DIEZ CONDICIONES BÁSICAS PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DESDE LA ADOLESCENCIA

María José Díaz-Aguado
Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad Complutense de Madrid

Las reflexiones y propuestas que en este artículo se presentan han sido desarrolladas a partir de una larga serie de investigaciones sobre cómo prevenir la violencia desde la adolescencia, realizadas en el marco de sucesivos convenios con el Instituto de la Juventud (Díaz-Aguado, Dir., 1996; 1998; 2003), que ha publicado en cuatro libros y dos vídeos los Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia, así como con una subvención concedida por el Instituto de la Mujer, que ha publicado en un libro y dos vídeos los programas Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad (Díaz-Aguado, 2002; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001).

Palabras clave: Prevención de la violencia, Adolescencia, Educación, Empowerment, violencia de género, democracia participativa, lucha contra la exclusión.

1. Adaptar la educación a los actuales cambios sociales

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

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

Como reflejo de la necesidad de adaptar la educación a esta nueva realidad cabe considerar, por ejemplo, el incremento de las dificultades que el profesorado de Secundaria describe en los últimos años, como falta de motivación en el alumnado, indisciplina e incluso violencia, estrechamente relacionado con el incremento del sentimiento de fracaso escolar y la falta de identificación con dicho sistema que se detecta entre los/as adolescentes. Ambos reflejan que los mecanismos tradicionales de control, basados en la obediencia incondicional al profesorado, ya no funcionan, probablemente porque su contradicción con los valores democráticos, sea hoy, en la sociedad de la información, más evidente e insostenible que nunca.
Para superar los problemas mencionados con anterioridad es preciso llevar a cabo cambios cualitativos muy importantes en los papeles de profesor, alumno y compañero, así como en la

forma en que se construyen las normas y los conocimientos desde la escuela; adaptando el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la interacción educativa a la diversidad de los alumnos, superando los obstáculos que de lo contrario conducen a la discriminación y garantizando que todos logren un nivel suficiente de protagonismo y reconocimiento. Los estudios que hemos realizado reflejan que para lograrlo es necesario que el profesor ceda a los alumnos parte del control que habitualmente ejerce sobre la actividad académica; situación que se favorece cuando éstos cooperan con sus compañeros en equipos heterogéneos.

Para comprender la envergadura de los cambios actuales y cómo afectan también a la educación familiar conviene tener en cuenta que el concepto de infancia, como una etapa cualitativamente distinta de la edad adulta, surge en relación a los cambios originados por la Revolución Industrial. A partir de los cuales se reconoce su peculiaridad y su necesidad de protección, separando a los niños del mundo de los adultos y de su violencia, a través de las barreras que supone la familia nuclear y la escuela. Los cambios actuales, originados por la Revolución Tecnológica, reducen la eficacia de dichas barreras, exponiendo a los niños con demasiada frecuencia a todo tipo de violencia, y siendo a veces, incluso, utilizados en su representación. Esta nueva situación cambia la vida de los niños de múltiples y complejas formas, incrementando su vulnerabilidad a la violencia, hasta el punto de temer por lo que se ha denominado como *desaparición de la infancia*. En algunos de los casos de violencia protagonizados en los últimos años por niños y adolescentes, ampliamente divulgados por los medios de comunicación, se refleja que reproducen *guiones* imposibles de inventar en dichas edades, que disponen de una *información para ejercer la violencia* a la que hasta ahora no tenían acceso. Una de las tareas educativas que debemos emprender actualmente es inventar *nuevas barreras* que protejan a la infancia y a la adolescencia de este nuevo riesgo de exposición a la violencia.

Conviene tener en cuenta, por otra parte, que estos cambios afectan de una forma especial a los y a las adolescentes, puesto que su tarea básica es construir una identidad diferenciada, elaborar su propio proyecto vital, averiguando qué quieren hacer con su vida. Tarea que origina un alto nivel de incertidumbre que, sumado al que implican los actuales cambios sociales, puede resultar en algunos casos muy difícil de soportar; especialmente cuando no han desarrollado tolerancia a la ambigüedad, cuando no han aprendido a vivir el conflicto, la duda, como un elemento necesario para crecer, cuando se les ha educado como si existieran certezas, verdades, absolutas. Por eso, la educación debe ayudar a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, superación necesaria para la tolerancia, que exige aprender a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra, no la propia realidad, y en la que influye de forma muy importante la perspectiva desde la que la realizamos (intereses, situación histórica, grupo de pertenencia…).

En resumen, y como primera condición, cabe concluir la necesidad de adaptar la educación a los actuales cambios sociales llevando a cabo importantes transformaciones en las dos principales instituciones educativas creadas en la anterior Revolución, la Industrial: la familia nuclear y la escuela tradicional, caracterizadas ambas hasta hace poco por su aislamiento del mundo exterior:

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

Para prevenir la violencia y mejorar, en general, la calidad de la escuela y la familia es preciso adaptar ambos contextos a las exigencias de la nueva situación, redefiniendo los papeles a partir de los cuales se estructura la interacción educativa, incrementando la cooperación entre los distintos agentes educativos y dando a los adolescentes un papel más activo en su propia educación.

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

Desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen de la violencia, se ha observado continuidad entre determinados problemas relacionados con la exclusión, tal como se manifiesta en la escuela desde los 8 o 10 años de edad, y el comportamiento violento en la juventud y en la edad adulta. Según dichos estudios, los adultos violentos se caracterizaban a los 8 años por: 1) ser rechazados por sus compañeros de clase; 2) llevarse mal con sus profesores; 3) manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; 4) expresar baja autoestima; 5) tener dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas; 6) falta de identificación con el sistema escolar; 7) y abandonar prematuramente la escuela (Glueck y Glueck, 1960; Coleman, 1982; Conger et al, 1965). Los resultados obtenidos en nuestras investigaciones con estudiantes de secundaria sugieren también que la exclusión social puede estar en el origen de la identificación con la violencia que se produce en algunos individuos (Díaz-Aguado, Dir., 1996).

En relación a las dificultades anteriormente expuestas cabe considerar las conclusiones de los estudios llevados a cabo en los últimos años sobre los adolescentes españoles, en los que se destaca como una de sus principales dificultades la falta de orientación hacia el futuro. En este sentido, por ejemplo, se orienta el Informe del INJUVE "Juventud en España, 2000" (Martín Serrano y Velarde Hermida, 2001), en el que se observa que:

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

feliz que otra/s). Esta tendencia es claramente contraria a la que tuvo la generación de sus padres y madres cuando eran jóvenes, mucho más orientados a incorporarse a las responsabilidades adultas.

Los resultados anteriormente expuestos ponen de manifiesto la relevancia que la lucha contra el fracaso escolar y la exclusión tiene para mejorar las condiciones en las que se desarrolla la adolescencia actual así como para prevenir la violencia. Las investigaciones realizadas sobre cómo conseguirlo reflejan la necesidad de llevar a cabo importantes innovaciones en la forma de enseñar, que permitan distribuir el protagonismo académico, el poder. Puesto que esta distribución del poder tiene, además de su dimensión social, una dimensión individual de gran significado en la calidad de la vida de las personas; a la que suele hacerse referencia en distintos foros internacionales con el término de "empowerment". La educación puede desempeñar un papel decisivo en el desarrollo de esta dimensión también en su aspecto individual, ayudando a que cada alumno y alumna defina sus propios proyectos escolares, desarrollando así el poder de controlar y decidir su propia vida (decidiendo objetivos y medios para alcanzarlos, incrementando la capacidad de esforzarse por conseguirlos, superando los obstáculos que con frecuencia surgen en dicho proceso…) Conviene tener en cuenta que el sentido del proyecto mejora la calidad de la vida de las personas y el riesgo de reaccionar con comportamientos que deterioran la convivencia escolar.

Los estudios que hemos realizado reflejan la eficacia que los procedimientos educativos participativos, como el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos (Díaz-Aguado, 2003), tienen para incrementar el empowerment del alumnado, adaptando el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la interacción educativa a la diversidad y superando los obstáculos que de lo contrario conducen a la discriminación y al comportamiento disruptivo.

3. Superar el currículum oculto e incrementar la coherencia educativa

Uno de los principales obstáculos que debe superar la educación para adaptarse a las exigencias de la sociedad actual es el *currículum oculto* (Jackson, 1968), característico de la educación tradicional basada en la obediencia incondicional al profesor, que trataba de fomentar la sumisión y la heteronomía a través de tres características de la vida escolar que es preciso modificar: la monotonía, el carácter no explícito e indiscutible de la evaluación y la fuerte jerarquización y concentración del control en el profesorado. Para superar las dificultades asociadas a este currículum oculto, conviene explicitar claramente todos los aspectos del currículum escolar, para favorecer así su comprensión por todos los alumnos, y poder detectar y modificar cualquier característica que vaya en contra de los objetivos educativos democráticos que explícitamente se pretenden conseguir, extendiéndolos a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, a todas las actividades que tienen lugar en la escuela; porque a través de todas ellas se transmiten (bien, regular o mal) las normas y los papeles que los escolares ejercerán fueran de ella. Por lo que no parece conveniente limitar la educación para la democracia o la prevención de la violencia a una materia o a un determinado momento del horario escolar. Tomar conciencia de esta realidad debe ayudar a detectar y superar posibles contradicciones entre las normas y los papeles necesarios para una ciudadanía democrática y los que a veces puede estar transmitiendo la escuela. Y para superar algunas de las contradicciones más frecuentes que suelen detectarse, en este sentido, conviene dar a los alumnos un papel más activo en su propio aprendizaje.

4. Prevenir la violencia reactiva y la violencia instrumental

Para mejorar la convivencia en cualquier contexto y prevenir desde él la violencia conviene

diferenciar la que se produce de forma reactiva de la que se utiliza como un medio.
La *violencia* reactiva es como una explosión, que surge cuando se experimenta un nivel de tensión o de dificultad que supera la capacidad de la persona (o del grupo) para afrontarlo de otra manera. Origina más violencia al aumentar a medio plazo la crispación que la provocó; y cuando se refuerza por permitir obtener a corto plazo determinados objetivos, pudiéndose convertir así en violencia instrumental, sobre todo si se justifica y si se carece de alternativas para lograrlos de otra forma. De lo anteriormente expuesto se deducen dos importantes principios de prevención de la violencia reactiva: 1) desarrollar alternativas en el sistema (estableciendo cauces) y en los individuos (desarrollando habilidades) para expresar la tensión y la dificultad de forma constructiva, sin recurrir a la violencia; 2) y reducir los altos niveles de tensión y dificultad que viven determinados colectivos.
Las personas que utilizan la *violencia instrumental,* para alcanzar sus objetivos, suelen justificarla, dándole apariencia de legitimidad. Este tipo de violencia tiende a perpetuarse al impedir desarrollar otros procedimientos más complejos para conseguir lo que se pretende y al producir un alto nivel de crispación, provocando una serie de reacciones de violencia que contribuyen a legitimarla. Para prevenirla conviene: 1) enseñar a condenarla, que nunca está justificada la utilización de la violencia; 2) y desarrollar alternativas (en los sistemas y en los individuos) para resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.
De acuerdo a lo anteriormente expuesto, para prevenir la violencia reactiva y la violencia instrumental en cualquier contexto educativo conviene:

1) Disminuir la dificultad y la tensión, *mejorando la calidad de la vida* de todas las personas que en dichos contextos se encuentran.
2) Establecer *cauces y procedimientos alternativos en el contexto educativo* (como las asambleas de aula que podrían llevarse a cabo en las tutorías) a través de los cuales de forma normalizada (son que nadie se sienta amenazado en ellos) puedan expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia (a través de la comunicación, la negociación, la mediación…).
3) Desarrollar *alternativas en todos los individuos,* habilidades con las que afrontar y expresar la tensión y resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.
4) *Enseñar a condenar la violencia*. Para lo cual los adultos deben renunciar a utilizarla entre ellos o con aquellos a los que se supone deben educar. Lo cual es, por otra parte, incompatible con la permisividad, con la tendencia a mirar para otro lado cuando surge la violencia en el contexto educativo.

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

Como comenzamos reconocer en las últimas décadas, la violencia puede producirse en todos los contextos sociales, incluso en aquellos, como la familia y la escuela, en los que por su naturaleza educativa resulta más sorprendente su existencia.
La mayoría de los estudios realizados sobre la violencia en el contexto escolar se han centrado sobre todo en una de sus principales modalidades, a la que se ha denominado con el término inglés *bullyng*, derivado de *bull*, matón) y reflejan que dicha violencia: 1) suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos); 2) tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo; 3) supone un abuso de poder, al estar provocada por un alumno (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación; 4) y se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las

personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.
Los intentos de situar la incidencia del *bullying* permiten llegar a la conclusión general de que se trata de un fenómeno que forma parte habitual de la cultura escolar tradicional, puesto que a lo largo de su vida en la escuela todos los alumnos parecen tener contacto con él, en sus distintos roles, como víctimas, agresores o espectadores (la situación más frecuente).
Como sucede con cualquier otra forma de violencia, también la que se produce en a escuela suele ser el resultado de múltiples influencias, en torno a las cuales hay que situar su diagnóstico y prevención. Los resultados obtenidos en las investigaciones más recientes permiten destacar, en este sentido, tres características básicas de la escuela tradicional relacionadas con la incoherencia entre el currículum explícito y el oculto:

1) *La cultura y el comportamiento del grupo de iguales.* Los compañeros suelen estar presentes, como observadores, en la mayoría de los episodios de violencia escolar (Cowie, 2000; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999). En los estudios sobre el perfil de víctimas y agresores se observa, además, que la víctima suele estar fuertemente aislada, sin amigos, y ser bastante impopular, sufriendo ambos problemas en mayor medida que los agresores. Conviene tener en cuenta que la falta de amigos incrementa el riesgo de comenzar a sufrir victimización, y que ésta hace que disminuya aún más la popularidad de quién la sufre y su aislamiento. Los estudios llevados a cabo sobre este tema sugieren (Salmivalli et al., 1996) que la impopularidad de las víctimas puede ser una de las principales condiciones que lleva a elegirlas como víctimas, pero que una vez elegidas el hecho de someterlas a la victimización podría activar una “norma” que “prohíbe” sentir simpatía hacia ellas, especialmente entre los chicos. De lo cual se deriva que para prevenir la violencia en la escuela es necesario intervenir con el conjunto de la clase, favoreciendo el tipo de relaciones entre compañeros que inhibe su aparición, condición que debe ir acompañada de una mejora en el clima social de la escuela, en la forma de definir y hacer cumplir las normas y en la calidad de las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999).
2) *Falta de respuesta y conspiración del silencio.* En el estudio del Defensor del Pueblo (2000) realizado en España, sobre la violencia en la Educación Secundaria Obligatoria, se encuentra que los profesores atribuyen dicho problema sobre todo a causas personales o familiares de los alumnos, que están por tanto fuera de su control. Representación que dificulta la adopción de medidas destinadas a prevenirlo desde la escuela. En relación a lo cual cabe interpretar también la escasa frecuencia con la que los alumnos comunican al profesorado los episodios de violencia que sufren o conocen. Siendo los amigos la fuente de ayuda principal. La del profesorado se produce sobre todo cuando se sufren robos, agresiones físicas y amenazas para intimidar. Resulta, por otra parte, llamativo que no suela encontrarse ayuda en ninguna figura ante las exclusiones, uno de los principales problemas de la escuela actual. Resultados similares a los anteriormente expuestos suelen encontrarse en casi todas las investigaciones realizadas sobre la violencia entre escolares en los últimos años realizados en contextos muy diversos. Y en función de los cuales, la tradicional falta de respuesta de la escuela ante la violencia que en ella se produce es considera actualmente como una condición de riesgo (Batsche y Knoff, 1994). Para explicarlo, conviene tener en cuenta que esta *conspiración del silencio* deja a las víctimas sin ayuda y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. En relación a lo cual cabe considerar también que la violencia entre escolares disminuya cuando se rompe dicha conspiración, estableciendo contextos normalizados en los que se trate sobre la violencia escolar, proporcionando a las

víctimas la oportunidad de recibir ayuda sin ser estigmatizadas por ello, y a los agresores la de recibir el tratamiento educativo disciplinario que requieren. Resultados que llevan a conceptualizar dichas condiciones como protectoras frente a la violencia escolar (Smith, Cowie y Sharp, 1994). Para explicar algunas de las tendencias anteriormente mencionadas, conviene tener en cuenta su relación con la forma tradicional de definir el papel del profesorado, especialmente en secundaria, orientado de forma casi exclusiva a impartir una materia específica dentro del horario previsto para ella, y según el cual lo que sucede más allá de dicho tiempo y espacio no es responsabilidad suya. Características que, como sugieren los propios profesores, podrían superarse si recibieran una formación adecuada que les permitiera afrontar con eficacia el tipo de problemas que conducen a la violencia (Boulton, 1997).

3) *El tratamiento inadecuado de la diversidad y las experiencias de exclusión y humillación.* El tratamiento habitual que se da en la escuela tradicional a la diversidad étnica (Gillborn, 1992), actuando como si no existiera, puede explicar su escasa sensibilidad para combatir el *acoso racista* (humillaciones, generalmente verbales, asociadas a dicha pertenencia), que tienen alto riesgo de sufrir los alumnos de minorías étnicas, especialmente si están en desventaja académica o socioeconómica (Troyna y Hatcher, 1992); problema que suele ser muy difícil de detectar para el profesorado y que, casi siempre, va más allá de las puertas de la escuela. Para prevenirlo, es preciso superar también la conspiración del silencio respecto a este problema, incluyendo el tratamiento del racismo en el currículum, dentro de programas globales que proporcionen experiencias de igualdad y ayuden a erradicar la exclusión, una de las principales condiciones de riesgo de violencia (Troyna y Hatcher, 1992). Los programas que llevan a cabo este tipo de medidas son viables y eficaces tanto en primaria como en secundaria, a través de vídeos y cuentos específicamente seleccionados o elaborados para adecuar el tratamiento del racismo a las peculiaridades de cada edad (Díaz-Aguado, Dir., 1992; 1996; 2003; Horton, 1991). En relación a la forma de tratar la diversidad en la escuela tradicional, actuando como si no existiera, cabe considerar también que el hecho de tener necesidades educativas especiales incremente el riesgo de ser víctima de *bullying* (Whitney, Nabuzoka y Smith, 1992). A las diferencias anteriormente mencionadas habría que añadir otras que también se ha observado incrementan el riesgo de sufrir violencia; como, por ejemplo, la de los niños que contrarían el estereotipo sexista tradicional (Rivers, 1999); o los que tienen dificultades de expresión verbal (Hugh-Jones y Smith (1999), que suelen ser frecuentemente ridiculizados por ello. Para prevenir todos estos problemas, es preciso que los programas de prevención de la violencia incluyan actividades específicas destinadas a construir la igualdad, desarrollando habilidades que permitan detectar y combatir sus obstáculos más frecuentes (sexismo, racismo, estereotipos hacia los que tienen necesidades especiales…), y a conceptualizarlos como una amenaza al respeto a los derechos humanos. Los programas que hemos desarrollado demuestran la posibilidad y eficacia de dichas intervenciones para mejorar la integración en clase de todos los alumnos y el clima del aula, dos condiciones básicas que protegen contra la violencia e inhiben su aparición en la escuela (Díaz-Aguado, Dir., 1992, 1994, 2003).

6. Prevenir la violencia a través de los procedimientos de disciplina

Para mejorar la eficacia educativa de las medidas disciplinarias y la prevención de la violencia, conviene tener en cuenta que:

1. *Uno de los objetivos de la disciplina es enseñar a respetar ciertos límites.* Los estudios

realizados sobre este tema reflejan que el respeto de dichos límites mejora cuando las normas son claras y coherentes, han sido elaboradas por todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos los alumnos, y éstas se aplican a todos según unos principios previamente aceptados.

2. *La impunidad ante la violencia genera más violencia.* La eficacia de dichos límites, y del contrato social en cuyo contexto se establecen, se reduce cuando las transgresiones graves quedan impunes. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la violencia está siempre más allá de los límites permitidos en cualquier contrato social democrático. Y que la impunidad ante la violencia que a veces se produce en la escuela (especialmente entre iguales) es un grave obstáculo para enseñar a combatir este problema.
3. *La sanción debe contribuir a diferenciar entre agresores y víctimas, superando distorsiones.* Los estudios realizados en contextos muy diversos reflejan que la impunidad ante la violencia hace que ésta genere más violencia debido a que los agresores (y las personas que se identifican con ellos) la interpretan como un apoyo implícito, transmitiendo que aunque en teoría se condena la violencia, en la práctica se aprueba. Esto hace que las víctimas sufran lo que ellas mismas describen como una nueva victimización. Así, la impunidad contribuye a reforzar dos graves distorsiones que potencian la violencia, que llevan, en su forma más extrema, a asociar la conducta del violento con la del héroe, y, con mucha frecuencia, a culpabilizar de dicha violencia a la víctima. En este sentido, una de las funciones de la sanción es establecer con claridad quién es culpable y quién no lo es; enseñando a asumir responsabilidades a quién las tiene y a no sentirse culpable a quién no lo es.
4. *La disciplina debe favorecer cambios cognitivos, emocionales y conductuales en la dirección de los objetivos educativos y estimulando la capacidad de adopción de perspectivas.* Los estudios sobre las deficiencias psicológicas que caracterizan a los adolescentes violentos reflejan que éstos suelen tener, entre otros, los siguientes problemas: 1) dificultades para comprender las consecuencias que su conducta produce en los demás; 2) distorsiones emocionales que les impiden sentir empatía y les llevan a culpar a la víctima de su propia violencia; 3) y falta de habilidades para afrontar la tensión y resolver los conflictos de forma no violenta. Los procedimientos de disciplina deberían contribuir a superar estos tres tipos de deficiencias, ayudando a que el violento se ponga en el lugar de la víctima, entienda lo destructiva que es la violencia, se arrepienta de haberla utilizado, intente reparar el daño originado y desarrolle alternativas constructivas para no volver a recurrir a ella en el futuro en situaciones similares. La eficacia educativa de la disciplina mejora cuando estos componentes son integrados con coherencia dentro de un proceso global.
5. *El respeto a los límites mejora cuando se aprenden habilidades no violentas de resolución de conflictos.* Para evitar que las conductas antisociales se repitan conviene analizar siempre qué función han podido cumplir y como desarrollar alternativas tanto en el individuo como en el contexto. Y para conseguirlo, conviene tener en cuenta que los adolescentes violentos suelen tener dificultades para comprender y resolver los conflictos y tensiones que experimentan; como consecuencia de lo cual se comportan de una forma que tiende a obstaculizar no sólo el bienestar de sus víctimas sino también su propio bienestar, porque con su violencia aumentan (por lo menos a medio y largo plazo) las tensiones y conflictos que originaron su conducta violenta. Ayudarles a descubrirlo y enseñarles procedimientos sistemáticos para resolver de forma más inteligente y justa sus tensiones y conflictos puede ser, por tanto, un procedimiento muy eficaz para prevenir la violencia. Para lo cual es preciso recordar que dichos adolescentes suelen tener alterado todo

el proceso a partir del cual se analizan y resuelven en la vida cotidiana los problemas interpersonales, proceso que incluye las seis habilidades siguientes, sobre las cuales habría que centrar la intervención: 1) definir adecuadamente el conflicto identificando todos sus componentes e integrando en dicha definición toda la información necesaria para resolverlo; 2) establecer cuáles son los objetivos y ordenarlos según su importancia; 3) diseñar las posibles soluciones al conflicto y valorar cada una de ellas teniendo en cuenta las consecuencias -positivas y negativas- que pueden tener para las distintas personas implicadas en la situación; 4) elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo; 5) llevar a la práctica la solución elegida; 6) valorar los resultados obtenidos y, si no son los deseados, volver a poner en práctica todo el procedimiento para mejorarlos.

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

Los estudios realizados sobre los antecedentes de la violencia reflejan que la exposición a modelos violentos, especialmente durante la infancia y adolescencia, conduce a la justificación de la violencia y que ambas condiciones incrementan considerablemente el riesgo de ejercerla. Así, se ha observado que los adolescentes que reciben castigos físicos en su familia tienen más riesgo de agredir físicamente a las personas con las que se relacionan cotidianamente que los que no sufren dichos castigos (Strauss y Yodanis, 1996). En la misma dirección cabe interpretar los resultados obtenidos en las investigaciones sobre violencia doméstica, en los que se observa que muchos de los adultos que la ejercen o la sufren 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). Se han detectado, sin embargo, una serie de características psicosociales, que deben promoverse a través de la educación, para ayudar a romper esta trágica cadena: 1) el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicos alternativos a la violencia; 2) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica a la que se vivió en la infancia, reconociendo a otra(s) personas las emociones suscitadas; 3) el compromiso de no reproducir la violencia; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia.

Existe actualmente un extendido consenso en destacar como una de las causas más importantes de la violencia de género las diferencias que todavía siguen existiendo entre las mujeres y los hombres en estatus y poder (Gerber, 1995). Y que el sexismo puede ser utilizado para legitimar y mantener dichas diferencias. En apoyo de la relación existente entre estos dos problemas cabe interpretar también el hecho de que al igualarse el poder entre dos grupos las actitudes intergrupales suelan mejorar. Cambio que puede ser considerado como una prueba de la importancia que tiene construir una sociedad más igualitaria entre hombres y mujeres, para superar el sexismo y la violencia de género. Conviene recordar, sin embargo, que a veces dicha violencia se incrementa cuando también lo hace el poder de la mujer, siendo utilizada para perpetuar la desigualdad anterior por parte de hombres orientados hacia el control absoluto (Martín Serrano, 1999). En función de lo cual puede explicarse la relación que se observa en las investigaciones llevadas a cabo sobre este tema entre la forma sexista de construir la identidad masculina, el rechazo a las actitudes igualitarias y la tendencia a justificar la violencia contra las mujeres culpando a la víctima (Caron y Carter, 1997). Problemas que es preciso ayudar a superar desde la educación.

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

manifiesto los estudios realizados sobre este tema, que:

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

La investigación realizada sobre este tema (Díaz-Aguado, 2002) refleja que un adecuado conocimiento de las pautas descritas anteriormente por las posibles víctimas puede contribuir a prevenir la violencia, al alertar sobre el riesgo que implican las primeras fases e incorporar el rechazo de la violencia y la victimización en la propia identidad. Conviene tener en cuenta, en este sentido, la relevancia que tiene favorecer dicho conocimiento desde la adolescencia, edad en la que se producen cambios muy significativos en la identidad de género y comienzan a establecerse las primeras relaciones de pareja.

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

Determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce (hombre, mujer, hijo, autoridad, o personas que se perciben como diferentes o en situación de debilidad, …) ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos. De lo cual se deriva la necesidad de estimular cambios que favorezcan la superación de dichas actitudes; entre los que cabe destacar, por ejemplo:

- La crítica de la violencia en todas sus manifestaciones y el desarrollo de condiciones que permitan expresarse y resolver conflictos sin recurrir a ella. Extendiendo dicha crítica al castigo físico, como una de las principales

causas que origina la violencia, y sensibilizando sobre el valor de la comunicación como alternativa educativa.

- La conceptualización de la violencia como un problema que nos afecta a todos, y contra el cual todos podemos y debemos luchar. Y la sensibilización sobre los efectos negativos que tiene la violencia no sólo para la víctima sino también para quién la ejerce, al deteriorar las relaciones y el contexto en el que se produce.
- El desarrollo de la tolerancia como un requisito imprescindible del respeto a los derechos humanos, sensibilizando sobre la necesidad de proteger especialmente, en este sentido, a las personas que se perciben diferentes o en situación de debilidad, situación en la que todos podemos encontrarnos.

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

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

9. Utilizar los medios de comunicación en la prevención de la violencia

Los medios de comunicación nos ponen en contacto con la violencia de forma casi permanente. Probablemente por eso son considerados con frecuencia como una de las principales causas de la violencia actual, especialmente de la que protagonizan los niños y adolescentes. Llegándose a convertir, incluso, en el *chivo expiatorio* de un problema que afecta a toda la sociedad.

Los estudios realizados en torno a este tema encuentran que:

1) Los comportamientos y actitudes que los niños observan en la televisión, tanto de tipo positivo (la solidaridad, la tolerancia…) como de tipo negativo (la violencia…), influyen en los comportamientos que manifiestan inmediatamente después. En los que se detecta una tendencia significativa a imitar lo que acaban de ver en la televisión. De lo cual se deriva la necesidad de proteger a los niños de la violencia destructiva a la que con frecuencia están expuestos a través de la televisión. Pero también la posibilidad y conveniencia de utilizar la tecnología de los medios de comunicación con carácter educativo, para prevenir, por ejemplo, la violencia.
2) La influencia de la televisión a largo plazo depende del resto de las relaciones que el niño y el adolescente establecen; a partir de las cuales interpretan todo lo que les rodea, incluyendo lo que ven en la televisión. En función de dichas relaciones algunos niños y adolescentes son mucho más vulnerables a los efectos de la violencia televisiva que otros.
3) La repetida exposición a la violencia a través de los medios de comunicación puede producir cierta *habituación,* con el consiguiente riesgo que de ello se deriva de considerar la violencia como algo normal, inevitable; reduciendo la empatía con las víctimas de la violencia. Para favorecer la superación de esta tendencia conviene promover en los niños y en los jóvenes una actitud reflexiva y crítica respecto a la violencia que les rodea, también la que les llega a través de los medios de comunicación.

Los trabajos que hemos desarrollado sobre cómo prevenir la violencia desde la educación secundaria nos han permitido comprobar la eficacia que determinados documentos televisivos pueden tener para prevenir la violencia, como complemento de extraordinario valor junto a otros instrumentos (los textos, las explicaciones del profesor). Entre las ventajas que los documentos audiovisuales adecuadamente seleccionados pueden tener, en este sentido, cabe destacar que: favorecen un procesamiento más profundo de la información; logran un mayor impacto emocional; son más fáciles de compartir por el conjunto de la clase; y llegan incluso a los alumnos con dificultades para atender a otros tipos de información, entre los que suelen encontrarse los alumnos con mayor riesgo de violencia (que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesor).

10. Desarrollar la democracia participativa e incrementar la colaboración entre la escuela, la familia y el resto de la sociedad

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

> "Para adquirir el sentido de la disciplina, de la solidaridad y de la responsabilidad, la escuela *activa* se esfuerza en proporcionar al niño situaciones en las que tenga que experimentar directamente las realidades morales, y que vaya descubriendo, poco a poco, por sí mismo las leyes constitucionales (…). Elaborando ellos mismos las leyes que han de reglamentar la disciplina escolar, eligiendo ellos mismos el gobierno que ha de encargarse de ejecutar esas leyes, y constituyendo ellos mimos el poder judicial que ha de tener por función la represión de los delitos, los niños tienen la oportunidad de aprender por experiencia lo

que es la obediencia a una norma, la adhesión al grupo y la responsabilidad individual" (Piaget, 1933, pp. 13-14).

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

El desarrollo de la democracia participativa exige poner en marcha nuevas y más estrechas formas de colaboración entre la escuela y la familia, incrementando la presencia, el poder y participación de los padres y las madres en la vida de la escuela. Para lo cual es preciso establecer nuevos esquemas de colaboración basados en el respeto mutuo (respecto al papel que cada agente educativo desempeña), orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de soluciones para afrontar mejor un problema compartido: adaptar la educación a las exigencias de una sociedad en la que las dos principales instituciones educativas, caracterizadas hasta ahora por su aislamiento, ya no están ni pueden estar aisladas.

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

11. El desarrollo de programas de prevención de la violencia a partir de la investigación-acción. El punto de vista de los adolescentes en situación de riesgo

En un artículo publicado con anterioridad en esta misma revista (Díaz-Aguado, 1998), se resumen los principales resultados obtenidos al tratar de desarrollar las condiciones anteriormente expuestas, en los ***Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*** (Díaz-Aguado, 1996). Las investigaciones realizadas en esta primera fase reflejaron dos tipos de problemas relacionados con las formas de violencia más cotidianas que requerían ser investigados de forma más específica:

1) *La violencia de género.* Aunque dicha violencia se incluía dentro de los contenidos desarrollados en dichos programas, su tratamiento en las aulas experimentales en las dos primeras investigaciones llevadas a cabo en secundaria fue mínimo o incluso inexistente. El profesorado que participó en estas investigaciones manifestó que su inclusión resultaba especialmente difícil de llevar a cabo. Avanzar en la superación de dichas dificultades, desarrollando y comprobando programas desde la perspectiva del género, para poder prevenir así el sexismo y la violencia contra las mujeres, ha sido el principal objetivo de la serie de estudios que acaba de publicar el Instituto de la Mujer (Díaz-Aguado, 2002; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001).
2) *Violencia y exclusión en las relaciones entre adolescentes.* En una última investigación, aún inédita y que próximamente publicará el Instituto de la Juventud, sobre programas para prevenir la violencia en la escuela y en el ocio (Díaz-Aguado, Dir., 2003), hemos observado la eficacia de las condiciones anteriormente descritas en contextos más conflictivos que los estudiados con anterioridad, en los que la convivencia había llegado a deteriorarse de forma muy preocupante. Como muestra de dicha eficacia cabe destacar el cambio

experimentado en una de las aulas que participaron en esta última investigación, compuesta básicamente por repetidores y con un alto porcentaje de alumnos con conducta violenta, a la que corresponden los siguientes protocolos de las entrevistas realizadas a tres alumnos:

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

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

JORGE (DESPUÉS DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS): "El ambiente en clase ha mejorado mucho. Al principio dábamos mucha guerra. Hemos mejorado, nos hemos tranquilizado. Este trimestre todo el mundo se da cuenta que tiene que aprobar el curso, que nos pasamos mucho con los profesores. (…) Creo que el trabajo en grupos ha influido. Nos conocemos mejor, nos ayudamos a los deberes, prestamos más atención a la asignatura, las clases se hacen más divertidas. (…) Aprendemos más porque todas las dudas se resuelven entre los cuatro del grupo, no tenemos que preguntar al profesor. (…) Las clases eran antes muy aburridas y ahora son divertidas. (…) En ética hablamos de problemas de la calle, que tenemos nosotros. De la violencia en la calle, de los derechos humanos…a mi me sirve para mi vida. *¿Por qué?* Hablamos de lo que se debe hacer y no se debe hacer y luego cuando se te presenta un problema en la calle lo solucionas de otra manera. Por ejemplo si nos pasa otra vez lo del bar (una situación de violencia entre bandas descrita al principio de la entrevista y vivida antes de tratar en clase el tema de la violencia) pasamos y nos vamos aunque se rían, nos da igual, si les plantas cara lo único que consigues es pelearte y tener más problemas, es preferible que se rían."

JAIME (ANTES DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS): "*¿Hay situaciones de violencia en el instituto?* Sí, más de una pelea ya ha pasado, pero no de pandillas, cosas aisladas. Es que este instituto es muy conflictivo. Este barrio está dividido en distintas zonas y se llevan muy mal entre ellas. Los conflictos se crean fuera del instituto pero se resuelven

aquí, porque claro aquí nos juntamos todos, hay mucha diversidad ideológica. Racistas y todo. *¿Qué hace el instituto para resolver estos conflictos?* El Instituto lo que hace es echar a algunos alumnos y ya está. En esta clase han acumulado lo peor, casi todos son repetidores y eso se nota, pero las actitudes en clase son distintas según el profesor. Hay profesores con los que no nos metemos."

JAIME (DESPUÉS DE PARTICIPAR EN LOS PROGRAMAS): "El trabajo en grupos va bastante mejor. Se hace más sencillo el trabajo, porque unos con otros nos podemos ayudar, en unas materias uno sabe más y ayuda al resto y en otras al revés… *¿Qué te parece cómo se han formado los grupos?* A ti te gustaría ponerte con tus amigos, pero la verdad es que están haciendo los grupos muy bien compensados y funcionan, yo creo que ha mejorado el rendimiento del grupo. *¿Todo el mundo trabaja?* Sí, y si alguien se escaquea se le dice algo y ya está. *¿Quién se lo dice?* Los miembros del grupo. Dentro del grupo nos ponemos de acuerdo, nos organizamos el trabajo. (…) La relación con los profesores ha mejorado y ahora trabajamos más. "

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATSCHE,G. KNOFF,H. (1994) Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review,* 23,2, 165-174.

BOLTON,M. (1997) Teacher´s view on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology,* 67, 223-233.

CARON, S.; CARTER, B. (1997) The relationships among sex role orientation, egalitarianism, attitudes toward sexuality and attitudes toward violence against women. *The journal of Social Psychology*, 137 (5), 568-587.

COLEMAN, J. (1982) *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

CONGER, J.; MILLER, W.; WALSMITH, C. (1965) Antecedents of delinquency: personality, social class and intelligence. En: MUSSEM, J.; CONGER, J; KAGAN, J. *Readings in child development and personality.* New York: Harper and Row.

COWIE, H. (2000) Bystanding os standing by: Gender issues in coping with bullllying in schools. *Aggressive behavior,* 26, 85-97.

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

DEWEY, J. (1916) *Democracy and education.* New York: The Free Press.

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

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

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

DIAZ-AGUADO,M.J. (1998) Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Revista Estudios de Juventud,* 42, 63-73.

DIAZ-AGUADO,M.J. (2002). Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad desde la educación. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.

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

DIAZ-AGUADO,M.J. (Dir.) (2003) *Programas de prevención de la violencia y la exclusión social.* Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Tres libros y un vídeo.

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

DIAZ-AGUADO,M.J.; MARTINEZ ARIAS,R. (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria.* Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

GERBER, G. (1995) Gender stereotypes and the problem of marital violence. En: Adler, L.; Denmark, F. (Eds.)*Violence and the prevention of violence.* New York: Praeger.

GILLBORN, D. (1992) Citizenship, race and the hidden curriculum, *International Studies in Sociology of Education,* 2, 57-73.

GLUECK, S.; GLUECK, E. (1960) *Predicting delincuency and crime.* Boston: Harvard University Press.

HORTON, a. (1991) The Heartstone Odyssey: exploring the heart of bullying. En: SMITH,P.; THOMPSON,D. (Eds.) *Practical approaches to bullying.* London: David Fulton.

HUGH-JONES,S.; SMITH,P.K. (1999) Self reports of short-and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology,* 69, 141-158.

JACKSON, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova (1975).

KAUFFMAN, J.; ZIGLER, E. (1987) Do abused children become abusive parents. *American Journal of Orthopsychiatry,* 57, 186-192.

KOHLBERG,L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row. (Trd. española 1992 Desclee de Brouwer: Bilbao).

MARTIN SERRANO, E.; MARTÍN SERRANO, M. (1999) *Las violencias cotidianas cuando las víctimas son las mujeres.* Madrid: Instituto de la Mujer.

MARTÍN SERRANO, M.; VELARDE HERMIDA, O. (2001) *Informe Juventud en España 2000.* Madrid: Instituto de la Juventud.

O´KEEFE, M. (1998) Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13(1), 39-57.

ORTEGA, R.; ANGULO, J. (1998) Violencia escolar. *Estudios de Juventud,* 42, 47-61.

PELLEGRINI,A.; BARTINI,M.; BROOKS,F. (1999) School bullies, victims and aggressive victims. *Journal of Educational Psychology,* 91, 216-224.

PIAGET, J. (1933) Los procedimientos de la educación moral. En: *La nueva educación moral.* Buenos Aires: Losada, 1967. (Fecha de la primera edición 1933)

RIVERS, I. (1999) Peer victimisation and life-span development. Paper presented at the Inaugural European Conference on Gay and Lesbian Identities, University College, London, March. Citada por Eslea y Rees, 2001.

SALMIVALLI,C.; LAGERSPETZ,M.; BJÖRKKQVIST,K.; ÖSTERMAN, D.; KAUKLAINEN, A. (1996) Bullying as a group process. *Aggressive Behavior,* 22, 1-15.

SMITH,P. COWIE, H.; SHARP,S. (1994) Working directly with pupils involved in bullying situations. En: SMITH,P.; SHARP,S. (Eds.) (1994) *School Bullying. Insights and perspectives.* New York: Routledge.

STRAUSS, M.; YODANIS, C. (1997) Corporal punishment in adolescence and physical assaults on spouses in later life: What accounts for the link? Journal of Marriage and the family, 58(4), 825-841.

TROYNA, B.; HATCHER,R. (1992) *Racism in children`s lives: A study of mainly white primary schools.* London: Routledge.

WHITNEY, I.; NABUZOKA,D.; SMITH,P. (1992) Bullying in schools: Mainstraim and special needs. *Support for Learning*, 7,1,3-7.