.
- Existencia de un retraso general en el desarrollo madurativo del menor.
- Carencias afectivas por parte del núcleo familiar.
- Altamente influenciable por la presión del grupo de iguales.

Una vez conocidas sus características, propone intervenir sobre ellas como un modo de tratar de erradicar la violencia sexual.

Castillo (1999), como parte de un estudio más amplio, se centra más en las víctimas de un abuso sexual, y tras explorar las consecuencias que, a corto y largo plazo, produce el abuso sexual infantil (ASI) en niños y adultos de ambos sexos, propone su intervención y la contrarresta con la que es brindada por la atención psicosocial actualmente. La información obtenida de 3 fuentes (psicólogas expertas, directa o indirectamente, y víctimas adultas) permitió establecer que miedo, ansiedad, vergüenza, problemas de sueño y culpa, son los síntomas más frecuentes a corto plazo, en tanto que baja autoestima, incapacidad para defender sus derechos, desconfianza, desagrado por las fiestas, insatisfacción por problemas sexuales se presentan a largo plazo.

Los síntomas identificados tanto a corto como a largo plazo por las expertas fueron baja autoestima, vergüenza, depresión y culpa.

Otros autores, consideran el tema de las agresiones sexuales entre adolescentes en relación al consumo de sustancias, especialmente el alcohol. Así, en el estudio realizado por M. J. Muñoz-Rivas, J. M. Andreu Rodríguez, J. L. Graña Gómez, E. Esbec Rodríguez y M. E. Peña Rodríguez ("Alcohol y tabaco: prevalencias de consumo en adolescentes de la Comunidad de Madrid", 1999), aunque el mismo se centre en un objetivo específico como es el análisis de la prevalencia de consumo de alcohol y tabaco, los autores no dejan de señalar que, asociado a este consumo, especialmente al del alcohol, hay otros problemas que deben considerarse como el de la agresión y la violencia. Sostienen al respecto que la asociación entre el consumo de alcohol y la agresión está suficientemente apoyada por datos empíricos, y que el consumo a edades tempranas puede considerarse como uno de los predictores más importantes del posterior comportamiento agresivo violento, especialmente con respecto a un tipo de agresión específica como es la sexual.

M.J. Díaz Aguado (2006) expresó que el sexismo limita el repertorio de estrategias emocionales, originando diferencias evolutivas en la vulnerabilidad a los problemas emocionales relacionados con la depresión. La frecuencia de depresiones es mucho mayor (el doble) entre las mujeres que entre los hombres. Diferencias que cabe relacionar con las estrategias que cada grupo ha aprendido a utilizar. A los niños se les permite exteriorizar la ira y la hostilidad en mayor medida que a las niñas; y que a ellas se les educa para pensar sobre las emociones, ponerse en el lugar de los demás, sentir empatía y expresar la tristeza (incluso llorando) mucho más que a ellos. Los estudios que comparan, por ejemplo, la reacción al abuso sexual en la adolescencia concluyen que la respuesta de los chicos es mucho más extrema, que se intentan suicidar con más frecuencia que las chicas, diferencia que según algunos estudios es de 13 a 1 (Garnesky y Adams, 1998) ¿Cómo explicar que las estrategias masculinas más eficaces en situaciones menos graves no lo sean aquí? Aunque no tenemos suficiente información para contestar con precisión a esta pregunta cabe suponer que ante un problema tan grave como el abuso sexual, las estrategias de distracción y acción, más disponibles para los adolescentes, sean menos eficaces que las estrategias de pedir ayuda y "llorar", tradicionalmente consideradas como femeninas.

Concepció Garriga (2006) en su artículo :» Prevención de la violencia de género en secundaria. Talleres de prevención de relaciones abusivas” plantea que las autoras más contemporáneas (Chodorow, 1984, 1994, 1999; Benjamin, 1995, 1996, 2002; Berbel y Pi-Sunyer, 2001; Dimen, 2003, Goldner, 2003) proponen que, para modificar el sistema de adquisición del género normativo, es necesario modificar el sistema de crianza en dirección a lo que llamamos “parentalidad dual” y “nuevo contrato sexual”, prácticas mediante las cuáles los padres se corresponsabilizan tanto de la economía como de la crianza, y de esta manera ofrecen a las criaturas modelos de género más cruzados, cosa que les tiene que permitir salir del modelo dicotómico jerarquizante y entrar en los terrenos más múltiples y complejos que ofrece la postmodernidad, de manera que podamos hablar de masculinidades, feminidades y sexualidades. Chodorow (1999) sostiene que la identidad de género de cada uno/a es un entretrejo inextricable, prácticamente una fusión, de significado personal y cultural. Goldner (2003) propone que “el género estaría construido como una identidad social fija (*lo que llamamos estereotipo*) y un estado psíquico fluido (*la vivencia personal del género*)... por lo tanto la cuestión crítica consiste en considerar la medida en que el/la sujeto/a se experimenta a sí mismo/a como invistiendo el género con significado, o en si el género es un significado que tiene lugar en él/ella”, y añade: “la capacidad de hacer esta distinción crítica ha sido conceptualizada por Bassin (1996) y Benjamin (1995) como uno de los principales logros del desarrollo”.

Por lo tanto, nos daremos cuenta que modificar el sistema de género normativo vigente no es sólo una necesidad urgente para evitar que se sigan produciendo abusos de cualquier orden sobre las mujeres, sino que es también alcanzar un nivel superior en la escala del desarrollo personal, emocional y mental. Dio Bleichmar (2005) define el *self cohesivo* como: la vivencia profunda de estar compenetrado/ada con lo que uno/a hace sin sentimiento de extrañeza respecto a un/a mismo/a. La persona que tiene un *self cohesivo* no siente el deseo como disonante, que no corresponde a lo que piensa, o a lo que sería necesario pensar o hacer; no se encuentra llena de dudas sino que siente que lo que hace es lo correcto. El concepto de *self cohesivo* puede ser uno de los parámetros para medir el nivel de desarrollo personal alcanzado.

También se puede ver que este trabajo de desarrollo tiene mucho de personal. Que destinar políticas públicas a fomentar la igualdad de oportunidades es fundamental, e imprescindible para se haga en las mejores condiciones, y para modificar el nivel simbólico, pero que de lo que se trata finalmente, es de propiciar una reflexión a fondo en las personas a fin de que puedan hacer sus elecciones de género personal con los máximos criterios de salud mental. Por esto es necesario el concepto de apropiación de la propia responsabilidad personal, lo que permite el reconocimiento mutuo. La noción de reconocimiento mutuo nos la viene proporcionando Benjamin (1995, 1996, 2002), y pone de manifiesto que en la medida en que las personas van logrando estos niveles de desarrollo personal, aumenta su libertad personal y como consecuencia se profundiza en la democracia

## 5.6 Adolescencia y migración

Desde hace ya varios años nos hemos convertido en país de inmigración. En pocos años nuestras ciudades han cambiado su paisaje humano de manera significativa. En cualquier lugar, el metro, ciertos barrios, nos cruzamos con hombres, mujeres y niños que proceden de todo el mundo.

Dada la cada vez mayor gravitación social del fenómeno de la migración en España es importante puntualizar muy breve pero enfáticamente que es necesario ir encontrando nuevas formas de estudiar el tema.

Varios autores, entre ellos, Elena Rodríguez San Julián e Ignacio Megías Quirós (2005) plantean que hablar de adolescencia migrante es “inventar” (encontrar) tanto una categoría concep-

tual con referencia a un sector de población poco descrito como dotarla de contenido, es decir, ponerla en circulación y someterla a debate.

Es obvio que los sectores inmigrados que se estudien pueden considerarse desde una óptica de homogeneidad, en cuanto inmigrados, pero también presentan heterogeneidades internas, en cuanto al tiempo de estancia en España, la diversidad de procedencias geográficas y culturales o la extracción familiar.

En general, se puede afirmar que podría a veces observarse un empeño en resaltar los elementos identitarios comunes referidas a la migración referente a las conductas violentas de los y las adolescentes inmigrantes, como se puede apreciar a veces en los medios de comunicación. Se negaría así que la violencia, tanto sufrida como ejercida es un elemento común a la población adolescente, juvenil y de la sociedad en general.

Cuando un grupo familiar emigra traslada dicho modelo pero se ve sometido a modificaciones por efecto del nuevo contexto social.

Reinventan modos de gestión del hogar que terminan afectando a la división de tareas por sexo. Aparece una doble jornada de adultos o menores (trabajar fuera y dentro, estudiar y llevar la casa, etc.). El hogar multihabitacional: Esta situación se relata como propia de países del este. Por su parte, en ausencia de adultos en el hogar, se experimenta con diversos criterios de reparto de las tareas entre hermanos y hermanas: la edad, el sexo, las habilidades o la deliberación (“quien tenga razón”).

Los estudios sobre inmigración en España comenzaron a desarrollarse tímidamente durante la década de los 80 por el Colectivo IOE (1987) y fueron incrementándose a partir de los años 90. A partir de entonces, ha seguido la producción académica, con un ligero desfase, el desarrollo del propio fenómeno social de la inmigración en España.

Diversas investigaciones coinciden en señalar que la xenofobia ha aumentado en nuestro país en los últimos años, coincidiendo con una mayor presencia de inmigrantes extranjeros. Esta tendencia se pone claramente de manifiesto en encuestas llevadas a cabo en otros estudios, y ello a pesar de que lo que se analiza es la actitud “declarada”, que no tiene por qué coincidir con la “real” o latente en lo que respecta a la medición del racismo; según declara Cea D’Ancona (2004).

En el caso de los y las jóvenes y adolescentes, se observa la misma tendencia en diversos estudios, como es el llevado a cabo por Calvo Buezas en el año 2000. En él se encuentra la peculiaridad que estos jóvenes manifiestan sus prejuicios de forma más abierta.

De todos modos, la investigación llevada a cabo por un equipo del centro INTER de Investigación en Educación Intercultural, compuesto por miembros de la UNED, Universidad Complutense y CSIC para elaborar el Informe sobre Racismo Adolescencia e Inmigración, parte más bien de la idea de que la inmigración no provoca una mayor cantidad de actitudes racistas, sino que sólo las hace más evidentes, al existir colectivos hacia los que dirigir el discurso y las actitudes racistas. Este proyecto analiza la percepción de las personas afectadas, tratando de dar respuesta a interrogantes relacionados con las formas sutiles o explícitas en que se manifiesta el racismo así como sus implicaciones y consecuencias: discriminación, exclusión, violencia. La finalidad del mismo es proporcionar a educadores y otros profesionales información relevante para reconocer, comprender, interpretar y manejar estas situaciones.

Se analizan cinco dimensiones:

Acerca del proceso de llegada y adaptación de las y los adolescentes de origen extranjero, se observa que las dificultades con las que se encuentran vienen condicionadas por la percepción sobre todo de diferencias en cuanto a las formas de ser y vivir, siendo el lenguaje el primer obstáculo para muchos de ellos/as. La escuela ocupa un lugar muy importante al ser una oportunidad genial para relacionarse con otros chicos, aunque también se encuentren dificultades de adaptación, provocadas por las actitudes y comportamientos discriminatorios de los alumnos/as y, en algunas ocasiones, por el profesorado.

Las experiencias de discriminación que se han recogido a través del gran número de entrevistas realizadas, son muy variadas pero se pueden resumir en las siguientes:

Desprecio, infravaloración, insultos, expresiones como “vete a tu país”, agresiones físicas negar favores, burlas faltas de educación, intimidación, acoso y amenazas físicas. Estas han sido descripciones directas de comportamientos discriminatorios, pero también estos/as chicos/as han interpretado determinadas conductas en sus entornos como discriminatorias:

Adscribirles a un determinado grupo y asignarles comportamientos vistos a otras personas de ese grupo, sentirse infravalorados por parte de los profesores en cuanto a sus capacidades o posibilidades de futuro, viéndose reflejado en las orientaciones académicas que el profesorado da a los chicos/as dirigiéndoles con mayor frecuencia hacia ciclos formativos que hacia bachillerato. Cuando les han preguntado en el estudio a los chicos y chicas sobre las razones de las actitudes y comportamientos racistas, han contestado de forma variada pero se pueden agrupar en las que dan las víctimas y las que dan los agresores. A veces se trata de la misma persona, víctima de racismo como minoría y agresor hacia otras minorías tanto en España como en su país de origen. Entre las razones de las víctimas cabe destacar: porque lo han aprendido en casa, por miedo, para evitar la inmigración ilegal, por distinguir a la gente, pensando que algunos grupos son mejores que otros... pero muchos de los entrevistados no entienden el por qué de estas agresiones. En cambio, las razones de los agresores son más vagas y generalistas y se pueden agrupar en dos: “porque todos somos racistas y en algún momento nos comportamos de esa forma incluso sin darnos cuenta”, y porque han tenido problemas con miembros de un grupo determinado.

Otra dimensión que se ha analizado es cómo creen que se puede prevenir y qué medidas les parecen adecuadas. Casi todos han señalado que el papel de los padres es fundamental para enseñar en la igualdad y ayuda a prevenir el racismo pero también consideran que las familias son el origen de las actitudes y comportamientos racistas. Otras ideas mencionadas son la necesidad de tratar de identificarse con otras personas y otros puntos de vista, el haber sido extranjero uno mismo y poder ponerse en el lugar del que es extranjero aquí.

A modo de conclusión, en el estudio se expone que todos y todas los adolescentes entrevistados han sufrido experiencias racistas en su entorno. Están convencidos de la necesidad de una educación antirracista, sin embargo la mayoría no ha acudido a personas adultas de su entorno para resolver tales conflictos porque no crean la respuesta de los adultos pueda ser efectiva.

De este modo, el equipo que ha realizado el informe cree necesario implicar tanto a adultos como a estudiantes a la hora de plantear una educación antirracista.

En un estudio, Ignacio Avellanosa (2006) muestra la casuística más común de población inmigrante que acude a los servicios de psiquiatría infantil. El autor se centra en el análisis de la emigración latinoamericana, mayoritariamente en la de mujeres, ya que responde a una demanda centrada en servicios para los que ser mujer es un factor positivo. Muchas de estas mujeres deberán dejara a sus hijos e hijas en su país, normalmente con la familia materna.

En muchos casos, generalmente, la familia se reencuentra de nuevo. En algunos casos, son sólo los hijos e hijas quienes viajan porque la familia de origen se ha roto en esos años y cada uno de ellos tiene una nueva pareja. A veces, incluso conocerán a su nuevo padre a la llegada al aeropuerto. En todos los casos antes de venir a España han tenido que dejar la familia que consiguieron recrear. La abuela que ha sido mamá durante todo este tiempo tiene que volver a ser abuela porque ya mamá está con ellos y este proceso de nuevo es traumático porque exige un nuevo duelo; siéndolo más para las niñas porque ella fue su figura de identificación en sus primeros años. Los hijos varones, generalmente se quejan y se enfrentan a la madre, buscando grupos entre los compañeros que han vivido experiencias semejantes y cuando tienen problemas casi todos conductuales. Buscan la identidad perdida o confusa encontrándose con sus iguales, aquellos que también emigraron y reivindicando el orgullo de su origen. Los problemas para los padres son de control y de frustración si los resultados escolares y las perspectivas laborales no son los que soñaron. Las niñas viven los cambios y la necesidad de elaborar duelos continuos de forma más depresiva, que se manifiestan tanto en ideas de tristeza, como en trastornos psicossomáticos y fracasos escolares, como en los casos más graves, con intentos autolíticos poco planificados.

En esta época posmoderna, en nuestra sociedad española ya no es necesario viajar para conocer otras culturas. Pero es imprescindible un viaje continuo entre todos y todas hacia la convivencia pacífica hacia el enriquecimiento mutuo basado en los Derechos Humanos. Además, no debemos olvidar que toda acción que promueva la interculturalidad (entendida como la interrelación entre distintas culturas, etnias o religiones en un mismo lugar geográfico) debe estar atravesada por políticas que promuevan la igualdad de género. De todos modos, como plasman Vicén y Larumbe (2002), con respecto a los logros alcanzados por las mujeres del mundo más desarrollado en cuanto a igualdad, se ha de recordar que en otros mundos esa igualdad para las mujeres no sólo no es real ni legal, sino que ni siquiera se plantea para algunas en su horizonte.

En este mismo sentido, Irene Silva (2006) en un estudio para el Instituto de la Juventud se plantea cómo están influyéndose mutuamente las múltiples culturas que conviven en la España actual y qué consecuencias tiene esto en la población adolescente del grupo receptor y en la del grupo inmigrante. Reflexiona a través de diversas citas de su práctica clínica con adolescentes inmigrantes de distintas procedencias, las particularidades de cada cultura, y enfatiza en su artículo que no sólo es importante realizar políticas de conciliación, sino además que en ellas no se debe olvidar lo intercultural y el enfoque de género. Por ejemplo, tomar en cuenta cómo diferentes colectivos de inmigrantes están en la sociedad española actual, conviviendo con sus diferentes "culturas de violencia" aprendidas en sus ciudades de origen, muchas de las cuales poseen regímenes totalitarios y por supuesto una cultura machista que aumenta las desigualdades, posibilidades de malos tratos hacia las mujeres y otras conductas violentas. Por esto, para la autora, toda política de conciliación debe ser atravesada por acciones tanto preventivas como de intervención, que promuevan la sana socialización e integración de los y las adolescentes inmigrantes para favorecer así la interculturalidad.

Considera, de este modo, que con ello se disminuirían, entre otras, las posibilidades de que futuras generaciones de adolescentes inmigrantes realicen acciones antisociales. Finalmente, realiza además, varias sugerencias a los y las profesionales que trabajan con adolescentes para favorecer la sana socialización de los y las adolescentes, a través de la transmisión de la lógica de la igualdad y de los derechos, promoviendo de este modo una mejor interculturalidad en todos los ámbitos y temáticas.

En cuanto a la interculturalidad en los espacios educativos, Aguado (2003) considera que no es suficiente permitir que estudiantes con diversos referentes culturales estén juntos en el aula, ni siquiera es suficiente con que el personal educativo refleje la diversidad cultural del alumnado y sus familias. Es necesario que intencionalmente se busque el desarrollo de capacidades de comunicación intercultural, la adquisición de actitudes y habilidades para la interacción y el intercambio. Y aceptar que lo que surja de este proceso será algo diferente a lo ya conocido o existente.

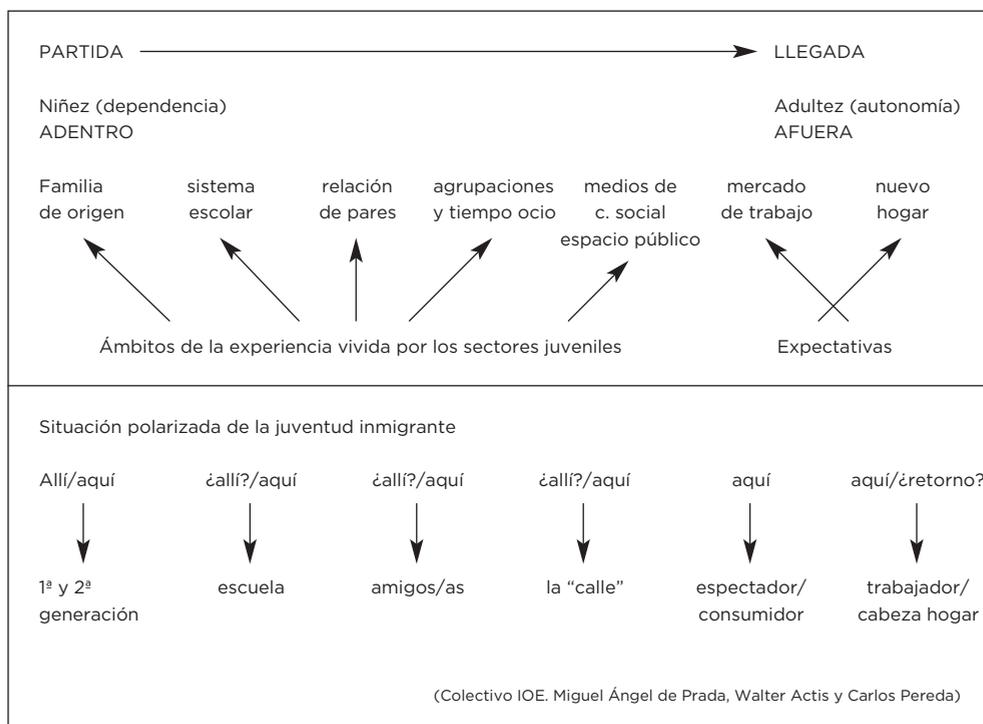
Siguiendo la misma línea, Manuela Sevilla (2003) plantea en un artículo publicado que entre las muchas consecuencias del fenómeno de la inmigración en nuestro país, está la que tiene lugar en las escuelas y centros educativos en general. En gran parte de España, sobre todo en las costas mediterráneas, merced a la importancia de la agricultura intensiva (Almería, Huelva, Murcia, Alicante...) se han concentrado contingentes humanos, sobre todo de magrebíes y ecuatorianos. Nuestras escuelas van acogiendo a más niños y niñas de emigrantes con lo que se plantean dos cuestiones: la necesidad de garantizar una educación digna, de calidad y democrática a todos ellos; y, aprovechar este hecho para fomentar los valores de multiculturalidad y respeto en el seno de la comunidad educativa y más allá, desde ella hacia la sociedad; es decir luchar contra el racismo y la xenofobia. El objetivo de su trabajo es mostrar la eficacia de un programa de actividades llevado a cabo en el transcurso de dos cursos escolares (200-2002), sobre interculturalidad para, por una parte hacer descubrir al alumnado, profesorado, padres y madres actitudes y conductas racistas y ayudar a erradicarlas, y por otra, promover actitudes y conductas de convivencia multicultural. Entre las actividades de interculturalidad, se encuentran un acercamiento a la cultura árabe, una profundización en la educación en valores, un acercamiento a la cultura gitana, un estudio del contexto de la emigración y se llevaron a efecto actividades de

sensibilización consistentes en tareas artísticas, teatrales, literarias, musicales y plásticas centradas en estos temas. Después de aplicar el programa se observa:

- Una tendencia a aumentar el alumnado inmigrante en el colegio a lo largo del curso.
- En el terreno afectivo, hay un mayor acercamiento entre el alumnado nacional y las minorías.
- También mejora la situación de enfado en relación con los emigrantes y otras minorías.
- Ha aumentado el conocimiento, acercamiento y respeto, por parte del alumnado nacional hacia las culturas inmigrantes

El siguiente año se incluyeron actividades de teatro, poesía, jornadas gastronómicas, danzas del mundo y cine didáctico.

Sevilla, propone la institucionalización de esta experiencia e incluirla de forma normal en la actividad docente y escolar del centro, pero para ello es necesario un mayor apoyo institucional, mayores medios, cursos de perfeccionamiento del profesorado..., todo ello, desde la administración educativa y desde el conjunto de la sociedad para tal cometido.



## 5.7 Adolescencia y depresión

Ninguna edad escapa a la depresión, sin embargo, en la infancia y en la adolescencia hay unas notas diferenciales con respecto a la manifestación de este trastorno del estado del ánimo en la edad adulta.

Desde hace pocas décadas ha aumentado el interés por la depresión en los primeros tramos vitales. numerosos estudios coinciden en la dificultad de detectar la depresión en el período adolescente, sin embargo, los problemas familiares, la disminución del rendimiento escolar, los

delitos, el abuso de drogas, el comportamiento violento y otros, pueden hacernos sospechar que el o la adolescente sufren un estado depresivo.

Hay estudios que se centran en identificar los factores de riesgo para los trastornos depresivos en niños y adolescentes. Uno de ellos es el llevado a cabo por Bragado, Bersabé y Carrasco en 1999. Las autoras en él tratan de identificar los factores de riesgo no solo para los trastornos depresivos, sino también para los trastornos conductuales, de ansiedad y de eliminación, hallaron la existencia de perfiles de riesgo distintos para cada categoría diagnóstica: variables socio-demográficas, estresores psicosociales en el contexto familiar, fracaso académico, inteligencia, factores tempranos, historia médica y psicopatología parental.

En el caso de los trastornos depresivos, los perfiles de riesgo eran: tener más edad, estar preocupado por la familia, alcoholismo familiar, padecer enfermedades de forma frecuente y el estado psicopatológico de la madre, estas autoras hallaron, al igual que Vélez y Col. (1989), que los problemas emocionales de la madre aumentaban el riesgo de depresión mayor y ansiedad excesiva. Otros estudios revisados por Downey y Coiné (1990) evidencian consistentemente que los hijos de madres depresivas tienen tasas elevadas de depresión, no obstante, los datos aportados por Fergusson, Horwood y Lynskey (1995) ponen en entredicho la naturaleza causal de esta asociación, así como la pretendida transmisión familiar de la depresión, solamente pudieron encontrar una clara correlación entre los síntomas depresivos de las madres y los de sus hijos en las mujeres pero no en los varones, además, dicha correlación fue ampliamente explicada por la asociación existente entre ambas medidas de depresión con una serie de factores sociales y contextuales como por ejemplo, las notables desventajas sociales, desacuerdo marital y adversidad familiar.

Uno de los resultados más sobresaliente del estudio fue el hallazgo de distintos perfiles de riesgo bien diferenciados para cada categoría diagnóstica, siendo los problemas médicos evidentes en los trastornos depresivos.

Ante los resultados existentes, las autores sugieren una intervención centrada en enseñar a los padres más jóvenes cómo abordar el proceso educativo de sus hijos y así interrumpir una cadena de acontecimientos nefastos para un adecuado ajuste psicológico de sus hijos/as.

Según la versión española del inventario de depresión infantil (cdi; kovacs, 2004), la prevalencia de depresión entre la población adolescente oscila entre un 5% y un 13%.

En la investigación llevada a cabo por Valentín Martínez-Otero (2006), se realiza un rastreo de casos en población escolar adolescente en la zona sur de Madrid. los resultados encontrados fueron que la sintomatología depresiva se presenta en mayor cuantía en mujeres y en inmigrantes, en cuanto al tipo de centro no se obtuvieron diferencias significativas. las diferencias más relevantes en depresión se registraron en relación con el género. El autor considera que la mayor frecuencia en el género femenino es atribuible a factores biopsicosociales, sin perder de vista las causas hormonales y personales, según él, y con quien concordamos totalmente, hay que hacer todo lo posible para evitar las negativas situaciones sociales que todavía gravitan sobre las mujeres, incluso desde la adolescencia. las mayores presiones y las menores posibilidades de realización personal explican, en gran parte, el aumento de las depresiones femeninas respecto a las masculinas.

En cuanto a la mayor presencia de síntomas depresivos en adolescentes inmigrantes, Martínez-Otero considera que hay que pensar en la vivencia del desarraigo y en los problemas de inadaptación y exclusión en nuestro país. Los alumnos y alumnas inmigrantes se encuentran en una situación de vulnerabilidad a la segregación y a la hostilidad debido a la falta de consistencia en los programas interculturales en los centros escolares, aumentando estos negativos efectos en los casos en que los adolescentes carecen del necesario soporte sociofamiliar y económico, si su entorno extraescolar está dispuesto de recursos psicológicos y materiales, es más fácil preservar la salud mental.

Entre las causas de la depresión en la población escolar, hay que considerar conjuntamente:

- el aumento de la tecnificación y la debilitación de las relaciones humanas en los centros de enseñanza

- la facilidad para conseguir drogas
- la inadecuada política educativa intercultural
- la debilitación de la institución familiar, lo cual conlleva que muchos adolescentes carezcan de los recursos personales suficientes para enfrentarse a los conflictos cotidianos
- el deterioro de la comunicación y las relaciones escolares constituye un factor depresógeno, al igual que la aparición de tanta violencia en muchos centros.

Así pues, el autor propone tomar medidas educativas en un marco de convivencia como método preventivo primario, es preciso la promoción de la inclusión y la participación responsable de todos y todas los educandos, así como crear un clima social donde presida la cordialidad, la confianza y la seguridad.

Es necesaria también la implicación de las familias, por lo que sería aconsejable la creación de escuelas de padres para ayudarles a desplegar sus potencialidades emocionales, comunicativas y formativas.

La labor de profesionales sensibilizados y preparados puede facilitar la detección de casos de depresión adolescente para hacer posible la siguiente derivación hacia los profesionales de la salud mental.

El estudio llevado a cabo por González y Eduardo Rego (199) muestra una serie de problemas relativamente nuevos o que están sufriendo unos incrementos socialmente preocupantes, entre los que se halla el aislamiento social y la depresión, según ellos, ambos conceptos son, en toda la investigación científica, absolutamente relevantes a la hora de conceptualizar, analizar e interpretar los niveles diferenciales de salud mental, presentando, por otra parte, una dimensión transversal con otros aspectos tales como las conductas suicidas, el acoso y violencia escolar, y los trastornos alimentarios, por otra parte, en el ámbito de la salud y la acción social llama la atención que el 54% de las personas jóvenes considere que los problemas psicológicos están extendidos entre la juventud. Se ha constatado que un trastorno emocional como la depresión constituye la tercera causa de muerte entre las personas jóvenes entre 15 y 24 años, (1998). Así mismo, se estima que aproximadamente 1 de cada 20 niños/as y adolescentes tendrá un proceso depresivo antes de cumplir los 19 años, además, en los años 90, tanto la organización mundial de la salud como un informe del banco mundial, llamaron la atención sobre el hecho de que tanto el suicidio como la depresión iban a ser los problemas de salud más importantes a abordar en el siglo XXI.

Debido a estos alarmantes datos, se ha precipitado la elaboración de programas que tienen por objeto prevenir el inicio de la depresión. Ferry, Mcdowell, Hetrick, Bir y Muller (2003) realizaron una revisión en la que evalúan las pruebas para la efectividad de estos programas de prevención. en ellos encontraron que fueron efectivos para prevenir la depresión a corto plazo con algunos estudios que demostraron una disminución en la enfermedad depresiva durante un año. Sin embargo, también encontraron muy pocos estudios de intervenciones educativas. por lo que consideran necesaria la realización de estudios adicionales.

Doménech en 1990 expone que el suicidio se ha convertido en la segunda causa de muerte en jóvenes a partir de los 14 años, duplicándose su número en las últimas décadas. Dada la inespecificidad sintomática con la que con frecuencia se presentan los trastornos emocionales en la adolescencia, y la propia dificultad del adolescente para solicitar ayuda, es importante que los profesionales de atención primaria, y de la escuela puedan evaluar correctamente estos aspectos y dar a los y las adolescentes la oportunidad para hablar acerca de los mismos.

### 6.1 El ser adolescente y estar adolescente. ¿Cómo los “miramos”? ¿qué lugar les damos?

Se sabe que el término *adolescencia*, del verbo *adolescere*, significa crecer, pero ello remite a que podría aplicarse desde el nacimiento hasta los veinticuatro años aproximadamente, solamente si nos fijamos en los aspectos biológicos. Es importante destacar que la biología sólo plantea posibilidades o tendencias, las cuales son moldeadas, actualizadas o no, por la cultura, que crea “modelos juveniles” así como crea “modelos de familia” u otros modelos. Los seres humanos estamos siempre creciendo y aprendiendo.

*La adolescencia como constructo cultural es generalmente definida como un período biopsicosocial entre los 10 y 20 años, aproximadamente.* Es una etapa en la que tienen lugar importantes modificaciones corporales, así como de adaptación a nuevas estructuras psicológicas y ambientales que conducen de la infancia a la adultez.

Consideramos muy importante *considerar siempre las dificultades de los y las adolescentes como esperables, evolutivas*, como resultado de conflictos internos inconscientes, separaciones, o pérdidas de relaciones experimentadas en la primera infancia, puede contribuir a comprenderlas a la vez que siempre tener en cuenta *qué hacemos, cómo lo hacemos y que no hacemos desde el mundo, desde los distintos entornos no adolescentes con ellos y ellas.*

El plantear socialmente la adolescencia como nuevo ciclo vital universal conlleva a definir y aceptar colectivamente cuál es su sentido, cuáles son sus objetivos y los nuestros como adultos. Esto es fundamental, y la mayoría de las veces se olvida en la práctica. De esta manera se podrán pensar y replantear nuevas formas de interrelación con los y las adolescentes en los diferentes entornos de vida.

*La adolescencia en una etapa vital que se ha conceptualizado, «inventado» recientemente.*

Desde un punto de vista principalmente antropológico, la adolescencia viene a ser periodo de tránsito, de pasaje, que sería equivalente a la etapa iniciática que está ritualizada en las sociedades preindustriales.

Al realizar una revisión histórica se comprueba que *la adolescencia, como constructo cultural, aparece con la revolución industrial.* Cuando se requiere que entre la infancia y la adultez, existan unos años, previos a la incorporación a las tareas productivas, destinadas a la formación reglada.

## Adolescentización de la juventud en España

Respecto a la adolescencia en España, Manuel Martín Serrano (2005) y varios autores y autoras, luego de estudios realizados, concluyen que: en España, el tránsito por la adolescencia de las actuales generaciones dura dos veces más que en las de sus abuelos o abuelas. El ingreso en la adolescencia se atrasa, porque la pubertad se atrasa, al menos hasta los doce años. Con lo cual, cuatro de cada cinco miembros de las nuevas promociones, entran en la mayoría de edad en una situación existencial, familiar y ocupacional, que les incluye entre los adolescentes.

Otra conclusión importante que se extrae de los estudios analizados es que adolescencia y juventud coinciden, se solapan durante unos años. Esto lleva a que en los hechos se aprecien desajustes existenciales pueden evidenciarse en distintos aspectos. Algunos de ellos podrían ser que la adolescencia se puede en los hechos apreciar como separada en distintos períodos, en grupos de características diferentes, según las edades. A veces puede verse que sólo algunos rasgos adolescentes se aprecian tanto en quienes tienen doce como en quienes tienen dieciocho o diecinueve años; hacia los diecisiete años se inicia en un cambio irreversible de las mentalidades, de los comportamientos y sobre todo de los problemas que tienen que afrontar los adolescentes jóvenes. Hay autores que han planteado que la mayor duración de la adolescencia, es el factor que más afecta a la imagen tan crítica que de ella se tiene en las representaciones sociales y también entre los propios adolescentes.

## Identidad adolescente

Existen *numerosas definiciones del concepto de identidad*. En términos esenciales se pueden extraer los siguientes aspectos: la identidad se entiende básicamente, como el ser uno o una misma en tiempo y espacio, en relación con los demás y con uno mismo o una misma.

La inmensa mayoría de los autores y autoras revisados muestran, algo con lo que acordamos totalmente: que *es durante el período de la adolescencia cuando la construcción de la propia realidad psíquica, por la reconstrucción de los vínculos con el mundo exterior y por la identidad adquieren un especial valor*. Es más quien coordina este trabajo, fue alumna de J. Bergeret, y recuerda con especial énfasis, tal como él lo transmitía, que *es durante la adolescencia la última oportunidad de intervenir terapéuticamente para favorecer un cambio en la línea de estructuración de la personalidad. Esto conlleva a pensar en la gran responsabilidad de realizar una formación específica para todos los y las profesionales que trabajamos con adolescentes*.

Numerosos autores, entre ellos Díaz-Aguado (2005) plantean, muy acertadamente, que *en la adolescencia construir una identidad diferenciada, elaborar el propio proyecto vital, averiguando qué quieren hacer con su vida origina un alto nivel de incertidumbre* que, sumado al que implican los actuales cambios sociales, puede resultar en algunos casos difícil de soportar; especialmente cuando los y las adolescentes no han desarrollado la tolerancia a la incertidumbre.

Por todo ello destacamos que es esperable que *en la adolescencia y en todos y todas lo que con ellos y ellas tratamos, se sucedan oscilatoriamente (seamos o no conscientes) diversos movimientos psíquicos de elaboración de varios aspectos, de «duelos», que lleven a favorecer la aparición de comportamientos diferentes en ese o esa adolescente, hasta hace poco niño o niña. Pero justamente, lejos de considerar estos comportamientos como anormales o patológicos, es importante contextualizarlos*. Tener siempre presente la interrelación con los distintos entornos.

Son varios los psicoanalistas y psicólogos, como L. y R. Grinberg (1976) que plantean que los mismos elementos que entran en juego para mantener la semejanza del individuo consigo mismo son los que sirven a los fines de mantener la diferenciación de cada individuo con respecto a los demás y le dan el carácter de único. También insisten los autores que la interacción específica y continuada entre todos estos elementos brindará al Self un estado de cohesión, sustento de la identidad, que se mantendrá dentro de ciertos límites y que éstos podrán experimentar alteraciones o pérdidas en determinadas circunstancias. "Esto sucederá inevitablemente a lo largo de la evolución pero en forma tal, *cuando ocurre normalmente*, que dará tiempo al Yo para elaborar los duelos ocasionados por tales pérdidas y *restablecerse de las transitorias perturbacio-*

nes de la identidad que la mayor parte de las veces pasan desapercibidas. En casos patológicos se producirán graves perturbaciones de la identidad: psicosis, estados 'como si', psicopatías, despersonalizaciones...". Es muy importante considerar esto para explicar muchos de los comportamientos violentos de los y las adolescentes en relación con sus entornos. Es decir considerar siempre qué les pasa y qué hacemos nosotros no conlleva a que neguemos o no se castiguen acciones violentas de los y las adolescentes. Consideramos que en este sentido el problema es de tal magnitud de variables intervinientes y que en cada caso es necesario contextualizar, que, lejos de negarlos hay que estar repensándolo, estudiando y reflexionando continuamente.

L y R. Grinberg (1976) han planteado que: "la identidad es la resultante de un proceso de interrelación de tres vínculos de integración: espacial, temporal y social respectivamente". Dentro de este planteamiento se destaca como importante considerar una extensión al concepto de E. Jacobson de "*representación del Self en el Yo*", y León Grinberg habla de "*fantasía inconsciente del Self en el Yo*" para designar el conjunto de fantasías inconscientes, vinculadas con los elementos constituyentes de la representación del Self en el Yo", otorgándole una importancia decisiva en la constitución y cambios en el sentimiento de identidad, pensemos en la importancia de esto en la adolescencia. Muchos de los esperables y no esperables comportamientos adolescentes podrían estar determinados por la interrelación de la internalización de esta fantasía inconsciente del Self en el Yo, con el afuera, con los distintos entornos.

León y Rebeca Grinberg (1976) opinan que: "*el individuo puede llegar a formarse un ideal de sí mismo en función de su 'rol' diferencial y comienza a adquirir, en función del sistema de clasificación que tiene vigor en su sociedad, otras características que lo distinguen más claramente de sus semejantes en quienes percibe otras posiciones o 'roles'*. Posiciones y 'roles' sirven, pues, de sistemas de referencia para comunicar a los individuos entre sí pero *cada individuo asume su 'rol' de una manera que le es propia. ... Sin embargo, los roles también pueden servir como disfraces de la identidad. Esto lleva a uno de los problemas más arduos relacionados con el tema: la autenticidad de la identidad de cada individuo. Los autores han sostenido que 'en términos demasiado simplificados podría decirse que la identidad auténtica es el <ser algo>, mientras que el estar funcionando <como algo> es una seudoidentidad, con lo cual estamos en total acuerdo.*" Por otro lado, hay que considerar que Melillo expresó: "Pienso que la afirmación de 'ser algo' se hace, implícitamente, frente a otra cosa que no es, en términos de diferenciación y oposición, con la consiguiente apertura de un proceso dialéctico, mientras la relación se mantenga. En cambio, al funcionar 'como algo' se asume indiscriminadamente a la otra parte, y se regresa a una situación indiferenciada, simbiótica, anterior a todo lo que se puede llamar identidad... Si tomamos como los polos de una relación el individuo y la sociedad, que el individuo funcione como la sociedad espera de él ('como algo') configuraría lo que Grinberg llama seudoidentidad y, sin embargo, en el sentido que le dan Lynd y Wheelers y tal vez Erikson, el resultado sería un sentimiento de identidad auténtico". Por ello hay que considerar muy importante el ponernos de acuerdo en la comunidad de profesionales en cuanto a la terminología que se usa, como también sucede con respecto a los términos de violencia, agresión, acoso, bullying.....

Rebeca y León Grinberg opinan, obviamente, que *las relaciones objetales, con los otros sujetos, son trascendentales en la formación de la identidad, por la necesidad de depositarios que se hagan cargo de las angustias persecutorias y depresivas que el sujeto no puede tolerar. También son importantes por ser fuentes de elementos de identificaciones necesarias en la construcción de la identidad, y sirven de puntos de referencia indispensables para la diferenciación.*"

Coincidimos con todos los autores y autoras revisados en la importancia de considerar siempre la interrelación con el ambiente externo. Aunque, como se sabe, en la práctica nadie niega la interrelación con el afuera, el acento que se pone en ello es diferente según los y las autoras, dependiendo también del momento histórico social que se viva. Se estudia, se opina, se investiga.... De forma directamente relacionada con el entorno en el que nos encontramos, con los fenómenos que van surgiendo.

Es muy importante la diferenciación que hacen León y Rebeca Grinberg, ya que hablan de un '*trabajo de elaboración*' y de un '*trabajo de duelo*', como referencia a la penosa labor que debe

realizar el o la adolescente en el logro de su identidad, en su enfrentamiento con la inevitables pérdidas y adquisición de nuevos logros. A veces puede suceder que esta tarea sea difícil, tanto para los y las adolescentes, como para los adultos.

Otro aporte muy importante de León y Rebeca Grinberg, en el texto que venimos tratando «Identidad y Ccambio» (1976), es respecto al tema del *sentimiento de identidad* es la *vinculación* de éste *con la ideología*. En lo referente al origen de elección de una ideología, los autores señalan que: "... provienen de distintas partes de la personalidad, tanto de partes más sanas como de partes menos sanas. Si predominan las primeras, se llegará a la ideología como producto de un proceso de elaboración que permitirá una clara y meditada decisión e implicará un conocimiento más auténtico de los motivos que orientaron dicha elección. Si predominan las partes de la personalidad que llevan a un funcionamiento no sano, será el conflicto psíquico, el que empuje a asumir la ideología, muchas veces en forma compulsiva y como respuesta a una necesidad interior perentoria e impostergable... hay que recordar que *no sólo interesa conocer el contenido de la ideología que se elige, los motivos, sino también las formas en que los y las adolescentes las pueden asumir*.

Comentan los autores acerca de casos no sanos, como aquellos en los que se adoptan ciertas *ideologías 'por sometimiento'*. Señalan que la *ideología 'por imposición'* actúa como un Superyó parásito que controla y domina la vida interior del individuo. Así estos individuos, *pensemos en la adolescencia, y en la realidad de nuestra adolescencia cada vez más intercultural, cuando puede presentarse un sentimiento de identidad deficitario*. También León y Rebeca Grinberg plantean que en otros casos, el mecanismo de la *'identificación con el agresor'* puede actuar como motivación principal para adoptar una determinada ideología, el individuo proyecta afuera su parte de víctima y se transforma en el objeto perseguidor. Sabemos cómo en los hechos muchas veces un o una adolescente puede, en un momento (no quiere decir obviamente que ya vaya a ser así por siempre, no olvidarlo) puede funcionar así, con este tipo de identificaciones, y que ello casi seguramente le llevará a tener comportamientos no adaptativos ni para él o ella ni para su entorno.

En cuanto a *las elecciones sanas o no de las ideologías*, los autores comentan que éstas se relacionan con la clasificación sugerida por Erikson quien apoyándose en *Freud diferencia las 'ideologías del Superyó' de aquellas que provienen de la influencia del 'Ideal del Yo'*. El Superyó está concebido como el representante más arcaico de la moralidad 'ciega' que perpetúa el pasado, las tradiciones y exige obediencia y sumisión a esas tradiciones. Mientras que el Ideal del Yo representa más el aspecto social, menos arcaico y ciego, además de su aspecto individual. *La ideología elegida por la parte sana del individuo procura transformar al Superyó en Ideal del Yo, y el Yo tiende a identificarse con él... Un enfoque actual del campo político-social, económico y aún científico nos muestra un panorama sumamente complejo, confuso y confusante... la confusión alienante del sentimiento de identidad empuja, a veces, a una elección compulsiva de una determinada ideología para salir del caos y evitar el peligro del derrumbe de la identidad*. Esto explicaría algunas de las conclusiones a las que han llegado autores que hemos revisado en este trabajo. Por ejemplo que durante la juventud las actitudes democráticas se ven tanto más favorecidas, cuando más se aleja la adolescencia y más se aproxima la edad adulta (Informe de Juventud).

Para autores como J. Benedicto y M.L. Morán (2003), uno de los rasgos característicos de la juventud de las sociedades democráticas es el creciente distanciamiento que mantiene con respecto a las instituciones políticas. Sin embargo, es muy importante resaltar que, al igual que el resto de ciudadanos, la mayoría de las y los jóvenes no se muestran contrarios a los valores democráticos. Al mismo tiempo hay que recordar, como muestran numerosos estudios, que en las últimas décadas se ha producido un desplazamiento paralelo del potencial participativo de la juventud a otro tipo de actividades que algunos autores califican de estrictamente sociales o vinculadas con la "nueva política" (Bettin, 1999; Bynner, Chrisholm y Furlong, 1997 y Muxel, 1996). Sería muy interesante profundizar los estudios de qué pasa con nuestra adolescencia actual en este sentido.

Como sabemos, en las sociedades postindustriales puede darse una situación contradictoria en la que, por una parte, la juventud presenta unas condiciones de vida sensiblemente mejores que antes, pero que al mismo tiempo se encuentra atrapada en redes de dependencia que dificultan su presencia como sujetos autónomos en la esfera pública, así como la asunción de responsabilidades colectivas, lo cual termina dando argumentos a esa imagen de apatía y desinterés de nuestra juventud actual, argumentos que hay que observar y revisar muy atentamente, dadas las múltiples variables intervinientes.

Recordemos que los valores de la juventud provienen de la etapa que hemos dado en llamar adolescencia, y así hacia atrás en la vida del sujeto en cuna continua interrelación con los varios entornos en los que vive y ha vivido, y con las múltiples variables intervinientes en cada uno de ellos. Obviamente que para la psicología es fundamental resaltar el cómo han sido internalizadas estas vivencias de interrelación. Por ello es muy importante considerar también las muchas defensas psicológicas que pueden manifestarse, y que de hecho funcionan de forma automática, en los y las adolescentes, los educadores y los padres. *Algunas de estas principales defensas psicológicas son:*

- *Escisión, disociación o división:* es una defensa por la cual tanto las situaciones como las personas se dividen en buenas y malas, y son buenas o malas, no buenas y malas al mismo tiempo. Esto podría llevar a veces a que los educadores de adolescentes culpen a los padres de sus problemas y nieguen que haya otra responsabilidad, o al revés. O que se culpe a el o la adolescente.....
- *Negación:* Se niegan los sentimientos o las acciones; a veces, los adolescentes niegan tener problemas, como también existen, aunque no seamos concientes, muchas formas en que desde el mundo adulto se les niega a los y las adolescentes.
- *Proyección:* es una defensa psicológica por medio de la cual se intenta que los sentimientos desagradables, inaceptables o, incluso, los aceptables se trasladan a otras personas. A veces, los adolescentes consideran que sus profesores y padres son injustos, poco razonables y atentos, pero no ellos mismos. También ocurre que vean en ellos nada bueno.
- *Las identificaciones proyectivas e introyectivas, que pueden ir desde lo normal a lo patológico y que juegan un papel fundamental en la comunicación humana, se sea o no conciente de ello. Todo lo que no se soporta, por distintos motivos, se puede inocular, inducir en los demás; que a su vez pueden o no ser concientes, y pueden o no actuar.*

En muchos sujetos adolescentes o no que tienen *dificultades en el proceso de aprendizaje*, puede apreciarse que esto se deba a que no pueden realizar verdaderas y sanas identificaciones para asimilar el conocimiento. *Tienden a actitudes imitativas y a pseudo-identificaciones narcisistas o identificaciones adhesivas*, con estancamiento del proceso sano de logro de la identidad y con *variedad de sintomatología como mucha de la que se aprecia durante la adolescencia*. Se sienten “pegados” a la superficie del objeto, deviniendo así una parte de ese objeto e *imitando su apariencia y su conducta*. Pensemos en los muchos comportamientos adolescentes que pueden explicarse así, y de cómo pueden cambiarse también por la interacción con el entorno!. *Una de las explicaciones de esto sería que cuando ha habido un fracaso en la relación con el medio, el objeto materno o su sustituto, porque la madre u Otro no ha podido funcionar con adecuada capacidad receptiva y de contención de las proyecciones derivadas del padecimiento mental del niño, del sujeto, éste no puede aprehender la noción de espacio interno*. Hemos llegado a las mismas conclusiones luego de los distintos trabajos de campo realizados con la LEA12, tanto a nivel grupal con sujetos adolescentes, como con los y las profesionales que con ellos y ellas trabajamos, como con los padres. En este sentido son interesante resaltar las conclusiones generales de cómo influyen *las creencias que los sujetos adultos tenemos acerca de los y las adolescentes en el trato y trabajo con ellos y ellas, ya que esto determina en gran medida el comportamiento adolescente*.

## Importancia de cómo se los y las «mira» y actúamos

Debemos partir de *pensar de la importancia de darles un lugar propio en la estructura institucional* para favorecer un sano desarrollo de la identidad adolescente. Una de las principales fundamentaciones de esta argumentación figura en este trabajo, pero se repite a continuación. Como plantean numerosos autores, como M. Serrano (1999,2005): adolescencia y juventud coinciden, se solapan durante unos años y en diferentes aspectos afectan estos desajustes fácticos existenciales. Aunque haya autores, como se ha explicitado en este trabajo que opinan argumentos que pueden favorecer que se mantengan las competencias institucionales diferenciadas como lo están actualmente, hay un argumento indiscutible: es fundamental siempre considerar que la biología (la edad cronológica) tiene un valor relativo en cuanto a predisposición, pero que debe tenerse en cuenta siempre la interrelación con los niveles psicosociales y en nuestra España actual, como en otros tantos países este fenómeno de adelantamiento y prolongación de la adolescencia es una realidad: hay una adolescentización de la niñez y de la juventud.

## Desconocimiento, negación, evitación, estereotipos ...

Coincidimos con los muchos autores, como Funes (2005) y Díaz Aguado (2005) en que los y las profesionales presentan miradas contradictorias en torno a la población adolescente, hecho que influye notablemente a la hora de enfrentarse a ella y abordarla. A esta misma conclusión ha llegado una de nosotras I. Silva en los varios estudios de campo realizados con profesionales que trabajan con adolescentes, I. Silva (2002 a 2006). Muchos profesionales consideran que pararse a mirar a los adolescentes es menospreciar a los adultos. De una u otra forma esto implica negar la posibilidad de que el o la adolescente tenga formas de mirar el mundo dignas de ser consideradas, especialmente si pueden poner en crisis la visión que da el poder y ser adulto.

Generalmente, predomina un moderado desconocimiento de lo que son y hacen los y las adolescentes, como decíamos que plantean Funes, Díaz Aguado y tantos otros y otras autores y autoras: a muchas miradas adultas, se les escapan aspectos importantes porque están demasiado focalizadas en determinados aspectos, y este hecho influye de forma negativa en nuestros/as adolescente de hoy.

A veces puede pasar a los y las adultas que no se sepa, que no se sabe cómo mirarlos como mirarlas. Muchos padres tienen la sensación que, cuando sus hijos o hijas eran pequeños o pequeñas, todo era más sencillo, sabían qué hacer. No es raro ni infrecuente que, por ejemplo, ante una discusión permanente e intensa, si no se le puede encontrar una salida razonable acaba siendo considerada una forma de ser del adolescente negativa e inaceptable. Se llega a *considerar al o a la adolescente como una persona conflictiva siempre. Esto no sólo que no es así sino que les va condicionando....* recordemos la importancia de los condicionamientos y de las profesías autocumplidas.

Otra mirada adulta que muestra el desconocimiento sobre la adolescencia y que puede precondicionar lo que el o la adolescente acaba siendo es *una mirada angustiada*, que solamente se centra en el desastre que puede acabar siendo, no como lo que es y hace. Y, finalmente, los y las adultos que miran a la población adolescente *de modo irritado* ya que les obligan a cambiar su propia perspectiva, a reubicarse en una sociedad totalmente distinta que la que vivieron ellos y ellas en su etapa adolescente.

*Las miradas contradictorias adultas ante los y las adolescentes no les ocurre solamente a los padres, a todos, son muchos los profesionales que también presentan este tipo de miradas, lo cual influye notablemente a la hora de enfrentarse a este tipo de población y abordarla.*

Es indispensable ponerse en el lugar de los y las adolescentes para poder trabajar con ellos, conocer su conflictiva y momento vital por el que están pasando.

A continuación se comenta la síntesis de resultados recogidos con la LEA12, realizada por I. Silva (2002), con profesionales que trabajaban en la Red Antidrogas de la Comunidad de

Madrid. «Tan solo puedo comentar brevemente que cuando recién edité la LEA12 me llamaron de la CAM, para dar un curso a la Red de profesionales que trabajaban allí. El curso estaba relacionado con entrevistas y relación de los profesionales con los padres y madres de adolescentes con problemas de conductas adictivas.

Además del temario de la clase, una de las cosas que realicé fue aplicar solamente la primera lámina de la LEA12 al grupo que eran aproximadamente 80 profesionales: médicos y médicas, psicólogas y psicólogos y enfermeros y enfermeras.

Escribieron la historia de lo que les sugería la lámina 1 de la LEA12. A continuación se leyeron grupalmente las respuestas de los y las participantes que quisieron hacerlo.

Posteriormente se realizó un trabajo de dinámica grupal con estos profesionales, cuyo objetivo era hacerles pensar acerca de cómo las creencias y las inducciones que recibimos de los y las adolescentes puede influir en la práctica profesional.

Una de las conclusiones a las que el mismo grupo llegó fue que están directamente relacionadas las creencias que tienen sobre los y las adolescentes a la hora de tratarles e incluso de tomar medidas terapéuticas. Esto se fue explicitando y trabajado con el grupo como la influencia de las identificaciones proyectivas recíprocas en la comunicación, de la actuación de la contraidentificación proyectiva L. Grinberg (1985). También como lo plantearon un grupo de psicólogos y psicólogas, por ejemplo en lo referente a las actuaciones desde lo profesional de «echar» al paciente que no cumplía con lo acordado, quizás en ocasiones racionalizándolo con aspectos teórico-técnicos.

Hay profesionales adultos que se niegan a aceptar que el mundo adolescente sea como es, que imagina que es como era antes o que no quiere ver, o no sabe ver, la realidad adolescente que les rodea. *Miradas que intentan espantar los fantasmas adolescentes, que no pueden aceptar como normal lo que realmente pasa, que confunden quizá la pretensión de educar con el deseo de que no aparezcan riesgos y contradicciones en sus vidas.*

También pensamos que estos cambios sociales han sido tan rápidos y múltiplemente sobredeterminados que a todos y todas nos están sorprendiendo. Estamos investigando cada vez más sobre la población adolescente, cada vez más invertimos en ellos y ellas, es paradójico que no tengan un lugar institucional que favorezca su crecimiento hacia adelante, como lo sano de la vida, sino que generalmente a nivel institucional se los y las asocia con el mundo infantil.

## **6.2 Violencia sufrida y violencia ejercida por los y las adolescentes. Interrelación adolescencia y familia. Violencia de Género. Violencia en los entornos escolares y de ocio**

### **Acercamiento conceptual a el término violencia. Diferenciación con la agresividad**

Entendemos, de acuerdo con numerosos autores, que violencia equivale al hecho de llevar, conducir a alguien o conseguir algo de alguien, empleando para ello fuerza o la coacción, contra su voluntad. Por ello la violencia consiste en toda acción u omisión innecesaria y destructiva de una persona hacia otra que da lugar a tensiones, vejaciones u otros síntomas similares.

En este trabajo hemos expuesto diversos modelos psicosociales explicativos de la violencia y la agresividad. Se hace hincapié en el carácter destructivo sobre personas y cosas, esencial diferenciación con la agresividad. Inicialmente (aunque luego puedan transformarse en comportamientos violentos) la agresividad no está dirigida a dañar ni a destruir por acciones u omisiones.

Muchos autores, como hemos visto en este trabajo, de una u otra forma han planteado algunos rasgos comunes en relación a la violencia. Estos rasgos son: la violencia es versátil, es multi-forme, se manifiesta de múltiples maneras. Refleja muchas y muy distintas tendencias y procesos de la sociedad. Pero otra importante característica de la violencia es que aparece, surge y está en todas partes.

Se constata, y lo hemos comprobado en las investigaciones de campo realizadas con la LEA12 y en la práctica clínica que, lamentablemente, muchas veces la violencia es usada como medio de comunicación y expresión e incluso como instrumento de información y captación de público, de algo que importa. Por ejemplo pensemos en esos casos de violencia escolar entre iguales en los que entre ellos o ellas se filman con la intención de luego venderlas a los medios de comunicación.

*Entonces es esencial no olvidar que la violencia es una fuente de poder, una manera de ejercerlo y una forma de demandarlo.*

*Tristemente la violencia es también una mercancía que se compra y se vende en el mercado, en nuestra sociedad.*

Según Álvarez-Cienfuegos y Egea Marcos (2005) son muchos los orígenes de la violencia y por lo tanto la idea de que una sola disciplina o un solo modelo teórico es suficiente para comprenderla y tratarla resulta ilusorio.

Desde este punto de vista que comentamos aquí, no de la violencia estructural, nos ocuparemos de la violencia *interpersonal*, entendiendo por tal cualquier táctica comportamental coercitiva, con la intención de dominar y controlar a otra persona en una relación interpersonal, y que pueda ocasionar daño físico, social o psicológico. En otros trabajos, como el de M<sup>a</sup> José Díaz Aguado y Belén Martínez Fernández (1997), también se hace un análisis de las causas que originan la violencia en distintos contextos: en la familia, en la escuela, en el grupo y en los medios de comunicación. Estas autoras recalcaron la diferenciación entre la violencia expresiva y la violencia instrumental. Se sostiene la que *la violencia genera violencia*, es decir, *convivir con la violencia aumenta el riesgo de ejercerla o de convertirse en su víctima, especialmente cuando la exposición cotidiana a la violencia se produce en momentos de especial vulnerabilidad como la infancia o la adolescencia.*

### **Fracasos en el logro sano de la identidad adolescente. Sintomatologías negativas**

Antes de hablar de las sintomatologías negativas de nuestros y nuestras adolescentes debemos tener presente que, si bien son visibles (en lo cual tienen mucho que ver los protagonismos de los medios de comunicación), no son, afortunadamente, las formas de ser y estar de la mayoría de nuestros y nuestras adolescentes.

Hablamos de fracaso escolar, adicciones, marginalidad, violencia con otros (padres, profesores, iguales...) y de violencia hacia ellos y ellas mismas, nuestras investigaciones como los numerosos trabajos revisados, llegan a la *conclusión de que la violencia de la adolescencia está entrelazada en distintos niveles por la interacción con una sociedad también violenta, de uno u otro modo. Es una violencia tanto sufrida como ejercida, en una compleja trama interaccional de múltiples variables y en muchos niveles.*

Una serie de trabajos, como se han expuesto en esta investigación, se centran en la *importancia y la necesidad de prevenir las agresiones sexuales en adolescentes*, como lo plantean los distintos autores y por supuesto coincidimos plenamente con ellos.

Hay estudios que se centran en mostrar que *los y las adolescentes y jóvenes son violentos porque existe una ideología también violenta que trasciende la edad*. Díaz Aguado, Martínez Arias, Martín Seoane (2004,2005,2006). Fernández Villanueva (2000). Numerosos autores y autoras también parten de la idea, con la que coincidimos plenamente, de que la violencia de los y las adolescentes esta íntimamente ligada a la de los adultos. Esto significa que si un o una adolescente comete actos violentos no los realiza por serlo sino porque detrás de esos actos hay una ideología que trasciende la edad. Esto no quiere decir que no se deban tomar medidas tanto preventivas como de sanción de esos comportamientos violentos.

A continuación se describirán, pero recordando lo expresado inmediatamente anterior, algunas *características clínicas del adolescente violento*: sabemos, la respuesta (violenta o no) ante los estímulos que nos rodean depende de la percepción de las situaciones. Generalmente el ado-

lescente agresivo se ve a sí mismo en un mundo amenazante, sus experiencias dolorosas: muchas veces de abuso, abandono... (importancia del los entornos) le han enseñado que el entorno es hostil. Predomina la rigidez en el pensamiento, la incapacidad para la abstracción y fantasías o creencias focalizadas sobre la violencia. Encontramos un aumento de ansiedad persecutoria, la emoción fundamental es la desconfianza y, por tanto, generalmente como defensa más usada una imagen que inspira temor: son las llamadas identificaciones proyectivas inoculatorias, inductoras, es decir tiende a inocular en el otro sujeto el temor interno que no puede elaborar psicológicamente el primer sujeto.

Los rasgos fundamentales de él o la adolescente violento o violenta son: baja empatía, excesiva desconfianza, tendencia a rusticar la violencia, hipersensibilidad a la proximidad física (necesita mucho espacio personal), patente para ser violento (parece tener permiso) en relación con un modelo parental, índice bajo de tolerancia a la frustración. Considerar el umbral de tolerancia a la frustración y sus variaciones, es muy importante, ya que varía en cada sujeto y obviamente, también está en relación con la interrelación con los distintos entornos. Por ejemplo, si a un niño o niña nunca se le ha frustrados se creará una patología narcisista, con muy baja tolerancia a la frustración. Es recomendable lograr, nada fácil en la práctica, educar con un grado de frustración óptima, que varía según muchas variables, en este sentido es bueno recordar el concepto de poder funcionar como una «madre suficientemente buena» de Winnicott: adaptarse y satisfacer adecuadamente las necesidades del o la adolescente, pero saber no estar, fallar, de acuerdo a las capacidades y posibilidades de él o ella de ir tolerando y superando positivamente y adaptativamente esas frustraciones.

Especialmente se ha observado en adolescentes con tendencia a comportamientos violentos: la hiperactividad, una deficiencia cognitiva en las capacidades verbales y planificadoras, rasgos de temperamento como la impulsividad, la búsqueda de sensaciones, la falta de control, un estilo distorsionado en el procesamiento de la información social que hace que se perciba de forma equivocada intenciones negativas en la conducta de los demás.

Esto básicamente es lo que desde el enfoque psicoanalítico hacemos tanto énfasis en trabajar: *poder pensar las emociones, los afectos para así, que el sujeto libremente (en sociedad) pueda elegir, evaluando la situación si actúan o no y de qué forma, es decir cómo se procesan las emociones*. Pero recordamos que hemos planteado ampliamente en este trabajo los lineamientos teóricos fundamentales a considerar para que se pueda desarrollar en el sujeto el *aparato para pensar los pensamientos*, idea de Bion, como lo expuso L. Grinberg (1985). En este punto se hace especial hincapié en la importancia del entorno, de un continente que reciba contenidos y los procese a su vez, en una continua y sana interacción.

Hay que resaltar especialmente que *es durante la adolescencia que se sitúa generalmente el inicio de conductas adictivas, los y las adolescentes suelen probar: el alcohol, el tabaco, los «porros» y a veces otras drogas*. Este tema se ha desarrollado ampliamente en el trabajo, y los trabajos de distintos autores muestran como *éstas y otras conductas de riesgo tienden a dejarlas y/o a disminuir notoriamente en edades posteriores*.

*Muchas y múltiplemente sobredeterminadas son las variables del ambiente que influyen y tienen un efecto importante sobre los vínculos y sobre el proceso de aprendizaje en general es decir, sobre esa forma violenta o no de ser y estar adolescente*. Violencia hacia sí mismos y/o hacia los demás.

*Algunas de las variables del entorno que ejercen o promueven, de forma directa o no violencia en la adolescencia son: la hostilidad, el maltrato, la falta de atención, las distintas conflictivas que puede favorecer y/o crear una familia con dificultades*. Por eso pensemos en la importancia de los cambios en la familia actual y en cómo desde la sociedad amplia se deben favorecer medidas para, por ejemplo, conciliar la vida laboral y familiar, ya que esto redunde en beneficio de todos y todas, en las distintas edades. También se han recogido en este trabajo las ideas de muchos autores y autoras acerca de que la agresividad, y a veces la violencia, cumple un importante objetivo en la constitución y la transformación de las identidades, sean individuales o sociales. Cuando las identidades se forjan o están amenazadas, la agresión

vidad y/o la violencia se ponen inmediatamente a su servicio. Los elementos que juegan más concretamente en su puesta en funcionamiento y en su dinámica, según este punto de vista, serían: la defensa de la identidad, la grupalidad, lo imaginario y la ideología. Varios autores y autoras ponen énfasis en la importancia de la ideología por sobre los demás elementos, puesto que esta cumple la función de designar a las víctimas y legitimar las acciones violentas contra ellas.

*Todos los estudios coinciden en que los y las adolescentes, al igual que cualquier sujeto, pueden ser espectadores, víctimas, agresores.* Las diferencias las encontramos al investigar sobre qué cantidad de adolescentes se sitúan en cada una de las categorías, de qué sexo, en qué entornos, con quienes. Además encontramos diferencias en cómo lo perciben ellos y ellas, como lo explican ellos y ellas. Pero también en cómo lo percibimos y explicamos: padres, profesores, profesoras, psicólogas, psicólogos, trabajadores sociales, sociólogos, sociólogas... Además de cómo reaccionamos tanto individual como grupalmente.

Recordemos la importancia de los medios de comunicación en la magnificación de la violencia adolescente, como decíamos anteriormente, tristemente, la violencia vende...

De acuerdo a los estudios de M. José Díaz Aguado y colaboradoras (2005), cuyos resultados van en la dirección de los obtenidos en la mayoría de los estudios llevados a cabo por nosotras sobre este tema, se aprecia que:

- El papel más frecuente que los y las adolescentes desempeñan en situaciones de violencia es el de espectadores, y en mucha menor medida el de víctimas y el de agresores.
- En los tres casos, los porcentajes suelen ser más elevados en la adolescencia que en edades anteriores, y tienden a descender después de la adolescencia y sobre todo después de los 24 años.
- Los chicos ejercen la violencia física con mucha mayor frecuencia que las chicas.
- La relación con los iguales en la escuela es el escenario más frecuente de la violencia en la adolescencia, aunque su visibilidad es mayor en el ocio. En ambos casos, la violencia parece estar estrechamente relacionada con la fuerte necesidad que existe en dicha edad de sentir que se forma parte de un grupo.

En muchas publicaciones, existen autores que intentan explicar el fenómeno de la violencia entre los jóvenes, a partir de un análisis de sus causas. Muchos de estos autores coinciden, además, en destacar el papel que los jóvenes y adolescentes tienen como víctimas de esta violencia y no solo como agresores Manuel Martín Serrano (1997) Mikel Torres (1998) Alfonso Serrano Gómez (1999).

Como se ha venido demostrando, a través de las muchas revisiones de diversos trabajos, los modelos aprendidos desde la infancia son utilizados para dar significado al mundo social y emocional propio y ajeno, interpretar las semejanzas y diferencias entre personas y grupos, juzgar como adecuado o explicar por qué se producen los problemas que se viven. En este sentido, la representación que una persona tiene de sus posibles víctimas, desempeña un decisivo papel en el riesgo de ejercer violencia. La persona violenta suele creer que su violencia está justificada o es inevitable, lo cual no resulta sorprendente que la violencia que sufren algunas mujeres por el hecho de serlo esté relacionada con los estereotipos sexistas. Además, la violencia contra la mujer está también relacionada con las diferencias de género en estatus y poder. Una vez más se comprueba que el sexismo puede ser usado para legitimar y mantener tales diferencias, como lo ha planteado Díaz Aguado (2006).

Dentro de la línea teórica psicoanalítica, se encuentran posturas como las de Luis M. Feduchi (1995) y otros autores, que al analizar desde una perspectiva psicoanalítica el tema de la adolescencia y la violencia, sostienen que existen múltiples factores desencadenantes de violencia en esta etapa: defensas narcisistas o paranoides, celos o envidia, intolerancia a la frustración... En función de las respuestas que reciban de los adultos y de las instituciones que les rodean se actuarán o no conductas agresivas o violentas.

## Violencia ejercida y sufrida en los entornos familiares y en la educación formal

A través de una larga serie de investigaciones sobre las condiciones que incrementan o reducen el riesgo de violencia en la adolescencia y cómo prevenir este problema desde la familia y la educación. Se constata, como *todos los autores coinciden, que la transformación de las familias es uno de los principales factores de influencia en los modos de estar y de ser de los adolescentes.*

*Por ello es fundamental considerar las distintas configuraciones y transformaciones que está atravesando la familia, los cambios que está sufriendo en la sociedad actual.* Se constata que *los distintos modelos familiares se dan en todas las clases y niveles sociales.* Se pueden sintetizar así las *diversas configuraciones de familias:* familias monoparentales, familias ensambladas, familias reorganizadas, hijos que no conviven con sus padres, convivencias de miembros que no poseen lazos consanguíneos, «parientes sin nombre». También hay familias con padres adultos de un mismo sexo, hijos engendrados en úteros ajenos, hijos de un padre biológico donante de esperma....

Concepció Garriga (2006) plantea que las autoras más contemporáneas (Chodorow, 1984, 1994, 1999; Benjamin, 1995, 1996, 2002; Berbel y Pi-Sunyer, 2001; Dimen, 2003, Goldner, 2003) proponen que, para modificar el sistema de adquisición del género normativo, es necesario modificar el sistema de crianza en dirección a lo que llamamos “parentalidad dual” y “nuevo contrato sexual”, prácticas mediante las cuáles los padres se corresponsabilizan tanto de la economía como de la crianza, y de esta manera ofrecen a las criaturas modelos de género más cruzados, cosa que les tiene que permitir salir del modelo dicotómico jerarquizante y entrar en los terrenos más múltiples y complejos que ofrece la postmodernidad, de manera que podamos hablar de masculinidades, feminidades y sexualidades.

Por ser el resultado de distintas investigaciones de campo realizadas de forma seria y durante tantos años, y por acordar en lo expuesto, y comprobar que los resultados de las distintas investigaciones de campo realizadas con la LEA12, así como con lo observado en la práctica clínica que van confirmando las ideas que a continuación se exponen, se realiza una síntesis textual de los planteos de M.<sup>a</sup> José Díaz Aguado (2006). Esta autora, junto con otras investigadoras como Martínez Arias, Seane, sostienen que: «el sexismo está estrechamente relacionado con la violencia, tal como se refleja en los cinco postulados que se presentan a continuación, en torno a los cuales conviene orientar la prevención de ambos problemas.

1º *El sexismo incluye diversos componentes.* Para comprender la naturaleza del sexismo es preciso tener en cuenta que incluye diversos componentes: a) El componente cognitivo del sexismo consiste en confundir las diferencias sociales o psicológicas existentes entre hombres y mujeres con las diferencias biológicas ligadas al sexo, con la creencia errónea de que aquellas surgen automática e inevitablemente como consecuencia de éstas, sin tener en cuenta la influencia de la historia, la cultura, el aprendizaje... Creencias que llevan a menudo a creer que las mujeres son inferiores a los hombres, y a justificar de ese modo la discriminación y la violencia. b) El componente afectivo o valorativo que subyace a estos problemas gira en torno a la forma sexista de construir la identidad, asociando los valores femeninos con la debilidad y la sumisión, y los valores masculinos con la fuerza, el control absoluto, la dureza emocional, o la utilización de la violencia, sobre todo en aquellas situaciones en las que la hombría se ve amenazada. Componente que permite explicar la relación que suele existir entre la forma sexista de construir la identidad masculina y la mayor parte de la violencia que ejercen los hombres, así como la superior tendencia de las mujeres a sentirse culpables y con tendencia a la depresión. En el aprendizaje de este componente tienen una especial influencia los valores observados en las personas que se utilizan durante la adolescencia como modelo de referencia para construir la identidad. c) el componente conductual del sexismo consiste en la tendencia a llevarlo a la práctica a través de la discriminación y la violencia. Su riesgo se incrementa cuando faltan alternativas positivas con las que dar respuesta a determinadas funciones psicológicas y sociales sin recurrir a dichas conductas destructivas.

Los estudios realizados sobre la influencia de la educación en la mejora de las actitudes intergrupales reflejan que ésta se produce con una relativa independencia entre los tres componen-

tes: 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 (iguales, familia, profesorado...) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo; 3) *y las experiencias específicas* que se han vivido con personas pertenecientes a otros grupos (de género, de etnia...) o en la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual.

### 2º *La dualidad de la existencia humana como origen de la violencia*

La historia del sexismo está estrechamente relacionada con la de la violencia y ambas con la división ancestral del mundo en dos espacios: el público, reservado exclusivamente para los hombres y el privado, el único en el que podía transcurrir la vida de las mujeres. Para reproducir esta división de una generación a la siguiente se inventó lo que se conoce como la *dualidad de la existencia humana*, para la cual se enseñaba a cada individuo a identificarse con la mitad de los valores: los masculinos o los femeninos.... Para superar esta *dualidad* en la que se basa el sexismo, la violencia y el modelo de dominio-sumisión con el que ambos problemas se relacionan, es preciso crear las condiciones que permitan a las niñas y a los niños aspirar a la totalidad de los valores, haciendo posible que nadie tenga que identificarse con problemas como la violencia, el control absoluto o la sumisión. Estos modelos y expectativas básicos aprendidos desde la infancia son utilizados para dar significado al mundo social y emocional propio y ajeno, incluirse o excluirse de actividades, cualidades o escenarios, interpretar las semejanzas y diferencias entre personas y grupos, juzgar como adecuado o inadecuado el comportamiento de los individuos que a ellos pertenecen, explicar por qué se producen los problemas que se viven, así como otras creencias normativas que desempeñan un decisivo papel en la autorregulación de la conducta, en lo que se piensa, se siente y se hace, pudiendo actuar incluso como expectativas que se cumplen automáticamente.

### 3º *Representación intergrupal, poder y resistencia al cambio*

La representación que una persona o un grupo tiene de sus posibles víctimas, desempeña un decisivo papel en el riesgo de ejercer la violencia. El individuo violento suele creer que su violencia está justificada o es inevitable, y se conceptualiza a sí mismo cuando la utiliza como un héroe y a la víctima como un ser despreciable, inhibiendo la empatía. Así es más fácil emplear la violencia. La representación de una persona o un colectivo como inferior o como enemigo está estrechamente relacionada con su posible victimización. En función de lo cual no resulta sorprendente que la violencia que sufren algunas mujeres por el hecho de serlo esté estrechamente relacionada con los estereotipos sexistas; que pueden llegar a justificar la violencia del hombre en lugar de condenarla, al asociarla con atributos masculinos en torno a los cuales todavía algunos hombres construyen su identidad.

4º *La tendencia a la reproducción de la violencia.* Los estudios realizados sobre la violencia en general 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.* En este sentido, cabe interpretar los resultados obtenidos en los estudios sobre las características de los adultos que viven en familias en las que se produce la violencia, en los que se refleja que *con frecuencia* su propia familia de origen también fue violenta. Existe suficiente evidencia que permite considerar a las experiencias infantiles de violencia como una condición de riesgo, que aumenta la probabilidad de problemas en las relaciones posteriores, incluyendo en este sentido las que se establecen con la pareja.»

Las autoras plantean algo que es sumamente importante considerar para enfrentar acciones preventivas: «Conviene dejar muy claro, sin embargo, que *la reproducción de la violencia no es algo inevitable. La mayoría de las personas que fueron maltratadas en su infancia (alrededor del 67%) no reproducen dicho problema en la familia que establecen como adultos (Kauffman, 1997; Kauffman y Zigler, 1989), y el maltrato en la vida adulta se produce también en personas que no proceden de familias violentas.*»

Los estudios realizados, en este sentido, encuentran que los adultos que fueron maltratados en su infancia que no reproducen el problema difieren de los que sí lo hacen por una serie de características que pueden, por tanto, ser desarrolladas para romper el ciclo de la violencia: 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 al maltrato infantil y a la violencia de género; 3) el establecimiento del compromiso explícito de no ejercer la violencia; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia.

5º Conocer como es el inicio de la violencia en la pareja puede ayudar a prevenirla. Favorecer un adecuado conocimiento sobre cómo empieza y cómo evoluciona, para alertar sobre el riesgo que pueden implicar las primeras fases e incorporar el rechazo de la violencia y la victimización en la propia identidad.

También M. J. Díaz Aguado, y colaboradoras concluyen respecto a los avances y limitaciones en la superación del sexismo en la adolescencia que: Para valorar la situación en la que se encuentra actualmente la adolescencia respecto a estos problemas conviene tener en cuenta diversos tipos de indicadores relacionados la tradicional división sexista del mundo, que subyace a la violencia de género. 1. Indicadores sobre sexismo e identidad, en los que hay que considerar los estudios y expectativas laborales 2. Autoestima, imagen corporal y permanencia de la mujer objeto. En relación a la pervivencia del estereotipo de la mujer-objeto, en nuestro estudio encontramos que mientras las adolescentes consideran que los valores más importantes en una joven deben ser los mismos y en el mismo orden que en un joven o en su imagen social ideal.

(1.-simpatía; 2.-sinceridad; 3.-y atractivo físico, en tercer lugar), los adolescentes sitúan ésta tercera dimensión como lo más importante en una mujer joven. Parece por tanto que el estereotipo sexista de la "mujer objeto" está superado por ellas pero no por ellos.

3º- Estrategias emocionales, depresión y suicidio. *El sexismo limita el repertorio de estrategias emocionales, originando diferencias evolutivas en la vulnerabilidad a los problemas emocionales relacionados con la depresión.* La frecuencia de depresiones es mucho mayor (el doble, aunque todo esto está siendo investigado) entre las mujeres que entre los hombres. Diferencias que cabe relacionar con las estrategias que cada grupo ha aprendido a utilizar. A los niños se les permite exteriorizar la ira y la hostilidad en mayor medida que a las niñas; y que a ellas se les educa para pensar sobre las emociones, ponerse en el lugar de los demás, sentir empatía y expresar la tristeza (incluso llorando) mucho más que a ellos.

Los estudios realizados reflejan que aunque en los últimos años se ha producido un avance considerable en la superación del sexismo entre adolescentes, dicha superación dista todavía mucho de ser total y de estar suficientemente arraigada en la identidad como para mantenerla en situaciones críticas, especialmente entre ellos. Para explicarlo conviene tener en cuenta las múltiples condiciones que sobre este complejo problema influyen. Una de las cuales puede ser que la presión social para el estereotipo masculino sigue siendo más rígida y coercitiva que la presión para el estereotipo femenino. Y que las mujeres suelen percibir la superación del sexismo como una ganancia mientras que los hombres tienden a percibirla como una pérdida, sobre todo cuando se evalúa va más allá de lo políticamente correcto. En función de lo superficial que parece ser la superación del sexismo en muchos hombres, podría explicarse su tendencia a responder con la máxima violencia de género en determinadas situaciones críticas.

Las autoras proponen un programa para construir la igualdad y prevenir la violencia contra las mujeres desde la educación secundaria. Para ello, es preciso promover:

- Incluir la lucha contra el sexismo y la violencia hacia las mujeres en el currículum escolar. Se deberían favorecer cambios cognitivos, afectivos y conductuales; incorporar contenidos y métodos que ayuden a comprender las diferencias y semejanzas existentes entre ambos sexos desde una perspectiva histórica; desarrollar habilidades para identificar y rechazar

los estereotipos sexistas, y generar esquemas alternativos; y finalmente, ayudar a tomar conciencia de las limitaciones que el sexismo supone para todos los seres humanos.

- *La construcción de una identidad propia y positiva.*
- *Orientar la intervención de forma que llegue también a los chicos y a los casos de riesgo, ayudándoles a afrontar la alta incertidumbre que suelen experimentar en la adolescencia, y desarrollando habilidades que les permitan tratar constructivamente con los sentimientos de inseguridad y debilidad, y luchar contra el abuso y la exclusión desde las relaciones que se construyen en la escuela.*
- *Crear equipos heterogéneos y promover experiencias de discusión, donde la participación activa de todos y todas en el sistema escolar.*
- *Estimular en el alumnado la capacidad para ponerse en el lugar de los demás, la comprensión de los derechos universales...*
- *Ayudar a que comprendan la naturaleza de la violencia de género, las condiciones que aumentan su riesgo o protegen de ella, cómo empieza y evoluciona y el daño que produce a todas las personas que conviven con ella.*

Andrés Montero (2006) aporta en su estudio que los hijos e hijas de las mujeres atacadas son receptores directos de la violencia contra sus madres. Incluso cuando no hayan recibido un solo golpe. *«Sin recibir un solo golpe, un niño puede desarrollar un síndrome de estrés postraumático por la violencia que recibe su madre»*, expresó el autor.

Otros autores analizan las causas de la violencia juvenil (hay que prestar atención a que no hablan solo de adolescencia) centrándose en la influencia e importancia que en ella cobra el grupo de pares o de iguales María Jesús Diago Gil y Ángel Laguna Díaz (2000). En su trabajo, analizan *el funcionamiento y desarrollo de los grupos, así como la influencia que ejercen en determinados aspectos de la personalidad y comportamiento de sus componentes, especialmente cuando están formados por menores de los llamados “en riesgo y conflicto social”*. En cuanto a *la relación entre la presión del grupo de iguales y la violencia juvenil, los autores sostienen que, en general, la probabilidad de que un adolescente se vea inmerso en actos, o grupos, violentos será mayor en tanto y en cuanto no haya gozado de la protección familiar que le hubiera permitido ir resolviendo en su seno los conflictos y necesidades que su desarrollo evolutivo le planteaba.*

Se puede concluir con estos, como con otros muchos autores, que *la «protección familiar» es tan sólo un factor*, entre otros muchos, que impulsan a los y las adolescentes a un comportamiento antisocial: *el poder del grupo de compañeros variará en función de la edad, la personalidad y el trasfondo familiar.*

A continuación se comenta detenidamente el estudio realizado por V. Azañedo y colaboradores: I. Avellanosa; I. Silva (2005,2006). Desde el punto de vista metodológico hay que destacar que este estudio se realizó en la Unidad de Infanto -juvenil del Hospital Clínico de Madrid; comenzó en el mes de Noviembre de 2005 y finalizando el mes de Junio de 2006. La muestra se seleccionó a través de los datos obtenidos por la historia clínica tanto si era violencia sufrida como ejercida por o sobre los jóvenes. Se cogieron 29 casos. Es de resaltar que por motivos de funcionamiento sanitario en algunos casos hubiera sido deseable tener más datos de la historia clínica. Por ello hemos tomado este estudio como punto de partida para continuar con otros. Concretamente la metodología usada consta de lecturas de las historias clínicas en las cuales se registró, entre otros aspectos: el sexo de los pacientes, motivo de consulta manifiesto, situación familiar, tipo de agresiones, frecuencia de las agresiones, así como la presencia de conductas adictivas. La muestra total está compuesta por 29 sujetos de las cuales tanto 8 son de sexo femenino y tantos 16 de sexo masculino. Las edades de los sujetos de la muestra total está comprendida entre los 9 y los 18 años. Las mujeres están comprendidas entre 9 y edades 18 años con una frecuencia: una de 9, una 10, dos de 12, una de 13 , una mujer de 16 años, una de 17, y una de 18. Los segmentos de edad es uniforme, ya que para cada año existe la respuesta de una chica excepto la respuestas obtenidas en con las dos de 12 años. Los varones están comprendidas entre edades 9 y 17 con una frecuencia de dos de 9, cuatro de 10, uno de 11, tres de 12, dos de trece, uno de 14, uno de 15, dos de

17. A esta muestra se le aplicó una entrevista de modalidad abierta y semi-dirigida con y sin los padres. En la siguiente entrevista se les aplica una de las sub-baterías de la LEA 12 para violencia y malos tratos. Se aplicó de la mitad de la muestra semi-estructurado y la otra mitad, totalmente abierta, en muchos casos solicitando más información sobre las respuestas que iban dando los sujetos. La realización de este trabajo fue pensado como una forma de iniciar investigaciones con un instrumento más en el tema de la violencia, tanto sufrida como ejercida.

Durante la realización del mismo, por motivos de movimientos de personal dentro de la Unidad hubieron casos que no se pudieron completar adecuadamente las historias clínicas, o en otros, corroborar las hipótesis planteadas. Así es que en estas condiciones hemos llegado conclusiones que fueron tomadas en consideración para plantearnos otras nuevas investigaciones. Algunas de las principales conclusiones se refieren a que:

- Nos percatamos que se obtiene mucha más información, tanto en cantidad como en calidad al pasar la sub-batería con preguntas muy abiertas, o mejor aún con la consigna abierta tal como la autora de la LEA12 lo sugiere en el manual.
- Con el cuestionario de frases incompletas los sujetos tienden a brindar no solamente menos información, sino que ésta es predominantemente descriptiva.
- Una de las principales conclusiones que más se evidenció se refiere a que los sujetos dentro del grupo de agresores presentan con mayor frecuencia como motivo de consulta manifiesto problemas de conducta, expresado por padres y profesores.
- Otra conclusión importante es que los agresores son casi siempre, a excepción de un caso, chicos.
- *El que predominen agresores varones y con problemas de conducta se observó en todos los grupos de edad.*
- También estos problemas de conducta se podrían relacionar con *dificultades para elaborar los sentimientos, pensar los afectos.*
- *Dentro del grupo de agresores encontramos un mayor número de separaciones o divorcios de la pareja parental, con problemas previos de malos tratos en el ámbito familiar y en otros casos por motivos de migración.*
- *Encontramos dentro de las familias de los agresores algún miembro con problemas de adicciones.*
- También encontramos que *los agresores predominantemente entre los 14 y 18 años suelen pedir ser ayudados, aunque de forma no concreta en cuanto a las figuras (amigos, novios, padres) y en lo referente al pensar la conflictiva.*
- *Existe un mayor número de víctimas mujeres, independientemente de la variable de la edad.*
- *En el grupo de las víctimas mujeres encontramos que predomina el motivo de consulta manifiesto relacionado con síntomas depresivos, ansiedad, necesidades afectivas, la tendencia a «colocar» en el cuerpo los trastornos, conflictos psíquicos no elaborados, trastornos psicósomáticos.*
- *Las víctimas, en su mayoría mujeres, tienden a la adjudicación de sentimientos de culpa, para los cuales suelen dar distintas racionalizaciones.*
- *El abuso que suelen presentar las chicas víctimas es que sus compañeros se ríen de ellas o ellas perciben que de una u otra forma las desvalorizan o excluyen del grupo.*

Nos llamó la atención que un chico de 13 años atribuyó a este motivo el dejar de concurrir al colegio y ponerse a trabajar.

### **Violencia entre iguales y entre adolescentes y profesores y profesoras. Influencia de la variable de género**

Desde la perspectiva de las relaciones de agresión y victimización entre escolares, los alumnos y alumnas rechazados por sus compañeros/as de clase pueden ser considerados sujetos de alto

riesgo, ya que suelen presentar dificultades emocionales, comportamentales y sociales (Newcomb, Bukowsky y Pattee, 1993). *Algunas investigaciones han encontrado correlatos significativos entre los comportamientos de los niños y niñas rechazados, rechazadas por el resto de la clase y los descritos para los niños maltratados.* Así, los iguales los ven poco cooperativos, cooperativas, inatentos, inatentas, hiperactivos, hiperactivas, que molestan y perturban, que no respetan las normas y con mayor probabilidad de comenzar una pelea. Gallardo y Jiménez (1997) llegan a asegurar que *la autopercepción de rechazo provoca mayor ansiedad y depresión que la condición de maltrato lo que se refleja en un bajo autoconcepto positivo y un alto autoconcepto negativo.*

Los autores que han realizado investigaciones en este campo llegan a la conclusión de que la principal característica que se revela como común a los niños y niñas maltratados, maltratadas y aquellos y aquellas que son rechazados por sus iguales en todas las edades, y por profesores y profesoras, es el comportamiento agresivo como forma habitual de su interacción. También se han encontrado manifestaciones de tipo interno, como la ansiedad, la depresión, retraimiento y soledad (Asher y Coie, 1990). Además, presentan un bajo rendimiento académico y, en general, una menor adaptación escolar. (Cerezo, 1991).

Los estudios de María José Díaz Aguado y colaboradoras (2001, 2004) confirman estas conclusiones, añadiéndole además la importancia del estudio de la variable de género. En las investigaciones realizadas sobre violencia y adolescencia, se detectan tres características del acoso escolar que ponen de manifiesto su similitud con la violencia de género, sobre:

- el perfil de los acosadores, que los sitúa en condición de riesgo de incurrir en el futuro en violencia de género.
- la tendencia a culpar a la víctima, que se observa también en las propias víctimas. Resulta sorprendente que las propias víctimas o las personas de su entorno, distorsionen la atribución de responsabilidad en la dirección de la víctima al provocar el acontecimiento sufrido.
- las características de la escuela tradicional que obstaculizan la erradicación del acoso y que pueden impedirle también prevenir la violencia de género.

En cuanto a qué es lo que se puede hacer o no, cómo reaccionar o responder, depende de cómo se concibe el fenómeno de la violencia y del comportamiento antisocial.

Díaz-Aguado considera que para prevenir la *violencia entre adolescentes o violencia entre iguales* es preciso no minimizar su gravedad en ninguna de sus manifestaciones, diferenciando la agresión (física o psicológica) que puntualmente un o una adolescente suele sufrir o ejercer en un momento determinado, de la repetición y agravamiento de dichas agresiones dentro de un proceso al que llamamos *acoso*, término utilizado como traducción de *bullying*.

De los varios estudios realizados por Díaz Aguado y colaboradoras se aprecia cómo el hecho de ser alumno o alumna condiciona las posibilidades de verse incluido o incluida en un tipo de papel social o en otro.

A continuación se resumen las principales conclusiones de estos estudios.

Los chicos suelen ser quienes adoptan el papel de agresores y agresores victimizados. En el rol de víctimas no se aprecian grandes diferencias entre géneros, si bien parece existir una cierta tendencia que sitúa a las chicas en más ocasiones dentro de este papel.

- En las formas de agresión que se utilizan: la influencia del género es también apreciable. Las alumnas suelen elegir el rechazo y el aislamiento social. Por su parte, los chicos eligen más que las chicas el robo.
- La agrupación de los alumnos y alumnas para intimidar.
- En la búsqueda de apoyo social: Cuando se trata de denunciar lo sucedido y, por tanto, buscar el apoyo social en otras personas, no se han encontrado diferencias significativas entre ambos géneros. En líneas generales, las alumnas suelen comentar en más ocasiones que sus compañeros varones lo sucedido y para ello, prefieren al igual que en el caso de los chicos a sus iguales.

- Las formas de actuación o intervención en los episodios de victimización: las diferencias encontradas son muy significativas. Los chicos son quienes actúan usualmente de forma más directa intentando cortar la situación personalmente.

En España, la investigación que realizaron Mendoza y Díaz Aguado (2005) tiene como objetivo identificar a los adolescentes con mayor vulnerabilidad a la victimización en la interacción alumno-profesor (en función del género y de su curso escolar). *Los estudios han concluido que hay: diferencias de género en el acoso en la interacción profesor/a- alumno/a, diferencias del acoso en la interacción profesorado-alumnado, en función del curso escolar: Conductas de acoso que se presentan con mayor frecuencia en la interacción profesor-alumno.* La evidencia empírica que aporta este estudio permite a las autoras concluir:

- A mayor trato discriminatorio del profesorado, el alumno lo rechaza más, siente más antipatía hacia él y lo maltrata más emocionalmente.
- A mayor agresión del profesor hacia el alumnado, el alumno/a siente más.
- El profesorado como víctima: antipatía, lo arremete más y lo maltrata más.
- Cuanto más excluye el profesor a un alumno, el alumno lo rechaza más, lo arremete más y lo maltrata más emocionalmente.
- A mayor maltrato emocional del profesorado hacia el alumnado, este último lo rechaza más, lo arremete más y lo maltrata más emocionalmente.

### **Importancia de cómo se concibe y se actúa en la educación**

Es muy importante distinguir que existe una *doble concepción etimológica del término educación*: entendida como *educare*, la cual consiste en enseñar, alimentar, criar. Término propio de la enseñanza directa o tradicional. Y, educación entendida como *ducere*, actividad que consiste en extraer hacia fuera, canalizar las potencialidades de los individuos. Esta concepción es propia de la pedagogía activa o constructivista, que lleva al *aprendizaje significativo*.

Además de este primer planteamiento etimológico, *la educación ha pasado por diversos estadios. Esta aparece como un concepto pedagógico importante, según Trilla (2006) ya que se centra en una capacitación continua y en el desarrollo de nuevas actitudes culturales en consonancia con los cambios producidos en la sociedad.*

Como se sabe *la educación formal es uno de los factores muy importantes en el proceso de socialización del individuo. Asimismo es también de gran importancia la educación no formal e informal como lo plantea, entre otros muchos y muchas autoras, María del Mar Herrera Menchén (2006).*

*Los temas transversales aluden, pues, a una forma de entender el tratamiento de determinados contenidos educativos que no forman parte de las disciplinas o áreas clásicas del saber y la cultura. Por ejemplo es fundamental recordar que la educación para la paz no es simplemente proponer algunos juegos como una forma de esparcimiento para los chicos/as, es una forma de trabajo participativa y lúdica que plantea contenidos a través de la experiencia y la realidad concreta que todos podemos vivenciar para, desde ahí, profundizar en ella y analizarla.*

Otro aspecto fundamental a considerar es *la educación para la salud*, es necesario *instaurar desde la infancia la educación en temas como educación sexual...* teniendo en cuenta que *la Organización Mundial de la Salud (1999) concluye que la mayoría de los problemas de salud que se dan en nuestros y nuestras adolescentes, tales como consumo de drogas, conductas sexuales que conducen a embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual, trastornos del comportamiento alimentario... pueden ser evitables. La educación para la salud:* para Agustín Morón (1999), está orientada a favorecer estilos de vida saludables, a través de la promoción de actitudes y hábitos de responsabilización con la salud propia y la del entorno.

Es importante recordar que algunas áreas de la *Educación no formal* son las que se enumeran y comentan brevemente a continuación. *La educación ambiental:* concienciando a los ciudadanos en el respeto y cuidado del medio ambiente. *La educación social:* que se dedica a promover

el desarrollo de las capacidades sociales de individuos o grupo. *La animación socio cultural. La educación para el consumo*: promocionar una actitud consciente y crítica frente al mismo. *La educación ocupacional*: prácticas educativas que pretenden la adquisición de competencias profesionales cuyo objetivo último es la inserción sociolaboral. *La educación del tiempo libre. La educación en valores*: Cárdenas (2006) la define como la promoción de un proceso de descubrimiento y reflexión personal a lo largo del cual, cada persona irá construyendo e identificando aquellos valores que desea hacer propios y que le servirán de base para desarrollarse como ser humano, alcanzando una convivencia positiva con quienes le rodean y ejerciendo una ciudadanía activa en su realidad. Hay que incluir valores como la paz el desarrollo, la igualdad. *La educación intercultural*: para sensibilizar a las comunidades de acogida y llegada para que exista una relación recíproca de aceptación. Cárdenas pone el acento en conceptos como interdependencia, reciprocidad, valoración y enriquecimiento mutuo asociados a una convivencia enriquecedora entre diferentes grupos culturales.

### Conclusiones referentes a la adolescencia y el ocio

Se suele definir como *ocio el tiempo libre fuera de las obligaciones y ocupaciones habituales*. Varios autores, entre ellos M. Cuenca (2000), plantean que para una adecuada comprensión del concepto de ocio, es imprescindible diferenciarlo tanto del tiempo libre, como del tiempo liberado. En la adolescencia del problema del tiempo libre y su uso es de suma importancia ya que es en esta etapa donde se cimienta la personalidad de él o la joven, futuro adulto. El uso del tiempo por los y las adolescentes es una variable que adquiere y facilita o pone trabas a su integración social. El ocio permite al adolescente, entre otras cosas, disponer a placer de sí mismo y asumiendo así su propia libertad, posibilitándole lograr su autonomía y crecimiento.

Manuel Martín Serrano (2005), sostiene que en la adolescencia se va anticipando el tiempo y ensanchando el espacio reservado para las gratificaciones sensoriales y relacionales y la libertad de decisión sobre el uso del tiempo libre.

Raquel Bartolomé Gutiérrez y Cristina Rechea Alberola, (2005) retomando el planteo de varios autores, exponen que la violencia que aparece en lugares de ocio o que sirve de elemento aglutinador e identitario en grupos de jóvenes, se ha dado siempre. En España, antes también se daba en las fiestas de pueblos y ciudades, podía aparecer como enfrentamiento entre “peñas” o entre grupos de jóvenes de distintos pueblos o barrios y ahora aparece además en los lugares de “marcha”.

Carles Feixa Pámpols (2005), también recogiendo lo estudiado por varios autores, plantea que uno de los temas más recurrentes en la caracterización social de la juventud en las últimas décadas son las llamadas «culturas juveniles», las “tribus urbanas”.

En España la historia de los últimos 25 años puede leerse a partir de la emergencia, difusión, diversificación, masificación y decadencia de diversos estilos juveniles, en su mayoría de carácter transicional. Estos estilos han sido tomados a veces como metáfora del cambio social, es decir, como imágenes condensadas de los cambios en las formas de vida y los valores que ha vivido la sociedad española en su conjunto durante todo el periodo. De los primeros *hippies* a los últimos *ravers*, pasando por *punks*, *mods*, *rockers*, *pijos*, *makineros*, *skinheads*, *ultras*, *heavies*, *nuevaoleiros*, *grunges*, *okupas*, *hackers*, *fiesteros*, *fashion* y otros muchos estilos más o menos etiquetados, la historia de la transición española puede verse, según lo plantea este autor, como la sucesión de diversas oleadas de presencia juvenil en la escena pública, vistas con preocupación, y otras veces con admiración, por parte de las instituciones sociales y de los medios de comunicación.

Hay varios casos clínicos trabajados con la LEA12 en los cuales se aprecia cómo *muchos de los motivos de elección de las «culturas adolescentes» y de los comportamientos de ocio no sanos, están directamente relacionados con conflictivas emocionales no resueltas. En todos los casos estas conflictivas emocionales de los y las adolescentes se relacionan con su entorno familiar y o educativo*. Al ser trabajadas en una psicoterapia los y las adolescentes han cambiado esos comportamientos no sanos por otros más sanos y adaptativos.

### 6.3 Violencia de los medios de comunicación. Nuevas tecnologías

José Antonio Gabelas Barroso (2005) plantea que los y las adolescentes son espectadores, espectadoras y jugadoras, jugadoras. Con una experiencia social básica, caracterizada por la multiplicidad de conexiones con el entramado de la información. Una generación que puede simultanear dos, tres vías de información, con varios estímulos cada una de ellas, una sobresaturación que también produce colapsos.

Natalia Fernández (2005) muestra que a pesar de la difusión universal de los medios de comunicación de masas y sobre todo de la televisión, la lectura no se ha convertido en una actividad marginal. La lectura en tiempo de ocio, es decir, la voluntaria y placentera no es, marginal ni poco frecuente entre la juventud española. En la Encuesta de hábitos comentada anteriormente creemos conveniente citar que los jóvenes leen más pero no son los más jóvenes los que más leen.

En cuanto a los estudios existentes acerca de la relación entre la televisión y el comportamiento violento adolescente, cabe citar el llevado a cabo por José Ortega (1997). En su artículo el autor analiza el tema de la influencia de la televisión en los comportamientos violentos y delictivos de los y las jóvenes. Frente a aquellos que plantean efectos y relaciones causales lineales entre la violencia y los medios y la violencia delincinencial infanto-juvenil, basados en investigaciones con planteamientos teóricos y metodológicos conductistas y funcionalistas, incluso en algunos planteamientos cognitivistas de individuo, el autor sostiene que hay que ir hacia estudios de perspectiva estructural y sistémica o ecosistémica y los resultados devendrán mucho más matizados.

Como plantea Asunción Bernárdez Rodal (2006), la comunicación a través de Internet tiene para los y las adolescentes, sus características propias: es el lugar de lo instantáneo, de lo lúdico, de lo divertido; el lugar de la hibridación de los códigos orales y escritos y también el sitio donde podemos construirnos identidades distintas a la que tenemos en la vida real. Este artículo trata de algunas de estas cuestiones, y en concreto de cuáles son los usos específicos de internet y los chats de los adolescentes respecto a la variable de género. Para ello, iremos de las cuestiones más generales a las más particulares, partiendo del intento de explicar qué supone sobre todo la difusión de internet respecto a las prácticas comunicativas más tradicionales, para pasar luego a las cuestiones sobre cómo se construyen las identidades de género en la red.

Eron (citado por Díaz Aguado y otras en el 2004) y colaboradores comenzaron un estudio que fue seguido diez años más tarde por Lefkowitz y colaboradores, en el que se intentaba descubrir si existía un correlato entre la exposición a televisión violenta a agresividad años después. Diez años más tarde *se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre exposición a televisión violenta y agresión en edades posteriores*. Este aumento de la agresión aparecía igualmente en los tres grupos de niños, divididos según su nivel de agresividad: alto, medio y bajo. Esta correlación se mantenía incluso después de controlar algunas variables que pudieran haber contaminado la observación de la relación entre televisión y agresión, como nivel socioeconómico de la familia, la inteligencia de los sujetos y la agresividad de los padres. Este estudio se ha comentado más ampliamente en este trabajo.

*La interpretación de que ver programas violentos de televisión lleva a agresión ha sido repetida en estudios transculturales, y se ha encontrado que los resultados se mantienen en todos los grupos de edad y género*. En algunos lugares como en Finlandia, según Huessman y Eron, el factor que mejor predecía la agresión era el grado de identificación con los héroes, por encima de otros factores.

Miquel Rodrigo y Anna Estrada (1999) sostienen que el debate sobre la violencia de los medios de comunicación genera dos opiniones: las que los ven con parte de responsabilidad en el aumento de la violencia o las que simplemente los ven como un espejo de la violencia ya existente. Esta última conclusión no es compartida tal cual ni por nosotras ni por otros muchos autores.

Los autores últimamente citados concluyen con que ninguna de las dos opciones es válida por completo, ya que intervienen multitud de factores en los comportamientos violentos: los medios pueden favorecer o incluso desencadenar cierta violencia, pero también pueden reflejar ciertas, aunque no todas, actitudes violentas de los jóvenes.

Asimismo, Ladrón de Guevara (1999) también realiza una propuesta de una serie de medidas concretas, desde una perspectiva pedagógica, para que la escuela se convierta en un ámbito de prevención para formar a ciudadanos que sean capaces de desenvolverse y de resolver conflictos sin necesidad de utilizar la violencia. Este autor parte de la aclaración de que *considera falsa la información alarmista de algunos medios de comunicación que dan por sentado un incremento de la violencia en los centros escolares*

Manuel Martín Serrano (1998) desde una perspectiva sociológica plantea que *la correlación que se suele suponer entre violencia y juventud se ha demostrado como falsa*. Manuel Martín Serrano (2005) entre las causas que alimentan dicha violencia, situaciones tales como el retraso en la incorporación de la gente joven a una vida social plena dentro de la sociedad adulta, las situaciones de marginalidad específicas de la condición juvenil, *el manejo agresivo y falso de la imagen juvenil en los medios de comunicación de masas y la sustitución de las funciones socializadoras de la familia y de la escuela, por las que ejerce la televisión*.

Ferrés plantea que la presencia de una cierta dosis de violencia, en los medios de comunicación, parece necesaria desde el punto de vista narrativo y emotivo, para satisfacer las necesidades proyectivas del inconsciente enfrentado al relato. Pero una vez aceptada como necesaria la presencia de la violencia, hay que plantearse la necesidad de poner límites a esta presencia; y *el primer límite es de orden cuantitativo: si unas dosis moderadas de violencia llevarán inconscientemente al receptor a la convicción de que en la vida "hay" violencia, unas dosis excesivas le llevarán a la convicción de que la vida "es" violencia*. Aquí se hace necesario recordar la importancia de mostrar, enseñar la diferencia entre agresividad «justificada» y violencia, así como considerar muchos otros aspectos que se transmiten a través de los medios de comunicación y con qué fines.

Otras dos ideas sobre las que hace hincapié Ferrés (2005) son las relacionadas con la *explicitación de la violencia y la significación de la violencia*. Es muy importante tener en cuenta que no es lo mismo una violencia explicada que una violencia explicitada así como no es lo mismo el hecho de que se la condene éticamente al presentarla emotivamente como negativa que el hecho de que se la legitime éticamente al presentarla emotivamente como positiva, como gratificante o como vía de acceder al placer.

Zulueta (2005) sostiene, con lo que todos y todas acordamos que, ciertamente, *existe violencia adolescente y juvenil; pero que son los y las adolescentes y jóvenes los que sufren más que nadie la violencia*. No basta, en su opinión, con analizar las consecuencias de los problemas, hay que analizar las causas que generan dichos problemas y luego proponer soluciones reales, y la solución a los problemas violentos no está en el Código Penal, sino en el "Diálogo" (única vía utilizable para superar todo tipo de conflictos: familiares, sociales y políticos, especialmente si dichos conflictos tienen una vertiente violenta).

Coincidimos con numerosos autores y autoras entre quienes están, los ya citados, M. Serrano, M.J. Díaz Aguado, R. Martínez Arias, C. del Barrio, A. Bernal, en *la tremenda magnificación y manipulación que hacen los medios de comunicación de la violencia adolescente*. Entre las conclusiones a las que llegan numerosos autores y autoras se destaca que *el alarmismo puede deformar, muchas veces, la realidad de la violencia juvenil, un fenómeno minoritario que frecuentemente se convierte en una excusa para las barbaridades que comete la propia sociedad*. Lo cierto es que *en los casos de jóvenes violentos, su comportamiento no es espontáneo la mayoría de las veces, sino provocado por una excesiva permisividad de la violencia, una falta de educación en la paz, falta de respuesta a la exclusión social y de una salida a la frustración provocada por las propias estructuras sociales*. La pregunta se deja planteada: si un joven se manifiesta violento ¿quién es el culpable?

## 6.4 Programas para la prevención de la violencia en la adolescencia. Otras propuestas

Desde el punto de vista psicológico-educativo, profesores y profesoras se quejan de qué pasa en la familia. También se aprecia en ellos la influencia de la visión, las miradas que tienen sobre el o la adolescente en la interrelación.

Se constata la opinión generalizada de que debería ser la sociedad entera la que reconociera la responsabilidad educativa. Los medios de comunicación, los políticos, la gente de la cultura, los funcionarios públicos, los médicos, los jueces, la policía, los jardineros, los deportistas, los empresarios. Puesto que la educación depende de nuestro nivel de vida, todos somos responsables y beneficiarios —o víctimas— de los demás.

Como tantos otros y otras, Andreu Segura i Benedito (2005) enfatiza que se requiere, por tanto, la implicación de los distintos sectores involucrados, tanto de la administración pública, como de la sociedad civil y sobre todo de la comunidad como tal.

El estilo parental democrático fomenta el bienestar y el desarrollo óptimo del y de la adolescente, poniendo límites acordes a cada situación concreta (González, Holbein y Quilter, (2002) y Parker y Benson, (2004). En la misma línea de pensamiento y de acción, se basan los varios estudios de María José Díaz Aguado y colaboradoras (1997 a 2006). Con los que coincidimos totalmente.

Otros estudios abordan la prevención de la violencia en el aula proponiendo la educación en la no- violencia (Sáez, 1999; J.M. Herrera Hernández; F. León Rodríguez; M.C. Sierra Rivera; M. Castellano; J. Castillo y A. Pérez, 2002).

### Estrategias de intervención

Distintos autores se centran en proponer *estrategias de actuación* ante la conflictividad. Un ejemplo es Fernández García (1997) quien propone una serie de estrategias básicas de intervención, pero siempre teniendo en cuenta las características del centro escolar específico de que se trate, que se clasifican en cinco ámbitos de actuación: *pensar juntos, atención a los agentes en conflicto, desarrollo curricular, sistemas de participación y comunicación, y una organización escolar que apoye estas iniciativas.*

Otra línea de intervención psicoeducativa para erradicar la violencia escolar es la sugerida por M<sup>a</sup> Victoria Trianes y Ángela Muñoz (1997). Las autoras hacen una presentación de su Programa de Educación Social y Afectiva en el aula.

Esta respuesta consiste en la *potenciación de los contextos educativos formales, creando entornos que permitan experimentar relaciones interpersonales seguras y potentes, donde puedan desarrollarse personas generosas, comprensivas, tolerantes.*

Díaz Aguado (2006) y colaboradoras proponen programas de prevención de la violencia desde una perspectiva integral, que sintetizamos a continuación. Otorgar importancia en la práctica al reconocimiento del papel de la educación en la Ley de Protección Integral contra la Violencia de Género El capítulo uno de dicha ley desarrolla los principios de prevención de la violencia en cada nivel educativo, desde la Educación Infantil hasta la Universidad, expresa que tanto la formación inicial como la formación permanente del profesorado debe permitirle trabajar activamente en dicha prevención, especificando, además, el papel que la inspección educativa y los Consejos Escolares deben desempeñar para garantizar que las medidas en este ámbito sean precisas y efectivas. “En la Educación Secundaria se incorpora la educación sobre la igualdad entre hombres y mujeres y contra la violencia de género como contenido curricular, incorporando en todos los Consejos Escolares un nuevo miembro que impulse medidas educativas a favor de la igualdad y contra la violencia sobre la mujer”. Las autoras resúmen las *condiciones para prevenir la violencia de género y el acoso escolar desde la adolescencia en los siguientes puntos que fueron tratados ampliamente en este trabajo:*1) *Orientar la prevención de la violencia desde una perspectiva integral.* 2) *Desarrollar alternativas a las formas de violencia que se pretende prevenir. Para lo cual hay que promover contextos y habilidades de comunicación y de resolución de conflictos, a través del diálogo, la negociación, la mediación, que ayuden a llevar a*

la práctica de forma cotidiana lo expresado en la conclusión anterior. La lucha contra la exclusión desde la escuela debe ser destacada, en este sentido, como un objetivo prioritario en el desarrollo de alternativas a la violencia, debido a la estrecha relación que existe entre ambos problemas. 3) Enseñar a rechazar la violencia en todas sus modalidades, ayudando a superar las frecuentes contradicciones que sobre este tema se producen en el conjunto de la sociedad, que tienen una influencia decisiva en la violencia escolar. Y para conseguirlo, hay que ayudar a descubrir la naturaleza destructiva que tiene la violencia no sólo para la víctima hacia la que se dirige sino también para quien la utiliza y para el sistema social en el que se produce. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que el rechazo a la violencia se incorpora de forma mucho más eficaz y profunda si se aplica de forma generalizada y si los adultos encargados de la educación se comportan coherentemente con lo que tratan de enseñar. 4) Enseñar a construir la igualdad entre hombres y mujeres desde la práctica. Para favorecerlo, la escuela debe proporcionar experiencias de colaboración entre alumnas y alumnos que les permitan lograr objetivos compartidos desde un estatus de igualdad. Los procedimientos de aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos (en género, rendimiento, etnia, nivel de integración en el aula...), aplicados en cualquier materia educativa, son de gran utilidad para conseguirlo. Permiten insertar la coeducación dentro de un tratamiento integral y coherente de la diversidad, que contribuye también al logro de otros retos actuales, como el de la interculturalidad y ayuda a la distribución del protagonismo en el aula, disminuyendo así la tendencia a buscar protagonismo negativo que subyace a muchas de las conductas disruptivas. 5) Incluir la lucha contra el sexismo y el acoso en el currículum escolar, enseñando a detectarlos y a combatirlos. En este sentido, por ejemplo, puede resultar muy eficaz ayudar a detectar la imagen que, por ejemplo, la publicidad trasmite de los hombres y las mujeres, así como la influencia que dicha imagen puede tener en cada persona, llevándole a reproducir la dualidad de espacios, valores y problemas anteriormente mencionada. 6) Favorecer la superación de los diversos componentes del sexismo y el acoso, estimulando cambios cognitivos, emocionales y de comportamiento, a través de experiencias que permitan desarrollar, con la práctica, alternativas a los problemas que se quiere prevenir, aplicando esos cambios a la erradicación de las conductas de acoso y abuso que a veces se producen en la propia escuela, basadas también en el modelo de dominio-sumisión que conduce al sexismo, e integrando la lucha contra el sexismo y la violencia dentro de una perspectiva más amplia: la defensa de los derechos humanos. 7) Proporcionar a los centros educativos las condiciones que permitan llevar a la práctica programas eficaces, favoreciendo una formación teórico-práctica del profesorado que debe desarrollarlos, incentivando el esfuerzo que siempre supone la innovación educativa y facilitando las diversas condiciones que los hagan viables (recursos económicos, materiales para la aplicación, ajustes en los horarios, medios humanos, personas expertas para consultar dudas...). 8) Promover la colaboración escuela-familias e integrar la intervención educativa con la que debe llevarse a cabo en todos los contextos desde los que se estructura la sociedad, conectándolas desde un enfoque multidisciplinar, que permita la colaboración de los agentes educativos con otros agentes sociales, incluidos los medios de comunicación. Es necesaria y fundamental la reflexión sobre la no-violencia y el desarrollo de alternativas. La educación para la paz, la democracia en Derechos Humanos

## 6.5 Conclusión básica del estudio de campo

Al realizar el estudio de campo con la LEA12 hemos llegado a similares conclusiones de los autores revisados que ya fueron comentadas en este trabajo.

La síntesis básica de nuestra conclusión la podemos sintetizar así: en cuanto a que no solamente está, sino que también nuestros y nuestras adolescentes se perciben satisfechos y felices. La inmensa mayoría no son violentos ni violentas, ni drogadictos o drogadictas, ni están tan «desubicados» o «desubicadas», como pueden algunas personas creer con estereotipos falsos y muy favorecidas por el alarmismo de los medios de comunicación.

El siguiente estudio se realizó sobre una población de 387 alumnos y alumnas cuyas edades están entre 15 y 18 años. El número de chicos es de 172 y el número de chicas es de 215.

La muestra fue recogida aplicando un cuestionario en los centros educativos de Madrid, La Coruña y Bilbao. Estos centros educativos son tanto públicos como concertados. A los sujetos se les fue presentando en una pantalla en blanco las láminas de la LEA 12 de forma sucesiva. Al final de la aplicación de las 17 láminas se les administró un cuestionario autorreferencial y un cuestionario psicosocial. El cuestionario autorreferencial de frases incompletas es el siguiente: «me pasa que....antes....después....Cuando tenga 30 años.....»

A continuación mencionamos **nuestras propuestas** para incluir en los programas de prevención y tratamiento de la población adolescente, además de los planteados por los otros y otras autores citados en este trabajo, con los y las que en su momento explicitamos nuestro total acuerdo. Estas propuestas son:

- La importancia de ajustar reflexiones críticas y acuerdos terminológicos en reconocimiento y respeto por las distintas teorías y abordajes prácticos profesionales.
- La necesidad de formación de técnicos específicos en trabajo con adolescentes.
- Necesidad de formación de técnicos específicos en trabajo con adolescentes,
- Especialmente también en la preparación sociolaboral. Investigar y formar técnicos y técnicas específicas para este ámbito en relación con la población adolescente. Luego nos encontraremos en edades juveniles superiores con las problemáticas referidas al ámbito laboral, problemáticas que hay que trabajar desde la adolescencia.
- Importancia de realizar estudios con adolescentes en distintos contextos, no sólo educativos y con su participación activa. Destacamos en este sentido las conclusiones que se comentan en los anexos del estudio de campo realizado con 387 alumnos y alumnas de Madrid, La Coruña, y Bilbao. Una de las conclusiones fue que probablemente muchas de las respuestas que se observaron relacionadas con la preocupación por el rendimiento escolar estaban en relación directa con que los y las encuestadas se encontraban en pleno período de exámenes.
- Debemos considerar que no porque nos sea más fácil a los y las investigadoras la mayoría de los estudios deban realizarse en entornos de educación formal. Proponemos estimular a los y las adolescentes por la participación activa en estudios sobre ellos y ellas fuera del ámbito escolar.
- Importancia de realizar estudios con padres y familiares de otras generaciones de adolescentes en distintos contextos, no sólo educativos y con su participación activa.
- Importancia de realizar estudios con profesionales que trabajan con adolescentes en distintos contextos, no sólo educativos y con su participación activa.

Luego de un análisis de los resultados de las distintas investigaciones revisadas en este trabajo, especialmente **recomendamos**: *educar en valores de libertad, igualdad, solidaridad y respeto para la paz y la no violencia, especialmente también en la no violencia de género, en todos los entornos. Esto implica favorecer lo mismo en la población en general. Estas recomendaciones son básicas para todos y todas, profesionales o no que trabajamos con los y las adolescentes.*



- Aberastury y Nobel: «La Adolescencia normal», Ed. Paidós, 1972.
- Acosta, J. (1995). *Juventud... ¿violenta?* Injuve nº 9. pp. 4-11
- Adán, T (2004). *Ultras: culturas del fútbol* Revista de Estudios de Juventud nº 64: De las tribus urbanas a las culturas juveniles. Pp 87-100
- Aguado, M. J. (2004). *Los docentes y los nuevos retos en la escuela. La prevención de la violencia y la exclusión social.* Revista Psicología Educativa vol. 10 nº 2.
- Aguado, T (2003). *Pedagogía Intercultural.* Madrid: Ed Mc Graw Hill
- Alonso, C (2006). *Programa de prevención de drogodependencia: "Alcazul".* Revista de Estudios de Juventud nº 74: Jóvenes y educación no formal. Pp 169-181
- Alonso, C y León, B (1998). *Compañeros de guerra. Violencia en las aulas.* Entre estudiantes 73. pp 53-56.
- Alonso, J. A; Atienza, J (2005). *Los objetivos de Desarrollo del Milenio.* Revista de Estudios Sociales y de Sociología aplicada nº 136.
- Álvarez- Cienfuegos, A, y Egea Marcos, F. *Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia (2005).*
- Anónimo (2000). *La violencia escolar afecta al 30% de los alumnos de secundaria.* Revista Escuela y Utopía nº 80.
- Antona, A (2001). *Promoción de la Salud y Prevención de Enfermedades Sexuales. (Educación para la Salud).* Revista de Estudios de Juventud nº 55: Educación para la salud y juventud. Pp. 31-38
- Antona, A; Madrid, J; Aláez, M (2003). *Adolescencia y Salud.* Papeles del Psicólogo vol.23, nº 84. pp. 45-53.
- Apalategui, J (1997). *Sociedades con movilizaciones y violencia: Observación y explicación a través de algunos indicadores psicosociológicos.* Congreso Nacional de Psicología Social (6º. 1997. San Sebastián, España). Págs. 144.151.
- Aragonés, R.M (1998). *Los agresores sexuales adolescentes.* Anuario de Psicología Jurídica. Vol. 8,pp 101-139.
- Arranz, I (1999). *Esos chicos tan violentos (A propósito de la violencia urbana juvenil)* Revista Padres y Maestros, nº 245, junio 1999, págs. 34-39
- Asensi, J (2000). *La violencia en la escuela.* Crítica marzo 2000.
- Asher y Coie (1990)

- Autoría compartida. Departamento de Ciencias Sociales del Instituto de Enseñanza Secundaria y de Idiomas de Santa Coloma de Farners (Gerona). (2000). *Estudiar y afrontar conflictos en la ESO*. Cuadernos de Pedagogía 294- pp 83-86.
- Avellanosa, I (2006). *A mi abuela la llamo mamá. Adolescencia, inmigración y género*. Revista de estudios de Juventud nº 73: Adolescencia y comportamiento de género. (INJUVE). Pp 84-91
- Avellanosa, I y B. (2003). *Los actores de la violencia*. Revista de Estudios de Juventud nº 62. Aspectos psicosociales de la violencia juvenil. INJUVE.
- Avellanosa, I (2006). *Ser adolescente no es fácil*. Editorial Esfera.
- Bárbara Scandroglio, José M. Martínez, M<sup>a</sup> Jesús Martín, Jorge S. López, Antonio Martín, M<sup>a</sup> del Carmen San José, José M. Martín (2003). *La conducta violenta en grupos juveniles*. Revista de Estudios de Juventud nº 62. INJUVE.
- Barea, C (2004). *Manual para mujeres maltratadas (que quieren dejar de serlo)*. Barcelona: Océano-Ámbar.
- Bartolomé, R y Rechea, C; 2005
- Baumrind, (1968)
- Bayona, B (2000). *Rituales de los ultras de fútbol*. Sociedad y utopía.- n. 15; p. 275-298
- Beiztegui, J. L. (2006). *Hacia una nueva educación contraceptiva y sexual: reflexiones en torno a la eficacia de la pedagogía contraceptiva actual en las relaciones eróticas de nuestros jóvenes*. Revista de Estudios de Juventud nº 73: Adolescencia y comportamiento de género. (INJUVE). Pp 59-67
- Benedicto, J y Morán, M<sup>a</sup> L. (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Estudios sociológicos de la Juventud. Injuve.
- Berbel, E (2004). *Trátame bien: el maltrato físico y psicológico a examen. Hablan ellas: 18 testimonios de una superación*. Barcelona: Alba Editorial.
- Asunción Bernárdez Rodal: "A la búsqueda de "una habitación propia": comportamiento de género en el uso de internet y los chats en la adolescencia." Revista Estudios de Juventud Nº 73. Injuve.
- Bettin (1999). *Giovanni e Democracia in Europa*. Cedam, Padova
- Blanco, P; Duva, J; Semprum, A y Urra, J. (1997). *Los medios de comunicación y la violencia en la escuela. Mesa redonda*. Educadores, nº 184. pp 53-63.
- Bloom, H (2000). *Cómo leer y por qué*. Anagrama
- Bock, G (2001). *La mujer en la historia de Europa*. Barcelona: Ed Crítica
- Bragado, Bersabé y Carrasco (1999). *Factores de riesgo para los trastornos conductuales, de ansiedad, depresivos y de eliminación en niños y adolescentes*. Psicothema, vol.11, nº 4. pp. 939-956
- Bynner, Chrisholm y Furlong, (1997). *Youth, Citizenship and Social Change in an European Context*. Ashgate, Aldershot
- Cachón, L (2003). *Inmigrantes jóvenes en España. Sistema educativo y mercado de trabajo*. INJUVE
- Calvo Buezas, T (2000). *Inmigración y racismo. Así sientes los jóvenes del siglo XXI*. Madrid: Cauce Editorial.
- Calvo, A (2002). *Lectura y escritura en el hipertexto*. Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid.
- Calvo, T (1998). *La violencia racista y xenófoba: una minoría frente a una mayoría de jóvenes solidarios*. Revista de estudios de juventud.- n. 42 (octubre 1998) p. 21-26
- Carabaño, G (2006). *Programa de formación para la interculturalidad: "nosotr@s, campaña para la interculturalidad"*. Revista de Estudios de Juventud nº 74: Jóvenes y educación no formal.
- Cárdenas (2006). Revista de Estudios de Juventud nº 74: Jóvenes y educación no formal.
- Cardoso García, H. (2000). *Fracaso escolar, violencia y absentismo en la escuela obligatoria*. Madrid: Injuve.
- Carro, S (1996). *La adolescencia y el arretrato*. Jornadas de Trabajo sobre Clínica de la Violencia. Instituto del Campo Freudiano. Escuela europea de psicoanálisis. Madrid Pp 101-104.

- Castillo, M (1999). *Consecuencias de la violencia sexual en niños, niñas y adolescentes*. Revista Encuentro: Revista de la universidad centroamericana nº 48.
- Castro Moral, L. (1986). *Violencia en el deporte de competición (1975-1985)*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación Física y del Deporte (no publicado).
- Cea D´Ancona, M<sup>a</sup>. A. (2004). *La activación de la xenofobia en España. ¿Qué miden las encuestas?* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Siglo XXI Editores.
- Centro INTER de Investigación en Educación Intercultural. *Informe sobre Racismo Adolescencia e Inmigración*, Cerezo (1991)
- Colectivo IOE (1987). *Los inmigrantes en España*. Madrid: Cáritas Española
- Colectivo IOE. Miguel Ángel de Prada, Walter Actis y Carlos Pereda, (2005)
- Comas Arnau, D. (1994). *Los jóvenes y el uso de drogas en la España de los años 90*. Instituto de la Juventud. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Comas, D, y otros (2003). *Jóvenes y estilos de vida. Valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid: INJUVE y FAD
- Comas, D. (1996). *Los perfiles de la nueva violencia*. Revista Temas para el Debate 14
- Comisión Deontológico Estatal (2004). *Ética y Deontología para Psicólogos*. Colegio Oficial de Psicólogos.
- Conde Gutiérrez del Álamo, F (2005)
- Consorcio Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU; 2005). *Jóvenes latinos: espacio público y cultura urbana*.
- Cortés Izquierdo, J; González, B; Sanz, X; y otros (1997) *Violencia juvenil: ¿Fenómeno emergente?* Entrejóvenes.- n. 49; p. 16-30
- Costa, P. O. (1998). *Factores presentes en el fenómeno de las tribus urbanas: algunas propuestas de actuación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- De Borafull, I (1997). *La violencia en televisión y sus efectos en niños y adolescentes*. Primeras noticias. Comunicación y Pedagogía nº 145. pp. 48-55
- Defensor del Pueblo (2000). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones.
- Del Barrio, C (2002). *Conflicto entre escolares de educación secundaria y visiones*. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social. 4º congreso de Escuelas de Trabajo Social nº 10. Alicante. Pp. 303-318.
- Del Barrio, C; Van der Meulen, K; Barrios, A y Gutiérrez, H. *Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar*
- Delgado, M (2001). *Promoción de la Salud y Prevención de Enfermedades Sexuales (Planificación Familiar)*. Revista de Estudios de Juventud nº55: Educación para la Salud y juventud. Pp. 25-29
- Díaz Aguado (1998). *Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción*. Revista de Estudios de Juventud nº 42 (INJUVE). Pp 63-73
- Díaz- Aguado, M. J. y Martínez Arias (2001). *Construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, serie Estudios nº73.
- Díaz Aguado, M. J., Martín Seoane, G, Martínez Arias, Rosario. *Génesis y desarrollo de los comportamientos de los jóvenes con problemas de conducta en centros de menores*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2003).
- Díaz Aguado, M. J., Martínez Arias, R, Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz Aguado, M.J. (1999). *Prevenir la violencia y educar para la paz en un nuevo milenio*. Madrid: Instituto de la Juventud. 34 pág.
- Díaz Aguado, M.J. (2001). *La violencia de los adolescentes como reflejo de la sociedad adulta*. Revista de Estudios de Juventud nº52. Marzo 2001: Instituto de la Juventud. Madrid.

- Díaz Aguado, M.J. *La violencia de los adolescentes como reflejo de la sociedad Adulta*. Congreso Ser Adolescente Hoy. FAD y MTAS, Noviembre del 2005.
- Díaz Huertas, J.A. (2001). *Atención al maltrato infantil desde Salud Mental*. Madrid: Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Comunidad de Madrid
- Díaz, F. (1999). *Agresividad y Violencia juvenil: un problema educativo*. Misión Joven 272. pp 5-12
- Díez, E. J.; Terrón, E y Rojo, J (2001). *Videojuegos: cuando la violencia vende*. Cuadernos de Pedagogía nº 305. pp 79-83
- Domene, J (2006). *Un colegio pagará la agresión de un alumno*. Recorte de prensa, sección 20 segundos. Diario 20 minutos. Martes 17 octubre de 2006.
- Doménech, E. (1990). *Epidemiología de la Depresión Infantil*. Barcelona: Expas
- Domínguez, M y Sádaba, I (2005). *Transformaciones en las prácticas culturales de los jóvenes. De la lectura como ocio y consumo a la fragmentación tecnológica*. Revista de Estudios de Juventud nº 70: Jóvenes y Lectura. Pp 23-37
- Downey, G. y Coiné, J. C. (1990). *Children of depressed parents: an integrative review*. Psychological Bulletin, 108, 50-76
- Durán, J (1996). *Hinchadas radicales en el fútbol*. Temas para el Debate, 14
- Durán, J; Gómez, V; Rodríguez, J. L; Jiménez, P. J. (1999). *Prevención de la violencia a través de la actividad física y el deporte: un modelo de intervención con jóvenes socialmente desfavorecidos*. Madrid: Instituto de la Juventud, 1999. - 18 p.
- Eccles, Lord y Roeser,(1996)
- Echeburúa, E (2004). *Superar un trauma. El tratamiento de las víctimas de sucesos violentos*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Elzo, J (1996). *Manifestaciones y raíces de la violencia juvenil hoy*. Revista Educadores nº 180. pp 13-34.
- Elzo, J (1999). *¿Juventud violenta o violentada? valores y violencia juvenil*. Misión Joven 272. sept 1998.
- Elzo Imaz, J: *El grito de los adolescentes*, 2005. Congreso Ser Adolescente Hoy, FAD y MTAS, 2005
- Espada, Méndez e Hidalgo, (2000). *Consumo de alcohol en escolares: descenso de la edad de inicio y cambios en los patrones de ingesta*. Adicciones, 12, pp 57-64
- Espada, Méndez, Griffin y Botvin (2003). *Adolescencia: consumo de alcohol y otras drogas*. Papeles del Psicólogo, nº 84. pp. 9-17
- Estallo, J. A. (1997). *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Barcelona: Planeta
- Evans, y Furlong (1997). *Metaphors of youth transitions: niches, pathways, trajectoires or navigations*. En Bynner et al (1997).
- Feduchi, L (1995).
- Feixa, C (2004) *Culturas juveniles en España (1960-2003)*. Injuve.
- Feixa, C y Porzio, L (2004). *Los estudios sobre culturas juveniles en España (1960-2003)*. Revista de Estudios de Juventud nº 64: De las tribus urbanas a las culturas juveniles. Pp 9-28
- Fergusson, Horwood y Lynskey (1995). *Maternal depressive symptoms and depressive symptoms in adolescents*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36. 161-178
- Fernández García, I (1996). *Estudio y modelo de intervención de la violencia interpersonal en centros educativos*. Bienestar y Protección Infantil nº 2. pp 97-112.
- Fernández García, I (1996). *Manifestaciones de violencia en la escuela: el clima escolar*. Revista Educadores nº 180. pp 35-53
- Fernández García, I. (1997). *Comportamientos antisociales en el ámbito escolar y estrategias de actuación ante la conflictividad*. Educadores nº 184. pp 27-41.
- Fernández Villanueva, C (2000). *¿Jóvenes violentos o ideologías violentas?*. Revista Crítica nº878. Pp 33-34
- Fernández, I (1999). *La prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Editorial Narcea.
- Fernández, N (2005). *La lectura entre las prácticas culturales de los jóvenes en España*. Revista de Estudios de Juventud nº 70: Jóvenes y Lectura. Pp 13-21

- Ferrerós, M. L. *Psicología en la Adolescencia: de los 13 a los 20 años*. Neuropsicología Clínica.
- Ferrés, J (1999). *La violencia televisiva*. Instituto de la Juventud. Madrid. 6p
- Ferry, McDowell, Hetrick, Bir y Muller (2003). *Intervenciones psicológicas y educativas para la prevención de la depresión en niños y adolescentes (Revisión Cochrane traducida)*. En [www.update-software.com](http://www.update-software.com). Biblioteca Cochrane plus, nº 3
- Forward, S (2004). *Chantaje emocional. Claves para superar el acoso moral*. Madrid: Ed. Martínez Roca.
- Freud; S. Obras Completas, Ed. Amorrortu, 1984.
- Funes, J (2005). *Programa prevención de agresiones sexuales en adolescentes* (ADAVAS, Asociación de ayuda a víctimas de agresiones sexuales y violencia doméstica).
- Funes (2005) *Propuestas para observar y comprender el mundo de los adolescentes. O de cómo mirarlos sin convertirlos en un problema*. Congreso Ser Adolescente Hoy. FAD y MTAS, Noviembre del 2005.
- Galligan, R. y Ferry, D (1993). *Romantic ideals, fear of negative implications and the practice of safe sex*. Journal of applied social psychology, 23.
- Galo, I (2001). *Diccionario de Internet*. Madrid: Acento Editorial
- Garriga i Setó (2003). *Género, violencia y sexualidad: Un estudio cuantitativo en adolescentes y una revisión de la literatura psicoanalítica*. Aperturas Psicoanalíticas nº 17.
- Gerber (1995). *Gender stereotypes and the problem of marital violence*. En: Adler, Denmark. *Violence and the prevention of violence*. New York: Praeger.
- Gil Calvo, I (1996). *La complicidad festiva: identidades grupales y cultos de fin de semana*. Revista de Juventud nº 37. pp 27-34
- Gil, E (2001). *Nacidos para cambiar. Cómo construimos nuestras biografías*. Madrid: Editorial Pensamiento.
- Gómez, A. B; (2002). *Las nuevas estructuras familiares: la familia lesbygay*. Artículos Originales. Revista de Terapia Sexual y de Pareja.
- González de Riviera, J. L (2003). *El maltrato Psicológico*. Espasa
- González, E (1998). *Televisión y educación*. Revista Crítica. Sept-oct
- González, F; García-Señorán, M. M. y González, S (1996). *Consumo de drogas en la adolescencia*. Psicothema, vol 8, nº 2. pp. 257-267
- González, Holbein y Quilter, (2002)
- González, J. L. (2003). *El maltrato psicológico. Cómo defenderse del mobbing y otras formas de acoso*. Madrid: Ed. Espasa.
- Gordo, A (2006). *Jóvenes y cultura Messenger. Tecnología de la información y la comunicación en la sociedad interactiva*. FAD. Injuve
- Granero, C. y Lesmes, J. C. (2006). *Reflexiones en torno a la dinámica interna campamental*. Revista de Estudios de Juventud nº 72: Jóvenes y campamentos de verano. Pp. 71-84
- Gros, B (2000). *La dimensión socioeducativa de los videojuegos*. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa nº 12.
- Gutiérrez (1992). *Comportamientos metodológicos para la fundamentación y evaluación de la educación ambiental no formal*. Universidad de Granada.
- Habed, N (1999). *La formación de la personalidad violenta*. Encuentro Año XXXI nº 48.
- Hernán, Ramos y Fernández (2001). *Salud y juventud*. Madrid: Consejo de la Juventud
- Hernández, G y Jaramillo, C (2003). *La educación sexual de la primera infancia. Guía para madres, padres y profesorado de Educación Infantil*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Hernández, T; Sarabia, B; y Casares, E (2002). *Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia «bullying» en el recinto escolar*. Psicothema vol.14. Suplemento. pp 50-62
- Herrera Hernández, J.M; León Rodríguez, F; Sierra Rivera, M. C. ; Castellano, M; Castillo, J y Pérez, A (2002). *La intervención sobre la violencia y la agresividad en los centros de enseñanza secundaria*. Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social. 4º Congreso de Escuelas de Trabajo Social. Vol 10. Alicante. Pp337-346.

- Herreros, A (1999). *Violencia y conflicto en la escuela*. Revista Padres y Maestros nº 245. pp. 18-21.
- Herreros, M<sup>a</sup>.M. (2006). *La educación no formal en España*. Revista de Estudios de Juventud nº 74: Jóvenes y educación no formal. (INJUVE). Pp11-26
- Hidalgo Vega, A. (2006). *Aspectos salariales de los jóvenes trabajadores* Injuve.
- Ibarra, E (1996). *La amenaza de la violencia skin*. Temas para el debate.- n. 14 (ene. 1996) ; p. 25-27
- Ibarra, E (1999). *Hacia un nuevo pacifismo*. Madrid: Movimiento contra la Intolerancia, 32 p.
- Ibarra, E (2000). *Aitor Zabaleta: neonazis en el banquillo*. Temas para el debate.- n. 65 (abril 2000); p. 17
- Informe Juventud en España 2000. Instituto de la Juventud: Madrid.
- Informe Juventud en España 2004. Instituto de la Juventud: Madrid
- Injuve, (2006) *Jóvenes adultos y consecuencias demográficas 2001/2005*
- Instituto de la Juventud (2005). *Dossier de prensa sobre violencia juvenil*. Injuve. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Instituto de la Mujer. *Familia y Reparto de Responsabilidades*. Salud X y calidad de vida. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- Instituto de la Mujer. *Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos*. Número 7. Mujeres en la educación. Ministerio de educación cultura y deporte.
- Irigoyen, M. F. (2004). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Barcelona: Ed Psidós
- Izaola, E (1998). *La programación infantil y juvenil en la televisión*. Primeras Noticias. Comunicación y Pedagogía nº 20. pp 15-19
- Izquierdo, C (1997). *Ética, violencia y justicia*. Surgam. Revista Bimestral de Orientación Psicopedagógica. Vol. 448, págs. 55-59.
- Izquierdo, C (1997). *La violencia se adueña de la calle*. Surgam. Revista Bimestral de Orientación Psicopedagógica. Vol. 449, págs. 53-63
- Juan Pardo, J y García Fernández, F (2004). *Videojuegos y violencia*. En Agea (Asociación de Estudios de Actualidad: videojuegos y violencia).
- Juste Ortega, M<sup>a</sup> G y Morales González J. M (1998). *La violencia hacia los hijos dentro del ámbito familiar: lo que opinan los españoles*. Revista Estudios de Juventud (INJUVE) nº 42.Madrid. pp 35-46
- Kauffman, J; Zigler, E (1987). *Do abused children become abusive parents*. American Journal of Orthopsychiatry nº57, pp 186-192.
- Kernberg, P; Weiner, A; Bardenstein, K (2002). *Trastornos de la personalidad en niños y adolescentes*. SantaFé de Bogotá: Editorial El Manual Moderno.
- Melanie Kein ( Obras Completas Ed. Paidós Horne 1980)
- La agresividad en contextos escolares. Capítulo 2*. Editorial Pirámide.
- La educación sexual de la primera infancia: Guía para madres, padres, y profesorado de Educación infantil*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2003).
- Ladrón de Guevara, C (1999). *La prevención de la violencia en la escuela*. Madrid: Instituto de la Juventud. 4pág
- López Latorre, Garrido, Rodríguez Díaz y Paño Quesada (2002). *Jóvenes y competencia social: Un programa de intervención*. Revista Psicothema vol.14. supl, pp 155-163.
- López Sánchez, F (1995). *Prevención de los abusos sexuales de menores y educación sexual*. Salamanca: Amarú.
- López Sánchez, F (1998). *Agresores y agredidos. Los abusos sexuales de adolescentes*. Revista de Estudios de Juventud nº 42. pp. 27-33
- López, F y Amalia Del Campo (1997). *Prevención de abusos sexuales: Guía de Secundaria*,
- Lorente, M; Lorente, J (1999). *Agresión a la mujer: Maltrato, violación y acoso*. Granada: Editorial Comares.
- Lorente, S (2002). *Juventud y teléfonos móviles: algo más que una moda*. Revista de Estudios de Juventud nº 57. Instituto de la juventud: Madrid.

- Lorenzo, J (2005). *La lectura en la Generación de la Red. Jóvenes, lectura e internet*. Revista de Estudios de Juventud nº 70: Jóvenes y Lectura. Pp 65-79
- M. J. Muñoz-Rivas, J. M. Andreu Rodríguez, J. L. Graña Gómez, E. Esbec Rodríguez y M. E. Peña Rodríguez (1999). *.Alcohol y tabaco: prevalencias de consumo en adolescentes de la Comunidad de Madrid*
- Macinnes, J. (2005) «Diez mitos sobre la conciliación de la vida laboral y familiar». Cuadernos de realciones laborales, 23, número1, 35-71.
- Marina, J.A «*La adolescencia como producto diseñado por el mundo adulto*». Congreso Ser Adolescente Hoy. FAD y MTAS, Noviembre del 2005.
- Marinas, M (1999). *La escalada de violencia skin refuerza a los okupas*. Temas para el debate.- n. 61 (diciembre 1999) ; p. 50-54
- Martín-Martín, G. J. (1999). *Efectos del maltrato sobre el autoconcepto, el ajuste y la socialización en adolescentes*. Revista de Trabajo Social y Acción Social nº18. pp 53-71.
- Martin Serrano, M (1994) *Historia de los cambios de mentalidad de los jóvenes entre 1960-1990*. INJUVE.
- Martín Serrano, M (1997): *Las causas y las consecuencias de la violencia en la que se encuentra implicada la juventud*. Instituto de la Juventud. Madrid. 24p
- Martín Serrano, M (1998). *Factores socioantropológicos: significados que tiene la vinculación que se ha establecido entre juventud y violencia*. Revista de estudios de Juventud n 42. Madrid. pp 9-14.
- Martín Serrano, M (2005) « *Adolescencia producida y adolescencia vivida: Las contradicciones de la socialización*». Congreso Ser Adolescente Hoy. FAD y MTAS, Noviembre del 2005.
- Martín, I (1996). *La lucha de los jóvenes contra la intolerancia*. Revista Temas para el Debate, 19
- Martín, J (2005). *La intervención ante el maltrato infantil. Una revisión del sistema de protección*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Martínez-Otero, V. (2006). *La depresión en la adolescencia: Estudio de una muestra de alumnos de la zona sur de Madrid capital*. Revista electrónica www.infocop.es. Fecha publicación: 21 julio 2006
- Mateos, A y Moral, F (2005). *Comportamiento electoral de los jóvenes españoles*. Estudios sociológicos de juventud. Injuve.
- Megías (2002)
- Megías Quirós, I; Rodríguez San Julián, E; Méndez, S y Pallarés, J (2005). *Jóvenes y sexo: el estereotipo que obliga y el rito que identifica*. Injuve y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Megías Valenzuela, E (2005). *Jóvenes y política. El compromiso con lo colectivo*. INJUVE
- Mellado, A. y Mellado, J. L (2006). *El campamento como medio educativo*. Revista de Estudios de Juventud nº 72: Jóvenes y campamentos de verano. Pp. 25-36
- Mendoza, B y Díaz Aguado, M.J. (2005). *La otra cara de la violencia escolar: el maltrato en la interacción profesor-alumno*. Libro de ponencias Ser Adolescente Hoy. 22-24 noviembre de 2005.
- Ministerio de Cultura y Fundación Autor (2005). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España*.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud. *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Vídeos y material bibliográfico.
- Módulo 2: La perspectiva de género en la planificación de proyectos de intervención social.
- Módulo 3: Las políticas de igualdad y de bienestar social-
- Módulo 4: Programas de intervención social con mujeres I: Violencia de género y contextos educativos.
- Módulo 5: Programas de intervención social con mujeres II: Conciliación y participación.
- Montero, A (2006). *Adolescencia y Violencia*. Revista de Estudios de Juventud nº73: Adolescencia y comportamiento de género. (INJUVE). Pp.109-115
- Montoya, Mª M; Salguero, Mª. J. (2004). *Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos*. CIDE/Instituto de la Mujer.

- Montserrat, A. y Muñoz, M<sup>a</sup> T (2003). *Violencia y Familia*. Revista de estudios de Juventud n<sup>o</sup> 62: Aspectos psicosociales de la violencia juvenil. Madrid
- Morfa, J. (2003). *Ofensores sexuales juveniles*. Revista de Estudios de Juventud n<sup>o</sup> 62: Aspectos psicosociales de la violencia juvenil
- Morón, A (1999). *Educación para la salud y educación para el consumo. Calidad de vida*. En Pérez Serrano (1999). *Temáticas transversales en Educación Social y Animación Sociocultural*. Universidad de Sevilla
- Mucci, M (2004) *Psicoprofilaxis quirúrgica. Una práctica en convergencia interdisciplinaria*. Paidós. Tramas sociales.
- Múgica, E (2001). *Aún es tiempo de atajar la violencia escolar*. Revista Trabajo Social Hoy. Primer trimestre 2001.
- Muñoz-Rivas, J. M. Andreu Rodríguez, J. L. Graña Gómez, E. Esbec Rodríguez y M. E. Peña Rodríguez (1999) *Alcohol y tabaco: prevalencias de consumo en adolescentes de la Comunidad de Madrid*. Revista Española de Psiquiatría Forense, Psicología Forense y Criminología, n<sup>o</sup> 8. págs. 11-18
- Musitu, Moliner, García, Molpeceres, Lila y Benedito (1994).
- Muxel, A (1996). *Les jeunes et la politique*. Hachette. Paris
- Nebreda, B y Perales, A (1998). *Jóvenes, violencia y televisión*. Revista de Estudios de Juventud n<sup>o</sup> 42. pp 15-20
- Newcomb, Bukowsky y Pattee, (1993)
- Observatorio Español de Drogas (2000). *Encuesta sobre drogas a población escolar*. Madrid: Ministerio del Interior.
- Ochaita, E y Espinosa M<sup>a</sup> A. (2003). *Las prácticas sexuales de los adolescentes y jóvenes españoles*. Revista de Estudios de Juventud n<sup>o</sup> 63. pp. 49-63
- OMS «Formulación de estrategias con el fin de alcanzar la salud para todos en el año 2000. Principios básicos y cuestiones esenciales». Ginebra, OMS (1979)
- Ortega Ruíz, R (1997). *Proyecto Sevilla Anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales*. Revista de Educación 313. pp 143-158
- Ortega Ruíz, R y Del Rey, R. (2001). *Aciertos y Desaciertos del Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar*. Revista de Educación. La sociología de la educación. Balance y perspectiva n<sup>o</sup> 324.
- Ortega Ruíz, R y Mora-Merchán, J (1997). *Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares*. Revista de Educación 313. pp 7-27
- Ortega Ruíz, R y Mora-Merchán, J (2000). *Violencia escolar: ¿mito o realidad?* Editorial Mergablum. Sevilla
- Ortega Ruíz, R; Mora-Merchán, J; Justicia, F y Benítez, J.L. (2001). *Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el Cuestionario General Europeo TMR*. Revista de Educación 325. pp 323-337.
- Ortega, J (1997). *Delincuencia juvenil y televisión*. Revista de Educación Social n<sup>o</sup> 7. pp 97-106
- Ortega, R y Angulo, J.C. (1998). *Violencia escolar. Su presencia en institutos de educación secundaria de Andalucía*. Revista Injuve n<sup>o</sup> 42: Violencia y juventud.
- Palomo, M. P. (1999). *El niño hospitalizado. Características, evaluación y tratamiento*. Madrid: Ed. Pirámide
- Paniego, J. A. (2001). *Educación para la solidaridad*. Madrid: Editorial CCS
- Pérez, P (2004). *Psicología y Psiquiatría Transcultural: bases prácticas para la acción*. Bilbao: Editorial Desclée. Biblioteca de Psicología
- Petrucchi, A (2001). *Leer por leer: un porvenir para la lectura*. En Guglielmo Caballo y Roger Charrier. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus. Pp 591-625
- Piris, J. (1997). *La violencia juvenil en los acontecimientos deportivos*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Planella, J (1998). *Repensar la violencia: usos y abusos de la violencia como forma de comunicación en niños y adolescentes en situación de riesgo social*. Educación Social n10 (sept-dic 1998). Pp 92-107

- Programa Municipal de Atención integral a Mujeres Víctimas de violencia doméstica.
- Ramos Matos, E. (1999). *Prevención de la violencia de género a través de la intervención con grupos de adolescentes y de jóvenes*. Jornadas Actuaciones Socio-políticas Preventivas de la violencia de género. Madrid. Unión de Asociaciones Familiares (UNAF). Pp 143-152
- Rechea Alberola . C y Gutiérrez Bartolomé R. «*Violencia y conducta antisocial*» Congreso Ser Adolescente Hoy, FAD y MTAS, (2005).
- Regidor, R (2004). *Bullying: violencia en las aulas*. Revista Hacer Familia nº 30.
- Revista de estudios de Juventud nº 57 (Junio 2002). *Juventud y teléfonos móviles*. Injuve.
- Revista de estudios de Juventud nº 69 (Junio 2005). *Jóvenes y prisión*. Injuve.
- Revista de estudios de Juventud nº 70 (Septiembre 2005). *Jóvenes y lectura*. Injuve.
- Revista de Estudios de Juventud nº 71 (2005). *Autonomía de la Juventud en Europa*. Injuve. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Revista de estudios de juventud nº 74. (Septiembre 2006). *Jóvenes y educación no formal*. Injuve.
- Revista de estudios de Juventud. Número 64. (Marzo 2004). *De las tribus urbanas a las culturas juveniles*. Injuve
- Revista de estudios de Juventud: «Aspectos psicosociales de la violencia juvenil» Número 62. Septiembre 2003.
- Revista de estudios de juventud: «Jóvenes y campamentos de verano». Número 72. Marzo 2006.
- Rodrigo, M y Estrada, A (1999). *Los medios de comunicación, ¿producen o reflejan la violencia?* Revista Entrejóvenes n54.ppp 17-18
- Rubio, M (2006). *Bandas latinas*. Instituto Universitario de Investigación sobre Seguridad Interior. [http://www.uned.es/investigacion/publicaciones/Cuadernillo\\_abril2006.pdf](http://www.uned.es/investigacion/publicaciones/Cuadernillo_abril2006.pdf).
- Sáez, P (1999). *¿Es posible educar en la no-violencia?: propuestas desde el aula*. Misión Joven 272. pp 29-53
- Saldaña, C
- Salmivalli (1999)
- Sánchez Heras, R.M. (2000) *Programa de Intervención con Agresores Sexuales Adolescentes*. Información Psicológica nº 73. pp.71-75
- Sánchez Pardo, L. (2004). *Jóvenes y publicidad: Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes*. Injuve.
- Sánchez, M (1996). *Los radicales de la violencia ultra*. Revista Temas para el Debate, 14
- Santiesteban, C., Martín, J., Merino, J., Alvarado, J., Rodríguez, T. y Recio (2005). *La UCM presenta un estudio sobre la violencia en escolares de 9 a 16 años*. En Periódico Digital Comunidad Escolar nº 760. Información 5. Año XXIII. 23 Febrero de 2005
- Sastre y Moreno; Sullivan (2000)
- Schwartz et al (1997)
- Segovia Bernabé, J.L (1997). *La violencia juvenil, asignatura pendiente*. Revista Educadores, nº 184. pp 43-52.
- Segura i Benedito, A. «*Adolescencia, drogas y salud pública*». Congreso Ser Adolescente Hoy, FAD y MTAS, Noviembre del 2005)
- Serapio, A (2006). *Realidad psicosocial: La adolescencia actual y su temprano comienzo*. Revista de Estudios de Juventud nº73: Adolescencia y comportamiento de género. (INJUVE). Pp 11-23
- Serrano Gómez, M.M (1999). *La violencia en torno al menor: el menor como sujeto pasivo de violencia*. Jornadas de Protección al Menor en España y su proyección hacia Iberoamérica. Madrid.
- Serrano Gómez, M.M (2005) «*Adolescencia producida y adolescencia vivida. Las contradicciones de la socialización,*». Congreso Ser adolescente Hoy. FAD y MTAS, Noviembre del 2005.
- Sevilla, M (2003). *Educación intercultural. Un reto para la escuela*. Revista de Estudios de Juventud nº 60 (INJUVE). Pp 119-125.
- Silva, I (1989): Manual de la Caja de Juegos diagnóstica y terapéutica para el trabajo en clínica infantil. MEPSA . Otra edición en Psymtec.

- Silva, I (2001). Tesis Doctoral (inédita) «La Obra del Dr. León Grinberg y sus aportaciones al Psicoanálisis». Leída en Febrero del 2001 en la Univ. Complutense de Madrid.
- Silva, I (2002). *Abordaje psicológico de los comportamientos violentos de los adolescentes con su grupo de pares*. Investigación con el Injuve. Por el COP de España co-coordinadora de la misma.
- Silva, I (2002). *LEA12: Láminas de Evaluación con Adolescentes*. Madrid: Editorial EOS
- Silva, I (2002). *Resultados de la investigación de la LEA12 como instrumento de diagnóstico y de intervención con menores drogodependientes*. Investigación para la Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid.
- Silva, I (2005). *La entrevista de juego como instrumento clínico en Atención Temprana*. En Gutiez, P. *Atención Temprana*. Madrid: Editorial Complutense.
- Silva, I (2006). *Aportaciones a los y a las profesionales que trabajan con adolescentes. Perspectiva intergeneracional, intercultural y de género*. Revista de Estudios de Juventud nº 73: Adolescencia y comportamiento de género. (INJUVE) pp. 25-37
- Silva, I. *El juego, concepto y definición, desarrollo evolutivo del juego, el papel del juego en la infancia*. I Jornadas regionales de Castilla la Mancha sobre el papel del juego en la Infancia. Servicio de Publicaciones Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.
- Sinay, S (1993). *El recontrato con la vida... un desafío*. Argentina: Catálogos
- Steinberg y Silo (2002)
- Strauss, M; Yodanis, C (1997). *Corporal punishment in adolescent and psysical assaults on spouses in later life: What accounts for the link?* Journal of the family, 58(4), pp 825-841
- Terry, D; Galligan, R. y Conway, V.; (1993). *The prediction of safe sex behaviour: the role of intentions, attitudes, norms and control beliefs*. Psychology and health, 8.
- Torns Martin, T (2005) *De la imposible conciliación a los permanentes malos arreglos*. Cuadernos de Relaciones Laborales, 23, número 1,15-33.
- Torres, M (1998)
- Triadó, C (1997). *Violencia y medios de comunicación en la infancia y juventud*. Primeras Noticias. Comunicación y Pedagogía nº 143, págs. 33-35.
- Trianes Torres, Mª V y Muñoz Sánchez, Mª Ángela (1997). *Prevención de la violencia en la escuela. Una línea de intervención*. Revista de Educación 313. pp 121-142.
- V Curso de especialista en intervención social con mujeres. Colegio oficial de psicólogos de Madrid. 4 de Noviembre de 2005
- Vélez y col (1989). *A longitudinal análisis of selected risk factors for childhood psychopathology*. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28. pp 861-864
- Vicén, M. J; Larumbe, M. A. (2002). *Interculturalidad y mujer*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Violencia, juventud y movimientos sociales marginales* (1998) Madrid: Instituto de la Juventud.
- Wyn y White (1997). *Rethinking Youth*. Ed Sage: Londres.
- Yanes, J.M. y González, R (2000). *Correlatos cognitivos asociados a la experiencia de violencia interparental*. Psicothema vol.12. nº 1. pp. 41-48
- Yumar, L *Sobre el embarazo en la adolescencia*. (2004).
- Zulueta, E (1998). *Violencia y Juventud*. Instituto de la Juventud. Madrid. 14p.

→ estudios

## La adolescencia y su interrelación con el entorno

El eje central de esta investigación es estudiar las distintas aportaciones sobre la relación de la adolescencia con el entorno en los ámbitos familiares, escolares y de ocio. Pero el tema sobre el cual se enfatiza es el referente a la violencia, tanto sufrida como ejercida por los y las adolescentes.

En este trabajo se revisan las diversas aportaciones de distintos autores y autoras acerca de la adolescencia y su interrelación con el entorno, además de conceptos, y de relacionar conclusiones de autores y autoras con las obtenidas del trabajo en clínica psicológica.