

PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN

María José Díaz-Aguado

Universidad Complutense. Madrid

<http://mariajosediaz-aguado.tk>

1. INTRODUCCIÓN

Las reflexiones y propuestas que en esta ponencia se presentan han sido desarrolladas a través de una larga serie de investigaciones sobre cómo prevenir el comportamiento antisocial desde la educación. Entre las que cabe destacar, por su relación con el tema que en este Congreso nos ocupa, las series que a continuación se mencionan:

- 1) Sobre la detección de niños y adolescentes en situación de riesgo social (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Varona et al., 1996, 2001) y su desarrollo en distintos contextos (Díaz-Aguado, Dir., 1995 y 1996; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2001).
- 2) Los programas de prevención de la violencia, desarrollados en colaboración con el Instituto de la Juventud (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2004) y con el Instituto de la Mujer (Díaz-Aguado, Dir., 2002).
- 3) Y el programa *Prevenir en Madrid* (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2004), orientado a la prevención de conductas de riesgo, que seguimos desarrollado en colaboración con el Plan Municipal contra las Drogas del Ayuntamiento de Madrid, basado en el establecimiento de nuevos esquemas de cooperación entre todos los protagonistas de la educación.

En función de dichos trabajos anteriores, voy a estructurar esta conferencia en tres apartados:

1. El análisis de las condiciones educativas y sociales que reducen o incrementan el riesgo del comportamiento antisocial desde una doble perspectiva: la psicopatología

evolutiva (modelo de las habilidades vitales básicas) y la psicología ecológica (sobre la interacción individuo-ambiente en los distintos niveles en los que se produce).

2. Diez propuestas para prevenir el comportamiento social desde la educación.

3. Y un resumen del tipo de resultados obtenidos al tratar de llevar a la práctica educativa dichas propuestas desarrollando programas a través de la investigación-acción.

1.1. El desarrollo de las habilidades vitales básicas como condición de protección

Como reconoce la actual psicopatología evolutiva, el riesgo de comportamiento antisocial se reduce cuando se han resuelto adecuadamente las tareas y habilidades básicas de cada periodo crítico. Cuando no ha sido así conviene detectar qué habilidades están mal desarrolladas para proporcionar experiencias que ayuden a su adquisición (Cicchetti, 1989, Aber et al., 1989). En este sentido, cabe destacar por su influencia en la prevención del comportamiento antisocial las cuatro tareas siguientes: 1) el establecimiento de las relaciones de apego en la familia, a partir de las cuales se desarrollan los primeros modelos de las relaciones sociales, la confianza básica y la forma de responder al estrés; 2) la capacidad para estructurar la conducta hacia los propios objetivos y esforzarse por conseguirlos, a partir de la cual se desarrolla la capacidad para relacionarse con nuevos adultos y adaptarse a situaciones de estudio y de trabajo de forma independiente; 3) el desarrollo de las habilidades sociales más sofisticadas, a partir de las relaciones con iguales; 4) y la construcción de una identidad diferenciada y positiva, de la que depende la elaboración del propio proyecto vital.

1.1.1. El vínculo social: autorregulación, modelos básicos y confianza

A partir de las relaciones que el niño establece desde el comienzo de su vida con los adultos más significativos para él (su madre y su padre, generalmente), construye los modelos en los que incluye tanto lo que se puede esperar de los demás como de uno mismo; modelos que desempeñan un decisivo papel en la regulación de su conducta y en su forma de responder al estrés. En relación a lo cual cabe considerar los resultados obtenidos en los estudios sobre el origen de la empatía y la solidaridad, en los que se enfatiza que para su adecuado desarrollo es necesario que el niño establezca una relación segura con los adultos encargados de su educación; en la que encuentre un

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

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

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

secundaria los profesores y compañeros desempeñan un papel de especial relevancia. Y después, va creciendo la de los amigos, y otras personas con las se establecen relaciones en un contexto comunitario cada vez más amplio (Catalano y Hawkins, 1996).

Los resultados obtenidos sobre la relación entre autoestima y algunas de las manifestaciones antisociales pueden parecer, en principio, contradictorios (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997. Para explicarlo, conviene tener en cuenta que aunque la capacidad para construir correctamente la autoestima sea probablemente una importante condición protectora del comportamiento antisocial, las elevadas puntuaciones en las pruebas de autoestima no siempre pueden ser interpretadas inequívocamente como indicadores de dicha capacidad, puesto que tampoco indican en qué fundamenta el individuo su propia estimación y en ocasiones pueden estar reflejando la negación o compensación de problemas importantes que el individuo está viviendo en ese momento o que haya vivido con anterioridad.

1.1.2. Éxito, fracaso, relaciones con la autoridad y capacidad para orientar la conducta hacia objetivos

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

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

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

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

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

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

1.1.3 Cooperación, amistad y relaciones con compañeros

Desde los seis años de edad, el desarrollo de la interacción con iguales se convierte en una tarea evolutiva crítica. En dicho contexto se adquieren las habilidades sociales más sofisticadas (necesarias para cooperar, negociar, intercambiar, competir, defenderse, crear normas, cuestionar lo que es injusto, discrepar, cuestionar y modificar los vínculos sociales, resistirse a la presión...).

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

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

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

Habilidades necesarias para hacerse amigos

La interacción con los compañeros no cumple siempre las funciones para las que está especializada; para ello se requiere que se produzca adecuadamente y una condición imprescindible es que el niño haya desarrollado antes la competencia social necesaria

para hacerse amigos. Capacidad que supone cuatro habilidades básicas (Díaz-Aguado, 1996):

1) *Llevarse bien al mismo tiempo con adultos y con iguales*. Los niños más aceptados por sus compañeros se diferencian de los rechazados por ocupar una posición positiva en el sistema escolar, logrando hacer compatible su relación con tareas y profesores con la solidaridad hacia sus compañeros. El niño con capacidad para tener al mismo tiempo éxito y amigos suele: participar con frecuencia y eficacia en las tareas propuestas por el profesor y recibir su reconocimiento pero dentro de ciertos límites, sin que esta atención sea buscada por el niño ni manifestar ansiedad por conseguirla.

2) *Colaborar e intercambiar el estatus*. La relativa ambigüedad del estatus que caracteriza a las relaciones simétricas (entre iguales) hace que una gran parte de las conductas que entre ellos se producen estén destinadas a negociar los papeles asimétricos (quién controla o dirige a quién en cada momento). El niño rechazado suele tener grandes dificultades para soportar la incertidumbre que suponen los cambios de papel y poderlos negociar.

3) *Expresar aceptación: el papel de la simpatía*. Los niños más aceptados por sus compañeros de clase se diferencian de los niños rechazados por ser mucho más sensibles a las iniciativas de los otros niños, aceptar lo que otros proponen y conseguir así que los demás les acepten. Cuando se observa las relaciones entre niños se comprueba que la conducta que un niño dirige a sus compañeros está muy relacionada con la que recibe de ellos. Los niños que más animan, elogian, atienden y aceptan, suelen ser los que más elogios, atención y aceptación reciben.

4) *Repartir el protagonismo y la atención*. Uno de los bienes más valorados en las situaciones sociales es la atención de los demás. Comprenderlo y aprender a repartirla sin tratar de acapararla de forma excesiva (como hacen los niños que resultan *pesados* y por eso rechazados), ni pasar desapercibido (como sucede con los niños aislados), es una de las más sutiles habilidades sociales.

La interpretación de situaciones ambiguas

Desde los 11 años aproximadamente, la capacidad de los niños para resolver conflictos sociales se refleja en su habilidad para controlar las emociones negativas que dichos

conflictos implican, especialmente en situaciones ambiguas, en las que son posibles varias interpretaciones.

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

1.1.4. La construcción de la propia identidad

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

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

El logro de una identidad positiva y diferenciada, que favorezca el compromiso personal y constructivo con las respuestas que uno mismo ha dado a dichas preguntas, difícilmente se alcanza antes de los últimos años de la adolescencia (19 o 20 años), siendo generalmente alcanzada después de dicha edad. Cuando dicha tarea se resuelve

adecuadamente se produce una *identidad lograda*, que se caracteriza por dos criterios generales (Erikson, 1968; Marcia, 1980):

1) *Ser el resultado de un proceso de búsqueda personal activa y no una mera copia o negación de una identidad determinada.* En dicho proceso el adolescente se plantea distintas posibilidades, duda entre varias alternativas y busca activamente información sobre cada una de ellas (sobre cómo viven y trabajan personas que las representan, por ejemplo). La construcción de la identidad surge después de dicho proceso, durante el cual el adolescente puede experimentar cierta inestabilidad y tener, incluso, envidia de los compañeros que parecen más estables (porque saben ya lo que quieren, lo han conseguido....)

2) *Permitir llegar a un nivel suficiente de coherencia y diferenciación, integrando:*
 a) la diversidad de papeles que se han desempeñado y se van a desempeñar (en la familia, en trabajo...); 2) la dimensión temporal (lo que se ha sido en el pasado, lo que se es en el presente y lo que se pretende ser en el futuro); 3) lo que se percibe como real y como posible o ideal; 4) la imagen que se tiene de uno mismo y la impresión que se produce en los demás (amigos, compañeros, padres, profesores...).

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

1) *La identidad difusa*, ignorando quién es uno mismo o hacia donde va. Problema que se detecta por: la ausencia de objetivos y la apatía, la incapacidad de esforzarse con cierta intensidad o durante un tiempo prolongado en una determinada dirección, la dificultad para decidir o para comprometerse con las propias decisiones. Estas características, que son relativamente frecuentes al principio de la adolescencia, pueden ser consideradas como problema cuando se prolongan en exceso, impidiendo una adecuada autorrealización en edades posteriores e incrementando el riesgo de comportamiento antisocial. Los adultos con *difusión de identidad* son inseguros, inestables y tienen una gran dificultad para comprometerse con proyectos o acciones emprendidas, parecen vivir permanentemente en la adolescencia, en crisis de identidad. Carencia que a medida que avanza la edad puede hacerles muy vulnerables a los problemas debido a que nunca llegan a lograr nada.

2) *La fijación prematura de identidad*, es el extremo opuesto al problema anterior. En esta condición el individuo puede tener proyectos y objetivos claramente definidos, pero estos no son el resultado de una búsqueda personal entre distintas alternativas, sino la consecuencia de una presión social excesiva (generalmente de la propia familia) y/o de su propia dificultad para soportar la incertidumbre que genera el cuestionamiento de una identidad proporcionada por otro(s). Los adolescentes que establecen sus proyectos vitales de forma prematura, sin crisis ni cuestionamiento de una opción propuesta por otra persona (y que suelen decir haber elegido incluso desde su infancia) pueden parecer más tranquilos y equilibrados que sus compañeros cuando estos atraviesan por dicha crisis. Entre los riesgos que implica la identidad prematuramente definida cabe destacar: 1) el empobrecimiento de dicha identidad, limitando las posibilidades de desarrollo del individuo, así como su capacidad para comprometerse; 2) o graves discrepancias entre las decisiones adoptadas (ocupación, pareja, estilo de vida) y determinadas características personales.

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

La identidad lograda (coherente y diferenciada) difícilmente se alcanza hasta los 21-23 años, pudiéndose producir ritmos de desarrollo distintos según el ámbito al que se refiere (ocupación, familia, valores....). Los adultos con una identidad lograda tienen más capacidad para superar los problemas sociales y emocionales que los adultos con identidad difusa, prematura o negativa.

Cambios en la forma de ver el mundo

Para llevar a cabo la tarea fundamental de la adolescencia, en esta edad puede comenzar a desarrollarse una forma diferente de ver el mundo, el pensamiento abstracto,

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

La necesidad de ser especial

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

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

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

Búsqueda de sensaciones y atracción por el riesgo

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

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

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

1.2. La calidad de la interacción individuo-ambiente a distintos niveles: la psicología ecológica

La perspectiva más adecuada para conceptualizar la complejidad de las causas ambientales que incrementan o reducen el riesgo de que surja el comportamiento antisocial es la planteada desde el enfoque ecológico, (Bronfenbrenner, 1979), y su diferenciación en cuatro niveles : 1) el *microsistema*, o contexto inmediato en que se encuentra una persona, como por ejemplo la escuela o la familia; 2) el *mesosistema*, o conjunto de contextos en los que se desenvuelve (la comunicación entre la familia y la escuela, situada dentro de este nivel, representa una condición protectora contra el deterioro producido por numerosas condiciones de riesgo de conductas antisociales); 3) el *exosistema*, estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí lo contienen, como la televisión o la facilidad para acceder a las armas; 4) y el *macrosistema*, conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas.

1.2.1-El microsistema familiar

La prevención a través de la familia es especialmente importante porque a través de ella se adquieren los primeros esquemas y modelos en torno a los cuales se estructuran las relaciones sociales y se desarrollan las expectativas básicas sobre lo que se puede esperar de uno mismo y de los demás, esquemas que tienen una gran influencia en el resto de las relaciones que se establecen.

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

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

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

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

Para valorar las consecuencias del esquema de relación coercitiva que a veces se observa entre los padres y sus hijos, conviene tener en cuenta que una vez iniciado dicho esquema tiende a provocar una escalada de la coerción en la que los padres y los hijos se dirigen mutuamente conductas de carácter cada vez más aversivo (Patterson, 1982).

Las observaciones realizadas en familias en las que se recurre a la violencia ponen de manifiesto una serie de condiciones relacionadas con los esquemas coercitivos que contribuyen a su escalada al: 1) disminuir la posibilidad de establecer relaciones positivas; 2) repetirse crónicamente y hacerse con ello más grave; 3) y extenderse a las diversas relaciones que en el sistema familiar se producen (Burgess y Conger, 1978).

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

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

1.2.2-El microsistema escolar

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

Los estudios realizados sobre el *bullyng* en la escuela reflejan que éste se produce con una frecuencia bastante superior a lo que cabría temer. Parece que a lo largo de su vida escolar todos los alumnos podrían verse dañados por este problema, como observadores pasivos (la situación más frecuente), víctimas o agresores.

Como sucede con cualquier otra forma de violencia, también la que se produce en a escuela suele ser el resultado de múltiples influencias, en torno a las cuales hay que situar su diagnóstico y prevención. Los resultados obtenidos en las investigaciones más recientes permiten destacar, en este sentido, tres características básicas de la escuela tradicional relacionadas con la incoherencia entre el currículum explícito y el oculto:

1) *La cultura y el comportamiento del grupo de iguales.* Los compañeros suelen estar presentes, como observadores, en la mayoría de los episodios de violencia escolar (Cowie, 2000; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999). En los estudios sobre el perfil de víctimas y agresores se observa, además, que la víctima suele estar fuertemente aislada, sin amigos, y ser bastante impopular, sufriendo ambos problemas en mayor medida que los agresores.

2) *Falta de respuesta y conspiración del silencio.* En el estudio del Defensor del Pueblo (2000) realizado en España, sobre la violencia en la Educación Secundaria Obligatoria, se encuentra que los profesores atribuyen dicho problema sobre todo a causas personales o familiares de los alumnos, que están por tanto fuera de su control. Representación que dificulta la adopción de medidas destinadas a prevenirlo desde la escuela. En relación a lo cual cabe interpretar también la escasa frecuencia con la que los alumnos comunican al profesorado los episodios de violencia que sufren o conocen. Siendo los amigos la fuente de ayuda principal. Esta *conspiración del silencio* que parece existir también en la escuela, deja a las víctimas sin ayuda y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. En relación a lo cual cabe considerar también que la violencia entre escolares disminuya cuando se rompe dicha conspiración, estableciendo contextos normalizados en los que se trate sobre la violencia escolar, proporcionando a las víctimas la oportunidad de recibir ayuda sin ser estigmatizadas por ello, y a los agresores la de recibir el tratamiento educativo disciplinario que requieren. Características que, como sugieren los propios profesores, podrían favorecerse si recibieran una formación adecuada que les permitiera afrontar con eficacia el tipo de problemas que conducen a la violencia (Boulton, 1997).

3) *El tratamiento inadecuado de la diversidad y las experiencias de exclusión y humillación.* El tratamiento habitual que se da en la escuela tradicional a la diversidad étnica (Gillborn, 1992), actuando como si no existiera, puede explicar su escasa sensibilidad para combatir el *acoso racista* y *sexista* (humillaciones, generalmente verbales, asociadas a la pertenencia a un determinado colectivo); problema que suele ser muy difícil de detectar para el profesorado y que, casi siempre, va más allá de las puertas de la escuela. Para prevenirlo, es preciso superar también la conspiración del silencio respecto a estos problemas, incluyendo el tratamiento del racismo y del sexismo en el currículum, dentro de programas globales que proporcionen experiencias de igualdad y ayuden a erradicar la exclusión, una de las principales condiciones de riesgo de violencia (Troyna y Hatcher, 1992).

1.2.3. El mesosistema: la relación entre la escuela y la familia

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

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

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

De acuerdo al principio básico planteado por el enfoque ecológico, una importante línea de actuación para mejorar la eficacia de la educación en la prevención del comportamiento antisocial es *estimular una comunicación positiva entre la escuela y la familia*, comunicación que resulta especialmente necesaria para los niños con más dificultades de adaptación al sistema escolar y/o con más riesgo social. Cabe temer, sin embargo, que las razones que subyacen al aislamiento que suele caracterizar a sus familias dificulten también la relación entre dichas familias y el sistema escolar. Las investigaciones que acabamos de publicar (Díaz-Aguado, 2004) sobre la intervención a través de las familias, sugieren la necesidad y posibilidad de desarrollar nuevos esquemas de colaboración con dichas familias (respetando el papel de cada agente educativo y evitando el paternalismo y la estigmatización...) para que esta comunicación resulte eficaz.

1.2. 4. El papel de los medios de comunicación

Los medios de comunicación nos ponen en contacto casi permanente con comportamientos antisociales. Probablemente por eso son considerados con frecuencia como una de las principales causas que los origina en los niños y en los jóvenes. Los estudios científicos realizados en torno a este tema permiten extraer, en este sentido, las

siguientes conclusiones (Díaz-Aguado, Dir.,1996):

1.-Los comportamientos y actitudes que los niños observan en la televisión, tanto de tipo positivo (la solidaridad , la tolerancia...) como de tipo negativo (la violencia...), influyen en los comportamientos que manifiestan inmediatamente después. En los que se detecta una tendencia significativa a imitar lo que acaban de ver en la televisión. De lo cual se derivan dos importantes conclusiones: 1) la necesidad, ampliamente reconocida, de proteger a los niños de los comportamientos destructivos a la que con frecuencia están expuestos a través de la televisión; 2) así como la posibilidad y conveniencia de utilizar la tecnología de la televisión con carácter educativo, para favorecer comportamientos prosociales.

2) En estudios longitudinales recientes, se ha observado que la cantidad de violencia televisiva vista durante la infancia permite predecir la cantidad de violencia ejercida en la edad adulta. Relación que cabe atribuir tanto a la influencia negativa de lo observado en televisión como al hecho de que los niños con más dificultades sociales y emocionales suelen pasar más tiempo frente a la pantalla y manifiesten una mayor preferencia por los programas violentos. Por lo que cabe temer que sus problemas iniciales se vean incrementados por la influencia negativa de la televisión, a la que están más expuestos. Conviene tener en cuenta, también, que la influencia de la televisión a largo plazo depende del resto de las relaciones que el niño establece; a partir de las cuales interpreta todo lo que le rodea, incluyendo lo que ve en la televisión. En función de dichas relaciones algunos niños y adolescentes son mucho más vulnerables a los efectos de la violencia televisiva que otros.

3) La repetida exposición a la violencia a través de los medios de comunicación puede producir cierta *habituación*, con el consiguiente riesgo que de ello se deriva de considerar la violencia como algo normal, inevitable; reduciendo la empatía con las víctimas de la violencia. Para favorecer la superación de esta tendencia conviene promover en los niños y en los jóvenes una actitud reflexiva y crítica respecto a la violencia que les rodea, también la que les llega a través de la televisión.

1.2.5.-El macrosistema social. Creencias, estructuras y cambios sociales que influyen en el comportamiento antisocial

Conviene tener en cuenta, por otra parte, que algunas de las características del macrosistema social incrementan el riesgo de comportamientos antisociales. Pudiéndose destacar, en este sentido, como condiciones de riesgo generalizado: determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce (hombre, mujer, hijo, autoridad, o personas que se perciben como diferentes o en situación de debilidad, ...), la asociación del comportamiento antisocial con situaciones percibidas como deseables, los cambios sociales rápidos y la carencia de estructuras y vínculos sociales con los que poder responder a las necesidades que dichos cambios originan. Y como condiciones que afectan a los colectivos más desfavorecidos: la pobreza y la exclusión social.

La adolescencia actual y la incertidumbre sobre el futuro

Para comprender cómo afectan los actuales cambios sociales a los adolescentes de nuestro entorno, y por qué parece estar aumentando el riesgo de comportamiento antisocial, conviene tener en cuenta las conclusiones de los estudios llevados a cabo en los últimos años sobre los adolescentes españoles, en los que se destaca como una de sus principales dificultades la escasa orientación hacia el futuro, que puede ser destacada por tanto como una característica de la generación adolescente actual, estrechamente asociada a la incertidumbre. En este sentido, por ejemplo, se orienta el Informe del INJUVE "Juventud en España, 2000" (Martín Serrano y Velarde Hermida, 2001), en el que se observa que:

1) *El presentismo parece ser una reacción a la incertidumbre y al fracaso.* La mayoría de los/as jóvenes (el 66%) está de acuerdo con la idea de que "el futuro es tan incierto que lo mejor es vivir al día". Actitud que se relaciona con la falta de perspectivas de futuro, puesto que disminuye cuando: 1) se superan los estudios primarios y sobre todo cuando se alcanzan los universitarios; 2) no se tienen sentimientos de fracaso escolar; 3) se leen cinco o más libros al año; 4) no se ocupa mucho tiempo viendo la televisión; 5) y a partir de los 21 años.

2) *El fracaso en los estudios y la incertidumbre sobre el futuro laboral son las principales fuentes de preocupación.* La respuesta más frecuente (dada por el 35%) sobre cuál es el problema personal que más le preocupa es la ocupación y la responsabilidad profesional (estudio-trabajo). La experiencia de fracasar en el colegio o instituto está muy extendida, puesto que afirmar haberla vivido el 38%; cifra que supera bastante a la de los que

afirman haber tenido una experiencia similar en la universidad (el 23%). Para valorar el significado del fracaso en los primeros niveles educativos conviene tener en cuenta que está estrechamente relacionado con el abandono prematuro de los estudios, y que el sentimiento de fracaso es más frecuente: 1) entre los chicos, 2) entre los que son adolescentes en el momento de realizar la encuesta; 3) y tanto más frecuente cuanto menor es el estatus socioeconómico. La integración de estos resultados con los que se resumen en el apartado anterior ayuda a entender qué condiciones incrementan en la actualidad la dificultad de los y las adolescentes para apropiarse de su futuro.

3) *La felicidad como ausencia de responsabilidades y dificultades de incorporación al mundo de los adultos.* La infancia es considerada como la etapa más feliz de la vida debido a la ausencia de responsabilidades (el 44% la considera la etapa más feliz; y el 48% como una etapa igual de feliz que otra/s). Esta tendencia es claramente contraria a la que tuvo la generación de sus padres y madres cuando eran jóvenes, mucho más orientados a incorporarse a las responsabilidades adultas.

Los resultados anteriormente expuestos ponen de manifiesto la relevancia que la lucha contra el fracaso escolar y la exclusión tiene para mejorar las condiciones en las que se desarrolla la adolescencia actual así como para prevenir el comportamiento antisocial. Las investigaciones realizadas sobre cómo conseguirlo reflejan la necesidad de llevar a cabo importantes innovaciones en la forma de enseñar, que permitan distribuir el protagonismo académico y el control sobre las actividades educativas.

2. DIEZ PRINCIPIOS BÁSICOS PARA PREVENIR EL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN

A partir de las investigaciones realizadas con anterioridad sobre este tema, y de acuerdo con el análisis de las condiciones de riesgo y de protección frente al comportamiento antisocial propuestas por los dos enfoques anteriormente mencionados, se proponen diez principios básicos de prevención y tratamiento del comportamiento antisocial desde la educación.

2.1.. Adaptar tanto la educación familiar como la educación escolar a los actuales cambios sociales, incrementando la cooperación

Para comprender la crisis por la que atraviesa la educación tradicional conviene tener en cuenta que la actual Revolución Tecnológica provoca una serie de cambios que producen fuertes contradicciones y paradojas, entre:

- 1) La dificultad para comprender lo que sucede frente a la gran cantidad de información disponible.
- 2) La ausencia de certezas absolutas frente al resurgimiento de formas de absolutismo y autoritarismo que se creían superadas.
- 3) La eliminación de las barreras espaciales en la comunicación frente a un riesgo cada vez más grave de aislamiento y exclusión social.
- 4) Una creciente conciencia de la necesidad de protección de la infancia y la familia frente al surgimiento de formas de violencia y de explotación de los menores incompatibles con dicha conciencia.
- 5) Un superior rechazo a la violencia del que ha existido en otras épocas, que lleva a desarrollar herramientas más sofisticadas para erradicarla, frente a un riesgo de violencia que también es hoy superior.

Para comprender cómo afectan los cambios que estamos viviendo a la calidad educativa conviene recordar que el concepto de infancia surge en relación a los cambios originados por la Revolución Industrial. A partir de los cuales se reconoce su peculiaridad y su necesidad de protección, separando a los niños y a las niñas del mundo de los adultos y de su crueldad, a través de las barreras que supone la familia nuclear y la escuela tradicional. Los cambios actuales, originados por la Revolución Tecnológica, reducen la eficacia de dichas barreras, exponiendo a la infancia con demasiada frecuencia a riesgos excesivos, hasta el punto de temer por lo que se ha denominado como la *desaparición de la infancia*.

Para comprender las consecuencias que sobre la calidad de la educación producen los actuales cambios sociales conviene tener en cuenta, las transformaciones que originan en los dos contextos creados en la Revolución Industrial para llevarla a cabo: 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:

- *La familia nuclear* se aisló de la familia extensa, especializándose en el cuidado de los/as hijos/as, en torno a una figura, la madre, aislada también de lo que sucedía más allá del reducido mundo privado en el que transcurría su vida, y

fuertemente jerarquizada en torno a la autoridad paterna. Esta estructura familiar, cada día menos frecuente, no favorece la calidad de la educación hoy, que pueden llevar a cabo mejor adultos que no estén aislados del mundo exterior, con un suficiente nivel de control sobre sus propias vidas, que les permita estar psicológicamente disponibles para asumir conjuntamente la responsabilidad de educar y comprender los cambios que deben afrontar sus hijos/as.

- *La escuela tradicional*, que se extendió a sectores cada vez más amplios de la población. Estructurada en torno a la homogeneidad y fuertemente jerarquizada, alrededor de la autoridad incondicional del profesor. En la que los/as alumnos/as que no encajaban con lo que se esperaba del alumno medio eran excluidos de ella. Las crecientes dificultades que el profesorado describe en los últimos años, especialmente en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria y en relación a la convivencia, refleja la necesidad de adaptar también este contexto a las exigencias de la sociedad actual.

Para superar los problemas anteriormente mencionados y mejorar la educación, es preciso poner en marcha nuevas y más estrechas formas de colaboración entre la escuela y la familia, creando estructuras educativas que favorezcan la cooperación a múltiples niveles: entre los adultos que comparten la responsabilidad de la educación familiar, entre la familia y la escuela, entre ambas instituciones y el resto de la sociedad.

2.2. Garantizar desde la educación familiar tres condiciones básicas de las que depende su calidad

A través de la educación familiar, hay que proporcionar a los hijos y a las hijas tres condiciones básicas de las que depende su calidad:

- 1) Una relación afectiva cálida, que les proporcione seguridad sin protegerles en exceso.
- 2) Un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que experimentan con la edad.
- 3) Y una disciplina consistente, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que les ayude a respetar ciertos límites y aprender a controlar su propia conducta. Para lograrlo es preciso ayudarles a entender las consecuencias que su conducta tiene para los demás. Los estudios realizados sobre la educación familiar reflejan que, tanto cuando se pregunta a los adultos como cuando se

pregunta a los adolescentes, las principales dificultades actuales se concentran en esta tercera condición.

Conviene tener en cuenta, además, que las tres condiciones anteriormente mencionadas no se producen de forma automática, como consecuencia de ningún instinto. Por el contrario, para educar adecuadamente a una hija o a un hijo, tanto el padre como la madre necesitan *aprender* importantes habilidades:

- 1) Habilidades para entenderle, para saber qué necesita en cada momento.
- 2) Habilidades para elegir o diseñar experiencias educativas, que contribuyan a su desarrollo.
- 3) Habilidades para establecer una comunicación continua con ella o él.

En ningún otro contexto social podemos encontrar los seres humanos una atención tan continuada y un afecto tan incondicional como el que deben manifestarnos en la familia desde nuestra infancia los adultos encargados de protegernos y educarnos. Estas condiciones son fundamentales para aprender que somos personas únicas y dignas de ser amadas, para desarrollar la empatía y la confianza básica, los fundamentos de la personalidad y de los valores democráticos con los que pretende identificarse nuestra sociedad. La conocida frase según la cual *madre no hay más que una*, refleja esta especialización de la familia así como que tradicionalmente el padre era pasivo en el desempeño de estas dos primeras tareas (el afecto y la atención); reservándose para la tercera: la enseñanza de los límites y la disciplina (que al ser ejercida separada de las dos anteriores suele aplicarse de forma autoritaria). Así puede explicarse por qué en esta estructura tradicional, la ausencia de la figura paterna es con frecuencia origen de problemas relacionados con la violencia y otras conductas antisociales, que reflejan un mal aprendizaje de los límites y las normas de convivencia. Los estudios realizados, en este sentido, reflejan que la complejidad del mundo actual exige que tanto el padre como la madre compartan la responsabilidad de educar a sus hijos y a sus hijas, que la mejor estructura posible es la que permite que la educación familiar sea asumida como una responsabilidad compartida por adultos que expresan a través de su relación los valores de amor, confianza y respeto mutuo, en los que debe basarse la educación familiar. La situación ideal es que compartan las tres tareas, aunque en ocasiones, como ha sucedido tradicionalmente, cada uno de ellos resulte especialmente eficaz para alguna de ellas. Las investigaciones sugieren, también, que cuando la relación entre dichos adultos tiene una calidad positiva, el hecho de que sean dos puede contribuir a garantizar

las tres condiciones, siempre que la educación se asuma como una responsabilidad compartida.

2.3. Desarrollar modelos y expectativas básicos basados en la empatía y la confianza, que favorezcan la capacidad de autorregulación

La capacidad de autorregulación de las propias emociones y conductas de forma prosocial comienza a desarrollarse desde las primeras relaciones que el niño establece con los adultos encargados de su cuidado. Cuando éstos responden con sensibilidad y consistencia a las demandas de atención del niño, le ayuda a desarrollar la confianza básica en su propia capacidad para influir en los demás con éxito e información adecuada sobre cómo conseguirlo y adquirir pautas de autorregulación que contribuyen a prevenir el comportamiento antisocial .

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

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

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

límites existen en la relación y qué deberá hacer si no los respeta para reparar o compensar el daño originado.

Y para aquellos casos extremos, en los que se han vivido experiencias de maltrato, para curar sus secuelas y prevenir la reproducción intergeneracional conviene promover cuatro características que distinguen a los adultos que a pesar de haberlo sufrido en su familia de origen no lo reproducen en su vida adulta: 1) el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicos alternativos a la violencia; 2) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica a la que se vivió en la infancia, reconociendo a otra(s) personas las emociones suscitadas; 3) el compromiso de no reproducir la violencia; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia.

2.4. Luchar contra la exclusión, desarrollar el sentido del propio proyecto y enseñar a afrontar el éxito y el fracaso.

Desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen del comportamiento antisocial en la edad adulta, se ha observado continuidad entre determinados problemas relacionados con la exclusión, tal como se manifiesta en la escuela desde los 8 o 10 años de edad, y el comportamiento antisocial en la juventud y en la edad adulta. Los resultados obtenidos en nuestras investigaciones con estudiantes de secundaria sugieren también que la exclusión social puede estar en el origen de su identificación con la violencia (Díaz-Aguado, Dir., 1996).

Para luchar contra la exclusión, la escuela debe incorporar innovaciones que permitan distribuir el protagonismo académico, el poder. Conviene tener en cuenta que esta distribución del poder, tiene además de su dimensión social una dimensión individual de gran significado en la calidad de la vida de las personas; a la que suele hacerse referencia en distintos foros internacionales con el término de *empowerment*. La educación puede desempeñar un papel decisivo en el desarrollo de esta dimensión también en su aspecto individual, ayudando a que cada alumno y alumna defina sus propios proyectos escolares, desarrollando así el poder de controlar y decidir su propia vida (decidiendo objetivos y medios para alcanzarlos, incrementando la capacidad de esforzarse por conseguirlos, superando los obstáculos que con frecuencia surgen en dicho proceso...) Conviene tener en cuenta que el sentido del proyecto mejora la calidad de la vida de las personas y el riesgo de reaccionar con comportamientos que

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

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

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

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

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

El hecho de no sufrir nunca el más mínimo fracaso y acostumbrarse a ser *siempre* el primero en todo, tampoco es una situación ideal. Los niños que se acostumbran a ella pueden tener dificultades posteriores cuando se sientan fracasar (por el mero hecho de

no ser los primeros). Enseñar a estos niños a relativizar su éxito, suele ser necesario para que puedan después relativizar el fracaso, así como para que comprendan a los demás.

2.5 Incrementar la coherencia educativa, entre lo que se pretende enseñar teóricamente y lo que se enseña en la práctica

Uno de los principales obstáculos que debe superar hoy la educación es lo que Jackson (1968) denominó *currículum oculto*. En función del cual se transmiten las expectativas asociadas al papel de alumno (sumisión, obediencia....) que entran en contradicción con los objetivos del currículum explícito (autonomía, capacidad crítica).

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

1) *La monotonía de la vida escolar*. Los niños deben aprender a esperar, a tener paciencia, a permanecer inmóviles, durante largos periodos de tiempo, ignorando a sus compañeros. ("Sólo en la escuela pasan diariamente tantas horas 30 o 35 personas tan juntas sin poder la mayor parte del tiempo comunicarse entre sí").

2) *La naturaleza de la evaluación educativa*: su carácter no explícito, sus contradicciones y la imposibilidad de que el alumno pueda discutirla. Los alumnos deben aprender cómo funciona este complejo mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos, aprender a acomodarse a las expectativas de los demás y a conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias, el profesor y los compañeros, que con frecuencia entran en conflicto.

3) *La fuerte jerarquización de la vida escolar y la concentración del control en el profesor*. Los alumnos deben acostumbrarse a la diferencia de poder, sustituyendo los propios planes e iniciativas por los que el profesor impone.

Para superar las dificultades asociadas al currículum oculto, conviene explicitar claramente todos los aspectos del currículum escolar, para favorecer así su comprensión por todos los alumnos, y poder detectar y modificar cualquier característica que vaya en contra de los objetivos educativos que explícitamente se pretenden conseguir. Hay tener en cuenta, además, que el fuerte incremento de los problemas de indisciplina descrito en los últimos años, sobre todo por los profesores de secundaria, pone de manifiesto que el

currículum oculto ha perdido eficacia como forma de control. Para superar estas dificultades, conviene recordar que dicho currículum entra gravemente en contradicción con los objetivos educativos democráticos, y que la superación de los problemas de indisciplina exige avanzar en la democracia escolar y en la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la diversidad de los alumnos.

2.6. Prevenir la violencia reactiva y la violencia instrumental, desarrollando alternativas

Para prevenir desde la educación el comportamiento violento conviene diferenciar el que se produce de forma reactiva del que se utiliza como un medio.

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

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

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, para prevenir la violencia reactiva y la violencia instrumental en la escuela conviene:

1) Disminuir la dificultad y la tensión, *mejorando la calidad de la vida* de todas las personas que en ella se encuentran.

2) Establecer *cauces y procedimientos alternativos en el sistema escolar* (como las asambleas de aula que podrían llevarse a cabo en las tutorías) a través de los cuales de forma normalizada (son que nadie se sienta amenazado en ellos) puedan expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia (a través de la comunicación, la negociación, la mediación...).

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

4) *Enseñar a condenar la violencia*. Para lo cual los adultos deben renunciar a utilizarla entre ellos o con aquellos a los que se supone deben educar. Lo cual es, por otra parte, incompatible con la permisividad, con la tendencia a mirar para otro lado cuando surge la violencia en la propia escuela.

2.7. Mejorar la eficacia educativa de los procedimientos de disciplina

Para mejorar la eficacia educativa de las medidas disciplinarias en la prevención y el tratamiento del comportamiento antisocial, conviene tener en cuenta que:

1.-Uno de los objetivos de la disciplina es enseñar a respetar ciertos límites. Los estudios realizados sobre este tema reflejan que el respeto de dichos límites mejora cuando las normas son claras y coherentes, han sido elaboradas por todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos los alumnos, y éstas se aplican a todos según unos principios previamente aceptados.

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

3.-La sanción debe contribuir a diferenciar entre agresores y víctimas, superando distorsiones. Los estudios realizados en contextos muy diversos reflejan que la impunidad ante la violencia hace que ésta genere más violencia debido a que los agresores (y las personas que se identifican con ellos) la interpretan como un apoyo implícito, transmitiendo que aunque en teoría se condena la violencia, en la práctica se aprueba. Esto hace que las víctimas sufran lo que ellas mismas describen como una nueva victimización. Así, la impunidad contribuye a reforzar dos graves distorsiones que potencian la violencia, que llevan, en su forma más extrema, a asociar la conducta del violento con la del héroe, y, con mucha frecuencia, a culpabilizar de dicha violencia a la víctima. En este sentido, una de las funciones de la sanción es establecer con claridad quién es culpable y quién no lo es; enseñando a asumir responsabilidades a quién las tiene y a no sentirse culpable a quién no lo es.

4.-La disciplina debe favorecer cambios cognitivos, emocionales y conductuales en la dirección de los objetivos educativos y estimulando la capacidad de adopción de perspectivas. Los estudios sobre las deficiencias psicológicas que caracterizan a los adolescentes violentos reflejan que éstos suelen tener, entre otros, los siguientes problemas: 1) dificultades para comprender las consecuencias que su conducta produce en los demás; 2) distorsiones emocionales que les impiden sentir empatía y les llevan a culpar a la víctima de su propia violencia; 3) y falta de habilidades para afrontar la tensión y resolver los conflictos de forma no violenta. Los procedimientos de disciplina deberían contribuir a superar estos tres tipos de deficiencias, ayudando a que el violento se ponga en el lugar de la víctima, entienda lo destructiva que es la violencia, se arrepienta de haberla utilizado, intente reparar el daño originado y desarrolle alternativas constructivas para no volver a recurrir a ella en el futuro en situaciones similares. La eficacia educativa de la disciplina mejora cuando estos componentes son integrados con coherencia dentro de un proceso global.

5.-El respeto a los límites mejora cuando se aprenden habilidades prosociales de resolución de conflictos. Para evitar que las conductas antisociales se repitan conviene analizar siempre qué función han podido cumplir y como desarrollar alternativas tanto en el individuo como en el contexto. Y para conseguirlo, conviene tener en cuenta que los adolescentes violentos suelen tener dificultades para comprender y resolver los conflictos y tensiones que experimentan; como consecuencia de lo cual se comportan de una forma que tiende a obstaculizar no sólo el bienestar de sus víctimas sino también su propio bienestar, porque con su violencia aumentan (por lo menos a medio y largo plazo) las tensiones y conflictos que originaron su conducta violenta. Ayudarles a descubrirlo y

enseñarles procedimientos sistemáticos para resolver de forma más inteligente y justa sus tensiones y conflictos puede ser, por tanto, un procedimiento muy eficaz para prevenir la violencia. Para lo cual es preciso recordar que dichos adolescentes suelen tener alterado todo el proceso a partir del cual se analizan y resuelven en la vida cotidiana los problemas interpersonales, proceso que incluye las seis habilidades siguientes, sobre las cuales habría que centrar la intervención: 1) definir adecuadamente el conflicto identificando todos sus componentes e integrando en dicha definición toda la información necesaria para resolverlo; 2) establecer cuáles son los objetivos y ordenarlos según su importancia; 3) diseñar las posibles soluciones al conflicto y valorar cada una de ellas teniendo en cuenta las consecuencias -positivas y negativas- que pueden tener para las distintas personas implicadas en la situación; 4) elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo; 5) llevar a la práctica la solución elegida; 6) valorar los resultados obtenidos y, si no son los deseados, volver a poner en práctica todo el procedimiento para mejorarlos.

2.8. Insertar el rechazo del comportamiento antisocial en una perspectiva más amplia de educación en valores, basada en los derechos humanos

Determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce (hombre, mujer, hijo, autoridad, o personas que se perciben como diferentes o en situación de debilidad, ...) ejercen una decisiva influencia en los comportamientos antisociales. De lo cual se deriva la necesidad de estimular cambios que favorezcan la superación de las actitudes y creencias que contribuyen a dichos problemas, como el racismo, el sexismo, la xenofobia, o la conceptualización de la violencia entre iguales como una expresión de valentía (Díaz-Aguado, Dir. 2004)

Para avanzar en los objetivos anteriormente expuestos es necesario estimular el desarrollo de: 1) la capacidad para ponerse en el lugar del otro (adopción de perspectivas), motor básico de todo el desarrollo socio-emocional y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos; 2) y la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber (también universal) de respetarlos. Al incluir la violencia dentro de dicha perspectiva, conceptualizándola como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como un problema que nos afectan a todos, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también nuestros derechos. Es decir, como una cuestión

de justicia y solidaridad, pero también de egoísmo inteligente, puesto que la mejor garantía de respeto para nuestros derechos es que se respeten los de todos.

2.9. Desarrollar una actitud crítica respecto a los mensajes de los medios de comunicación

El hecho de pasar mucho tiempo frente a las pantallas de los medios de comunicación suele incrementar el riesgo de *reaccionar* con comportamientos antisociales. Una de las posibles explicaciones es que en estos casos se reducen otras oportunidades educativas, que pasan a ser sustituidas por las pantallas como fuente de información para aprender lo que es la vida. No es de extrañar, por tanto, que en estos casos los niños tengan más dificultades para aprender a autorregularse y más riesgo de reaccionar con agresividad ante las frustraciones.

La violencia que se ve en las pantallas (televisión, cine, videojuegos...) puede incrementar el riesgo de violencia *instrumental* al favorecer la identificación con los personajes que la utilizan, especialmente cuando: sus protagonistas emplean la violencia y al mismo tiempo poseen valores con los que los niños y adolescentes se identifican; presentan de forma detallada y explícita la secuencia de comportamientos a través de los cuales ejercen la violencia, proporcionando así guiones que pueden reproducirse; y la violencia sirve para obtener resultados positivos.

De lo anteriormente expuesto se deriva la necesidad de:

- 1) Evitar que los niños vean programas en los que se dan dichas características. Y no reproducirlos tampoco con fines educativos, para enseñar a rechazar la violencia, para lo cual deberán seleccionarse programas en los que se den las características contrarias.
- 2) Limitar el tiempo que pasan frente a las pantallas.
- 3) Enseñarles a desarrollar una actitud reflexiva y crítica respecto a lo que ven la televisión, y especialmente respecto a los programas que presentan la violencia como algo inevitable o legítimo.

Por otra parte, también conviene tener en cuenta que la televisión puede y debe cumplir un importante papel en la construcción de significados que contribuyan a prevenir el comportamiento antisocial. Uno de los ejemplos más claros de su papel, en este sentido, es su sistemática condena de la violencia de género, que ha contribuido a

que hoy la reconozcamos como uno de nuestros problemas más graves y que estemos dispuestos a movilizar todos los recursos que sean necesarios para erradicarla (de tipo social, educativo, judicial...)

En este sentido, la incorporación de la tecnología audiovisual (televisión, cine, vídeo...) al aula de clase puede ser de gran utilidad como instrumento educativo para prevenir comportamientos destructivos, proporcionando un excelente complemento de otros instrumentos (los textos, las explicaciones del profesor). Entre las ventajas que los documentos audiovisuales adecuadamente seleccionados pueden tener, como complemento de otras herramientas más utilizadas, cabe destacar que aquellos: favorecen un procesamiento más profundo de la información; logran un mayor impacto emocional; son más fáciles de compartir por el conjunto de la clase; y llegan incluso a los alumnos con dificultades para atender a otros tipos de información, entre los que suelen encontrarse los alumnos con mayor riesgo social (que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesorado).

2.10. Incrementar la colaboración entre la escuela, la familia y el resto de la sociedad e insertar dicha colaboración en un contexto de ciudadanía democrática

La educación en y para la democracia representa una de las mejores alternativas al comportamiento antisocial. Y para conseguirlo, conviene tener en cuenta que para llegar a hacer propias las *herramientas democráticas* es preciso interactuar en actividades que permitan llevar a cabo dicha apropiación, participando activamente en una comunidad democrática; porque para que la democracia pueda ser el objetivo de la educación debe ser también el medio (Dewey, 1916). Participación que puede contribuir a superar una de las dificultades que más preocupa actualmente a los agentes educativos: la indisciplina:

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

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

El desarrollo de la democracia participativa exige poner en marcha nuevas y más estrechas formas de colaboración entre la escuela y la familia, incrementando la presencia, el poder y participación de los padres y las madres en la vida de la escuela. Para lo cual es preciso establecer nuevos esquemas de colaboración. Los resultados obtenidos en una reciente investigación (Díaz-Aguado, 2004), llevada a cabo con familias que tienen hijos adolescentes en situación de riesgo y que habían manifestado en la escuela sus dificultades educativas, reflejan la eficacia y posibilidad de llevar a la práctica esta propuesta, así como la necesidad de hacerlo desde contextos de cooperación que superen la estigmatización que a veces habíamos observado sentían las familias en situación de riesgo cuando se les ofrecían programas destinados a mejorar su situación. Y que para conseguir estos objetivos es preciso establecer contextos basados en el respeto mutuo, 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 y jerarquización de las relaciones, ya no están ni pueden estar aisladas y tienen que redefinir sus papeles educativos desde esquemas de cooperación.

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

3. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Con el objetivo de mostrar el proceso y resultados observados en algunos de los intentos que hemos realizado para llevar a la práctica las propuestas anteriormente mencionadas se incluye a continuación un resumen de cuatro investigaciones llevadas a cabo en centros de Educación Secundaria durante la última década (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2001, 2002, 2004):

3.1.-Innovaciones educativas

Las investigaciones realizadas sobre los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (recogidas en cuatro libros y dos vídeos), distribuidos gratuitamente por el Instituto de la Juventud (Díaz-Aguado, 1996) nos llevaron a diseñar cuatro procedimientos que, adecuadamente aplicados sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir por sí mismos a mejorar la convivencia escolar y prevenir el comportamiento antisocial: 1) *discusiones y debates entre compañeros divididos en grupos heterogéneos*, sobre distinto tipo de conflictos (como los que se producen en el instituto, conflictos históricos o los que se reflejan en la prensa); 2) *experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos heterogéneos de aprendizaje cooperativo*, en los que los alumnos y alumnas aprendan a investigar, enseñar y aprender con compañeros y compañeras que son al mismo tiempo iguales pero diferentes; 3) *experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos*, a través de las cuales los y las jóvenes puedan aprender a utilizar la reflexión, la comunicación, la mediación o la negociación para defender sus intereses o sus derechos; 4) y *experiencias de democracia participativa*, basadas en la creación de contextos que permitan conocer y compaginar diversidad de perspectivas y adoptar decisiones de forma democrática.

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

En una buena parte de las actividades diseñadas dentro de estos programas, se pide a los alumnos y alumnas que desempeñen papeles adultos, como expertos en diversas áreas (*política, sociología, medios de comunicación...*): elaborando la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 antes de pasar a analizar dicha declaración, seleccionando un spot contra el racismo entre los presentados al Consejo de Europa para el Año de la Tolerancia de 1995, realizando una encuesta sobre cómo se ven los jóvenes a sí mismos, definiendo el significado de los términos que reproducen los estereotipos hacia determinados colectivos antes de analizar los que da la Real Academia y los que proponen dichos colectivos, o dramatizando una conferencia histórica en la que cada equipo representa a un determinado gobierno.

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

3.2.-Comprobación experimental de la eficacia de los programas

En una primera investigación se verificó experimentalmente la eficacia de estos programas en la prevención del racismo y la violencia con 601 jóvenes, comparando los cambios producidos en los y las jóvenes que en ellos participaron con los de un grupo de control (procedente de institutos y cursos similares a los anteriores) que no participó. El número medio de sesiones de clase dedicadas a los procedimientos o contenidos propuestos en los programas por los 23 profesores que los aplicaron fue de 17. Casi todas se basaron en la discusión o cooperación entre compañeros en grupos heterogéneos. En la mayoría de los grupos la aplicación fue realizada por más de un profesor.

Comparando los cambios experimentados en los y las jóvenes que participaron en los programas con los que no lo hicieron puede concluirse que dichos programas resultan de gran eficacia para favorecer, tanto en los jóvenes detectados inicialmente en situación de riesgo como en el resto de sus compañeros, los cambios que se resumen a continuación:

1) **La disminución del riesgo de ejercer o sufrir la violencia**, evaluada a través de la entrevista aplicada sobre este tema, en la que se reflejan mejoras significativas en: 1) una adecuada conceptualización de la violencia, reconociendo su naturaleza destructiva

no sólo para las víctimas más directas sino para toda la sociedad , incluyendo a los propios agresores; 2) el rechazo de la violencia como medio de resolución de conflictos y el desarrollo y disponibilidad de procedimientos alternativos eficaces (la reflexión, la comunicación, la negociación). Como reflejo de dicho cambio cabe considerar el caso de Cesar (el nombre no corresponde al real para garantizar su anonimato). Antes de participar en los programas, César refleja: tener miedo a su futuro, estar orgulloso de ser violento y desear que España vuelva a ser una dictadura. Entre los modelos de identificación y personas a las que admira menciona al grupo de amigos con los que, en situaciones que deberían ser de ocio, ejerce la violencia.

César (16 años) antes de la intervención: *“¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad? Agresividad he tenido siempre mucha. Soy muy agresivo. Es como un instinto. Cuando estoy agresivo no pienso. Cuando pegaron a un amigo mío no pensé. Cogí una piedra, me fuí a por ellos y al primero que vi le metí un puñetazo. Si tienes algo en la mano, pegas más fuerte. Se metieron los ocho encima de mí. Uno me cogió la espalda y me pusieron una navaja. Otro le dijo que no me rajara y le quitó la navaja. Yo me llevé todas las tortas hasta que llegaron mis amigos y nos pegamos, me sacaron de ahí, se empujaron. Cogí a uno de ellos y le dije: como vuelvas a pegar a alguien, voy a tu casa y te mato... Si alguna vez los de ETA le hacen algo a alguien de mi familia, voy a los de Herri Batasuna y les pego a todos un tiro, porque no me puedo controlar, en situaciones así no me controlo... Hay cosas que no se pueden arreglar hablando, por ejemplo si te incitan: no se puede hablar cuando, por ejemplo como pasó el otro día, que un "moro" se puso en un partido de futbol Real Madrid- Athletic un chandal del Barcelona cerca de unos skinhead; estaba provocándoles. Yo soy ultra y estaba con los skinhead. Le pegaron en el metro porque se lo merecía. Además de su raza encima provocaba, es un inmigrante ilegal que además estaba provocando. Se tenía que haber ido a otra parte, él se lo buscaba.... Yonkis, homosexuales, gitanos, son la escoria de España.... Si me incitan, entonces está justificada la violencia. Me dan rabia por la raza, porque si no son de aquí (los moros o los gitanos), entonces te incitan y te molestan más... También se puede pasar de ellos, pero yo no puedo. Es un nervio, si pasas se van a hacer los dueños. Es como tu padre: que no hagas esto, y te pega para que aprendas. Pues con los otros igual, es ley de vida”.*

Después de participar en el programa, Cesar manifiesta cambios muy importantes en su relación con la violencia; pasando de conceptualizarla como un

valor del que parecía sentirse orgulloso a verla como un problema que es preciso superar. Al mismo tiempo, los programas parecen haberle enseñado a tener en cuenta el respeto a los derechos humanos como criterio de justicia básico y a considerar la tolerancia como un valor deseable en la construcción de su identidad. Cambios que cabe relacionar con el hecho de que haya dejado de identificarse y ocupar su ocio con el grupo de jóvenes violentos que mencionaba en la primera entrevista.

César (16 años) después de la intervención: *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Sí, hace unas semanas en una clase. Se hicieron preguntas sobre las dictaduras. En las dictaduras no se respetan los derechos humanos... pero, en realidad, ahora tampoco se respetan. Yo sentí agresividad. *¿Cómo resolviste la situación?* Intenté que el profesor cambiara de tema, porque si no, no me iba a poder callar. *¿Habría otras soluciones mejores?* Pegarse no me parece una buena solución. Sería mejor hablando. *¿Qué crees que se debería haber hecho en esta situación?* También podría haberme callado, pero lo que ocurre es que no me puedo callar... Me cuesta mucho controlarme. Lo que estamos trabajando en clase me está sirviendo para mucho, ya que ahora comienzo a controlarme mejor, porque estoy empezando a ser más tolerante. Esto es muy importante. Antes me hubiese levantado y hubiera insultado al profesor.

2.-El desarrollo de la tolerancia en todos sus componentes, en lo que los jóvenes piensan, sienten y en su disponibilidad para relacionarse, con las personas y grupos hacia los que previamente se habían detectado ciertas actitudes de intolerancia. La eficacia de los programas en el desarrollo de la tolerancia se comprobó a través de distinto tipo de medidas: un cuestionario estructurado sobre actitudes hacia la diversidad y dos entrevistas semiestructuradas sobre los colectivos que sufren con más frecuencia el racismo y la intolerancia (el Pueblo Gitano y los inmigrantes).

3.-Empatía y comprensión de los derechos humanos. De acuerdo con sus objetivos, los programas favorecen el desarrollo de la empatía, la capacidad de adopción de perspectivas y su aplicación a situaciones de conflictos entre derechos. Para evaluar dicha eficacia, se pedía a los jóvenes que razonaran sobre diversos conflictos morales con el objetivo de conocer su conceptualización de la justicia.

En una segunda investigación, a la que corresponden los tres programas de vídeo realizados en colaboración con la Televisión Educativa Iberoamericana que se incluyen

en el vídeo dos de la Caja Azul, comprobamos que los profesores consideran que estos programas son de gran eficacia para:

1) *Favorecer el desarrollo de los jóvenes*, especialmente en : la capacidad de comunicación y cooperación, el desarrollo de la empatía, el interés por el aprendizaje, la tolerancia y la prevención de la violencia.

2) *Mejorar la convivencia escolar*, siendo especialmente visible la mejoría en las relaciones entre los alumnos, al favorecer la cohesión de cada grupo y la integración de todos y todas en el colectivo de la clase; en segundo lugar entre alumnos y profesores; y también, aunque de forma más indirecta, en las relaciones entre profesores.

3) *Mejorar la competencia general del profesor*, al permitirle: conocer mejor a los alumnos, poder responder mejor a sus necesidades, mejorar sus actitudes hacia ellos, incorporar innovaciones eficaces, reflexionar sobre su propia tarea, hacer las clases más significativas y motivadoras, desarrollar su propia tolerancia, y abordar temas y objetivos, como la prevención de la violencia, que resultaban antes de aplicar los programas muy difíciles de trabajar.

En una tercera investigación, (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001; Díaz-Aguado, 2002), hemos desarrollado el programa *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad desde la educación*, que es gratuitamente distribuido por la Sección de Educación del Instituto de la Mujer, en un libro y dos vídeos. El objetivo de este trabajo es extender los programas de forma que puedan prevenir también el sexismo y la violencia de género, a través de la siguiente secuencia de actividades:

A) La construcción de la igualdad.

- Desarrollo de habilidades de comunicación a partir del spot “Democracia es igualdad”.
- Discusión por grupos heterogéneos sobre los distintos tipos de discriminación analizados en el vídeo didáctico, enfatizando la conexión con la vida cotidiana y el sexismo.

B) La construcción de los derechos humanos en el ámbito público y en el ámbito privado:

- Elaboración de una declaración sobre derechos humanos
- Comparación con la declaración elaborada en 1948.
- Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en el ámbito privado.

C) La detección del sexismo .

- El sexismo en el lenguaje.
 - El sexismo en la publicidad. Discusión a partir del vídeo La mujer en la publicidad.
 - Evaluación de Mensajes para la igualdad en equipos heterogéneos.
 - Análisis de textos.
- D) Favoreciendo una representación de la violencia que ayude a combatirla.
- Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del vídeo *Odio y destrucción*.
 - Discusión sobre la violencia contra la mujer a partir de documentos de prensa y/o televisión.
 - Elaboración de un mensaje para prevenir la violencia contra la mujer desde la adolescencia.
- F) Investigación cooperativa sobre el sexismo y la violencia.
- G) Sesión de discusión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad.

La verificación experimental de la eficacia del programa que se acaba de describir se llevó a cabo sobre 480 jóvenes, procedentes de cuatro Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, a partir de la evaluación realizada por el profesorado participante así como por los cambios producidos en los y las jóvenes del grupo experimental, que en ellos participaron, con los de un grupo de control, que no participó.

La valoración que del programa hacen los profesores que lo aplicaron permite llegar a las siguientes conclusiones.

1.-La aplicación transversal de los programas y el desarrollo de valores y actitudes contrarias a la violencia. Una de sus principales aportaciones parece haber sido haber hecho posible la incorporación transversal de los valores relacionados con la igualdad y la no violencia en asignaturas muy diversas (ciencias sociales, ética, lengua y literatura, inglés, tecnología, música, tutoría...), ayudándoles a que los profesores superaran los obstáculos y dificultades que con anterioridad habían encontrado en este sentido. Entre los logros principales, destacan además, un cambio entre el profesorado en la dirección de los valores que el programa trata de transmitir; al permitirles desarrollar su propia tolerancia, mejorar sus actitudes hacia los/as alumnos/as, conocerles mejor y adaptar con más eficacia la educación a la diversidad.

2.-*Sobre la perspectiva universal adoptada como punto de partida para estudiar el sexismo y la violencia de género.* Todos los profesores y profesoras que responden a las preguntas que sobre este tema se plantean en el cuestionario están de acuerdo en la necesidad de insertar el tratamiento educativo del sexismo y la violencia que se ejerce contra la mujer dentro de un enfoque más amplio, como violaciones específicas contra valores generales en cuya defensa estamos implicados todos y todas. En apoyo de la eficacia de dicha perspectiva cabe interpretar, también, que el programa haya resultado igual de eficaz para ayudar a superar el sexismo y las condiciones que conducen a la violencia tanto entre las adolescentes (más dispuestas a dichos cambios) como entre los adolescentes (más resistentes a ellos a través de procedimientos de intervención que tratan sólo sobre el sexismo y la violencia de género).

3.-*La interacción en grupos heterogéneos y el papel del profesorado.* El conjunto de los resultados obtenidos refleja que el procedimiento más utilizado ha sido el aprendizaje cooperativo, seguido por la discusión entre compañeros/as, en ambos casos en equipos heterogéneos. Procedimientos que implican: 1) un considerable incremento de interacción entre compañeros/as en el aula de clase; 2) un tipo diferente de interacción entre alumnos/as distinta a la que estos suelen establecer (estructurada en torno a procesos de enseñanza-aprendizaje, en equipos heterogéneos...); 3) y una profunda transformación de la estructura de la clase, de la distribución del poder y del protagonismo que en ella se produce (más compartido por todo el grupo). Los resultados obtenidos reflejan que la eficacia de los procedimientos propuestos depende, en buena parte, de la heterogeneidad de los grupos que se forman, en: género, rendimiento, integración en el aula, grado de sexismo y actitudes hacia la violencia.

4.-*¿Por qué mejoran todas las relaciones excepto las que los chicos establecen con otros chicos?* En función de lo expuesto con anterioridad, puede explicarse por qué el programa ha contribuido a mejorar cuatro tipos de relación (entre los alumnos y las alumnas, entre las alumnas, entre el profesorado y el alumnado y entre el profesorado). Resulta algo más difícil explicar por qué no se aprecia una mejoría similar en las relaciones entre los chicos. Aunque no tenemos suficiente información para responder con precisión a esta pregunta, cabe plantear como hipótesis que quizá las actitudes sexistas y de justificación de la violencia que el programa ha contribuido a superar fueran utilizadas antes por los chicos para reforzar la cohesión entre ellos, viéndose ahora ligeramente privados de uno de sus recursos sociales, de naturaleza

destruktiva, pero que convendría compensar en futuras aplicaciones del programa para que sus objetivos no sean percibidos en ningún aspecto como una pérdida por los alumnos.

5.-Eficacia del programa en la capacidad de comunicación y cooperación. Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con los de otros estudios experimentales, en resaltar como una de las condiciones necesarias para su eficacia la adecuación de las actividades (estructura, materiales...) al nivel de abstracción y competencia comunicativa de los alumnos y alumnas. Nivel que, por otra parte, el programa parece contribuir a desarrollar. Puesto que la mayoría de los/as profesores/as destaca como dos de sus principales efectos, su eficacia para mejorar la capacidad de comunicación y cooperación de los alumnos y alumnas. Conviene recordar, en este sentido, que dichas capacidades representan condiciones básicas para establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, la antítesis del sexismo y la violencia que con este programa se pretende prevenir.

La comparación de los cambios que se observan en el grupo experimental, que participó en el programa, con los del grupo de control, que no participó, refleja su eficacia para:

- 1) La superación de las *Creencias sexistas y de justificación de la violencia*, tanto en los como en las adolescentes.
- 2) El conocimiento que las y los adolescentes tienen sobre las discriminaciones y la violencia de género a lo largo de la historia y en la actualidad. El hecho de que dicha eficacia se produzca por igual en los chicos que en las chicas, refleja que se ha logrado uno de los objetivos que nos proponíamos en este sentido, sobre el que se habían detectado dificultades en otras intervenciones, orientadas de forma más específica contra la violencia de género
- 3) Un incremento en la imagen que tanto los chicos como las chicas tienen de su sensibilidad socioemocional actual, cambio positivo en ambos grupos, pero especialmente en ellos, debido a las diferencias inicialmente observadas, atribuibles a la incompatibilidad entre dichas cualidades y la identidad masculina tradicional.

- 4) La construcción de una identidad menos sexista en el ámbito privado, evaluada a través de las entrevistas individuales llevadas a cabo, exclusivamente, con 27 adolescentes del grupo experimental que inicialmente se encontraba en situación de riesgo.

En una cuarta investigación, recientemente publicada por el Instituto de la Juventud en tres libros y un vídeo (Díaz-Aguado, Dir., 2004) se incluyen programas de intervención a través de las familias que se encuentran en situación de riesgo, así como programas para extender la prevención de la violencia a la más cotidiana, la que se produce entre iguales en la escuela y en el ocio (Díaz-Aguado, Dir., 2001). En esta serie de investigaciones hemos observado la eficacia de los programas en contextos más conflictivos que los estudiados con anterioridad. Como muestra de la eficacia de estos programas para mejorar la calidad de la vida en la escuela incluso en aquellos casos en los que la convivencia había llegado a deteriorarse de forma muy preocupante, cabe destacar el cambio experimentado en una de las aulas que participaron en esta tercera investigación, compuesta básicamente por repetidores y con un alto porcentaje de alumnos con conducta violenta. Se incluyen a continuación las descripciones realizadas por tres de dichos alumnos:

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

MANUEL (DESPUES DE LOS PROGRAMAS, EN LOS QUE PARTICIPO DE FORMA INTERMITENTE DEBIDO A LAS EXPULSIONES) : "El ambiente de clase ha mejorado. En grupos vamos mejor. Aprendemos más, porque como hay personas que tienen más nivel sacan mejor nota y al final todo se acaba pegando. (...) Trabajar en clase es contagioso. (...) La relación con los profesores ha

mejorado. (...) Me parece bien que se trate el tema de la violencia en clase, porque tengo el carácter muy fuerte y me enfado mucho. Y si me hacen algo...me pongo nervioso. Depende de con quién me controlo o no ...ya me he dado cuenta que me puedo perjudicar, me he dado cuenta que aquí en el instituto no sirve para nada. *¿Por qué te expulsaron?* Por acumulación de partes...no me echaron por qué sí. Me lo merezco. Me he dado cuenta de que por hacer el tonto voy a tener que repetir".

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

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

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

Referencias bibliográficas

ABER, L.; ALLEN, J.; CARLSON, V.; CICHETTI, D. (1989) The effects of maltreatment on development during early childhood: recent studies and their theoretical, clinical and policy implications. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (1989) (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

ARNETT, J. (1992) Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review*, 12, 339-373.

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

BRONFENBRENNER, U. (1979) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987 (1979 fecha de la primera edición en inglés).

BURGESS, R.; CONGER, R. (1978) Family interactions in abusive, neglectful and normal families. *Child Development*, 49, 1163-1173.

CATALANO, R.; HAWKINS, J. (1996) The social development model: A theory of antisocial behavior. En: HAWKINS, J. (Ed.) *Delinquency and crime*. Cambridge: Cambridge University Press.

CICHETTI, D. (1989) How research on child maltreatment has informed the study of child development: perspectives from developmental psychopathology. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

CICHETTI, D.; BEEGLY, M. (EDS.) (1987) *The development of the self during the transition from infancy through the preschool years*. Chicago: University of Chicago Press.

COWEN, E.; PEDERSON, A.; BABIGIAN, H.; IZZO, L.; TROST, M. (1973). Long Term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 438-446.

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

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

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

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1990) Programa para el desarrollo de la competencia social en niños con inadaptación socioemocional. En: *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.

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

DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1995) *Niños con dificultades socio-emocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1996) *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

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

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

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

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

DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Tres libros y tres documentos audiovisuales. Madrid: Instituto de la Juventud.

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

DIAZ-AGUADO, M. J. MARTINEZ ARIAS, R. (2004) *Prevenir en Madrid. Programa de prevención de drogodependencias en contextos educativos del Ayuntamiento de Madrid. Investigación*. Madrid: Plan Municipal contra las Drogas del Ayuntamiento de Madrid.

DIAZ-AGUADO, M. J.; MARTINEZ ARIAS, R. MARTÍN SEOANE, G. (2002) *Jóvenes con problemas de conducta en centros de menores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DIAZ-AGUADO, M. J. MARTINEZ ARIAS, R.; MARTÍN SEOANE. G. (2003) *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.

DIAZ-AGUADO, M. J.; MARTINEZ ARIAS, R.; VARONA, B. ET AL. (1996) *Infancia en situación de riesgo social. Un instrumento para su detección a través de la escuela*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.

DIAZ-AGUADO, M. J.; MARTINEZ ARIAS, R.; VARONA, B. ET AL. (2001) *La educación infantil y el riesgo social. Su evaluación y tratamiento*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

DODGE, K.; FRAME, C. (1982) Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.

ECCLES, J.; LORD, S.; ROESER, R. (1996) The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. En: CICHETTI, D. ; TOTH, S. (Eds.) *Adolescence: Opportunities and challenges*. Rochester: University of Rochester Press.

ELKIND, D. (1967) Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-34.

ERIKSON, E. (1968) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós, 1971. *Human Relations*, 7, 117-140.

ESPELAGE, D.; BOSWORTH, D.; SIMON, T. (2000) Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counselling and Development*, 78,3, 326-333.

GAINER, P.S.; WEBSTER, D.W.; CHAMPION, H.R. (1993) A youth violence prevention program: description and preliminary evaluation. *Archives of surgery*, 128, 303-308.

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

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

HARTER, S. (1978) Effectancy motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.

HARTER, S.; ZIGLER, E. (1974) The assesment of effectance motivation in normal and retarded children. *Developmental Psychology*, 10, 169-180.

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

JESSOR, R. (1992) Risk behavior in adolescence: A psychological framework for understanding and action. *Developmental Review*, 12, 374-390. KAUFFMAN, J.; ZIGLER, E. (1987) Do abused children become abusive parents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 186-192.

KOHLBERG, L. (1985) A just community approach to moral education in theory and practice. En: M. BERKOWITZ y F. OZER (Eds.) *Moral education: theory and practice*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

LEWIS, D. MALLOUH, C.; CARLSON, V.; WEBB, V. (1989) Child abuse, delinquency and violent criminality. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (Eds.) *Child maltreatment*. New York: Cambridge University Press.

LEWIS, M.; MILLER, S. (Eds.) (1990) *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Plenum Press.

MARCIA, J. (1980) Identity in adolescence. En: ADELSON, J. (Ed.) *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.

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

PARKER, J.; ASHER, S. (1987) Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

PATTERSON, G. (1982) *Coercitive family process*. Oregon: Eugene.

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

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

ROFF, M.; WIRT, D. (1984) Childhood aggression and social adjustment as antecedents of delinquency. *Journal of Abnormal and Child Psychology*, 12, 111-126.

SCHINKE, S.; BOTVIN, G.; ORLANDI, M. (1991) *Sustance abuse in children and adolescents. Evaluation and intervention*. Newbury, California: Sage.

SCHWARTZ, D.; DODGE, K.; PETTIT, G.; BATES, J. (1997) The early socialization of aggressive victims. *Child Development*, 68, 4, 665-675.

STENGLE, E. (1971) *Suicide and attempted suicide*. Middlesex: Penguin.

STRAUSS, M.; KANTOR, G. (1987) Stress and child abuse. En: HELFER, R.; KEMPE, CH. (Eds.) *The battered child. 4th edition*. Chicago: University of Chicago Press.

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

WOLFE, D. (1988) Child abuse and neglect. En: E. MASH & D. TERDAL, (Eds.) *Behavioral assesment of childhood disorders*. New York: Guilford Press.