

LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

17

D^a. MARÍA JOSÉ DÍAZ-AGUADO

Catedrática de Psicología de la Educación, Universidad Complutense

PRESENTACIÓN A CARGO DE **D. DIEGO SEVILLA MERINO**
Miembro del Consejo Escolar de Andalucía

Muchas gracias. Vamos seguidamente a escuchar a María José Díaz-Aguado, Catedrática de la Universidad Complutense en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Yo diría que el acierto de los organizadores de estas jornadas al elegir a María José ha sido máximo. Posiblemente es la persona más capacitada en España para tratar este tema. Ya en la década de los 80 encontramos investigaciones, publicaciones suyas sobre los temas que nos van a ocupar. En cualquier buscador en que nosotros pongamos el nombre de María José Díaz-Aguado vamos a encontrar artículos, investigaciones, libros sobre convivencia, sobre tolerancia, sobre interacción, sobre multiculturalidad, sobre construcción escolar, sobre todos los problemas que día a día afrontamos. Y además, les aseguro que lo van a encontrar con un enfoque absolutamente positivo, capaz de ayudarnos a abordar mejor las tareas que desarrollamos diariamente en nuestra clase.

Me parece que es de las personas que nos reconcilian con la Universidad, de las personas que nos ayudan a ver cómo, cuando se investiga, no se rompe con la vida sino que, por el contrario, se conecta con la vida para poder proyectar sobre ella ideas que nos permitan conocer mejor la realidad y orientaciones que nos permitan mejorar nuestra actuación.

Por lo tanto, no quiero distraerles ni un instante más y dejo la palabra a la Profesora María José Díaz. Muchísimas gracias por venir aquí y por lo que día a día estás haciendo para mejorar la convivencia.

Las propuestas y resultados que aquí se presentan se sitúan dentro de una larga serie de investigaciones sobre cómo mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia desde la educación (Díaz-Aguado, Dir., 1992, 1994, 1996, 2001, 2002, 2004). La última de las cuales, a la que corresponden los datos específicos que sobre el acoso entre escolares se incluyen en este texto, ha sido recientemente publicada con el título: *Prevención de la violencia y la lucha con-*

*tra la exclusión desde la adolescencia.*¹ Es la continuación de los programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia, iniciados en 1994 en un convenio de colaboración entre la Universidad Complutense, el MEC y el INJUVE, que los publicó en cuatro libros y dos vídeos, conocidos coloquialmente como las Cajas Azules.

1. LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

Existe un generalizado consenso en reconocer la convivencia escolar como la materia prima a partir de la cual se construye la educación, así como sobre la necesidad de incrementar las acciones destinadas a mejorarla, superando viejos problemas, que comienzan a ser reconocidos hoy en toda su gravedad, como el acoso entre compañeros, y nuevos problemas que se producen o se incrementan considerablemente como consecuencia de los cambios sociales que vivimos hoy, tales como la indisciplina y el desapego que parte del alumnado siente hacia el sistema escolar tradicional. Problemas que exigen adaptar la escuela a una nueva situación para convertirla en el escenario en el que construyen los valores con los que se identifica nuestra sociedad: el respeto mutuo, la tolerancia, la democracia y la paz.

Como expresiones del consenso existente actualmente sobre este tema, se incluyen a continuación tres puntos de vista complementarios: sobre los problemas y soluciones que percibe actualmente la sociedad española en el sistema educativo, tal como se reflejan en el barómetro de julio de 2005 del Centro de Investigaciones Sociológicas, algunas de las contradicciones que se producen como consecuencia de los actuales cambios sociales y las propuestas planteadas en el Informe realizado por la Comisión Delors para la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI.

1.1. CÓMO VE LA ESCUELA LA SOCIEDAD ESPAÑOLA

Como reflejo de la percepción existente actualmente en la sociedad española sobre este tema pueden considerarse los resultados obtenidos en el barómetro del mes de julio de 2005 realizado por el CIS, en el que se incluyen 14 preguntas sobre educación:

La importancia de enseñar a ser un buen ciudadano/a. La dos cualidades que un mayor número de personas consideran como más relevantes para ser adquiridas a final del período escolar obligatorio, a los 16 años, son: ser un buen ciudadano (esencial para el 46,4% y muy importante para el 39,7%); y formación y conocimientos para conseguir un buen empleo (esencial para el 42% y muy importante para el 45,8%). Resulta especialmente significativo que ser un

¹ Estos programas han sido recientemente publicados por el Instituto de la Juventud en tres libros y un vídeo con el título: *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, que son gratuitamente distribuidos por dicho organismo a las instituciones que trabajan en este ámbito, que pueden solicitarlos explicando el objetivo de la solicitud a: foroinjuve@mtas.es. Los tres libros están disponibles a través de internet en: mtas.es/injuve/novedades/prevencionviolencia.htm Y los tres programas de vídeo en la videoteca virtual de ATEI, a través de la dirección www.atei.es, dentro de los "Programas de atención a la diversidad y educación en valores en la escuela actual". También a través de: <http://mariajosediaz-aguado.tk>

buen ciudadano, expresión que sintetiza el resultado de una adecuada “educación en valores”, integrando la capacidad para ejercer derechos y deberes, aprendiendo a respetar a los demás, sea destacado como lo más esencial, por encima incluso de la formación para el empleo. Percepción que puede ser, en parte, el resultado de la toma de conciencia colectiva producida durante el último año sobre un problema que ha originado una gran preocupación social: la violencia entre escolares, y en torno a cuya prevención se han expresado numerosas voces.

La escasa motivación del alumnado por aprender y los problemas de convivencia en los centros (conflictividad y ausencia de disciplina), destacan como los principales problemas existentes en la escuela. La mayor parte de los encuestados piensa, además, que los padres tienen poca preocupación por la educación de sus hijos. Más del 80% considera muy o bastante importantes estos problemas. Resultados que concuerdan de forma muy significativa con la percepción de dichos problemas por parte del profesorado y con las conclusiones de una buena parte de las investigaciones realizadas en los últimos años sobre cómo han influido en la escuela los actuales cambios sociales.

La colaboración familia-escuela es destacada como una herramienta clave para solucionar los problemas detectados. El 70,1% de los encuestados cree que las familias y los centros deben compartir a partes iguales la responsabilidad de la educación de la juventud, idea que ha sido subrayada reiteradamente en el debate educativo de estos meses. La necesidad de realizar un esfuerzo compartido para mejorar la educación es apoyada, como se ve, por la mayor parte de la ciudadanía.

La construcción de la igualdad y la atención a la diversidad puede ser destacada como la síntesis con la que se identifica la mayoría de las personas, puesto que el 61,9% considera que se debe garantizar que todos los alumnos alcancen un nivel básico de conocimientos (muy por encima del 18,5% que se manifiesta a favor de la postura contraria: garantizar que los mejores alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades. Asimismo son reconocidas como soluciones muy relevantes: prestar más atención y recursos a la diversidad de necesidades del alumnado y disminuir el número de alumnos por aula cuando haya grupos con dificultades.

1.2. CAMBIOS SOCIALES Y RETOS ESCOLARES

Para comprender los retos y conflictos que vive actualmente la escuela conviene tener en cuenta la crisis por la que atraviesa la escuela tradicional como consecuencia de la dificultad de adaptación a los rápidos, complejos y contradictorios cambios sociales. Entre los principales retos y paradojas que viven los docentes hoy cabe destacar los derivados de:

Los cambios en el acceso a la información. Nunca había estado tan disponible tanta información, incluida la información para ejercer la violencia, y nunca había sido tan difícil comprender lo que nos sucede. Por eso, el profesor no puede orientarse sólo a la transmisión de información sino que debe actuar como un mediador del proceso de construcción del conocimiento que realizan los propios alumnos, ayudándoles a adquirir habilidades para buscar información, para interpretarla, para criticarla, para producirla...

Educación para la ciudadanía democrática en tiempos de incertidumbre. Nunca había estado tan claro que no podemos tener certezas absolutas. Esto debería conducir a la superación del absolutismo, a la tolerancia, pero como reacción conduce en ocasiones al resurgimiento de formas de absolutismo y autoritarismo que se creían superadas. Como reflejo de la expresión educativa de estos cambios cabe considerar la dificultad que supone sustituir adecuadamente el autoritarismo de épocas pasadas por una educación democrática que enseñe a coordinar derechos con deberes con eficacia, dificultad que no sólo se produce en la escuela sino también en la familia, y que es destacada en diversos estudios recientes como lo más difícil de la educación actual.

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

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

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

lo que debe hacer el profesorado y los medios que le da para conseguirlo. Desfase que debe ser destacado como origen de la gran dificultad que supone su trabajo. Superar este desfase entre objetivos y medios debe ser destacado como un objetivo prioritario.

La prevención de la violencia desde la escuela. Nuestra sociedad expresa hoy un superior rechazo a la violencia, y disponemos de herramientas más sofisticadas para combatirla, pero el riesgo de violencia al que nos enfrentamos también es hoy superior. Y este riesgo se expresa a veces en forma de violencia escolar. Para prevenirla es necesario romper la “conspiración del silencio” que ha existido hasta hace poco sobre este tema, y enseñar a condenarla en todas sus manifestaciones, insertando su tratamiento en un contexto normalizado orientado a mejorar la convivencia. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que algunas de las características de la escuela tradicional contribuyen a que en ella se produzca la violencia o dificultan su erradicación.

1.3. LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL INFORME DE LA UNESCO SOBRE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por J. Delors, 1996, ya se planteaban una serie de principios que siguen teniendo plena vigencia y ayudan a interpretar los problemas que la sociedad española percibe hoy, situando la definición de los retos que actualmente se viven en nuestro entorno desde de una perspectiva más amplia:

La ampliación de los objetivos de la educación. La educación del siglo XXI debe ampliar sus objetivos para responder al reto de una sociedad que cambia rápidamente, en torno a cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

- Aprender a convivir, conociendo mejor a los demás, y a partir de ahí crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos (...);
- aprender a conocer, teniendo en cuenta que (...) conviene compaginar una cultura general (...) con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias, sentando así las bases para aprender durante toda la vida;
- aprender a hacer, (...) adquiriendo una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales.
- aprender a ser, (...) con una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo, (...) que confirma la necesidad de comprenderse mejor a uno mismo” (pp 21-23).

La necesidad de adaptar la forma de enseñar a los cambios originados por la sociedad de la información. Para explicar el incremento de los problemas relacionados con la falta de motivación del alumnado por el aprendizaje escolar tradicional conviene tener en cuenta los profundos cambios producidos en relación a la información y las nuevas tecnologías. Cambios que obligan a una importante transformación de los procesos a partir de los cuales se construye el conocimiento en la escuela.

“Mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla” (p. 23).

“Para que cada uno pueda comprender la complejidad creciente de los fenómenos mundiales y dominar el sentimiento de incertidumbre que suscita, en primer lugar debe adquirir un conjunto de conocimientos y luego aprender a relativizar los hechos y a tener espíritu crítico respecto a las corrientes de información. La educación manifiesta aquí más que nunca su carácter insustituible en la formación del juicio. Favorece una verdadera comprensión de los hechos más allá de la visión simplificadora o deformada de los medios de comunicación, e idealmente debería ayudar a cada cual a convertirse un poco en ciudadano de este mundo turbulento y cambiante que está naciendo ante nuestros ojos (p. 51).

“Es indispensable superar el antagonismo entre la educación y los medios de comunicación, presentado a veces como irreductible (...) Los medios de comunicación forman parte de nuestro acervo cultural (...) El sistema escolar tiene una responsabilidad específica respecto a los medios de comunicación, y sobre todo la televisión, aunque solo sea porque ésta ocupa un lugar cada vez más importante en la vida de los alumnos, a juzgar por el tiempo que le dedican (...), más que a la escuela. Por lo tanto, es importante que los profesores puedan enseñar a sus alumnos una lectura crítica (pp. 123-124)”.

El desarrollo de la cooperación y de la capacidad para trabajar en proyectos propios. La adaptación de la escuela a la situación actual exige sustituir los esquemas tradicionales de obediencia incondicional a la autoridad y de trabajo repetitivo y pasivo por procedimientos de enseñanza-aprendizaje que permitan aprender a desarrollar proyectos propios y a situar el aprendizaje en un contexto social diferente, en el que se aprenda a cooperar con los compañeros, y en el que el profesor pueda recuperar la autoridad que necesita para educar. Objetivos de gran relevancia tanto para ser un buen ciudadano como para el futuro trabajo profesional.

“Con respecto a los operarios, la yuxtaposición de las tareas obligadas y del trabajo fragmentado cede ante una organización en “colectivos de trabajo” o “grupos de proyecto”, siguiendo las prácticas de las empresas japonesas; una especie de taylorismo al revés. Los empleados dejan de ser intercambiables y las tareas se personalizan. Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada (...) y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha (...), el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. (...) Entre estas cualidades, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos” (pp. 100-101).

La lucha contra la exclusión y el fracaso escolar como requisitos para mejorar la convivencia. La educación del siglo XXI tiene que completar el esfuerzo realizado en el siglo XX para escolarizar a toda la población, con una necesaria mejora de la calidad educativa que permita erradicar las situaciones de exclusión que con frecuencia se producen en el propio sistema educativo. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que luchar contra la exclusión es de gran relevancia para prevenir la violencia, uno de los problemas educativos que más preocupa en la actualidad.

“Muchos países, sobre todo entre los países desarrollados, padecen en la actualidad un fenómeno muy desconcertante para las políticas educativas: paradójicamente la prolongación de la escolaridad ha agravado más que mejorado la situación de los jóvenes socialmente más desfavorecidos o en situación de fracaso escolar. Incluso en los países en los que los gastos de educación figuran entre los más elevados del mundo, el fracaso y la deserción escolares afectan a una proporción considerable de alumnos. Producen una división entre dos categorías de jóvenes, que resulta tanto más grave cuanto que persiste en el mundo laboral. (...) Generador de exclusión, el fracaso escolar es en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales. Estos procesos que desagarran el tejido social hacen que se denuncie a la escuela como factor de exclusión social y al mismo tiempo que se la solicite con insistencia como institución clave de integración o reintegración. Los problemas que plantean a las políticas educativas son especialmente difíciles; la lucha contra el fracaso escolar debe ser, por tanto, un imperativo social (p. 61).

El vínculo social: construyendo la igualdad y adaptando la educación a la diversidad. Para desarrollar la cohesión social, y luchar contra la exclusión, tanto dentro como fuera de la escuela, es preciso que todos los individuos tengan un papel relevante dentro de la comunidad, que colaboren en la consecución de objetivos compartidos. Para lo cual es preciso desarrollar la participación de todos y distribuir el protagonismo.

“La cohesión de toda sociedad humana procede de un conjunto de actividades y proyectos comunes, pero también de valores compartidos, (...) (de los que se deriva) la voluntad de vivir juntos. Con el tiempo esos vínculos se enriquecen y se convierten en la memoria individual y colectiva (...) que origina el sentimiento de pertenencia y de solidaridad.

En todo el mundo, la educación en sus distintas formas, tiene por cometido establecer entre los individuos vínculos sociales procedentes de referencias comunes (...) estos distintos modos de socialización están sometidos a una dura prueba (...) por la desorganización y la ruptura del vínculo social. (...) Una primera observación (en este sentido) se refiere a la agravación de las desigualdades, sumada a la intensificación de los fenómenos de pobreza y exclusión. (...) Confrontada a la crisis del vínculo social, la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos” (pp. 55-56).

La educación como medio de construcción de una sociedad mejor. Como se reconoce en este informe, para hacer de la escuela lo que la sociedad espera de ella es preciso plantear sus objetivos más ambiciosos, que representan “una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación” (p. 22), con una previsión realista de medios que permitan avanzar en su dirección.

2. POR QUÉ SE PRODUCE LA VIOLENCIA ESCOLAR

2.1. CONDICIONES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN DESDE UN ENFOQUE ECOLÓGICO-EVOLUTIVO

Para prevenir la violencia escolar conviene tener en cuenta que las condiciones de riesgo y de protección que sobre ella influyen son múltiples y complejas. Y que es preciso analizarlas

desde una perspectiva evolutiva y a distintos niveles; incluyendo junto a la interacción que el alumnado establece en la escuela, la que establece en la familia, la calidad de la colaboración entre ambos contextos, la influencia de los medios de comunicación, o el conjunto de creencias, valores y estructuras de la sociedad de la que forman parte. Cuando se analiza cada caso de violencia escolar desde esta perspectiva, suelen encontrarse múltiples condiciones de riesgo y escasas o nulas condiciones protectoras en cada nivel y desde edades tempranas. Entre las condiciones de riesgo detectadas en los estudios científicos, y que suelen verse reflejadas en la mayoría de los casos de violencia escolar, cabe destacar: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas y la justificación de la violencia en la sociedad en la que se producen. Y faltan condiciones que hubieran podido proteger de dichos riesgos; como: modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y atentos para ayudar. Para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia se debería intervenir lo antes posible (sin esperar a las graves manifestaciones que suelen alertar sobre dicha necesidad) y en todos estos niveles, desde una doble perspectiva:

- *La perspectiva evolutiva*, analizando las peculiares condiciones de riesgo y de protección que pueden existir en cada momento evolutivo en función de las tareas y habilidades vitales básicas. La comprensión de dichas tareas es de gran utilidad para adecuar la intervención a cada edad, ayudando a desarrollar las habilidades críticas de dicho período, reforzando logros conseguidos y compensando deficiencias que se hayan podido producir en edades anteriores. En función de lo cual se propone que la prevención debe fortalecer cuatro capacidades básicas, que permitan al alumno/a: 1) establecer vínculos de calidad en diversos contextos; 2) ser eficaz en situaciones de estudio-trabajo movilizándolo la energía y el esfuerzo necesario para ello y obteniendo el reconocimiento social necesario; 3) integrarse en grupos de iguales constructivos resistiendo a presiones inadecuadas 4) y desarrollar una identidad propia y diferenciada que le ayude a encontrar su lugar en el mundo y le permita apropiarse de su futuro.
- La perspectiva ecológica, sobre las condiciones de riesgo y de protección en los múltiples niveles de la interacción individuo-ambiente, a partir de la cual diseñar la prevención con actividades destinadas a optimizar tanto el ambiente como la representación que de él y de sus posibilidades tiene el alumnado, incluyendo los escenarios en los que transcurre su vida (escolar, familiar, de ocio...), las conexiones entre dichos escenarios, los medios de comunicación, y el conjunto de las creencias y estructuras de la sociedad.

2.2. EL ACOSO ENTRE IGUALES

En la última década se ha incrementado considerablemente la toma de conciencia respecto a un problema que es tan viejo y generalizado como la propia escuela tradicional: el acoso entre iguales. Los resultados obtenidos en los estudios científicos realizados sobre su incidencia reflejan que a lo largo de su vida en la escuela, todos los escolares parecen tener contacto con la violencia entre iguales, como víctimas, agresores o espectadores, la situación más frecuente.

Entre las características observadas con más frecuencia en los alumnos que acosan a sus compañeros destacan las siguientes (Olweus, 1993 Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli et al, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997): una situación social negativa, aunque tienen algunos amigos que les siguen en su conducta violenta; una acentuada tendencia a abusar de su fuerza (suelen ser físicamente más fuertes que los demás); son impulsivos, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento, problemas que se incrementan con la edad; 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, y encontrarla media o incluso alta. 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; 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.

En el estudio que hemos realizado con adolescentes (Díaz-Aguado, Dir., 2004) también se refleja que los agresores tienen menor disponibilidad de estrategias no violentas de resolución de conflictos, detectando, además, las siguientes carencias en torno a las cuales convendría orientar también la prevención de este problema:

Están más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distinto tipo de relaciones, incluidas las relaciones entre iguales, manifestándose también como más racistas, xenófobos y sexistas. Es decir que tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio y la sumisión.

Tienen dificultades para ponerse en el lugar de los demás. Su razonamiento moral es más primitivo que el de sus compañeros, siendo más frecuente entre los agresores la identificación de la justicia con “hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen”, orientación que puede explicar su tendencia a vengar reales o supuestas ofensas. Y se identifican con una serie de conceptos estrechamente relacionados con el acoso escolar, como los de chivato y cobarde, que utilizan para justificarlo y mantener la conspiración del silencio que lo perpetúa.

Están menos satisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores. Parece existir, en este sentido, una estrecha relación entre la tendencia a acosar a los compañeros y la tendencia a acosar al profesorado, y entre ambos problemas y la percepción de haber sufrido este tipo de situaciones en la relación con los profesores (Mendoza y Díaz-Aguado, 2005).

Son percibidos por sus compañeros como intolerantes y arrogantes, y al mismo como que se sienten fracasados. El conjunto de las características en las que destacan sugiere que cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, en los que se integrarían individuos que han tenido pocas oportunidades anteriores de protagonismo positivo en el sistema escolar.

Su frecuencia es mayor en la adolescencia temprana (13-15 años), en los cursos de Educación Secundaria Obligatoria en los que se experimenta una mayor dependencia del grupo de compañeros, los que suelen resultar más difíciles para el profesorado de secundaria en el contexto evaluado en este estudio (Díaz-Aguado, Dir., 2004).

Los resultados anteriormente expuestos ponen de manifiesto la importancia que tiene erradicar situaciones de exclusión desde las primeras etapas educativas y favorecer la identificación de los adolescentes con los valores de respeto mutuo, empatía y no violencia, para prevenir el acoso entre escolares.

2.2.2. La situación de las víctimas

Entre los escolares que son víctimas de acoso suelen diferenciarse dos situaciones:

1. La víctima típica, o víctima pasiva, que se caracteriza por: una situación social de aislamiento, en relación a lo cual cabe considerar su escasa asertividad y dificultad de comunicación; una conducta muy pasiva, miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad (de no poder defenderse ante la intimidación), alta ansiedad, inseguridad y baja autoestima; características que cabe relacionar con la tendencia observada en algunas investigaciones en las víctimas pasivas a culpabilizarse de su situación y a negarla, debido probablemente a que la consideran más vergonzosa de lo que consideran su situación los agresores (que a veces parecen estar orgullosos de serlo).
2. La víctima activa, que se caracteriza por una situación social de aislamiento y fuerte impopularidad, llegando a encontrarse entre los alumnos más rechazados por sus compañeros (más que los agresores y las víctimas pasivas); situación que podría estar en el origen de su selección como víctimas, aunque, como en el caso de las anteriores, también podría agravarse con la victimización; una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir sin llegar a elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación, con problemas de concentración (llegando incluso, en algunos casos, a la hiperactividad) y cierta disponibilidad a reaccionar con conductas agresivas e irritantes. Características que han hecho que en ocasiones este tipo de víctimas sean denominadas como “víctimas provocadoras”, asociación que convendría evitar, para prevenir la frecuente tendencia a culpar a la víctima que suele existir respecto a cualquier tipo de violencia, también en la escolar. La situación de las víctimas activas es la que parece tener un peor pronóstico a largo plazo.

Una significación especial respecto a la prevención de la victimización tienen los resultados obtenidos en algunos estudios (aunque poco mencionados en el conjunto de la investigación), según los cuales el riesgo de ser víctima de acoso se incrementa por el hecho de pertenecer a una minoría étnica en situación de desventaja (Díaz-Aguado, 1992; Troyna y Hatcher, 1992); tener dificultades de aprendizaje en aulas ordinarias (Nabuzoka y Smith, 1993); manifestar dificultades de expresión verbal (Hugh-Jones y Smith (1999); o entre los chicos que contrarían el estereotipo sexista tradicional (Young y Sweeting, 2004).

¿Cómo interpretar los resultados obtenidos sobre las características de las víctimas?, ¿pueden ser considerados como meros problemas individuales y, por tanto, superables básicamente a

través del entrenamiento de las víctimas en habilidades para salir de dicha situación?, o ¿exigen ser reconocidos, también, como problemas de un sistema escolar en el que pueden reproducirse los distintos tipos de exclusión y de acoso (racista, sexista...) que tienen lugar en el conjunto de la sociedad? La respuesta que se dé a estos interrogantes tiene una gran importancia porque de ella depende no sólo la eficacia de las intervenciones que se lleven a cabo, sino también la posibilidad de contribuir a contrarrestar la frecuente tendencia que se produce en todo tipo de violencia, incluida la escolar, a justificar el acoso culpabilizando a la víctima, que suele activarse no sólo en los agresores sino también en las propias víctimas y en las personas de su entorno. Tendencia, estrechamente relacionada con la necesidad de creer que el mundo es justo (Lerner, 1980), y de confiar en que los graves acontecimientos que observamos a nuestro alrededor no nos sucederán. Para no contribuir a dicha tendencia, y sí por el contrario a su superación, es preciso cuidar de forma especial las descripciones psicológicas sobre la situación de la víctima, enfatizando los cambios que es preciso llevar a cabo en la escuela para prevenir y evitando describir las características individuales que incrementan el riesgo con términos que activen la tendencia a culpar a la víctima.

2.2.3. El papel de los compañeros frente a la exclusión y el acoso

El estudio del papel de los compañeros que no participan directamente en el acoso está creciendo de forma importante en los últimos años, al observarse que suelen estar presentes en la mayoría de las situaciones en las que se produce. Como reflejo de la importancia que tiene su papel cabe destacar uno de los resultados que sistemáticamente se repite en los estudios sobre el perfil de víctimas y agresores, en los que se observa que la víctima suele estar fuertemente aislada, sin amigos, y ser bastante impopular, sufriendo ambos problemas en mayor medida que los agresores, especialmente entre las víctimas activas. Para explicarlo, conviene tener en cuenta que la falta de amigos puede originar el inicio de la victimización, y que ésta puede hacer que disminuya aún más la popularidad de quién la sufre y su aislamiento. Se ha observado, además, que tener amigos y caer bien protegen contra la victimización. Aunque el carácter protector de los amigos es prácticamente nulo si proceden del grupo de víctimas, probablemente debido a su debilidad para intervenir. De lo cual se desprende que para prevenir la violencia es necesario intervenir con el conjunto de la clase, favoreciendo el tipo de relaciones entre compañeros que inhibe su aparición.

2.2.4. Características de la escuela tradicional que incrementan el riesgo: incoherencia y currículum oculto respecto a la violencia

El conjunto de los resultados obtenidos sobre el acoso entre iguales refleja que determinadas características de la escuela tradicional contribuyen a dicho problema y dificultan su superación, como son:

- La tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales, considerándolas como inevitables, sobre todo entre chicos, o como problemas que deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan, para hacerse más fuertes, para “curtirse”. Como reflejo de su extensión actual cabe destacar que en nuestro estudio (Díaz-Aguado, Dir. 2004) el 37,6% de los adolescentes evaluados manifestó su acuerdo con la creencia “Si no devuelves los golpes que recibes, los demás pensarán que eres un cobarde”, estrechamente relacionada

con una de las frases que con cierta frecuencia los adultos siguen transmitiendo a los niños: “Si te pegan, pega”, y en la que se refleja que la incoherencia escolar respecto a esta violencia expresa una incoherencia más amplia, existente en el resto de la sociedad respecto a dicho problema.

- El tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad actuando como si no existiera. En función de lo cual puede explicarse que el hecho de estar en minoría, ser percibido como diferente, tener un problema, o destacar por una cualidad envidiada, incrementa la probabilidad de ser elegido como víctima de acoso (a través de motes, aislamiento...).
- Y la insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se produce la violencia entre escolares, que deja a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de la situación y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. Esta falta de respuesta está relacionada con la forma tradicional de definir el papel del profesorado, especialmente en el nivel de la Educación Secundaria, orientado de forma casi exclusiva a impartir una determinada materia.

En relación a la falta de respuesta de la escuela tradicional respecto a la violencia cabe interpretar el resultado obtenido en nuestra investigación (Díaz-Aguado, Dir. 2004) según el cual: el 34,6% de los adolescentes evaluados declara que nunca pediría ayuda al profesorado si sufriera acoso de sus compañeros, aludiendo para justificarlo a que “los profesores de secundaria están para enseñarte no para resolver tus problemas”, aunque matizan que “sí pedirían ayuda a un profesor que diera confianza”. Respuestas que reflejan la necesidad de adaptar el papel del profesorado a la nueva situación, para incrementar su eficacia educativa así como la ayuda que pueden proporcionar en la prevención de la violencia. Aunque cada día es mayor la disponibilidad del profesorado para acabar con los problemas anteriormente expuestos, y ello debería contribuir a erradicar la violencia escolar, no siempre sucede así debido a la dificultad que supone cambiar pautas profundamente arraigadas en dicha institución, para cuya superación es preciso dotar al profesorado de los medios que lo hagan posible.

2.3. EXCLUSIÓN ESCOLAR Y VIOLENCIA

Existen muy pocas investigaciones que relacionen la violencia entre escolares con los procesos de discriminación y exclusión en la interacción profesor-alumno, tema que comienza a ser conceptualizado como condición de riesgo en los últimos años. Este cambio en su representación puede ayudar a comprender su posible influencia en el maltrato entre escolares, al incrementar situaciones de riesgo (aislamiento, modelo y justificación para el maltrato, deterioro del clima del aula, división del grupo de clase en subgrupos enfrentados, elevado nivel de estrés...) y reducir las condiciones de protección contra la violencia (adultos a los que acudir, contextos y modelos para la resolución pacífica de los conflictos, normas coherentes y contrarias a todo tipo de violencia...).

Como reflejo de la influencia que sobre todo tipo de violencia pueden tener las experiencias de exclusión vividas en la escuela cabe considerar los resultados obtenidos desde los primeros estudios longitudinales realizados sobre este tema, en los que se ha observado que

los individuos que llevaron a cabo acciones antisociales graves en la juventud y edad adulta se diferenciaban desde los 8 años de sus compañeros por: 1) ser rechazados por sus compañeros de clase; 2) llevarse mal con sus profesores; 3) manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; 4) expresar baja autoestima; 5) tener dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas; 6) falta de identificación con el sistema escolar; 7) y abandonar prematuramente la escuela (Glueck y Glueck, 1960; Coleman, 1982; Conger et al, 1965).

Los resultados obtenidos en nuestras investigaciones con estudiantes de secundaria sugieren también que la exclusión social puede estar en el origen de su identificación con la violencia (Díaz-Aguado, Dir., 1996). Una de las evidencias más significativas, en este sentido procede del estudio comparativo realizado para elaborar los Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes, y llevado a cabo con 601 jóvenes (entre 14 y 20 años) de centros de secundaria de Madrid. En el que observamos que los jóvenes que se identificaban con dicho problema (la violencia) se diferenciaban, además, del resto de sus compañeros y compañeras de clase, por: razonar en situaciones de conflictos entre derechos de forma más primitiva (más absolutista e individualista); justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia; llevarse mal con los profesores; ser rechazados por los otros chicos y chicas de la clase, y ser percibidos como agresivos, con fuerte necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultad para comprender la debilidad de los demás. Perfil que refleja como causas posibles de la violencia la dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye. Resultado que apoya, una vez más, la importancia que la lucha contra la exclusión que se produce en la escuela tiene para prevenir todo tipo de violencia y en función del cual puede explicarse la eficacia de los programas que favorecen la integración en grupos de compañeros constructivos para lograr la desvinculación con los grupos violentos (Díaz-Aguado, Dir., 1996; Hritz y Gabow, 1997).

Otra evidencia sobre el papel de la exclusión social en el origen de la violencia así como sobre la posibilidad de detectar su inicio en edades muy tempranas (de 2 a 6 años) la hemos obtenido en una investigación llevada a cabo en Escuelas Infantiles de Madrid (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martínez Fernández y Andrés Martín, 2000). Sus resultados sugieren que desde estas edades es posible detectar a niños con un estilo de comportamiento agresivo, que se caracterizan por pegar a los otros niños (aunque estos lloren), amenazar, insultar, excluir, romper material al enfadarse...; problemas que van acompañados de una fuerte necesidad de llamar la atención, escasa empatía, dificultad para estructurar la conducta en torno a objetivos y tareas, y la exclusión de situaciones positivas de interacción con los otros niños. Por otra parte, hemos observado que los niños de familias sometidas a situaciones de exclusión social reflejan problemas importantes no sólo en las situaciones anteriormente mencionadas, sino también en los modelos y expectativas básicas a partir de los cuales se estructura el mundo social (en los que en estudios anteriores no se habían observado diferencias en función de la clase socioeconómica). Parece como si la inseguridad y la desestructuración producida por la exclusión social en sus padres fuera transmitida a sus hijos desde las primeras relaciones que con ellos establecen. Contra estos dos problemas, la exclusión y el deterioro que produce, debemos luchar en el futuro de forma más eficaz que hasta ahora.

Las noticias que con cierta frecuencia aparecen en los medios de comunicación nos alertan sobre algunos casos en los que el profesorado, especialmente en secundaria, llega a ser víctima de la violencia de sus alumnos. ¿Qué se encuentra, en este sentido, en los estudios científicos? En las escasas investigaciones realizadas sobre este tema se confirma la necesidad de incluirlo en los estudios sobre acoso (Terry, 1998) y de evaluarlo desde una doble dirección, que permita registrar tanto el maltrato que pudiera existir desde el profesorado hacia el alumnado, estudiado desde hace décadas con otra denominación (como tratamiento discriminatorio generalmente), como desde el alumnado hacia el profesorado, problema que parece estar creciendo en los últimos años y en el que los adolescentes reconocen participar con una frecuencia significativa (Mendoza y Díaz-Aguado, 2005).

En la investigación realizada por Terry (1998) con 101 profesores de siete centros de secundaria del norte de Midlands, Reino Unido, se encuentra que el 9,9% afirma haber sufrido bullying, o haber sido acosado por parte de sus alumnos varias veces por semana. Se confirma la hipótesis según la cual los profesores novatos sufren dicha situación con mayor frecuencia que los otros profesores. Y no se confirma, sin embargo, que las mujeres la sufran más que los hombres. Respecto a si conocen algún compañero que sufra el bullying de sus alumnos, sólo el 9,9% dice no conocer a ninguno. Dato que conviene relacionar con el obtenido al preguntar si conocen a algún profesor que dirija a sus alumnos este tipo de comportamientos. A lo que el 51,4% responde que conoce uno, y el 22,7% responde que tres o más. Parece, por tanto, que el deterioro de las relaciones en la escuela hace que la experiencia de intimidación llegue, incluso, a las relaciones entre profesores y alumnos, en ambas direcciones.

2.5. CAMBIOS SOCIALES Y RIESGO DE VIOLENCIA ESCOLAR

Para comprender la posible influencia que los actuales cambios macrosociales, de la denominada como Revolución Tecnológica pueden tener en esta situación, es preciso considerar que reducen la eficacia de determinadas condiciones que hasta hace poco protegían a la infancia de la violencia adulta. Como se pone de manifiesto en algunos de los casos de violencia protagonizados en los últimos años por niños y adolescentes, ampliamente divulgados por los medios de comunicación, en los que 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 en dichas edades no se tenía acceso. Y que estos cambios afectan de una forma muy especial a los dos contextos educativos básicos tradicionales, tal como se estructuraban desde la Revolución Industrial:

- 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 tres principios, que parecen ser insostenibles hoy: la negación de la diversidad, cuya máxima expresión era la orientación de la educación a un alumno medio que nunca existió, y que excluía a quien no podía adaptarse a dicha referencia

antes de llegar a la adolescencia, la obediencia incondicional al profesorado, y el currículum oculto, en función del cual se definían los papeles de profesor, alumno, compañero y algunas normas, no explícitas, de respuesta a los conflictos, basadas en el dominio y la sumisión, que entraban claramente en contradicción con los valores que la escuela explícitamente pretendía construir.

Para prevenir la violencia escolar es preciso adaptar los dos principales contextos educativos, la escuela y la familia, a los actuales cambios sociales, estructurando las relaciones y actividades que en ella se producen de forma que resulten más coherentes con los valores democráticos que nuestra sociedad pretende transmitir. Existe un consenso cada vez más generalizado sobre el papel que la cooperación puede tener para conseguirlo así como sobre la necesidad de llevarla a cabo a múltiples niveles (Ahmed y Braithwaite, 2004; Conoley y Goldstein, 2004; Johnson y Johnson, 1999; Reinke y Herman, 2002).

3. CONDICIONES PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA DESDE UNA PERSPECTIVA PREVENTIVA

La serie de investigaciones que hemos realizado refleja la eficacia que tienen las siguientes condiciones para mejorar la convivencia desde una perspectiva preventiva.

3.1. ADAPTAR LA EDUCACIÓN A LOS ACTUALES CAMBIOS SOCIALES, DESARROLLANDO LA COLABORACIÓN A MÚLTIPLES NIVELES

Para lo cual conviene tener en cuenta que los cambios originados por la actual Revolución Tecnológica provoca una serie de cambios que afectan de una forma especial a los dos contextos educativos básicos creados en la Revolución Industrial: la familia nuclear y la escuela tradicional, caracterizados ambos por su aislamiento del mundo exterior y por una fuerte jerarquización de las relaciones que en ellos se establecen. Para lo cual hay llevar a cabo importantes innovaciones educativas tanto en la familia como en la escuela: redefiniendo los papeles a partir de los cuales se estructura la interacción educativa, dando a los adolescentes un papel más activo en su propia educación, y poniendo en marcha nuevos esquemas de colaboración entre ambas instituciones así como con el resto de la sociedad. En las investigaciones que hemos llevado a cabo (Díaz-Aguado, Dir., 2004) se refleja la eficacia de la colaboración: entre alumnos que pertenecen a distintos grupos (de género, origen cultural, nivel de rendimiento, actitudes...) entre alumnos y profesores, entre profesores, entre profesores y representantes del movimiento asociativo juvenil, entre la escuela y las instituciones locales, entre ambas instituciones y las familias, entre las madres, los padres y sus hijos adolescentes en situación de riesgo...

3.2. RECONOCER QUE LAS CONDICIONES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN SON MÚLTIPLES Y COMPLEJAS

Para que los intentos de prevención de los conflictos y de las peores consecuencias que de ellos pueden derivarse, como violencia, sean eficaces conviene tener en cuenta que las condiciones psicológicas que a dicho problema conducen son múltiples y complejas. Y que es preciso analizarlas en términos de la interacción entre los individuos y los contextos en los que se produce, a distintos niveles; incluyendo, por ejemplo, la relación que establecen en cada uno

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

3.3. MEJORAR EL VÍNCULO EDUCATIVO, ERRADICAR SITUACIONES DE EXCLUSIÓN Y DESARROLLAR EL EMPOWERMENT

Los estudios sobre el origen de las conductas destructivas llevan a destacar la falta de calidad del vínculo educativo como una de sus principales causas. Para prevenirla desde la escuela es imprescindible que el profesorado desarrolle su poder de referencia así como distribuir el protagonismo académico entre el alumnado. Para incrementar con ello lo que suele denominarse en distintos foros internacionales como empowerment. La escuela debe promoverlo favoreciendo que cada alumno/a defina y desarrolle sus propios proyectos escolares. Los procedimientos educativos participativos que se describen más adelante, como el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos, son de gran eficacia para conseguirlo.

3.4. DESARROLLAR ALTERNATIVAS A LA VIOLENCIA REACTIVA E INSTRUMENTAL Y ROMPER LA CONSPIRACIÓN DEL SILENCIO SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR

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

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

Las personas que utilizan la violencia instrumental, para alcanzar sus objetivos, suelen justificarla, dándole apariencia de legitimidad. Este tipo de violencia tiende a perpetuarse al impe-

dir 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.

1. De acuerdo a lo anteriormente expuesto, para prevenir la violencia reactiva y la violencia expresiva en un determinado contexto, como la escuela, conviene:
2. Disminuir la dificultad y la tensión, mejorando la calidad de la vida de todas las personas que en ella interactúan.
3. Establecer cauces y procedimientos alternativos en el sistema escolar, a través de los cuales de forma normalizada puedan expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia (a través de la comunicación, la negociación, la mediación...).
4. Desarrollar alternativas en todos los individuos (alumnado, profesorado, equipo de dirección...), habilidades para afrontar y expresar la tensión y resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.

Enseñar a condenar la violencia. Para lo cual los adultos deben renunciar a utilizarla entre ellos o con aquellos a los que se supone deben educar. Lo cual es, por otra parte, incompatible con la permisividad, con la tendencia a mirar para otro lado cuando surge la violencia en la propia escuela. Para romper la conspiración del silencio sobre la violencia escolar hay que situar su tratamiento en contextos normalizados orientados a mejorar la convivencia, en los que las víctimas puedan encontrar la ayuda que necesitan sin ser estigmatizadas por ello y los agresores puedan recibir el tratamiento educativo disciplinario que les ayude a ponerse en el lugar de la víctima, entender lo destructiva que es la violencia, arrepentirse de haberla utilizado e intentar reparar el daño originado.

3.5. FAVORECER UNA REPRESENTACIÓN DE LA VIOLENCIA QUE AYUDE A COMBATIRLA AL RECONOCERLA COMO LA ANTÍTESIS DE LA JUSTICIA

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

Para favorecer desde la educación una representación de la violencia que ayude a combatirla conviene enseñar a rechazarla en todas sus formas y manifestaciones, al comprender la naturaleza destructiva que tiene la violencia no sólo para la víctima hacia la que se dirige sino también para quien la utiliza y para el sistema social en el que se produce. Para lo cual conviene ayudar a comprender el proceso por el cual la violencia genera violencia, no como algo auto-

mático ni inevitable, sino como una consecuencia del deterioro que origina en las personas y grupos que la sufren y aplicar los esquemas anteriormente mencionados a las situaciones (pasadas, presentes o futuras) de la vida cotidiana en los diversos contextos y relaciones en los que ésta se produce, prestando una especial atención a las formas de violencia más cotidianas y permitidas, como la violencia entre iguales.

Para favorecer el rechazo general a toda forma de violencia conviene insertarlo en un contexto más amplio: los derechos humanos, estimulando el desarrollo de: 1) la capacidad para ponerse en el lugar del otro, 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 de respetarlos. Al incluir el rechazo a la violencia dentro de esta perspectiva, conceptualizándola como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como un problema que nos afecta a todos/as, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también nuestros derechos.

Para favorecer el rechazo general a toda forma de violencia, conviene tener en cuenta, también, que la exposición a modelos violentos, especialmente durante la infancia y adolescencia, conduce a la justificación de la violencia e incrementan considerablemente el riesgo de ejercerla. Es decir que una de las causas de la violencia es la propia violencia. En este sentido cabe interpretar los resultados sobre violencia doméstica, en los que se observa que muchos de los adultos que la ejercen o la sufren en su vida adulta proceden de familias que también fueron violentas. Es decir, que tiende a transmitirse de generación en generación. Se han detectado, sin embargo, una serie de características 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, a través de los cuales aprender a confiar en uno mismo y en los demás; 2) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica a la que se haya podido vivir, reconociendo a otra(s) personas las emociones suscitadas; 3) el compromiso de no reproducir la violencia, que incrementa su eficacia si se expresa a través de acciones concretas socialmente compartidas; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia. Garantizar estas condiciones en el conjunto de la población puede ayudar a prevenir las secuelas producidas por la violencia.

3.6. EDUCAR PARA LA TOLERANCIA Y PREVENIR EL RACISMO Y LA XENOFOBIA

Conviene tener en cuenta también la relación que suele observarse entre violencia y la forma tradicional de tratar la diversidad en la escuela tradicional, haciendo como si no existiera. Problema que puede explicar su escasa sensibilidad para combatir el acoso racista (humillaciones, generalmente verbales, asociadas a su identidad), que tienen alto riesgo de sufrir los alumnos de minorías étnicas, especialmente si están en desventaja académica o socioeconómica; problema que suele ser muy difícil de detectar para el profesorado y que, casi siempre, va más allá de las puertas de la escuela. Para prevenirlo, es preciso incluir el tratamiento del racismo en el currículum, dentro de programas globales que proporcionen experiencias de igualdad y ayuden a erradicar la exclusión. Los programas que llevan a cabo este tipo de medidas son viables y eficaces tanto en primaria como en secundaria, a través de vídeos y

cuentos específicamente seleccionados o elaborados para adecuar el tratamiento del racismo a las peculiaridades de cada edad. En relación a lo cual, cabe considerar también que el hecho de tener necesidades educativas especiales incrementa el riesgo de ser víctima de acoso. A las diferencias anteriormente mencionadas habría que añadir otras que también se ha observado incrementan el riesgo de sufrir violencia; como, por ejemplo, la de los niños que contrarían el estereotipo sexista tradicional; o los que tienen dificultades de expresión verbal, que suelen ser frecuentemente ridiculizados por ello. Para prevenir todos estos problemas, es preciso que los programas de prevención de la violencia incluyan actividades específicas destinadas a construir la igualdad, desarrollando habilidades que permitan detectar y combatir sus obstáculos más frecuentes (sexismo, racismo, xenofobia, estereotipos hacia los que tienen necesidades especiales...), y a considerarlos como una amenaza al respeto a los derechos humanos.

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

3.7. PREVENIR EL SEXISMO CONSTRUYENDO LA IGUALDAD

Para prevenir la violencia con eficacia es preciso superar la serie de creencias y estructuras sociales que conducen al modelo de dominio-sumisión en el que se basa, reconociendo como una de las más extendidas el sexismo, estrechamente relacionado 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.

La reproducción de este problema de una generación a la siguiente se lleva a cabo a través de lo que se conoce como la dualidad de la existencia humana, basada en una serie de procesos, a veces sutiles, a través de los cuales, se enseñaba a cada individuo a identificarse con la mitad de los valores: los masculinos o los femeninos, como si fuera imposible aspirar a todos. Y 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 los/as demás; y a las mujeres con la dependencia, la debilidad, la sumisión y la pasividad. 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.

Las investigaciones que hemos llevado a cabo sobre violencia de género en la adolescencia reflejan que las creencias que conducen a la violencia en cualquier tipo de relación (como creer, por ejemplo, que “es correcto pegar a alguien que te ha ofendido”; o que “está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo”) están estrechamente relacionadas con las creencias sexistas y de justificación de violencia de género (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001). De lo cual se deduce que la lucha contra el modelo de dominio-sumisión que caracteriza al sexismo puede ser considerada como una condición básica para construir una sociedad mejor, sin violencia, para todos los seres humanos, como un requisito básico no solo para la defensa de los derechos de las mujeres, como habitualmente se reconoce, sino también para la defensa de los derechos de los hombres.

3.8. INCREMENTAR LA EFICACIA EDUCATIVA DE LAS NORMAS Y LA DISCIPLINA, EDUCANDO EN LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

Tradicionalmente las reglas que rigen la vida en la escuela están previamente establecidas y el alumnado, sobre todo en la adolescencia, vive su incumplimiento como una mera desobediencia a una autoridad y a un sistema que a veces percibe como ajeno. El hecho de participar en su elaboración y de definir el cumplimiento de las normas como lealtad a un grupo al que se sienten y desean pertenecer contribuye a desarrollar su compromiso con dichas normas. Estas condiciones representan, además, una excelente oportunidad de educación para la democracia. Y conviene recordar, en este sentido, que la democracia se aprende con la práctica.

El hecho de insertar la disciplina en el contexto mencionado en el párrafo anterior puede mejorar considerablemente su eficacia educativa, para lo cual conviene tener en cuenta también 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 realizados 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. Los estudios realizados sobre este tema reflejan 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.

3.9. LA COLABORACIÓN ENTRE LA ESCUELA, LA FAMILIA Y EL RESTO DE LA SOCIEDAD

Para adaptar la escuela a los actuales cambios sociales y prevenir la violencia con eficacia es preciso poner en marcha nuevas y más estrechas formas de colaboración entre la escuela y la familia, incrementando la 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.

Además, es preciso 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, las administraciones locales....) 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.

3.10. PONER A DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO LOS MEDIOS QUE PERMITAN ADAPTAR LA ESCUELA A UNA SITUACIÓN NUEVA

Para llevar a la práctica los principios anteriormente expuestos es preciso desarrollar las condiciones que permitan a los profesores llevarlas a cabo. Conviene tener en cuenta en este sentido la necesidad de apoyarles, facilitando que adquieran las habilidades necesarias para conseguirlo y creando condiciones que posibiliten la cooperación entre profesores; sin caer en la frecuente tendencia a sobrevalorar las posibilidades de los profesores para desarrollar objetivos muy complejos sin los medios necesarios, ni en la tendencia contraria, infravalorando la capacidad de unos profesionales para adquirir las habilidades necesarias que permitan adaptar la educación a las exigencias de la situación actual.

4. PROGRAMAS DESARROLLADOS A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR A TRAVÉS DE LA COOPERACIÓN Y DEL CURRÍCULUM DE LA NO-VIOLENCIA

Los programas de prevención de la violencia que hemos evaluado en nuestro último estudio (Díaz-Aguado, 2004) giran en torno a dos componentes básicos que cambian sustancialmente la forma de definir las relaciones en las aulas, en torno a: 1) la estructuración de las actividades educativas a través de la cooperación en equipos heterogéneos, que puede llevarse a cabo a través de cualquier materia; 2) y el desarrollo de una secuencia de 16 actividades en la que la cooperación se aplica a contenidos relacionados con el currículum de la no violencia, incluyendo específicamente problemas de acoso entre iguales pero no sólo.

4.1.1. El aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos

El enfoque sociohistórico de la psicología de la actividad (Bruner, 1999; Newman, Griffin y Cole, 1989; Vygostky, 1978) representa el marco fundamental para explicar la naturaleza de las innovaciones incluidas en nuestro programa, así como su eficacia para adaptar la escuela

a las exigencias de la sociedad actual y a las características de la adolescencia. Actividades que suponen respecto a los procedimientos tradicionales dos innovaciones básicas:

1. La agrupación de los alumnos en equipos heterogéneos (en rendimiento, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género, riesgo de violencia....), agrupación que ayuda a superar las segregaciones y exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad y se priva a los individuos de riesgo de oportunidades necesarias para prevenir la violencia. Esta característica contribuye, por tanto, a luchar contra la exclusión y a superar la desigual distribución del protagonismo que suele producirse en las aulas, origen del desapego que algunos alumnos sienten hacia ellas y de muchas de las conductas de violentas.
2. Un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los alumnos en su propio aprendizaje, especialmente en las actividades en las que se les pide que desempeñen papeles adultos, como expertos en diversas áreas (medios de comunicación, prevención, política...). Por ejemplo: elaborando la Declaración de los Derechos Humanos, un decálogo para erradicar la violencia escolar, o campañas de prevención contra la violencia de género dirigidas a adolescentes. Los resultados obtenidos han permitido comprobar que ayudar a los y las jóvenes a desempeñar el papel de expertos es muy eficaz. Cuando hacen, por ejemplo, de expertos contra la violencia, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de sus objetivos: la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo.

Estas actividades favorecen el aprendizaje significativo al proporcionar un contexto social mucho más relevante que el de las actividades escolares tradicionales, y suponen la realización de tareas completas en las que se llega a una producción final. Así, al tratar al adolescente como si fuera un profesional capaz de prevenir la violencia, y proporcionarle el apoyo y la motivación necesarias, se favorece que pueda descubrir el significado que esta tarea tiene para el experto que habitualmente la realiza, y que llegue a identificarse con dicho significado, de forma mucho más eficaz que si le pidiéramos que llevara a cabo, paso a paso, sus distintos componentes, al estilo de los ejercicios de los tradicionales libros de texto: estudiar conceptos y definiciones sobre violencia, comprender los pasos que lleva a cabo un profesional de los medios de comunicación, aplicarlos a una situación hipotética, realizar individualmente los ejercicios que vienen escritos en el Manual en función de unos determinados criterios... La eficacia de las tareas completas compartidas ha sido explicada desde la psicología de la actividad en función de su relevancia para activar la zona de construcción del conocimiento y potenciar así el aprendizaje (Newman, Griffin y Cole, 1989).

4.1.2. El currículum de la no-violencia

A lo largo de investigaciones anteriores (Díaz-Aguado, Dir., 1996; 2003; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001) hemos venido desarrollando una serie de actividades sobre cómo enseñar a construir los valores de igualdad, respeto a los derechos humanos, tolerancia y rechazo al sexismo y a la violencia, que en el último trabajo (Díaz-Aguado, Dir., 2004) se completan con una serie de actividades específicamente dirigidas contra el acoso entre iguales en la escuela y en el ocio, a través de una secuencia de 16 actividades básicas:

- A) Democracia es igualdad.
- Activación de esquemas previos y habilidades básicas de comunicación a partir de un spot.
 - Discusión sobre distintos tipos de discriminación, 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.
 - Comparación con la declaración elaborada en 1948.
 - Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en la vida cotidiana.
- C) Favoreciendo una representación general de la violencia que ayude a combatirla.
- Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del vídeo Odio y destrucción.
 - Discusión sobre acoso y victimización.
- D) Racismo y xenofobia, como ampliación del bloque A.
- Aprendiendo a detectar 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 vídeo 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.

4.1.3. Evaluación de la eficacia del programa

El programa anteriormente descrito fue evaluado con 783 adolescentes de centros educativos de la Comunidad de Madrid, comparando los cambios producidos en el grupo experimental con los del grupo de control, para lo cual se aplicaron antes y después de la intervención los siguientes instrumentos: 1) El Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio; 2) el Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia; 2) el Cuestionario sobre Estrategias de Prevención de la Violencia en el Ocio. A partir de los cuales se comprobó una significativa eficacia del programa para:

1. 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.
2. 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 for-

mas de violencia que se producen fuera de ella y cuyas principales causas suelen situarse más allá del sistema escolar.

- 3.Reducir las situaciones de exclusión en la escuela, tal como son percibidas por las víctimas, situaciones que cuando no se interviene tienden a incrementarse con el tiempo.
- 4.Desarrollar una representación de la violencia que ayuda a combatirla y promover la tolerancia ayudando a superar las creencias que conducen a: la violencia entre iguales; al sexismo y la violencia doméstica; al racismo y a la xenofobia.
- 5.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.
- 6.Mejorar la calidad de la relación con el aprendizaje y el profesorado, tal como es evaluada tanto por el alumnado que participa en el programa como por sus profesores. 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, compañeros, el instituto, el ocio.

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

MANUEL (antes de participar en el programa): “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 tú 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 del programa, en el que participó intermitentemente 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 el programa): “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 el programa): “*¿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 el programa): “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”.

4.2. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE LAS FAMILIAS

Se resumen a continuación las principales características de los programas que hemos desarrollado (Díaz-Aguado, Dir., 2004) desde equipos municipales de apoyo a las familias, al intentar llevar a la práctica los principios anteriormente expuestos a través de las familias con hijos adolescentes en situación de riesgo de violencia o exclusión.

4.2.1. Contenidos y objetivos

Los programas se estructuran a partir de cinco unidades:

Unidad uno. La compleja tarea de educar a un/a adolescente. Su objetivo es definir la tarea del grupo que participa en el programa en torno a la búsqueda conjunta y activa de soluciones

para un problema compartido, que conviene relativizar y desdramatizar, estableciendo su relación con los que existen en otras familias o en el conjunto de la sociedad, creando un clima positivo, no estigmatizador.

Unidad dos. El significado de la adolescencia. Su objetivo es favorecer la comprensión de la conducta del adolescente en función de las necesidades psicosociales propias de dicha edad, y especialmente en torno a la construcción de una identidad positiva y diferenciada; para mejorar con ello las habilidades educativas y superar el rechazo afectivo que a veces se produce como consecuencia de la incomprensión. Para lo cual suele resultar conveniente ayudar a que los adultos recuerden su propia adolescencia (los sueños, los proyectos...), estableciendo las similitudes y las diferencias con las características de su hijo, y sensibilizando sobre el riesgo de que conflictos no resueltos obstaculicen actualmente su tarea educativa.

Unidad tres. El desarrollo de la personalidad durante la infancia: origen de las habilidades y deficiencias del adolescente. Pretende favorecer la comprensión de qué carencias anteriores puede ser preciso compensar para superar situaciones de riesgo en el adolescente o incluso en los propios adultos que deben educar, en torno a: las expectativas y modelos básicos, los problemas para definir y alcanzar objetivos que contribuyan al desarrollo o las dificultades para establecer relaciones de amistad e integrarse en grupos de orientación constructiva.

Unidad cuatro. Por qué surge la violencia en las relaciones familiares y cómo prevenirla. Su objetivo es ayudar a comprender cuáles son las condiciones que incrementan el riesgo de violencia en la familia para poder evitarlas y desarrollar habilidades y condiciones protectoras que contribuyan a dar más calidad a la vida familiar, por ejemplo: enseñando a resolver conflictos, evitando las escaladas coercitivas y a través de procedimientos de disciplina eficaces y adecuados.

Unidad cinco. Prevenir la violencia y la victimización más allá del contexto familiar. En ella se analizan las condiciones que incrementan o reducen el riesgo de que los adolescentes se conviertan en agresores o en víctimas de la violencia fuera de la familia. Su objetivo es favorecer la adquisición de habilidades para prevenir o detener dichas situaciones y sus destructivos efectos; por ejemplo: estableciendo contextos en los que los/as adolescentes puedan pedir y obtener la ayuda de sus padres cuando la necesitan, o evitando la frecuente tendencia a reñirlos o a culpabilizarles cuando han sido víctimas de la violencia y lo cuentan.

4.2.2. La convocatoria y el contexto de los programas

Los trabajos realizados con anterioridad habían reflejado dificultades importantes para que las madres y padres con hijos en situación de riesgo participaran en este tipo de programas, puesto que no suelen acudir a las convocatorias que se plantean desde los centros educativos o desde los servicios municipales; y su tendencia a abandonar los programas, después de haberse integrado en ellos, es bastante más alta que la que suele observarse en otros casos, siendo muy rara su participación en ellos hasta el final. Como posible explicación de estas dificultades cabe considerar: el carácter aversivo que para estas familias puede tener la convocatoria, al asociarla a los frecuentes problemas que sus hijos tienen en los centros escolares (fracaso, comportamiento disruptivo, absentismo, violencia...), a sus propias dificultades de adaptación a los requisitos que plantea el programa o al estrés que puede originarles observar que sus problemas son más difíciles de resolver que los de otras familias.

Para superar las dificultades anteriormente expuestas, en el procedimiento seguido en esta investigación (Díaz-Aguado, Dir., 2004) se tomaron tres decisiones que en función de los resultados parecen acertadas:

1. Se seleccionaron para participar en el programa únicamente a madres y padres con hijos adolescentes en situación de riesgo, para impedir que la superior facilidad de resolución de problemas de unas familias pudiera desalentar a las que viven situaciones de superior dificultad.
2. Se cuidó especialmente la forma de plantear la participación de las familias en el programa así como su convocatoria, evitando todo lo que pudiera resultar estigmatizador, y situándola en un esquema de colaboración entre dichas familias y el equipo encargado del programa, sobre la búsqueda conjunta de soluciones a un problema creciente que, además de las familias convocadas, también tienen otras muchas familias, a las que los resultados obtenidos en este trabajo podrán ayudar.
3. Se seleccionaron a las familias participantes a través de la información disponible en los centros de educación secundaria, y se convocaron en los locales municipales, en los que ninguna de ellas había vivido con anterioridad experiencias difíciles.

4.2.3. Características de los participantes

Los adolescentes en situación de riesgo de exclusión o violencia, cuyas madres y/o padres se integraron en el programa se caracterizan por manifestar:

1. Serias dificultades para respetar las normas en la escuela, protagonizando con frecuencia problemas de indisciplina: comportamiento disruptivo, falta de respeto a los profesores... La escalada de dichas situaciones puede hacer que, en alguna ocasión, lleguen a la violencia, sobre todo de tipo psicológico, pero esto no es frecuente. Estos problemas originan a veces expedientes disciplinarios y llamadas a las familias, que suelen ser vividas por éstas como uno de sus principales problemas.
2. Problemas de aprendizaje, falta de motivación por las materias escolares, absentismo y, en algunos casos, deseo de abandonar la escuela, aunque no pueden hacerlo por encontrarse en Educación Secundaria Obligatoria.
3. En el entorno familiar también hay serias dificultades para lograr que respeten las normas y sus madres y/o padres manifiestan no saber qué hacer con ellos, observándose en algunas ocasiones escaladas de coerción entre la madre y el adolescente que llegan o se acercan a la violencia psicológica. La calidad de las relaciones familiares está en casi todos los casos muy deteriorada.
4. Los problemas de externalización anteriormente descritos caracterizan a casi todos los adolescentes de las familias participantes. Con la excepción de un caso, víctima de la violencia de sus compañeros, con problemas de internalización.

Todos son chicos. Para explicarlo conviene tener en cuenta que los problemas de externalización vividos por los educadores como no controlables, son muchísimo más frecuentes en ellos que en ellas. Su edad oscila entre los 13 y los 17 años. Para valorar la significación de esta

investigación conviene tener en cuenta que los problemas de los adolescentes seleccionados coinciden con los que más preocupan actualmente al profesorado: comportamiento disruptivo, falta de respeto, indisciplina, falta extrema de motivación por el aprendizaje. Problemas de relativa frecuencia entre el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria, pero que en pocas ocasiones llegan al nivel de los adolescentes estudiados aquí. Aunque no disponemos de datos precisos para valorar dicha incidencia, su comparación con los 825 casos evaluados en la investigación global en la que este estudio se sitúa permitiría situarla con carácter aproximado en torno al 2%.

Como muestra del grado de conflicto que viven algunas de las personas participantes en el programa, se incluyen a continuación algunos extractos obtenidos a través de la prueba de frases incompletas antes del programa:

La relación con mis hijos es... muy mala.

Lo que más me gusta de mi hijo es...no lo sé, no me gusta nada, no es que sean malos pero no encuentro ahora nada.

Lo que menos me gusta de mi hijo es...que no me respeten y me maltraten psicológicamente y físicamente, luego hay otras cosas que son menos importantes; pero, bueno.

Algo que quisiera decir a mi familia: que no me maltraten, que me valoren más.... aunque el padre se lo dice, hacen todo lo contrario. Quiero que sean buenas personas... que yo hago todo por ellos y que no me responsabilicen a mí por todo.... ya que yo he llevado muchos palos por ellos. Y ahora en lugar de ayudarme, me dan palos todos los días también.

Lo que más me gustaría cambiar de la relación con mi hijo es...que me respeten, que no sean violentos, que yo sé que no son malos pero es lo que han visto, que me gustaría saber dónde van y con quien andan que me contaran más sus cosas.

Tengo miedo cuando...se meten en el mundo de los amigos, las fiestas... que siempre piden más cosas...una moto y cosas así... que vayan con mujeres... porque su padre los incita a todo eso.... y me da miedo el mundo de las drogas.

Las entrevistas realizadas antes de iniciar el programa reflejan que las personas participantes viven las frecuentes llamadas que reciben del instituto con mucha tensión, llegando a afirmar incluso una de ellas que lo mejor que podría pasarle en la vida es dejar de recibir dichas llamadas. Se observa, además, que sus recursos para controlar la conducta antisocial de sus hijos son muy limitados. El estilo de disciplina más frecuente que parece haberse empleado es una mezcla de castigos físicos, escaladas coercitivas y permisividad excesiva.

4.2.4. Condiciones de los programas desarrollados

Los programas desarrollados a través de los equipos municipales tienen las siguientes características:

1. El número medio de sesiones grupales oscila entre 11 y 9, situándose como media en 10, un número parecido, aunque ligeramente superior, al habitual en los programas de intervención con madres y padres realizados con anterioridad por dichos equipos. La duración de cada sesión es de una hora y media y su periodicidad semanal.
2. Estructura y procedimiento seguido en cada sesión. Todas las sesiones se llevan a cabo en el mismo espacio, en el que los participantes están sentados alrededor de mesas situadas en forma de círculo, para facilitar la participación. Y cada sesión se estructura en cuatro partes,

de características parecidas a las que suelen emplearse en los programas de enseñanza de habilidades sociales y procedimientos de resolución de conflictos.

- *Introducción-revisión.* Cada sesión comienza con un breve comentario de cada participante sobre lo sucedido durante la semana respecto al tema analizado en la sesión anterior, utilizando, en este sentido, la técnica de la rueda.
- *Explicación de contenidos.* A continuación los coordinadores plantean un resumen de los contenidos seleccionados para la ocasión, entre las unidades anteriormente mencionadas, adaptándolos a la peculiaridad de las madres y padres que componen el grupo, tratando de estimular su participación sobre la relación de lo expuesto con su experiencia.
- *Discusión.* En el procedimiento seguido a continuación, las madres y padres que asisten a la sesión exponen la conexión entre los contenidos planteados y su propia experiencia; interviniendo en algunas ocasiones los coordinadores para estimular el intercambio de puntos de vista, la adopción de perspectivas (incluyendo en este sentido también la perspectiva de sus hijos) y una orientación pragmática hacia la resolución de los conflictos, con la que superar las dificultades detectadas inicialmente (indefensión, fatalismo, escaladas coercitivas...).
- *Despedida-preparación de la próxima sesión.* Antes de finalizar cada sesión, se vuelve a utilizar la técnica de la rueda, expresando generalmente cada participante cómo piensa aplicar lo tratado en ella durante la semana siguiente.

3. Entrevistas individuales de preparación del programa. Antes de comenzar el programa, sus coordinadores realizan una entrevista individual con las madres y padres participantes, en cuyo contexto se aplica una prueba de Frases Incompletas, basada en la asociación libre a partir de una frase que es preciso completar y la Entrevista sobre los Conflictos con los Hijos y sus posibles soluciones. Estas evaluaciones se completan con dos instrumentos a los que responden colectivamente de forma escrita: Cuestionario de Actitudes hacia la Violencia y la Educación y la Escala de Indefensión Aprendida. De forma paralela también se realizan entrevistas individuales con los adolescentes sobre los conflictos que viven con sus padres.

4.2.5. Evaluación

La evaluación realizada antes y después del programa desarrollado por los equipos municipales a las personas que han participado en él pone de manifiesto que han mejorado de forma significativa en los siguientes indicadores:

1. La superación de las “Actitudes y creencias que dificultan la educación de los adolescentes y conducen a la pasividad”, así como de las “Creencias que justifican el autoritarismo y la sobreprotección de los adolescentes”.
2. La superación de las “Creencias que llevan a justificar la violencia, el sexismo y la intolerancia”.
3. La superación de la “Indefensión como pesimismo y dificultad para resolver problemas” y el incremento del “Control y la percepción de calidad de vida”.

Estos cambios reflejan la eficacia general del programa de intervención desarrollado para favorecer en las madres y padres participantes los objetivos propuestos, promoviendo:

- Habilidades de comunicación y resolución de conflictos que permiten enseñar a respetar límites sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia.
- Esquemas que ayudan a comprender los cambios que viven los adolescentes en la actualidad, para poder adaptar la educación con eficacia a dichos cambios.
- La superación de los problemas de indefensión aprendida detectados en un principio.
- Modelos y expectativas básicos basados en la confianza y la empatía, con los que contrarrestar esquemas autoritarios que podrían llevar a la reproducción del sexismo, la intolerancia y a la justificación de la violencia.

Tanto los adultos participantes, como los profesionales que han coordinado los programas observan una clara mejoría en las relaciones de dichos adultos con sus hijos adolescentes así como en la calidad global de la vida familiar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABER, L.; JONES, S. (2003) Developmental trajectories toward violence in middle childhood: course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 39,2, 324-348.

AHMED, W.; BRAITHWAITE, V. (2004). Bullying and victimization: cause form concern for both families and schools. *Sychology of Education*, 7, 35-54.

BRUNER, J. (1999) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

CARNEY, A.; MERRELL, K. (2001) Bullying in schools. Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22,3, 364-382.

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.

CONOLEY, J.; GOLDSTEIN, A. (Eds.) *School violence intervention. A practical handbook*. New York: Guilford Press.

COWIE, H.; SHARP, S. (1994) Tackling bullying through the curriculum. En: P. Smith y S. Sharp (Eds.) *School bullying*. London: Routledge.

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. (1994) *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades especiales. Cinco volúmenes*. Madrid: ONCE.

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

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. (2002) Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Un libro y dos vídeos. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

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

DÍAZ-AGUADO, M. J. (Dir.) (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión Desde la adolescencia*. Tres volúmenes y dos vídeos. Madrid: Instituto de la Juventud. Los libros están también disponibles a través de: <http://mariajosediaz-aguado.tk>

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2005) *Aprendizaje cooperativo. Hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores*. Madrid: Santillana.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ 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.

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.; MARTINEZ ARIAS, R.; MARTINEZ, B.; ANDRES. T. (2000) *El origen de la integración social y la tolerancia en niños de dos a seis años*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.

FERNÁNDEZ, I. (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

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

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

HEERBOTH, J. (2000) School violence prevention programs in southern Illinois high schools: Factors related to principal's and counsellors perceptions of success. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60, 8-A, 2752.

HRITZ, S.; GABOW,P. (1997) A peer approach to high risk youth. *Journal of Adolescent Health*, 20,4, 259-260.

HUGH-JONES, D.; 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.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. (1999) *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós. Fecha de la primera edición en inglés: 1995.

LERNER , M.(1980) *The belief in a just world: A fundamental delusion*. New York: Plenum Press.

MENDOZA, B., DIAZ-AGUADO, M.J. (2005) La otra cara de la violencia escolar. El maltrato en la interacción profesor-alumno. En: *Ser adolescente hoy*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.

NABUZOKA, D.; SMITH, P. (1993) Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435-1448.

NAILOR, P.; COWIE,H. (1999) The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: The perspectives and the experience of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 4, 453-459.

NEWMAN, D. GRIFFIN, P. COLE, M. (1989) *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge, MASS, Cambridge University Press. Traducción al castellano en Morata.

OLAFSEN, R.; VIEMERO, V. (2000) Bully/victim problems in coping with stress in school among 10-to12 year old pupils in Aland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26,57-65

OLWEUS, D. (1993) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998 (fecha de la edición en castellano).

ORTEGA, R. (2003) El Proyecto Antiviolenca escolar: Andave. *Boletín Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, 17-23

ORTEGA, R.; SÁNCHEZ, V.; MENESINI,E. (2002) Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49.

- PELLEGRINI, A.; BARTINI, M.; BROOKS, F. (1999) School bullies, victims and aggressive victims. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- REINKE, W.; HERMAN, K. (2002) A research agenda for school violence prevention. *American Psychologist*, 57,10, 796-797.
- 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.
- RUTTER, M.; GILLER, H.; HAGEL, A. (1998) *Antisocial behavior in young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SALMIVALLI, C. (1999) Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22,4,453-459.
- SALMIVALLI, C.; LAGERSPETZ, M.; BJÖRKKQVIST, K.; ÖSTERMAN, D.; KAUKLAINEN, A. (1996) Bullying as a group process. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- SCHWARTZ, D.; DODGE, K.; PETTIT, G.; BATES, J. (1977) The early socialization of aggressive victims. *Child Development*, 68, 4, 665-675.
- SMITH, P.; SHARP, S. (Eds.) (1994) *School Bullying. Insights and perspectives*. New York: Routledge.
- SMITH, R.; TALAMELLI, L.; COWIE, H.; NAYLOR, P.; CHAUHAN, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- TERRY, A. (1998) Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255-268.
- TRIANES, V. (2000) *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- TROYNA, B.; HATCHER, R. (1992) *Racism in children's lives: A study of mainly white primary schools*. London: Routledge.
- UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- VYGOTSKY, L. (1978) *Mind in society*. M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, y E. Souberman (Eds.) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WHITNEY, I.; NABUZOKA, D.; SMITH, P. (1992) Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7,1, 3-7.
- WHITNEY, I.; SMITH, P. (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- YOUNG, R.; SWEETING, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: A gender diagnostic approach. *Sex Roles*, 50, 7-8, 525-555.