

Mucho es lo que se trata actualmente sobre el preocupante, complejo y de naturaleza multicausal, tema de la violencia relacionada con los y las jóvenes, en nuestra compleja sociedad actual.

Más que repetir cifras o estimaciones que pueden servir para agitar banderas que lleven, en última instancia, a alejarnos de estudiar el fenómeno como resultante de un momento histórico, de interacción de múltiples variables, dejemos hablar a quienes tratan de una u otra forma con el fenómeno.

¿Qué se entiende por violencia juvenil? ¿Qué se oculta detrás de la misma? A grandes rasgos se debería distinguir entre la violencia ejercida y la violencia sufrida por los y las jóvenes; principalmente observar la relación que hay entre ambas. Pero también es fundamental considerar la relación entre las conductas agresivas de los y las jóvenes y lo que es la violencia entre los adultos. Violencia ésta muchas veces silenciosa: la omisión o negación a brindar lo que se necesita en un momento dado, los dobles mensajes que se dan desde los medios de comunicación...





REVISTA DE ESTUDIOS DE JUVENTUD

Directora

Elena Azpiroz Villar

Coordinación del número

Irene Silva

Diseño Gráfico

Pep Carrió / Sonia Sánchez

Ilustraciones

Angel De Pedro

Edición

© Instituto de la Juventud

Redacción

Consejería Técnica de Planificación y Evaluación

Servicio de Estudios y Documentación

Tel.: 91 363 78 09

Fax: 91 363 78 11

E-mail: estudios-injuve@mtas.es

ISSN: 0211-4364

NIPO: 208-03-005-X

Dep. Legal: M. 41.8500-1980

Impresión: ARTEGAF, S.A.

Sebastián Gómez, 5. 28026 Madrid

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

ÍNDICE

Páginas

<u>El Tema</u>	<u>7</u>
Introducción	
1. Adolescencia y violencia. Tópicos y realidades Javier Urra	11
2. Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia M ^a José Díaz-Aguado	21
3. Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia Ana Alvarez-Cienfuegos Ruiz y Fernando Egea Marcos	37
4. El revés de la violencia M ^a Carmen Rodríguez-Rendo	45
5. Violencia y familia Alicia Monserrat Femenía y M ^a Teresa Muñoz Guillén	51
6. Los actores de la violencia escolar Ignacio Avellanosa Caro y Bárbara Avellanosa Peña	59
7. Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar Cristina del Barrio, Ángela Barrios, Kevin van der Meulen y Héctor Gutiérrez	65
8. Adolescencia, grupo de iguales, consumo de drogas, y otras conductas problemáticas M ^a Nieves Herrero Yuste	81
9. Ofensores sexuales juveniles José Díaz Morfa	93
10. Los significados de la inmigración en el contexto de las relaciones adolescentes: un análisis etnográfico Estela D'Angelo, Piedad Pozo y David Viadero	131
11. Prevención de la violencia de género en adolescentes Ana Meras Llibre	143
12. La conducta violenta en grupos juveniles: características descriptivas Antonio Martín González, Bárbara Scandroglio, Jorge López Martínez, José Manuel Martínez García, M ^a Jesús Martín López, M ^a Carmen San José Sebastián	151
Materiales	159

EL TEMA

La tarea de elaboración de este número sobre la violencia y la juventud, coordinado desde el Colegio Oficial de Psicólogos de España, ha requerido considerar la inclusión de diversos profesionales que, desde distintos ámbitos, como centros públicos o privados, universitarios, desde la psicología clínica u otras especialidades, pudieran hacer aportaciones a este complejo tema de la relación entre la violencia y las y los jóvenes. De allí también las distintas orientaciones teóricas que, si bien pueden por momentos llamar la atención, siempre puede resultar enriquecedor ampliar los puntos de mira con otros enfoques. Por considerar que el enfoque de los y las jóvenes debe ser siempre biopsicosocial, se incluyen artículos firmados no exclusivamente por psicólogos.

Debemos ser conscientes de que el fenómeno de la violencia juvenil no se puede separar de la violencia "sufrida" por los y las jóvenes, que debemos considerar siempre el propender a que se realicen políticas de juventud en todos los ámbitos que conduzcan a una disminución de las conductas violentas y que, obviamente conlleven un aumento del bienestar de la sociedad en su conjunto.

Detrás de una o un joven violento hay siempre una persona producto de una sociedad. Esto se refleja de una u otra manera en todos los artículos de esta revista.

En este número se presentan artículos que abordan, desde una perspectiva más general, el tema de la violencia y la adolescencia, como los cuatro primeros artículos, mientras que los siguientes enfatizan algunos aspectos en relación con la violencia juvenil como: la familia, la escuela, las drogas, la sexualidad, la inmigración, la violencia en grupos, la prevención.

La construcción cultural denominada juventud, es producto de una interacción entre las condiciones psicosociales y las imágenes culturales que una sociedad elabora en cada momento histórico. De ahí la importancia de contextualizar cada momento histórico las formas de ser joven. Distintos artículos de esta revista ofrecen una perspectiva a considerar, a tener en cuenta

especialmente a la hora de elaborar políticas de juventud ya que todos, de una u otra manera, tratan el tema de la prevención de la violencia juvenil.

El tema de la violencia juvenil, de sus tópicos y realidades, es abordado por Urrea, enfatizando que no habría violencia del adolescente, sino violencia.

El autor se adhiere a los planteamientos de la violencia como conducta aprendida. Expone Urrea que el joven no es el emisor de violencia, sino el receptor de la misma. También el autor aborda el tema de la delincuencia juvenil, de cómo ha desaparecido la banda pero continúa el agrupamiento, y de los hijos que agreden en el hogar. Desarrolla el tema de las respuestas sancionadoras y plantea lineamientos para la prevención de la violencia.

En el artículo de Díaz-Aguado se trata de los aspectos fundamentales a tener en cuenta para la prevención de la violencia desde la adolescencia. Las reflexiones y propuestas que en este artículo presenta la autora han sido desarrolladas a partir de una larga serie de investigaciones. Díaz Aguado finaliza enfatizando desarrollar la democracia participativa e incrementar la colaboración entre la escuela, la familia y el resto de la sociedad; así como también plantea desarrollar programas de prevención de la violencia a partir de la investigación-acción.

Álvarez y Egea plantean los aspectos psicológicos de la violencia. Hacen un desarrollo de las diferentes teorías de la agresividad humana, resaltando la importancia de las relaciones tempranas, así como de la adolescencia como momento evolutivo crucial para la plasmación de la identidad. Los autores resaltan también la necesidad de convergencia de las diferentes disciplinas y modelos teóricos. Egea y Álvarez también plantean aspectos a considerar para la prevención y tratamiento de la violencia.

En el artículo de Mari Carmen Rodríguez Rendo, la autora plantea cómo el mundo de las pulsiones en los y las jóvenes es activado por un momento

social que a la vez impacta en la historia arcaica del aparato psíquico, y en la singularidad de cada sujeto. La autora investiga la violencia como un síntoma que emerge de la pulsión de muerte ante la evidente retracción de lo simbólico y el aumento de la potencia de lo imaginario.

Rodríguez Rendo expone, en un decálogo imaginario que recrea el ideal narcisista promovido por la ética de una parte de la sociedad actual, y sus consecuencias en la dinámica psíquica. En el artículo también la autora desarrolla el tema de la llamada de la tendencia a la destrucción, heredera privilegiada de la pulsión de muerte, que se presenta como el anverso de esa violencia de la juventud que desborda a familiares y educadores en la medida en que se la busca controlar con penalizaciones sin subjetivarla.

A continuación Montserrat y Muñoz, en el artículo sobre violencia y familia plantean cómo la familia puede ejercer sobre sus miembros y descargar en ellos una violencia que configurará sus personalidades y sus modos de situarse ante la vida.

Principalmente esbozan la violencia por omisión, no por exceso sino por defecto. Muñoz y Montserrat plantean qué es la violencia de dar demasiado para no tener que dar. Es la violencia de permitir sin límite, disfrazando esa permisividad de actitud tolerante para encubrir el miedo que a algunos padres les produce vivirse a sí mismos como seres adultos.

Otro punto importante que señalan es la violencia que se ejerce desde el grupo familiar cuando éste no es capaz de actuar conteniendo. En lugar, de las funciones protectoras que deben ejercer los padres el joven o la joven quedaría con “huecos afectivos” que no sabe cómo llenar. Las autoras plantean que estos huecos algunos jóvenes intentarán cubrirlos con indumentarias protésicas (clavos, botas, objetos duros...), corazas con las que intentar cubrir la fragilidad interna y de paso, aprisionar los sentimientos de culpa para no tener que entrar en contacto con ellos. Montserrat y Muñoz finalizan el artículo con dos ejemplos clínicos.

En el siguiente artículo I. y B. Avellanosa hacen

una reflexión sobre los agentes de la violencia escolar. En cada clase, en cada centro existen alumnos que juegan papeles diferentes alrededor del tema común de la violencia: unos son verdugos y otros víctimas. Desde los primeros cursos niños y niñas se identifican con alguno de los personajes. Plantean los autores que esta identificación tiene que ver, fundamentalmente, con su propia historia y el ambiente familiar. I y B Avellanosa plantean la posibilidad de formación del profesorado en técnicas de resolución de conflictos frente a las situaciones violentas.

Del Barrio, Barrios, Van der Meulen y Gutiérrez, en el artículo que continúa, trabajan el tema de la violencia escolar desde las perspectivas de estudiantes y docentes. Luego de una definición de los distintos fenómenos, presentan las percepciones de estudiantes y profesores acerca de la victimización entre escolares, como tipo particular de agresión, a partir de diversos estudios en los que han participado los autores, que permiten integrar distintas perspectivas del problema: el estudio nacional incluido en el Informe del Defensor del Pueblo, un estudio de caso acerca de la situación en una ciudad y un estudio retrospectivo acerca de las experiencias de victimización vividas en el pasado escolar.

En el artículo que continúa, Herrero analiza una serie de conductas de riesgo, entre las que se incluye el consumo de alcohol y de otras drogas, durante la adolescencia y la relación existente entre las mismas y el grupo de iguales. La autora también realiza una breve descripción de la situación actual respecto de los consumos de drogas entre los grupos de edad más jóvenes y se describen los principales factores de riesgo y de protección relacionados con los mismos y con otras conductas problemáticas. Herrero hace una especial referencia a la necesidad de generar espacios para la intervención preventiva durante esta etapa, aportando algunas de las ideas y principios que deben ser tenidos en cuenta a la hora de poner en marcha programas y actuaciones integrales dirigidas a este sector de población. A continuación Díaz Morfa desarrolla el tema de los ofensores sexuales juveniles. Partiendo de su

definición el autor plantea las características de los jóvenes que han cometido ofensas sexuales, los tipos de conductas ofensivas; la etiología, y actualización de los tipos y clasificaciones de ofensores sexuales juveniles. Díaz Morfa plantea también las diferencias entre los abusadores sexuales adultos y los adolescentes; así como explicita distintas áreas de evaluación, diferentes aproximaciones terapéuticas. El autor brinda pautas para la prevención de la recaída y la investigación sobre la eficacia del tratamiento. D'Angelo coordina a Pozo y Viadero, quienes escriben un artículo, partiendo de un análisis etnográfico sobre los significados de la inmigración en las relaciones adolescentes. Preguntan, por ejemplo, ¿cómo dan forma los adolescentes a un proyecto de vida interactuando en el contexto social actual? ¿cómo pueden dar forma a un proyecto de vida que integre al distinto como interlocutor válido y de pleno derecho? Las autoras y el autor concluyen, desde una visión psicopedagógica, que somos los adultos los responsables de la construcción de la identidad adolescente sin proyecto vital autónomo, así como de una violencia no genuina de los y las jóvenes (actitudes racistas, agresivas, xenófobas...) que oculta el desconocimiento de lo nuevo, lo distinto. Meras, en el artículo que continúa, comenta sobre las creencias y roles sociales presentes en la juventud, en relación con diversos mitos que dan origen, perpetúan y justifican la violencia de género. La autora ha realizado un estudio descriptivo en institutos madrileños con adolescentes y jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y 19 años. Plantea la autora que estas creencias y roles perpetúan la cultura y convierten a los jóvenes en protagonistas de un drama social que no terminará si la sociedad no se define seriamente en un afrontamiento radical del problema, porque este problema tiene profundas raíces psicosociales y culturales, de larga trayectoria histórica y universal. Coordinados por Martín González, Scandroglio, López Martínez, Martínez García, Martín López y San José Sebastián, plantean las características descriptivas de las conductas violentas en grupos

de jóvenes. El trabajo consiste en la realización de un análisis descriptivo de carácter cualitativo sobre algunos aspectos de la violencia juvenil grupal, a partir del análisis de los resultados de entrevistas realizadas a un total de 41 jóvenes de la Comunidad de Madrid con diferentes grados de implicación en conductas de violencia grupal. Los autores concluyen que las conductas violentas, lejos de constituir un fenómeno en el que primen elementos de irracionalidad o desviación individual, corresponden a un comportamiento estructurado en un sistema de normas, actitudes y recursos conductuales que determinan los contextos y los motivos que justifican el comportamiento violento, las repercusiones positivas que acarrea y las formas para reducir al mínimo los perjuicios que ocasiona. Dejan patente, a su vez, que tal sistema se integra, se elabora y se hace inteligible dentro de una sub-cultura, que permite dar sentido a las acciones bajo una determinada visión del mundo y que marca un proceso socializador que cumple funciones específicas para la persona que lo asume.

Irene Silva

ADOLESCENCIA Y VIOLENCIA. TÓPICOS Y REALIDADES

Javier Urrea

Psicólogo de la Fiscalía del Tribunal Superior de Justicia y de los Juzgados de Menores de Madrid.

- a) *No hay violencia juvenil. Hay violencia.*
- b) *El joven no es el emisor de violencia, es el receptor.*
- c) *El ser humano no nace violento (se aprende).*
- d) *Delincuencia juvenil.*
 - d.1) *Ha desaparecido la banda, permanece el agrupamiento.*
 - d.2) *Hijos que agreden en el hogar.*
- e) *Respuesta sancionadora.*
- f) *Prevención = Educación.*

Platón ya se escandalizaba de las características de la juventud que había en su época, una constante, que llega hasta nuestros días.

No se olvide que el adolescente, no debe ser estudiado como un ente solitario, sino inserto en una realidad espacial y temporal, que a su alrededor se encuentra su familia y su contexto, que no puede ser diagnosticado en un corte vertical de su vida: «es así», porque tiene una realidad transversal con un pasado y un futuro (a veces oscuro). Además los diagnósticos negativistas que sólo insisten en clasificar y resaltar los aspectos problemáticos, no sirven para nada, hay que pronosticar pero aludiendo a lo positivo, a lo que le motiva, a lo que le engancha socialmente, para llevarlo a efecto y desarrollar todas sus potencialidades.

a) No hay violencia juvenil. Hay violencia, del ser humano, de grupos, de Naciones. Véase ETA; Argelia; Ejecución de una mujer (otras veces son hombres o menores que dejan de serlo) en Estados Unidos país que no ha ratificado la Convención de Derechos de la Infancia. Las urbes en que habitan nuestros niños

(habitamos), son agresivas, inhumanas, el rey de esa selva es el vehículo a motor, se generan miedos, el niño tiene que ser visto en todo momento o puede ser atacado por un pederasta, un psicópata, un secuestrador, un drogadicto, esta constante alarma social, hace que sean reclusos en sus cuartos ante una pantalla de T.V., ordenador, video-juego. En todo caso hay más violencia latente que real y más psíquica que física.

Respecto a los medios de comunicación y primordialmente a la televisión, es incuestionable que la «cascada» de actos violentos, muchas veces sexuales, difuminan la gravedad de los hechos.

Nada tiene que ver el disparo indiscriminado del VII de Caballería contra los indios (o viceversa), que nosotros veíamos, con la brutal carnicería en la que hoy se deleitan. O anuncios de juguetes que dejan en la mano del niño la capacidad para decidir «la vida del otro». O peligrosos como «el niño será rubio, tendrá los ojos azules». O vídeos tan esperpénticos como muñecos diabólicos. Nos rodea un alto grado de zafiedad y mal gusto. Sin embargo, hemos de reseñar que los menores que exploramos y que están en Proceso

Delincuencia, son poco consumidores de televisión, pues pasan su tiempo en los parques, billares, discotecas...

En todo caso, se desplaza mucha responsabilidad a los medios de comunicación, cuando hay una «moda de inmoralidad».

Debe romperse el vínculo violencia / juventud, véanse para ello los datos de las Memorias de la Fiscalía General del Estado y compárense por franjas de edad. Acontece que paradójicamente los medios de comunicación, hipertrofian lo minoritario y negativo, olvidando destacar lo genérico y positivo, como la solidaridad juvenil.

b) El joven no es emisor de violencia, es el receptor.

Piénsese en los niños maltratados, a veces físicamente, otras emocionalmente, como cuando tienen que oír «no sé para qué has nacido» o «yo te quise abortar» o «no me quites tiempo» o «no vales para nada». Los que nacen con síndrome de fetoalcohol u otras drogas, los que aprenden bajo el lema «la letra con sangre entra», los que tienen que estar en una cárcel con sus madres, los que son obligados a traficar («trapicheo») con drogas, a robar como forma de subsistencia, a prostituirse, los que trabajan, mendigan, no asisten a la escuela, porque una sociedad injusta que «no va bien» lo etiqueta como desheredado, porque hay padres que de hecho no lo son, que fracasan en la educación, o inducen al comportamiento disocial, porque han errado absolutamente al interpretar lo que significa Patria Potestad. Padres que no educan coherentemente, tampoco se coordinan con los maestros, que adoptan una posición cobarde y errónea no permitiendo que nadie recrimine a sus hijos sus malas acciones. Padres que no escuchan, que no conocen las motivaciones y preocupaciones de sus hijos, que no saben decir nada positivo de ellos, que pierden los primeros días, meses y años de sus hijos «se me ha hecho mayor sin enterarme», que creen que no se influye sobre ellos, que no educan en la autoresponsabilidad.

Tenemos una sociedad profundamente injusta, económicamente fracturada que golpea con el

canto de sirenas del consumo, hay jóvenes que cuando se les pregunta ¿qué quieres ser de mayor? Contestan «rico», estos son los frutos de la denominada y padecida «cultura del pelotazo», que lo más que aporta a los jóvenes son zonas de «copas» para pasar el tiempo. Una colectividad que ha perdido en gran medida el sentimiento de trascendencia, de espiritualidad, que rehuye con pánico la soledad buscada.

Son muchas las personas que quieren modificar conductas, sin inocular valores.

Nos encontramos ocasionalmente, con que se ha perdido el respeto intergeneracional, que no es fácil que cuando entra una embarazada en un medio de transporte público un joven se levante para cederle el asiento. Pautas educativas esenciales, que hemos de retomar desde la razón, la palabra y la práctica, los más pequeños tienen que apreciar en sus mayores (en nosotros) ese respeto a los que nos han precedido.

c) El ser humano no nace violento (se aprende).

Existen niños que por causas sociales (anomia, cristalización de clase, etiquetaje, presión de grupo, profecía autocumplida), conforman una personalidad patológica, pero la etiología está muy lejos de ser cromosómica, lombrosiana...

El estudio del genoma humano demostrará que el delincuente no nace por generación espontánea, ni por aberración genética.

Y esto no está interiorizado.

Cuando se detiene a un violador, mucha gente expresa: ¡No tiene cara de violador!

Fracasamos (a veces) en el proceso de educación, de socialización, en el proceso por el que nace y se desarrolla la personalidad individual en relación con el medio social que le es transmitido, que conlleva la transacción con los demás. Se forma una personalidad dura que puede llegar a la deshumanización, es el etiquetado psicópata (caso de Javier Rosado –Juego del rol–). Volvamos la mirada hacia ese niño pequeño ya tirano «lo quiero aquí y ahora», «no admito órdenes de nadie...» (viaje iniciático hacia pulsiones primitivas e incontroladas).

En muchas casas al hijo se le alecciona «si un niño te pega una bofetada, tú le pegas dos». Y qué decir de esas familias que hablan mal de todo el que le rodea, que muestran vivencias negativas de las intenciones ajenas (del vecino, del jefe, de la suegra), de esos padres que al subirse al coche se transforman en depredadores insultantes, de los núcleos familiares que emiten juicios mordaces contra el distinto (por color, forma de pensar, procedencia). No se dude, generaremos intolerantes, racistas, xenófobos. Algunos educan en la estúpida y miope diferenciación (nosotros versus los otros), ya sean los españoles (en el País Vasco), los moros (en España), etc.

El progreso de esta civilización ha de basarse en la solidaridad que mostremos a nuestros niños, y este siglo no ve que la tolerancia sea la característica que defina a esta sociedad. Y eso que sabemos que los conflictos adaptativos hunden sus raíces en la desestructuración del microsistema familiar, el no buscar apoyo social fuera de esta unidad, la falta de motivación y consecuente fracaso escolar, la inadaptación socioambiental y una cultura que entiende que los problemas son individuales. En gran medida educamos a nuestros niños en la violencia, contra la naturaleza, contra los seres humanos. Quemamos los bosques, contaminamos el aire, esquilamos el mar, exterminamos otras tribus, otras ideas, otro sentir.

Y aunque hay quien lo discute, tengo clara la influencia del golpeo catódico de violencia en series de T.V., dibujos animados, y videojuegos, violencia gratuita, sin consecuencias, donde gana el bueno, el que más mata, el guapo con el que el niño se identifica, revistas donde se mezcla sexo y violencia, donde se transmite el peligroso criterio, de que cuando la mujer dice no, quiere decir sí. Claro que se influye muy negativamente sobre los niños, claro que banalizan la violencia, la presión es muy fuerte y ejerce influencia. ¿O es que todos los empresarios y publicistas están equivocados? La violencia que nos rodea puede llegar a insensibilizarnos. El que haya niños violentos es un mal que está en la sociedad.

Clamamos contra el posicionamiento fariseo que responsabiliza al joven de sus conductas, cuando antes no se han adoptado medidas preventivas, y culpamos a las instituciones que no intervienen cuando el niño está en peligro, sino cuando es un peligro.

Los adolescentes sufren en mayor medida que el resto de la población el rechazo y/o fracaso de los dos medios socializadores primarios: la familia y la escuela, que les conduce a contestar cuando se les pregunta ¿qué haces durante las 24 horas del día? «Dar vueltas». Y cuántas veces hemos oído la expresión «no me explico cómo un niño ha podido hacer eso» (ya sea un destrozo, una agresión a su madre...), les aseguro que al terminar la exploración psicológica quedan meridianamente claras las «razones», que si bien no son «de obligado cumplimiento», sí resultan inductoras y decisivas.

No podemos exigir a nuestros jóvenes una responsabilidad y voluntad en evolución, si antes no han existido modelos que hayan permitido su aprendizaje. Haremos bien en preocuparnos por su futuro desde el presente.

Pese a las múltiples evidencias, siempre habrá quien para ahuyentar miedos subconscientes, o para hacerse de oro, encontrando la «piedra filosofal», verá en el criminal una maldad ontológica grabada a fuego en el alma, o en su versión moderna, en el código genético.

d) Delincuencia Juvenil

Ya sea en España, en Liverpool o en Francia, existe la sorpresa en la sociedad por la frialdad con que los niños cuentan sus actos violentos y por la aparente falta de móviles o razones para efectuarlos.

Estos niños no aquilatan el valor de una vida, su riqueza, su particularidad, por eso no son absolutamente responsables de sus actos, porque no evalúan lo que dañan.

Hemos de diferenciar entre: *la imputabilidad*, concepto jurídico, que se establece cronológicamente; por ejemplo en España lo es para los mayores de dieciocho años. *La consciencia*, que es verificable desde muy corta

edad, nos permite conocer lo que se hace. *La responsabilidad*, que depende de cada sujeto, pero que en todo caso requiere una maduración cognitiva y afectiva, lo que conlleva un aprendizaje (de respuestas alternativas) y un desarrollo (de las etapas morales, Kohlberg).

Los menores en conflicto y/o riesgo social pueden ser fácilmente víctimas de fallas graves educativas y convertirse en agresores. La pérdida de normas, de límites, la mala adaptación social, la búsqueda de castigo, el endurecimiento, etc., cursan en falta de responsabilidad, locus de control externo, incontinencia a la tentación, carencia de sentido moral, incapacidad para ponerse en el lugar del otro, insensibilidad, ausencia de angustia, carencia de conflicto interior y amoralidad. Estos son algunos de los tipos de jóvenes que podemos generar:

1. «*Psicopáticos*», niños que desde muy pequeños aprenden a ser duros, a deshumanizarse, a primar la filosofía de «primero yo y luego yo», a mantener una actitud tiránica, distante, incapaz de empatizar, de mostrar perdón, de transmitir sensibilidad, así con graves errores los iremos convirtiendo en un «depredador social», que busca el nihilismo, hedonismo, el placer momentáneo, presente, individual, saltándose el límite de no dañar, o al menos la frontera de «no dañar a otro ser humano».
2. Niños *huidizos*, *introvertidos* e indescifrables, desconectados mediante cascos de música, que se refugian en su cuarto, son vividos por padres y hermanos como distintos, distantes, como un desconocido alojado en casa.
3. El adolescente *100% grupal*, el que vive para los colegas, se activa sólo con ellos, a veces estos grupos pueden ser violentos, nocivos, sectarios, algunos pierden su identidad personal, su capacidad crítica, prima el padre-grupo.
4. Menores que se convierten en *maltratadores* de hermanos pequeños, de la madre, (el padre suele mostrarse desaparecido), jóvenes que gritan, golpean, insultan, por razones nimias «voy a llamar por teléfono y está la vieja, claro la pegué...», las etiologías son variadas, algunas hunden sus raíces en el aprendizaje del maltrato.

5. Otros muchachos se hacen con nuestra involuntaria ayuda *drogodependientes*, van desde el que consume habitualmente droga de síntesis, busca un euforizante, potenciar el «pico» de subida de adrenalina, hasta el consumidor de alcohol «tipo nórdico», que mezcla alcoholes, busca evadirse en el menor tiempo posible, con el menor gasto posible, los fines de semana consume y huye de sí mismo, su placer está en alejar la consciencia de lo que le rodea.

6. Otros menores que estamos creando son los «*enganchados a*» (el ordenador, videojuegos... los que se inician en la ludopatía, los compradores compulsivos).

En el caso de los videojuegos violentos se realizaron estudios que demostraron que para menores con una predisposición y atracción a esta violencia manejada indirectamente (pero que transmite un gran poder a quien tiene el mando en su mano) son de alto riesgo. Estar horas y horas ante uno de ellos y más si se es menor y definido por sus propios padres como «huidizo», «difícil de saber lo que piensa»... es perturbador, el paso al acto es no sólo posible, sino ocasionalmente probable.

7. Cabe destacar el incremento significativo de la *delincuencia femenina* en la población joven que arremete por motivos ínfimos (a compañeras, a la propia madre) y que ocasionalmente se agrupan en bandas de carácter violento. Aun así sigue siendo constatable en la actualidad en todos los países que la criminalidad de la mujer en relación con la del hombre es muy baja, cifrándose aproximadamente en 1-22. Es manifiesto que la violencia no es un componente básico en la conducta femenina, entendemos que el mayor grado de empatía apreciado en las mujeres, su facilidad para expresarse emocionalmente, para preocuparse por las relaciones personales más que por objetivos profesionales específicos, facilitan que se muestren menos agresivas. De ser así (y no lo dudamos) habríamos de emprender la tarea de educar a los varones contando con esta realidad.

La única forma operativa de interpretar la delincuencia, sus tipos y modificaciones es

entenderla como un proceso evolutivo en el que interrelacionan múltiples factores tanto personales como ambientales que se asientan sobre otros anteriores que conforman la historia del sujeto (El yo y mis circunstancias Orteguiano). Esta visión longitudinal y social obliga coherentemente a no desgajar el diagnóstico de la intervención, sino muy al contrario realizar un pronóstico con una orientación educativa. Es desde el criterio de que la conducta delictiva ha sido aprendida y que la etiología se concreta en un proceso de socialización erróneo o inadecuado que podemos arrinconar conceptos de patología o anormalidad y sin soslayar la terapia, acentuar una más amplia Educación.

d.1.) Ha desaparecido la banda, permanece el agrupamiento.

De la banda organizada con el objetivo de imponerse en una zona o especialidad (tirón...) con una jerarquía establecida y respetada, con un líder (recuérdese: "El Torete"), cuyo currículum dejaba constancia de que se enfrentaba a la autoridad, a lo instituido, que despreciaban el riesgo, que repartían el botín, que vivían de prisa, se ha pasado a tribus urbanas cuyo fin es el desprecio a los otros, a los distintos (léase cabezas rapadas, punkies, heavys, etc.), el triunfo ahora no es el bolso, sino ver al enemigo (recién conocido) por el suelo (como pegar al núm. 30 que sale del metro), los instrumentos utilizados, «locas» (SEAT 124), ganzúas, cizallas, han sido cambiados por cadenas, bates, puños americanos. La falta y el delito de hurto y robo, está dando paso a la agresión, la violencia gratuita e incontrolada, por niños y adolescentes (cada vez más jóvenes), quienes argumentan que mediante la violencia se sienten personas y que a través del miedo de los otros confirman su propia existencia. Hay una delincuencia de tipo lúdica y de consumo, más que de miseria o carencial. Los mitos tipo «El Vaquilla» dejan el testigo a un anonimato en el que refugiarse. La delincuencia de los desheredados, de los nacidos en los olvidados rincones de las capitales, es hoy patrimonio de todas las clases sociales, del descontento con el porvenir, de la España futura.

Hace ya bastantes años los chiquillos se agrupaban para decir somos granujas, luego la unión daba voz a una banda de ladrones, hoy a una masa informe donde la unicidad se diluye y el acto violento no se valora en su justo dolo. Estas variaciones en niños y jóvenes son el espejo de una realidad en los adultos que influyen en las posturas psicológicas y roles que adoptan sus descendientes. Esa impronta es percibida y sentida por los niños en el hogar, la escuela, los lugares de ¿esparcimiento?, los medios de comunicación.

Estamos creando una conducta social compuesta de sumativas individuales, que no desarrolla la afabilidad social ni la vivencia profunda de sentimientos de ternura y sufrimiento –pathos–; que no facilita la responsabilización por las creencias y pensamientos que manifiestan; que no aboca a instaurar un modelo de ética para su vida –ethos–; que no provee de las habilidades sociales y cognitivas para percibir, analizar, elaborar y devolver correctamente las informaciones, estímulos y demandas que le llegan del exterior. Que no asume normas, entendidas como el conjunto de expectativas que tienen los miembros de un grupo respecto a cómo debería comportarse, claro que muchas veces no se puede atribuir a dos o más personas el calificativo de grupo, pues no hay ni estructuración, ni distribución de papeles ni interacción entre ellos. Esteban Ibarra (Coordinador del Movimiento contra la Intolerancia) y yo discrepamos, él está convencido, de que las bandas de «skins» están perfectamente estructuradas, que se marcan objetivos, que hay una ideología interiorizada. Yo creo que en algunos casos es así, pero en otros el agrupamiento se realiza en busca del padre-grupo, de sentirse fuerte, de soltar adrenalina. Detrás hay muchos padres que saben pero callan, que no se enfrentan (que a veces piensan igual). Y eso sí algunos adultos con ideologías obsoletas pero preocupantes que recuerdan cuando Hitler dijo «una juventud violenta, dominadora, valiente, cruel, con el brillo en los ojos de la bestia feroz». Hay otros grupos, como los de apoyo a ETA, que requieren de un minucioso estudio para valorar el

porcentaje de ideología que los mueve, la proporcionalidad de marginalidad que los sostiene y la parte de malestar personal que se debe atribuir.

Otros, como los «okupas», cuentan con cierta simpatía o complacencia social, pero son utilizados con facilidad para extender prácticas de guerrilla urbana.

La violencia no nace de la razón, aunque acalla a ésta. La violencia del grupo se potencia de forma geométrica.

Desde el anonimato, la responsabilidad se diluye.

La «presión del grupo» ejerce una fuerza desbocada que hace saltar los «topes inhibitorios». El joven en estos actos se distancia de la víctima, vive el momento como «lúdico», le importan los suyos no el «objeto inerte». Existe una profunda despersonalización.

Es peligrosísimo que desde el analfabetismo emocional, desde la incapacidad para sentir, se perciba que la violencia «sirve», por eso precisa, exige una respuesta inmediata, no violenta, pero sí poderosa e insalvable.

d.2) Hijos que agreden en el hogar.

En los últimos años, en los Juzgados y Fiscalías de Menores hemos constatado un preocupante aumento de las denuncias a menores por malos tratos físicos (conllevan psíquicos y afectivos) a las figuras parentales (casi exclusivamente a la madre). Dichas inculpaciones son presentadas por vecinos, partes médicos de los hospitales y puntualmente por la víctima la cual cuando llega a la Fiscalía de Menores a pedir «árnica» es que ha sido totalmente desbordada y derrotada, viene con la honda sensación de haber fracasado y con un dolor insondable por denunciar a su hijo.

Respecto al perfil, se trata de un menor varón de 12 a 18 años que arremete primordialmente a la madre. Adolecen hasta del intento de comprender qué piensa y siente su interlocutor «domado».

Poseen escasa capacidad de introspección y autodominio «me da el punto, la vena...». Los tipos caben diferenciarse en: Hedonistas-Nihilistas (su principio es «primero yo y luego yo»), utilizan la casa como hotel, entienden que la obligación de

los padres es alimentarles, lavarles la ropa, dejarles vivir y subvencionarles todas sus necesidades. El no cumplimiento de sus exigencias supone el inicio de un altercado que acaba en agresión). Patológicos (bien por relación amor-odio, madre-hijo, o por dependencia de la droga, que impele al menor a robar en casa) y Violencia Aprendida (como aprendizaje vicario desde la observación, porque el padre pega a la madre o como efecto «boomerang» por haber sufrido con anterioridad el maltrato en su propio cuerpo, la incontinencia pulsional de padres sin equilibrio, ni pautas educativas coherentes y estables, cuando su edad y físico lo permiten «imponen su propia ley» como la han interiorizado.)

A las penosas situaciones en que un hijo arremete a su progenitor no se llega por ser un perverso moral, ni un psicópata, sino por la ociosidad no canalizada, la demanda perentoria de dinero, la presión del grupo de iguales... pero básicamente y *sine qua non*, por el fracaso educativo y específicamente en la transmisión del respeto, y si no, ¿por qué en la etnia gitana no acontecen estas conductas, muy al contrario se respeta al mayor? La tiranía se convierte en hábito o costumbre, no olvidemos que la violencia engendra violencia. La situación, cuando llega a las Fiscalías y los Juzgados de Menores suele ser de tan intensa gravedad, que no cabe otra solución inicial que el internamiento como paso previo y ya aprovechado para una terapia profunda y dilatada, que incluya a las distintas figuras que componen el núcleo familiar, abordando conflictos, implementando otras habilidades de resolución de problemas, de relación,...

e) Respuesta Sancionadora

• La sanción.

Respecto a la institución judicial, la Justicia de Menores avanza con paso dubitativo, porque no define si ha de ser sancionadora, rehabilitadora o protectora de quien entiende. Esta duda permanente es fiel reflejo de la dicotomía social. Ha de aprovechar el contacto con la infancia para conseguir de ésta un mayor respeto y valoración

mediante la participación activa en cuanto le afecte. Y ello desde un criterio científico que atienda a todas sus circunstancias familiares, sociales y personales (historia vivida, motivaciones, intereses...). Una intervención que sea inmediata a los hechos que se le imputan y mínima dentro de las posibles, garantista, individual, basada en principios mediadores. ¿Qué ocurre con las bandas? ¿No es verdad, que es muy difícil castigar la violencia ejercida por estos individuos, porque no se aclaran responsabilidades penales? ¿Qué hacer? ¿Se castiga «solidariamente» a todos. Lo que es perverso e inadmisibles, es que uno por otro, hechos terroríficos queden sin sanción, la ciudadanía se siente indefensa.

- *La rehabilitación*, conlleva una respuesta individual buscando la modificación de conductas (violentas) mediante la asunción de culpabilidad, de responsabilidad, de intención de cambio, precisa una modificación cognitiva, de percepción, de «auto-localización».

Trabajar con los inadaptados sociales es buscar su autonomía (que significa en griego darse una ley a sí mismo); para ello se han de descubrir los límites, pues, como dijo Chesterton, «nada encuentro tan maravillosamente bello como una ventana. Pero si me dejara llevar por mis inclinaciones hacia un infinito número de ventanas, acabaría por no haber paredes e igualmente acabaría por no haber ventanas».

Ha de primar la búsqueda de los aspectos positivos con los que cuenta el menor, que permita ulteriormente instrumentar la interiorización de los no existentes. Se ha de facilitar la adquisición de conductas prosociales mediante habilidades para interactuar, se ha de alimentar la participación social, el tejido asociativo y la asunción de respeto. Por ende son profesionales de la conducta humana quienes han de intervenir para que la sanción no se quede en ser vindicativa, sino efectiva, por respeto a la víctima, por prevención para evitar riesgos a posibles futuros afectados y por recuperar socialmente al agresor. Porque para honrar a la víctima, no hay por qué denostar y

deshumanizar al agresor, la sanción no tiene que ser una pena y menos privativa de libertad en Centros de Reforma que en alguna ocasión podrían ser llamados Deformatorio. La respuesta social, puede imponerse en positivo, hacer más y mejor por la comunidad, pues nadie que comete un delito es totalmente insolvente, al menos puede ayudar a la víctima, realizar actos en su descargo, regalarle, pedirle perdón.

Estas medidas alternativas pueden ser tan sorprendentes como que un menor que ha agredido brutalmente a un dominicano esté durante un año por las tardes acudiendo a un Centro de Educación Especial, enseñando y ayudando a un deficiente mental, probablemente entendiéndolo que de los «sub» también se aprende; o realizar una reparación, como la limpieza de los vagones del metro manchados de graffittys o la limpieza de los parques.

Con esta filosofía, mucho más eficaz, se podrá ir desjudicializando y desinstitucionalizando a la par que se incrementa el peso de la acción educativa-comunitaria.

La Ley de Responsabilidad Penal del Menor 5/2000 recoge lo expresado. Se adorna de flexibilidad y adaptabilidad a cada situación. Implica a la sociedad y en alguna medida a los perjudicados y víctimas. Cuenta con un amplio abanico de medidas no restrictivas de libertad y de tipología de centros de internamiento. Estimamos que equilibra correctamente las garantías jurídicas con las características personales. Compromete de manera matizada a que padres y tutores respondan solidariamente de los menores a su cargo, lo que resulta preventivo para el futuro y socialmente aplaudido.

Estamos ante una buena Ley que recuerda lo que decía Jeffery, «más leyes, más penas, más pericias, más jueces, más cárceles, significa más presos, pero no necesariamente menos delitos». Es desde una perspectiva más orientadora y esperanzada que diagnóstica y agorera, como se apuesta por una respuesta más psicoeducativa y laboral y, cuando ha de ser judicial, efectuada desde una justicia negociada, flexible, tolerante (las garantías formales en el procedimiento son

importantes, pero en la evolución del adolescente y joven ha de primar el derecho al desarrollo de la personalidad, derecho tan constitucional como el de no confesarse culpable), una justicia que facilite los acuerdos e implique a la comunidad.

Muchas veces se fracasa clamorosamente y es un fracaso institucional, pues los niños tienen un expediente de protección y acaban en uno de reforma, mostrando a las claras la incapacidad para romper la profecía autocumplida que desde muy temprano, aseguró «será carne de cañón». Si hemos fracasado en la prevención primaria, no abortemos la esperanza de la reintegración social. Seamos intransigentes con una realidad que ubica la violencia juvenil no sólo en la sección de sucesos, sino en la de sociedad.

Somos todos sin excepción los que con mayor o menor responsabilidad debemos implicarnos en los problemas, que no son individuales aunque hablemos de temas tan particulares, como las agresiones o robos dentro de la casa, o la fuga de la misma. O de otros temas que se etiquetan como «ilegales», porque esos temas o casos, son personas, jóvenes, niños, provenientes del norte de África, sin vínculos, sin horizontes. No juzguemos conductas, sino sus causas, sus soluciones.

f) Prevención = Educación

Para combatir la violencia, no hemos de regodearnos en los congresos que analizan sus causas, sino en propiciar aspectos y ambientes sanos y enriquecedores a los más pequeños. Prevenir, educando a nuestros hijos y al cuerpo social en su capacidad para decidir, para conseguir una motivación de logro de un mundo más humano, más justo, menos agresivo con los ríos, con los bosques, con los otros pequeños hombrecitos que componemos este punto en el Universo y hemos de hacerlo desde lo que somos: poso de Cultura.

Coincidiremos en que el mundo es según lo percibimos (si uno mira a los demás, éstos no existen), sin embargo, son las experiencias, los modelos en la infancia, los que condicionan la visión que tenemos del exterior. Del bagaje que ya

tenemos, de los constructos personales con que contamos y de los que aprendemos se surten las nuevas conductas.

Por ende más eficaz que aumentar el castigo, es la prevención de los delitos (no sólo con guardias jurados) sino mejorando en nuestros niños sus aptitudes.

Vacunemos a nuestros hijos contra la violencia desde la cuna. Aquí van algunas pistas.

- Dotemos a los hijos de seguridad y cariño constante, haciéndoles sentir miembros partícipes de una familia unida y funcionalmente correcta, escuchándoles activamente, valorando sus aspectos positivos, participando en su desarrollo. Eduquémosles en sus derechos y deberes, siendo tolerantes, soslayando el lema «dejar hacer», marcando reglas, ejerciendo control y, ocasionalmente, diciendo NO. Ambos padres, de forma coherente, se han de implicar en la formación, erradicando los castigos físicos y psíquicos, consiguiendo respeto, apoyando la autoridad de maestros y otros ciudadanos cuando en defensa de la convivencia reprendan a sus hijos.
 - Instauremos un modelo de ética, utilizando el razonamiento, la capacidad crítica y la explicitación de las consecuencias que la propia conducta tendrá para los demás. Propiciemos que el niño se sienta responsable de lo que le ocurra en su vida, evitando mecanismos defensivos. Potenciemus su autoestima, la evolución, la capacidad para ponerse en el lugar del otro. Fomentemos la voluntad, el esfuerzo, la búsqueda del conocimiento y el equilibrio, la ilusión por la vida. Acrecentemos su capacidad de diferir las gratificaciones, de tolerar frustraciones, de controlar los impulsos, de relacionarse con otros. Debemos fomentar la reflexión como contrapeso a la acción, la correcta toma de perspectiva y la deseabilidad social.
- En la adolescencia el apoyo también ha de ser próximo, no sólo por la influencia del grupo de referencia que puede ser benéfico o pernicioso, sino porque hay que posibilitarles afrontar con éxito la frustración, más en una etapa en que la excitación emocional es muy alta y las

expectativas pueden venir cercenadas por una sociedad que no busca soluciones, que prefiere vengarse o entender la agresión como un instinto innato (Freud) o más recientemente como un Asesino Nato (Oliver Stone).

Es labor de los padres hablar con sus hijos y preocuparse por ellos, de conocer su paradero, saber en cada caso, ¿qué actividades, símbolos, tiene el hijo?, por ejemplo qué enseññas, navajas, bates de «base-ball», fanzines, etc.

- El contexto social debería ayudar a que las familias mantengan una estructura equilibrada, reduciendo los desajustes, rechazando que los progenitores se hagan copartícipes de *chantajes*, se conviertan en *cajeros automáticos*, o, por el contrario, usen a sus hijos como arma arrojadiza contra el otro progenitor.
- Hay que educar al educador (a quien va a educar), mediante escuelas de padres, campañas en los medios de comunicación, etc.,
- Hace falta más imaginación para educar en el ocio, eludiendo el aburrimiento, el *usar y tirar*, la T.V. como *canguro*. Ayudémosles a buscar sensaciones nuevas, incentivando la curiosidad por la tecnología y la naturaleza.
- Hay que utilizar los medios de comunicación como correcta herramienta de socialización, propiciar la higiene mental colectiva (hábitos saludables, valores de sensibilización, utilización del mediador verbal y de la sonrisa, ponerse desde pequeño en los zapatos psicológicos del otro), humanizar las ciudades (asimilar y valorar al distinto, formar en las aulas para captar y ayudar al que sufre, ganar parques y lugares de encuentro).
- Acabar con hipocresías del tipo que los anunciantes que sostienen el deporte sean marcas de alcohol y tabaco, que transmitamos a los jóvenes no seáis competitivos y les digamos, aprueba la selectividad, que les arenguemos con que debemos abrirnos a todos, mientras Europa cierra las fronteras a África.
- La experiencia escolar debiera preparar a los niños para el mundo real y formarles para el acceso al trabajo, dando una respuesta individualizada y motivadora.

Impulsaremos que la escuela integre, que trabaje y dedique más tiempo a los más difíciles.

La realidad terca nos enseña que muchos jóvenes fracasan desde niños en la escuela y no se incluyen en ninguna actividad formativa, por lo que «matan» el tiempo.

- El grupo de amigos no ha de ser un *padre sustitutorio*, deberíamos saber quiénes lo componen y si sus intereses son los propios de su edad.
- Hay que propiciar la justicia social erradicando el paro, dando posibilidades de trabajo a los jóvenes.
- Resulta cierto que en momentos de inestabilidad económica como los que vivimos, la dotación de medios e infraestructuras en el entramado social se resiente y ello trunca expectativas, pues sin una tupida red de servicios sociales la Justicia de Menores nada puede hacer. Hemos de educar, responsabilizar gradualmente, implicar a la sociedad. No se puede ser tan fatalista como algunos menores lo son. Cualquier niño, por el hecho de serlo, es reeducable y puede trabajarse para que no reincida.
- El cuerpo social debería aumentar su fuerza moral, acabando con el etiquetaje indiscriminado: «esos son psicópatas, producto de una aberración genética»; la hipocresía: «pobre niño», de forma genérica; «a la cárcel», cuando roban mi cassette, y la atonía, al delegar el problema en el Gobierno y la policía.
- Precisamos más cuerpos de seguridad que prevengan, (los estadios de fútbol y otras concentraciones sirven para identificar a jóvenes con actitudes y vestimentas violentas), pero no se puede subvencionar los viajes de Ultra-sur, etc., que se sienten héroes al llegar a ciudades e ir custodiados por policías.
- Prevengamos (lo más económico), reduciendo los factores de riesgo y aumentando los de protección. Erradicar el niño-producto comercial, al que vender alcohol o usar en la mendicidad. Denunciar la violencia que esta sociedad fomenta. Insertar a los jóvenes y sus ideas en la sociedad. Impulsar los derechos del niño. Desarrollar una tupida red de recursos sociales. La vacuna contra la delincuencia infantil, es, en fin, prevención, amor

y salud mental colectiva, pues como dijo Pitágoras: «Educa a los niños y no será necesario castigar a los hombres».

Permítame elaborar la "receta" de la vacuna antiviolencia:

1. Se pone atención al niño desde antes de que nazca (es el producto, de su calidad va a depender el resultado).
2. Se le quiere (se le besa con-tacto, se le escucha, se le hace partícipe).
3. Igual que se vigila una cazuelica y se mueve, se le va dando autonomía y libertad (desde la tutela).
4. Se adereza con unas gotitas de buen humor, capacidad autocrítica y autocontrol.
5. Se va ligando «la salsa» de la socialización del conocimiento al «otro», del respeto a toda persona, animal, planta, objeto, de la aceptación de lo distinto. Se erradica el riesgo de la anestesia ante el dolor ajeno.
6. Se añade capacidad para aceptar frustraciones, para diferir gratificaciones.
7. Se retira «del fuego», para que se oxigene con buenos libros, pintura, teatro. Para que admire y disfrute de la naturaleza, los animales, para que desde pequeño haga deporte y se apunte a grupos (campamentos, etc.) que despierten la solidaridad.
8. Se prueba y sazona (decir en algún momento no).

9. Se adorna con posibilidades para que sea solidario (inclusión en ONG), para que reflexione, cuál es la razón de la vida.

10. Se presenta en sociedad valorando su autoestima, recalcando que es y se siente útil.

11. Se sirve en una fuente social donde prevalezca una higiene mental colectiva. Con unas pinzas de prevención o lo que es igual de educación. Educación que es de calado lento, de generación en generación.

Y tendremos un gran plato, un gran muchacho.

Preocupémonos por el adolescente violento, pero ocupémonos también por el que está en riesgo social y desde luego eduquemos a todos los niños en el afecto, la sensibilidad, y el respeto al otro.

BIBLIOGRAFÍA

- Beristain, A. y E. Neuman. (1991), «Criminología y dignidad humana (diálogos)». Buenos Aires, Depalma.
- Echeburúa, E. (1994), «Personalidades violentas». Madrid, Pirámide.
- Eysenck, H.J. (1964), «Crime and Personality», Londres, Routledge and Kegan [Delincuencia y personalidad, Madrid, Marova, 1976].
- Garrido, V.; P. Stangeland y S. Redondo. (1999), «Violencia en la familia: la mujer maltratada», en Principios de criminología, Valencia, Tirant Lo Blanch.
- Urria, J. (1994), «Violencia de los hijos a los padres», Papeles del Colegio Oficial de Psicólogos, Núm. 59, diciembre.
- (1995), «El menor maltratado y/o maltratante», en J. Urria (coord.), Justicia con menores y jóvenes, Madrid, Centro de Estudios Jurídicos de la Administración de Justicia. Colección Cursos, núm. 17.
- (1997), «Psicología Jurídica del Menor», Fundación Universidad-Empresa, Madrid.
- (1998), «Niños y no tan niños», Madrid. Biblioteca Nueva.
- (2000), «Adolescentes en conflicto. 29 casos reales», Madrid, Pirámide (3ª ed.).
- (2002), «Tratado de Psicología Forense», Madrid, Siglo XXI de España Editores.

DIEZ CONDICIONES BÁSICAS PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DESDE LA ADOLESCENCIA

María José Díaz-Aguado

Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad Complutense de Madrid

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

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

1. Adaptar la educación a los actuales cambios sociales

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

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

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

Para superar los problemas mencionados con anterioridad es preciso llevar a cabo cambios cualitativos muy importantes en los papeles de profesor, alumno y compañero, así como en la

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Superar el currículum oculto e incrementar la coherencia educativa

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

4. Prevenir la violencia reactiva y la violencia instrumental

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

diferenciar la que se produce de forma reactiva de la que se utiliza como un medio.

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

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

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

- 1) Disminuir la dificultad y la tensión, *mejorando la calidad de la vida* de todas las personas que en dichos contextos se encuentran.
- 2) Establecer *cauces y procedimientos alternativos en el contexto educativo* (como las asambleas de aula que podrían llevarse a cabo

en las tutorías) a través de los cuales de forma normalizada (son que nadie se sienta amenazado en ellos) puedan expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia (a través de la comunicación, la negociación, la mediación...).

- 3) Desarrollar *alternativas en todos los individuos*, habilidades con las que afrontar y expresar la tensión y resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.
- 4) *Enseñar a condenar la violencia*. Para lo cual los adultos deben renunciar a utilizarla entre ellos o con aquellos a los que se supone deben educar. Lo cual es, por otra parte, incompatible con la permisividad, con la tendencia a mirar para otro lado cuando surge la violencia en el contexto educativo.

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

Como comenzamos reconocer en las últimas décadas, la violencia puede producirse en todos los contextos sociales, incluso en aquellos, como la familia y la escuela, en los que por su naturaleza educativa resulta más sorprendente su existencia.

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

personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

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

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

1) *La cultura y el comportamiento del grupo de iguales*. Los compañeros suelen estar presentes, como observadores, en la mayoría de los episodios de violencia escolar (Cowie, 2000; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999). En los estudios sobre el perfil de víctimas y agresores se observa, además, que la víctima suele estar fuertemente aislada, sin amigos, y ser bastante impopular, sufriendo ambos problemas en mayor medida que los agresores. Conviene tener en cuenta que la falta de amigos incrementa el riesgo de comenzar a sufrir victimización, y que ésta hace que disminuya aún más la popularidad de quién la sufre y su aislamiento. Los estudios llevados a cabo sobre este tema sugieren (Salmivalli et al., 1996) que la impopularidad de las víctimas puede ser una de las principales condiciones que lleva a elegir las como víctimas, pero que una vez elegidas el hecho de someterlas a la victimización podría activar una "norma" que "prohíbe" sentir simpatía hacia ellas, especialmente entre los chicos. De lo cual se deriva que para prevenir la violencia en la escuela es necesario intervenir con el conjunto

de la clase, favoreciendo el tipo de relaciones entre compañeros que inhibe su aparición, condición que debe ir acompañada de una mejora en el clima social de la escuela, en la forma de definir y hacer cumplir las normas y en la calidad de las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999).

2) *Falta de respuesta y conspiración del silencio*. En el estudio del Defensor del Pueblo (2000) realizado en España, sobre la violencia en la Educación Secundaria Obligatoria, se encuentra que los profesores atribuyen dicho problema sobre todo a causas personales o familiares de los alumnos, que están por tanto fuera de su control. Representación que dificulta la adopción de medidas destinadas a prevenirlo desde la escuela. En relación a lo cual cabe interpretar también la escasa frecuencia con la que los alumnos comunican al profesorado los episodios de violencia que sufren o conocen. Siendo los amigos la fuente de ayuda principal. La del profesorado se produce sobre todo cuando se sufren robos, agresiones físicas y amenazas para intimidar. Resulta, por otra parte, llamativo que no suele encontrarse ayuda en ninguna figura ante las exclusiones, uno de los principales problemas de la escuela actual. Resultados similares a los anteriormente expuestos suelen encontrarse en casi todas las investigaciones realizadas sobre la violencia entre escolares en los últimos años realizados en contextos muy diversos. Y en función de los cuales, la tradicional falta de respuesta de la escuela ante la violencia que en ella se produce es considerada actualmente como una condición de riesgo (Batsche y Knoff, 1994). Para explicarlo, conviene tener en cuenta que esta *conspiración del silencio* deja a las víctimas sin ayuda y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. En relación a lo cual cabe considerar también que la violencia entre escolares disminuya cuando se rompe dicha conspiración, estableciendo contextos normalizados en los que se trate sobre la violencia escolar, proporcionando a las

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

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

vídeos y cuentos específicamente seleccionados o elaborados para adecuar el tratamiento del racismo a las peculiaridades de cada edad (Díaz-Aguado, Dir., 1992; 1996; 2003; Horton, 1991). En relación a la forma de tratar la diversidad en la escuela tradicional, actuando como si no existiera, cabe considerar también que el hecho de tener necesidades educativas especiales incrementa el riesgo de ser víctima de *bullying* (Whitney, Nabuzoka y Smith, 1992). A las diferencias anteriormente mencionadas habría que añadir otras que también se ha observado incrementan el riesgo de sufrir violencia; como, por ejemplo, la de los niños que contrarían el estereotipo sexista tradicional (Rivers, 1999); o los que tienen dificultades de expresión verbal (Hugh-Jones y Smith (1999), que suelen ser frecuentemente ridicularizados por ello. Para prevenir todos estos problemas, es preciso que los programas de prevención de la violencia incluyan actividades específicas destinadas a construir la igualdad, desarrollando habilidades que permitan detectar y combatir sus obstáculos más frecuentes (sexismo, racismo, estereotipos hacia los que tienen necesidades especiales...), y a conceptualizarlos como una amenaza al respeto a los derechos humanos. Los programas que hemos desarrollado demuestran la posibilidad y eficacia de dichas intervenciones para mejorar la integración en clase de todos los alumnos y el clima del aula, dos condiciones básicas que protegen contra la violencia e inhiben su aparición en la escuela (Díaz-Aguado, Dir., 1992, 1994, 2003).

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

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

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

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

2. *La impunidad ante la violencia genera más violencia.* La eficacia de dichos límites, y del contrato social en cuyo contexto se establecen, se reduce cuando las transgresiones graves quedan impunes. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la violencia está siempre más allá de los límites permitidos en cualquier contrato social democrático. Y que la impunidad ante la violencia que a veces se produce en la escuela (especialmente entre iguales) es un grave obstáculo para enseñar a combatir este problema.
3. *La sanción debe contribuir a diferenciar entre agresores y víctimas, superando distorsiones.* Los estudios realizados en contextos muy diversos reflejan que la impunidad ante la violencia hace que ésta genere más violencia debido a que los agresores (y las personas que se identifican con ellos) la interpretan como un apoyo implícito, transmitiendo que aunque en teoría se condena la violencia, en la práctica se aprueba. Esto hace que las víctimas sufran lo que ellas mismas describen como una nueva victimización. Así, la impunidad contribuye a reforzar dos graves distorsiones que potencian la violencia, que llevan, en su forma más extrema, a asociar la conducta del violento con la del héroe, y, con mucha frecuencia, a culpabilizar de dicha violencia a la víctima. En este sentido, una de las funciones de la sanción es establecer con claridad quién es culpable y quién no lo es; enseñando a asumir responsabilidades a quién las tiene y a no sentirse culpable a quién no lo es.
4. *La disciplina debe favorecer cambios cognitivos, emocionales y conductuales en la dirección de los objetivos educativos y estimulando la capacidad de adopción de perspectivas.* Los estudios sobre las

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

5. *El respeto a los límites mejora cuando se aprenden habilidades no violentas de resolución de conflictos.* Para evitar que las conductas antisociales se repitan conviene analizar siempre qué función han podido cumplir y como desarrollar alternativas tanto en el individuo como en el contexto. Y para conseguirlo, conviene tener en cuenta que los adolescentes violentos suelen tener dificultades para comprender y resolver los conflictos y tensiones que experimentan; como consecuencia de lo cual se comportan de una forma que tiende a obstaculizar no sólo el bienestar de sus víctimas sino también su propio bienestar, porque con su violencia aumentan (por lo menos a medio y largo plazo) las tensiones y conflictos que originaron su conducta violenta. Ayudarles a descubrirlo y enseñarles procedimientos sistemáticos para resolver de forma más inteligente y justa sus tensiones y conflictos puede ser, por tanto, un procedimiento muy eficaz para prevenir la violencia. Para lo cual es preciso recordar que dichos adolescentes suelen tener alterado todo

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

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

Los estudios realizados sobre los antecedentes de la violencia reflejan que la exposición a modelos violentos, especialmente durante la infancia y adolescencia, conduce a la justificación de la violencia y que ambas condiciones incrementan considerablemente el riesgo de ejercerla. Así, se ha observado que los adolescentes que reciben castigos físicos en su familia tienen más riesgo de agredir físicamente a las personas con las que se relacionan cotidianamente que los que no sufren dichos castigos (Strauss y Yodanis, 1996). En la misma dirección cabe interpretar los resultados obtenidos en las investigaciones sobre violencia doméstica, en los que se observa que muchos de los adultos que la ejercen o la sufren en su pareja proceden de familias que también fueron violentas. Es decir, que tiende a transmitirse de generación en generación (Kauffman y Zigler, 1987; O'Keefe, 1998). Se han detectado, sin embargo, una serie de características psicosociales, que deben promoverse a través de la educación, para ayudar

a romper esta trágica cadena: 1) el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicos alternativos a la violencia; 2) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica a la que se vivió en la infancia, reconociendo a otra(s) personas las emociones suscitadas; 3) el compromiso de no reproducir la violencia; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia.

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

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

manifiesto los estudios realizados sobre este tema, que:

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

- 3) *Cuando el vínculo afectivo no es suficiente para convencer a la víctima de que siga con su agresor, éste suele amenazarla con consecuencias muy graves.* En las fases más avanzadas, el agresor amenaza a la víctima con agresiones muy graves si llega a abandonarle, amenazas que pueden hacer temer, incluso, sobre la seguridad de los hijos o de otros familiares.

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

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

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

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

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

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

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

- 1) *Orientar la intervención de forma que favorezca cambios cognitivos* (superando, por ejemplo, el pensamiento absolutista), *afectivos* (estimulando la empatía o rompiendo la asociación entre violencia y poder) y *de comportamiento* (ayudando a adquirir habilidades que permitan resolver conflictos o expresar la tensión sin recurrir a la violencia); con lo que se favorece la incorporación del rechazo a la violencia en la propia identidad. Los estudios realizados sobre la influencia de la educación en los componentes anteriormente expuestos reflejan que éstos se producen con una relativa independencia; puesto que: 1) el desarrollo cognitivo y la enseñanza de habilidades de categorización y explicación causal influyen especialmente en el componente cognitivo; 2) las actitudes que se observan en los agentes de socialización (compañeros, padres, profesores) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo; 3) y las experiencias específicas que se han vivido en la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual. Los programas de prevención de la

violencia deben incluir, por tanto, estos tres tipos de influencia.

- 2) *Enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la intolerancia y a la violencia*, incluyendo su estudio como materia de enseñanza-aprendizaje, de forma que se comprendan como problemas que nos afecta a todos y a todas (y no sólo a sus víctimas más visibles); y adquiriendo al mismo tiempo las habilidades necesarias para no recurrir a la intolerancia ni a la violencia ni ser su víctima.
- 3) *Educar en la empatía y el respeto a los derechos humanos*. Para prevenir la violencia es preciso incluir dichos objetivos dentro de una perspectiva más amplia, estimulando el desarrollo de: 1) la capacidad para ponerse en el lugar del otro (adopción de perspectivas), motor básico de todo el desarrollo socio-emocional y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos; 2) y la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber (también universal) de respetarlos. Al incluir la violencia dentro de dicha perspectiva, conceptualizándola como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como un problema que nos afectan a todos, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también nuestros derechos

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

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

Los estudios realizados en torno a este tema encuentran que:

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

Los trabajos que hemos desarrollado sobre cómo prevenir la violencia desde la educación secundaria nos han permitido comprobar la eficacia que determinados documentos televisivos pueden tener para prevenir la violencia, como complemento de extraordinario valor junto a otros instrumentos (los textos, las explicaciones del

profesor). Entre las ventajas que los documentos audiovisuales adecuadamente seleccionados pueden tener, en este sentido, cabe destacar que: favorecen un procesamiento más profundo de la información; logran un mayor impacto emocional; son más fáciles de compartir por el conjunto de la clase; y llegan incluso a los alumnos con dificultades para atender a otros tipos de información, entre los que suelen encontrarse los alumnos con mayor riesgo de violencia (que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesor).

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

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

"Para adquirir el sentido de la disciplina, de la solidaridad y de la responsabilidad, la escuela *activa* se esfuerza en proporcionar al niño situaciones en las que tenga que experimentar directamente las realidades morales, y que vaya descubriendo, poco a poco, por sí mismo las leyes constitucionales (...). Elaborando ellos mismos las leyes que han de reglamentar la disciplina escolar, eligiendo ellos mismos el gobierno que ha de encargarse de ejecutar esas leyes, y constituyendo ellos 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 basados en el respeto mutuo (respeto al papel que cada agente educativo desempeña), orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de soluciones para afrontar mejor un problema compartido: adaptar la educación a las exigencias de una sociedad en la que las dos principales instituciones educativas, caracterizadas hasta ahora por su aislamiento, ya no están ni pueden estar aisladas.

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

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

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

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

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

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

MANUEL (DESPUÉS DE LOS PROGRAMAS, EN LOS QUE PARTICIPÓ DE FORMA INTERMITENTE DEBIDO A LAS EXPULSIONES): "El ambiente de clase ha mejorado. En grupos vamos mejor. Aprendemos más, porque como hay personas que tienen más nivel sacan mejor nota y al final todo se acaba pegando. (...) Trabajar en clase es contagioso. (...) La relación con los profesores ha mejorado. (...) Me parece bien que se trate el tema de la violencia en clase, porque tengo el carácter muy fuerte y me enfado mucho. Y si me hacen algo...me pongo nervioso. Depende de con quién me controlo o no ...ya me he dado cuenta que me puedo

perjudicar, me he dado cuenta que aquí en el instituto no sirve para nada. *¿Por qué te expulsaron?* Por acumulación de partes...no me echaron por qué sí. Me lo merezco. Me he dado cuenta de que por hacer el tonto voy a tener que repetir".

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

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATSCHKE, G. KNOFF, H. (1994) Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 2, 165-174.
- BOLTON, M. (1997) Teacher's view on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- CARON, S.; CARTER, B. (1997) The relationships among sex role orientation, egalitarianism, attitudes toward sexuality and attitudes toward violence against women. *The Journal of Social Psychology*, 137 (5), 568-587.
- COLEMAN, J. (1982) *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- CONGER, J.; MILLER, W.; WALSMITH, C. (1965) Antecedents of delinquency: personality, social class and intelligence. En: MUSSEM, J.; CONGER, J.; KAGAN, J. *Readings in child development and personality*. New York: Harper and Row.
- COWIE, H. (2000) Bystanding 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. (Dir.) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Cuatro volúmenes y un vídeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- 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.) (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. *Revista Estudios de Juventud*, 42, 63-73.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002). Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad desde la educación. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.
- 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. (Dir.) (2003) *Programas de prevención de la violencia y la exclusión social*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Tres libros y un vídeo.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- 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.
- GERBER, G. (1995) Gender stereotypes and the problem of marital violence. En: Adler, L.; Denmark, F. (Eds.) *Violence and the prevention of violence*. New York: Praeger.
- GILLBORN, D. (1992) Citizenship, race and the hidden curriculum. *International Studies in Sociology of Education*, 2, 57-73.
- GLUECK, S.; GLUECK, E. (1960) *Predicting delinquency and crime*. Boston: Harvard University Press.
- HORTON, A. (1991) The Heartstone Odyssey: exploring the heart of bullying. En: SMITH, P.; THOMPSON, D. (Eds.) *Practical approaches to bullying*. London: David Fulton.
- HUGH-JONES, S.; SMITH, P.K. (1999) Self reports of short-and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.
- JACKSON, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova (1975).
- KAUFFMAN, J.; ZIGLER, E. (1987) Do abused children become abusive parents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 186-192.
- KOHLBERG, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row. (Trd. española 1992 Desclee de Brouwer: Bilbao).
- MARTIN SERRANO, E.; MARTÍN SERRANO, M. (1999) *Las violencias cotidianas cuando las víctimas son las mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- MARTÍN SERRANO, M.; VELARDE HERMIDA, O. (2001) *Informe Juventud en España 2000*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- O'KEEFE, M. (1998) Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13(1), 39-57.
- ORTEGA, R.; ANGULO, J. (1998) Violencia escolar. *Estudios de Juventud*, 42, 47-61.
- PELLEGRINI, A.; BARTINI, M.; BROOKS, F. (1999) School bullies, victims and aggressive victims. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- PIAGET, J. (1933) Los procedimientos de la educación moral. En: *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada, 1967. (Fecha de la primera edición 1933)
- RIVERS, I. (1999) Peer victimisation and life-span development. Paper presented at the Inaugural European Conference on Gay and Lesbian Identities, University College, London, March. Citada por Eslea y Rees, 2001.

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

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

STRAUSS, M.; YODANIS, C. (1997) Corporal punishment in

adolescence and physical assaults on spouses in later life: What accounts for the link? *Journal of Marriage and the family*, 58(4), 825-841.

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

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

ASPECTOS PSICOLÓGICOS DE LA VIOLENCIA EN LA ADOLESCENCIA

Ana Álvarez-Cienfuegos Ruiz
Fernando Egea Marcos
Psicoterapeutas

El trabajo incide fundamentalmente en los aspectos psicológicos de la violencia. Tras un breve repaso por las diferentes Teorías de la Agresividad destacamos la importancia de las relaciones tempranas; la enorme plasticidad del infante humano hace de esta etapa un momento crucial para el desarrollo evolutivo. La Adolescencia va a definir nuestra identidad, por lo tanto trataremos de definir en vez de clasificar al Adolescente con conductas violentas. Por último siendo conscientes de la necesidad de convergencia de las diferentes disciplinas y modelos teóricos en este tema queremos señalar aquellos aspectos que a nuestro juicio son fundamentales para la Prevención y Tratamiento de la violencia.

Introducción

La psicología ha contribuido a la confusión del término agresión cuando define como agresivo un comportamiento con el que se lesiona intencionadamente a un animal, una cosa u otra persona. Desde el comienzo debemos distinguir el concepto de agresión y el de hostilidad. Este último, proviene del latín “Hostis” igual a enemigo. La hostilidad carece de la ambigüedad implícita del término agresión; es siempre destructiva o al menos tiene como finalidad la destrucción. Es el sentimiento subyacente o concomitante de la violencia.

Se define la hostilidad-violencia como una fuerza motivadora, un impulso consciente e inconsciente dirigido a procurar daño o destruir algún objeto animado o inanimado.

1. Teorías sobre la Agresividad

a. *Teoría del Aprendizaje*: Esta teoría parte del supuesto básico de que el ser humano viene al mundo como una “tabla rasa”, y que todos los patrones de conducta van a ser determinados por el aprendizaje. El éxito refuerza la acción. Los

niños aprenden sin duda por el éxito a emplear instrumentalmente patrones de conducta agresiva para alcanzar determinados fines. El hombre aprende a controlar sus agresiones en determinadas circunstancias y a dirigir las contra determinadas categorías de personas consideradas como enemigos por su comunidad. Aprende a legitimar su agresividad dentro de un grupo. Esta teoría se mantiene absolutamente vigente, ya que ninguna otra puede afirmar que el aprendizaje no influye en el comportamiento agresivo. La crítica como veremos más adelante proviene de los etólogos que vuelven a revalorizar las adaptaciones filogenéticas (lo innato) para poder explicar en toda su extensión la agresividad.

b. *Teoría de la Frustración-Agresión* (Dollard y Col. 1939). Esa teoría parte de la no existencia de un instinto agresivo propiamente dicho. El comportamiento según Dollard es reactivo. El patrón de reacción consiste en responder con agresiones a las frustraciones. Lo que equivale a promover como innato las vivencias de privación. Experimentalmente se ha demostrado que las frustraciones pueden llevar de modo inmediato a la agresión, sin embargo, se discute el que las vivencias de privación sean la única fuente de

producción en la edad adulta de una agresividad más intensa. Esta teoría trae como consecuencia el que sólo una educación extremadamente permisiva podría garantizar el desarrollo de personalidades pacíficas. Este supuesto, como veremos más adelante, ha sido una de las causas de producción de patología en vez de prevenirlas.

c. *Teoría etológica de la agresividad.* El marco de la teoría etológica es amplio. Parte Lorenz de la idea de que el comportamiento agresivo evolucionó al servicio de diversas funciones y que se halla previamente programado por medio de adaptaciones filogenéticas que cambian de una especie a otra. Uno de los hechos más interesantes a destacar dentro de la psicología evolutiva de los lactantes, es lo que se ha denominado el "temor al extraño". Es un hecho universal el que los lactantes den señales de miedo ante personas extrañas en torno al sexto mes, aun cuando no hayan tenido experiencias negativas con ellas. Esto es una prueba clara de cómo nuestro sistema de defensa se activa primariamente sin necesidad de experiencia previa. Curiosamente a esta tendencia se oponen otras igualmente innatas de afectividad amistosa; esto conduce a alternancia entre movimientos de afecto (movimientos de orientación, de expresión, de disposición al contacto) y de rechazo (comportamientos de huida, como retirarse, esconderse) y de defensa y ataque (morder, patear, etc.). Esta timidez ante el extraño, se desarrolla independiente de cualquier estilo educativo en todos los niños y en todas las culturas conocidas. Otro hecho especialmente significativo, estudiado por Coss, 1972, es que este mismo temor ante los extraños se producía en niños sordos y ciegos de nacimiento, simplemente ante el olor de los extraños.

2. La sociobiología

A mediados de los años 70, el término Sociobiología acuñado por Wilson va tomando mayor preponderancia progresivamente. Este

autor nos muestra cómo lo innato se refiere a una probabilidad evaluable de un determinado rasgo, que se desarrollará en un ambiente específico. No a la certidumbre de que el rasgo se desarrollará en todos los ambientes. Es un modelo fuertemente interaccionista entre el potencial genético y el aprendizaje. Así la conducta agresiva, por una parte es aprendida, especialmente en sus formas más peligrosas de ataque criminal y acción militar. Pero al aprendizaje subyace una fuerte predisposición a caer en una profunda hostilidad irracional bajo ciertas condiciones definibles. Asigna a cada medio ambiente una correspondiente probabilidad de respuestas.

La evolución cultural de la agresión parece guiada por tres fuerzas:

1. La predisposición genética hacia el aprendizaje de alguna forma de agresión comunal.
2. Las necesidades impuestas por el medio ambiente, en el cual se encuentra la sociedad.
3. La historia previa del grupo, que le inclina hacia la adopción de una innovación cultural en vez de otra.

Por último, podíamos resumir que desde este punto de vista los seres humanos están fuertemente predispuestos a responder con odio irracional a las amenazas exteriores, así como incrementar su hostilidad para dominar la fuente de la amenaza. Tendemos a sentir un profundo temor por las acciones de los extraños, y a resolver los conflictos mediante la agresión.

LAS RELACIONES TEMPRANAS

Existe un importante consenso en resaltar las interacciones tempranas del bebé con su entorno como cruciales en la formación de las primeras estructuras psicológicas par la posible modulación de los efectos.

Desde el comienzo de la vida se establece un diálogo *tónico*, un contacto piel a piel entre el niño

y su entorno. Dentro de este sistema de demandas y respuestas, se dará o no una armonía afectiva y también desde el comienzo, las fantasías y proyecciones de los padres acerca del bebé, van a modular estos intercambios. La madre *como función*, tiene, como decía WINNICOTT, el valor de satisfacer las necesidades urgentes (madre-objeto) y a la vez proteger, calmar, cuidar emocionalmente (madre-ambiente).

Si el bebé siente que consume,... agota,... harta... a la madre objeto, se angustia y no encuentra la madre disponible, empática y complacida de tenerle.

La voracidad, el uso incompasivo del objeto, da lugar a la culpa, y es en las dificultades del entorno y del bebé para reparar dicha culpa, donde se encuentra una *primera fragilidad del yo que puede condicionar futuros compartimientos violentos*.

Para resumirlo habría que concluir que dentro del intercambio corporal (no verbal) entre el niño a la búsqueda de satisfacción de sus necesidades, y el entorno que le da respuestas puede surgir una primera fractura en el voracidad excesiva y la culpa cuando no pueden ser matizadas por el entorno. Aquí las expectativas de los padres, su propia infancia y sus identificaciones juegan un papel muy importante.

Ponemos algunos ejemplos:

- Una madre identificada con la imagen materna *poderosa* y egoísta, para la que el bebé es su *prolongación*, sobre todo le controlará con cierta frialdad afectiva y solo lo percibirá cuando rechace sus exigencias y se desvíe de sus planes
- Una madre con una imagen *caótica* maternal, tendrá lagunas en su función de contención y le costará interpretar las señales del bebé, sintiéndose insegura e insuficiente.
- Una madre identificada con la maternidad *masoquista*, sacrificada e hiperprotectora, tratará a su hijo como un rey-tirano, satisfaciendo todos sus deseos y *ofreciéndole su cuerpo como posesión*.

Ejemplos que representan tendencias en las identificaciones del papel maternal que no siempre se dan en estado puro.

Así, el ambiente limita la ansiedad de los primeros intercambios, satisfaciendo a la vez las necesidades y conteniendo la angustia (Manzano 2001)

No se puede separar el afecto de los límites. La violencia reemplaza la satisfacción del intercambio. Está en el lugar del juego, de la masturbación y más tarde del trabajo o del arte como actividades reparatorias.

Es el lenguaje no verbal, la exigencia de ser entendido por el hecho de existir.

La sensación de poder, el placer del dominio sobre el otro, *la necesidad de existir provocando inquietud, sustituye a la satisfacción del deseo* y del intercambio, el cuidado del otro y el ponerse en su lugar.

Como hemos ido describiendo, violencia es por tanto una forma determinada de la agresión. Es importante señalar que desde la experiencia empírica existen diferencias individuales, tanto del temperamento como de la inteligencia, así como la predisposición por parte del lactante para interactuar con su mundo.

La violencia no puede sin más considerarse como algo que heredamos y que no podemos hacer nada al respecto. De hecho, la hostilidad excesiva puede considerarse una patología de la personalidad, transmisible de persona a persona y de grupo a grupo, y básicamente por el contacto de los padres con los hijos, y de generación a generación.

Hacer de los factores hereditarios una sobre-determinación de la calidad y cantidad de la hostilidad en las diferentes personas, no se sostiene desde el punto de vista experimental. La característica fundamental de los seres humanos y, por lo tanto, de los niños, es la enorme plasticidad y capacidad para el aprendizaje, así como la habilidad para ser condicionados.

El infante humano demanda grandes cantidades de amor y seguridad, y a través de los cuidados es como llega a asociar a la madre con sus

sentimientos de satisfacción. Pero si la aparición de la madre es asociada con el rechazo, o con la sobreprotección y dominación, el niño será condicionado por este tipo de respuesta.

Es importante señalar, cómo el lactante está en una situación en la que no puede ni luchar ni huir. En esta situación, el proceso de crecimiento en una situación de abuso, que no puede ser ni destruido ni evitado y que además proviene de las personas, sobre los que el lactante es absolutamente dependiente, va a ser la antesala de un miedo y una rabia crónicos.

El proceso lento de maduración del ser humano también da algunas ventajas sobre el resto de los animales. Cada persona va a ser influenciada por sus experiencias, que va a ser parte fundamental de su propia personalidad. Los primeros condicionamientos en contra de lo que generalmente se ha mantenido, van a tener un efecto muy potente en el futuro de cada ser humano.

El Adolescente y la Violencia

Observamos que son muchos los orígenes de la violencia y por lo tanto la idea de que una sola disciplina o un solo modelo teórico es suficiente para comprenderla y tratarla resulta ilusorio. La agresividad es multicausal. *Para comprender al adolescente violento hay que tener en cuenta el área cognitiva, emocional, conductual y social.* La adolescencia comienza con una forma de violencia producida por la naturaleza, que son los cambios físicos de la pubertad. Este es también un periodo de profundos cambios psicológicos (pérdidas del mundo infantil, aparición de la genitalidad). En definitiva, una etapa de *incertidumbre* a la espera de alcanzar la identidad en que el "yo" frágil e inseguro teme quedar "pegado" a la situación infantil y achaca al entorno sus dificultades para progresar, haciéndole intervenir. Ataca buscando unos límites externos que lo contengan.

Otras veces por miedo anticipado al fracaso busca como identidad una posición donde no hay

exigencias, ni peligro de fracasar, porque es la identidad del fracaso mismo (fracaso escolar, adicciones, marginalidad, violencia). Así la *conducta violenta es una defensa ante amenazas externas e internas a un yo frágil en peligro de ser diluido y aplastado en su identidad.* La sensación de no ser considerado como sujeto puede ser objetiva o fantasmática, presente o anclada en el pasado (Jeamet 2003).

Estos procesos forman parte de la adolescencia considerada normal. El adolescente necesita ser entendido sin explicarse (de ahí la tendencia a la actuación). El entorno, sin embargo necesita explicaciones para poder confiar. Es inevitable el conflicto generacional. Pero lo inquietante es la posibilidad de que este proceso derive, por una combinación de factores hacia el trastorno antisocial y la psicopatía.

Características clínicas del adolescente violento

La respuesta (violenta o no) ante los estímulos que nos rodean depende de la percepción de las situaciones.

El adolescente agresivo se ve a sí mismo en un *mundo amenazante*, sus experiencias dolorosas (abuso, abandono) le han enseñado que el entorno es hostil.

Hay rigidez en el pensamiento, incapacidad para lo abstracto y fantasías focalizadas sobre la violencia.

La emoción fundamental es la *desconfianza* y la defensa una *imagen que inspira temor*

Sus rasgos fundamentales son: Baja empatía, Excesiva desconfianza, Tendencia a justificar la violencia, Hipersensibilidad a la proximidad física (necesita mucho espacio personal), Patente para ser violento (parece tener permiso) en relación con un modelo parental, índice bajo de tolerancia a la frustración

Es muy probable que las *características individuales* influyan en el desarrollo de la conducta antisocial. Especialmente: la hiperactividad, una deficiencia cognitiva en las

capacidades verbales y planificadoras, rasgos de temperamento como la impulsividad, la búsqueda de sensaciones, la falta de control, un estilo distorsionado en el procesamiento de la información social que hace que se perciba de forma equivocada intenciones negativas en la conducta de los demás.

Estos rasgos pueden tener substratos biológicos que suponen una probabilidad como parte de la *causalidad multifactorial* (Rutter 2002). Los genes constituyen una serie de influencias que establecen una tendencia a desarrollar conductas antisociales a través de la *impulsividad y la hiperactividad* cuando se dan otros factores de riesgos ambientales.

Entre las características ambientales citaremos las siguientes:

Las paternidades adolescentes, las familias grandes, los hogares deshechos, la pobreza etc, influyen negativamente más por las situaciones de discordia, depresivas o conflictivas que generan que por la situación en sí misma.

La crianza en el factor crítico de riesgo. La hostilidad, el maltrato, la falta de atención... tienen un efecto importante sobre los vínculos y sobre el proceso de aprendizaje.

El padre está ausente o fuertemente desvalorizado. No aparece en ningún caso como representante de la autoridad, ni de la ley.

La madre es una figura ambivalente, pasa de la sumisión a la agresividad, del afecto a la indiferencia, de la rigidez moral a la complicidad. Esta situación caótica impregna la vida del niño desde muy pequeño.

La conducta antisocial es un término amplio que engloba rasgos que en mayor o menor medida se pueden dar en muchos jóvenes en algún momento de la vida.

El *trastorno de carácter antisocial* es sin embargo una determinada expresión de la conducta antisocial que se establece ya como una forma patológica de personalidad y que no debe ser diagnosticada como tal antes de los 18 años.

El trastorno antisocial se da en una proporción de doble a uno para los varones.

Puede ser desde leve y modificable a letal e incurable, siendo este un aspecto fundamental con respecto a su tratabilidad mediante técnicas psicoterapéuticas.

Se suele diagnosticar como tal a partir de los 18 años porque al ser la *adolescencia un periodo crítico de la vida y especialmente vulnerable, ciertos rasgos de violencia y antisociabilidad son comunes en este momento y pasajeros.*

Se dan tres grupos de teorías acerca del trastorno de carácter antisocial: Las psicogenéticas, las orgánicas, las ambientales que evidentemente pueden superponerse y asociarse.

- Psicogenéticas:

Numerosos autores se refieren a carencias y rupturas en la primera infancia. Para WINNICOTT *por ejemplo la tendencia antisocial es una conducta de reivindicación frente al sufrimiento y la carencia.*

Para Flavigny las conductas caóticas maternas son el origen de lo que él llama "*discontinuidad destructora*" de las primeras relaciones afectivas: Hay carencia de narcisismo primario. Más tarde durante la fase anal, el placer de la retención, del control, no es posible por el caos y la imprevisibilidad del comportamiento materno.

Estos factores constituyen para Flavigny el "*estigma psicopático*" que predispone a la conducta psicopática. El entorno puede compensar o aumentar esta disposición potencial, de aquí la variabilidad de las evoluciones.

Para otros autores *la naturaleza caótica de las primeras relaciones provoca dificultades en la dimensión del tiempo*: se produce una incapacidad para pensar en el tiempo vivido. Es como si no existiera la experiencia (antigua noción de que el psicópata no "aprende" con los castigos).

- Orgánicas:

La inmadurez neurológica o neuropsicológica se basa en la hipótesis de que existen desórdenes neurofisiológicos mínimos (alteraciones en EEG). No son específicos de la psicopatía sino la consecuencia del Déficit de Atención que también parece que se da en la hiperactividad infantil.

- *Ambientales:*

Hay relación entre las situaciones marginales o irregulares en las familias y la psicopatía. Sin embargo falta un cierto rigor ya que los datos se obtienen sobre delincuentes y *delincuencia y psicopatía no deben confundirse*.

Y *atendiendo a factores sociales y culturales* los etnólogos se plantean si ciertas sociedades podrían favorecer la expresión de una conducta psicopática a través de comportamientos valorados culturalmente.

El concepto de normalidad o anormalidad social sobrepasa ampliamente el cuadro de la psicopatía.

Conclusiones

La falta de estudios e investigaciones multifactoriales en nuestro país contrasta con numerosos trabajos sobre todo en los países anglosajones (Inglaterra, EEUU) desde hace veinte años. Nos parecen importantes y completos los realizados por Rutter (la conducta antisocial de los jóvenes). Algunos de los datos que aportamos han sido obtenidos de Rutter y Giller en estudios de 1983 a 1999.

Los términos conducta antisocial, trastorno disocial, trastorno de comportamiento o psicopatía vemos que se superponen y a veces se confunden. Cada autor nombra las cosas de una manera, por eso lo que nos hemos planteado es describir rasgos o aspectos del comportamiento, sin etiquetar de ninguna manera y reconociendo la dificultad de un diagnóstico diferencial.

Solamente hay dos cosas muy claras: *un comportamiento antisocial no supone necesariamente una patología estable*. Una personalidad psicopática no siempre corresponde a una persona violenta y agresiva, y finalmente: Es a partir de la edad adulta 18-20 cuando la persistencia de ciertas conductas antisociales o/y disociales llevarían a un diagnóstico dentro del segmento de los trastornos de personalidad. También nos parece algo importante a tener en cuenta que *la precocidad en la detección de problemas de hiperactividad y déficits de atención*

mejoraría el pronóstico de futuros adolescentes violentos y luego jóvenes antisociales. Este indicador (la hiperactividad en la infancia) sí está destacándose como uno de los factores psicológicos predisponentes. Otros factores en relación con el entorno familiar y la calidad de los vínculos precoces han sido más estudiados, siendo evidente su importancia.

Las conductas agresivas y desafiantes están entre los problemas más habituales de niños y adolescentes que son derivados a consultas psicológicas. Los varones muestran habitualmente una mayor frecuencia en estos comportamientos que las niñas.

Según todos los *estudios la edad de inicio de los problemas es un factor importante*. Cuando empiezan en la adolescencia (lo más habitual), es menos probable que se mantengan en la edad adulta. Sin embargo la persistencia y gravedad de las conductas antisociales parece tener que ver con un *inicio en la infancia e ir asociado a otros problemas*.

Y finalmente nos planteamos hasta qué punto es tratable el trastorno de conducta y a la vez el aspecto de la prevención. Algunos estudios ponen de manifiesto la *persistencia* de la conducta antisocial desde la niñez a la edad adulta con una gran resistencia al cambio, pero al mismo tiempo otros testimonios avalan que el trastorno es modificable. A veces cuando el ambiente social, por ejemplo, es de alto riesgo *el cambio de entorno*, favorece el proceso hacia el respeto de los normas sociales.

Como se deduce de todos los estudios la conducta antisocial es *heterogénea* y va desde actividades arriesgadas, comportamientos agresivos, uso y abuso de drogas hasta enfrentamientos con la autoridad y actos delictivos.

Las repercusiones que esto tiene para la prevención son:

- a. La necesidad de *prestar atención* a una gama de conductas más amplia que los actos ilegales.
- b. La necesidad de *intervenir* en la *niñez temprana* en vez de dejarlo para la adolescencia.
- c. La necesidad de tener en cuenta *la capacidad de adaptación a los cambios evolutivos*. Uno de

los momentos más interesantes dentro del proceso evolutivo, es cuando el niño comienza su escolarización y por tanto adviene a un mundo nuevo de relaciones, fuera del marco familiar. El cómo sea capaz de adaptarse a este mundo social más amplio, nos va a permitir ver en qué medida se ha producido esa adaptación al grupo familiar. Cuando existen graves problemas de adaptación en estas edades (incluyendo la sobredependencia), deben ser tenidos en cuenta muy cuidadosamente.

Los niños que *repetidamente son "malos"* en los primeros años obviamente necesitan ayuda. En la misma medida que los considerados extremadamente buenos. El niño tranquilo, tímido y adaptativo suele ser profundamente admirado por los padres y los educadores.

d. Debemos tener en cuenta que las necesidades de afecto por parte del infante son necesariamente intensas. *La privación o la sobre indulgencia*, son los dos errores fundamentales que rompen la evolución normal de la necesidad de afecto e. El amor a uno mismo es normal dentro de unos límites, como una expresión para preservar nuestro yo. La propia vida de un niño pequeño depende de la evaluación que de él hagan sus padres.

Los dos errores fundamentales que causan el exceso de deseo por el prestigio, *son el favoritismo y el rechazo*. Cuando el niño siente que él es el dueño de la casa, o bien uno de los padres forma un tandem contra el otro, o incluso, uno de los padres espera que culmine todas sus ambiciones, entonces, es cuando el niño es fijado a un potente patrón de conducta en la que, el adulto va a tener que ser necesariamente el preferido y el mejor. Su propio status va ser lo único importante, y cualquier persona va a ser tenida o como un rival al que odiar, o un instrumento para su propio prestigio.

De la misma manera, el niño que es rechazado y por lo tanto no suficientemente valorado, va a acarrear a lo largo de su vida un sentimiento de inferioridad, así como un daño a su propia autoestima. Este intenso sentimiento va a ser una fuente inagotable de ira y odio.

La proyección de las ambiciones de los padres, es la mejor forma de crear una demanda insaciable de prestigio en el niño.

De hecho todos los padres, en cierta medida, quieren que sus hijos tengan una cierta ambición, capacidad competitiva, y éxito, pero existe una demarcación tenue que lleva hacia el egoísmo y la rivalidad hostil. Hay que hacer notar que en cierta medida el bienestar de una sociedad depende de lo que sus miembros contribuyan, pero en nuestros modelos actuales el éxito se basa mucho más en qué medida el sujeto es capaz de "extraer" bienestar de la propia sociedad.

f. Conflicto entre el sujeto y su conciencia. Como ya hemos citado, la conciencia es el resultado de ir internalizando progresivamente el proceso de socialización, tratando de encontrar un equilibrio entre los deseos individuales y el bienestar para los otros. En este aspecto es preciso señalar, que para enseñar el mejor método es el ejemplo y no los preceptos. De nada sirve la utilización de largas charlas si después el ejemplo de resolver un problema es utilizar la violencia física o psíquica. Esto provee al niño una técnica para resolver los problemas para su futuro.

g. El inculcar unos ideales absolutamente inalcanzables, puede ser altamente destructivo para la personalidad. Estos pueden ser una fuente inagotable de sentimientos de vergüenza o de culpa, que puede dañar enormemente el bienestar. Es una gran fuente de violencia el desplazamiento de la venganza de todo tipo de malos tratos, bien sean conscientes o inconscientes, durante la niñez. De todas las fuentes, la hostilidad descargada sobre el hijo es sin duda la fuente más poderosa hacia el odio y la violencia.

BIBLIOGRAFÍA

1. Cyrulnik, Boris: Los patitos feos. Edit. Gedisa (2002).
2. Daniel L, Davis: The aggressive Adolescent. The Haworth Press (2000).
3. Feduchi, L.M: El adolescente y la violencia. Reflexiones clínicas. Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia infantil. Nº 19/20 (1995).
4. Jeammet, Philippe: La violencia en la adolescencia: Una defensa de la identidad. Conferencia pronunciada en la A.P.M. del 31 de Mayo de 2003 y publicada en documentos internos en Diciembre de 2003.
5. Gabbard: Psiquiatría psicodinámica en la práctica clínica. Editorial Médica Panamericana (200).

6. Gunderson J., Gabbar G.O.: Psicoterapia en los trastornos de personalidad. Editorial Ars Médica 2002.
7. Llauder M. Laufer E: Adolescencia y crisis del desarrollo. Ed. Espays 1988.
8. Manzano, Juan: Las relaciones precoces entre padre e hijos y sus trastornos. Ed. Necodise, 2001 col. Infancia y desarrollo.
9. Moreno, Enriqueta: Violencia y destrucción en la luz de la teoría psicoanalítica. Revista de Psicoanálisis de Madrid, nº 13 (Mayo 1991).
10. Orozco, Eduardo: El poder destructivo de la libido. Revista de psicoterapia y psicósomática. Nº 4 (diciembre 1998).
11. Psychodynamics of Hostility. Ed. Jason Aronson IC. 1976.
12. Rutter M, Giller H, Haggel A. La conducta antisocial de los Jóvenes. Cambridge University Press 2000.
13. Montagú A. La naturaleza de la agresividad humana. Alianza Editorial. 1978 Universidad.
14. Wilson Edward O. Sobre la naturaleza humana. Ed. Fondo de Cultura Económica 1980.
15. Storr Anthony. La agresividad humana. Ed. Alianza 1970.
16. Winnicott DW. Deprivación y delincuencia. Ed. Paidós 1990.

EL REVÉS DE LA VIOLENCIA

M. Carmen Rodríguez-Rendo

Psicóloga

Partiendo de la conceptualización freudiana de la dualidad pulsional, este trabajo intenta mostrar cómo el mundo de las pulsiones en los jóvenes es activado por un momento social que a la vez impacta en la historia arcaica del aparato psíquico, y en la singularidad de cada sujeto. La violencia es investigada aquí como un síntoma que emerge de la pulsión de muerte ante la evidente retracción de lo simbólico y el aumento de la potencia de lo imaginario. El recorrido se inicia en un decálogo imaginario que recrea el ideal narcisista promovido por la ética de una parte de la sociedad actual, y sus consecuencias en la dinámica psíquica. La invitación a actuar en detrimento de la reflexión y la pérdida de sentido sufrido por la palabra centra la continuidad del texto junto con el recuerdo de la noción freudiana de pulsión. Para finalizar se retoma la idea antropológica del encuentro entre naturaleza y cultura por un lado y por el otro se subraya cómo para Freud la muerte no es sólo una categoría biológica ya que la pone en relación con la pulsión sexual. La llamada de la tendencia a la destrucción, heredera privilegiada de la pulsión de muerte, se presenta como el anverso de esa violencia de la juventud que desborda a familiares y educadores en la medida en que se la busca controlar con penalizaciones sin subjetivarla.

Palabras clave: Falta. Diferencia. Imagen. Imaginario. Simbólico. Pulsión. Sexualidad. Pulsión de muerte. Subjetivar. Cultura. Sociedad. Representación. Tendencia a la destrucción.

Introducción

Este trabajo tiene como meta dejar de MIRAR la violencia como signo de una juventud falta de límites, y dar lugar a las PALABRAS para que ellas puedan dar cuenta de su revés. Aunque cerremos los ojos, el imperio del mundo imaginario somete al cumplimiento de sus propias leyes: la completud especular y la perfección estética es lo que marca la moda. La propuesta es una imagen sin fallo, sin dolor, sin contradicciones. Desearía que este artículo estimulara la curiosidad del lector que muchas veces debe sobreponerse a un discurso que tiende a adormecer su juicio crítico en una sociedad que exhibe sus carencias sin reconocerlas como tales, y donde la juventud está presionada a adaptarse a unos cambios y

transformaciones de tal potencia que su psiquismo se ve amenazado de forma inevitable.

La mirada del psicoanálisis se va a detener en la falta, que en muchos casos se expresa en forma de exceso y en la diferencia, dos conceptos que junto con la noción de castración permiten acceder a ese "revés" que se anticipa en el título. La pulsión de muerte será en esta ocasión la noción bisagra en torno a la que girarán los otros elementos conceptuales.

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

la dimensión simbólica de ausencia y presencia, y separándolas de lo real de los cuerpos.

No está de más recordar que Freud lleva a cabo un acto de cierta audacia cuando separa la sexualidad de la genitalidad, así como al considerar a la muerte como fuerza pulsional similar a la sexual, subrayando que esta fuerza pulsional forma parte de la vida psíquica aunque de forma silenciosa ya que el sujeto padece el desgarramiento de la escisión entre la Naturaleza y la Cultura sin encontrar esa supuesta armonía con el mundo que lo rodea.

El imperio de la imagen

Entre las carencias que se lucen en los últimos años figura el no tener tiempo. Ser adulto y con tiempo libre es sinónimo de adulto fracasado o de jubilado agrio.

Cabe preguntarse si es ésta la imagen de futuro que se ofrece a la juventud; y si es así, enfermar sería una forma de retrasar el encuentro con esa modernidad que se vende en los soberbios escaparates de la especie humana. El mandato del imperio de la imagen podría ser: ¿sea un adulto de éxito sujetándose a las siguientes exigencias!

- 1) sea inmortal,
- 2) sea profesor antes que alumno,
- 3) esté pendiente de su imagen y de lo que los otros digan de usted,
- 4) recuerde que su ser se reduce a su estética,
- 5) no piense demasiado, si es menester que sea lo justo para estar al día,
- 6) no subjetive, no se cuestione ni admita haber cometido error alguno, podría interpretarse como signo de debilidad,
- 7) nunca diga “no sé”, le dejarían fuera del grupo que suele denominarse “nosotros”,
- 8) tiene prohibida la tristeza, la depresión y eso que se llama “perder los papeles”,
- 9) manténgase en plena forma o lo que es lo mismo conserve el goce pulsional y su tendencia a repetir,
- 10) “no se coma la cabeza y olvide”... etc.

Para conseguir este decálogo el sujeto deberá violentar su psiquismo para poder llegar muy arriba, más allá de los límites de la ética narcisista. Después de este listado de exigencias para el adulto, no es extraña en la juventud la tentación a prolongar esa etapa, ni la presencia de cuadros depresivos, abulias, alcoholismo, toxicomanías, anorexias, y las llamadas “conductas de riesgo”, como formas de violencia y de agresividad cuyo destino es el propio sujeto.

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

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

Descifrar los síntomas

La práctica psicoanalítica con la juventud es un gran ventanal que se ofrece a la observación de lo que la cultura de hoy activa en ella, sus síntomas y entre ellos, la violencia, encarna la puesta en acto de la tendencia a la destrucción, la pulsión de muerte.

Este gran ventanal puede ser utilizado como espacio donde descifrar el sentido de muchos trastornos de su vida psíquica, sin dar la espalda al contenido de su sexualidad y de la muerte como límite, tan presente en muchos pasajes al acto.

La necesidad de la satisfacción inmediata, sin tiempo para la espera, debería ser recogida como pedido de ayuda de un sujeto que se siente perdido ante la oferta desmedida de los diferentes métodos, todos fáciles de conseguir en el mercado, para quitar el dolor desde el exterior sin la aparente necesidad de preguntarse.

Lacan decía que lo propio de las verdades es que nunca se muestran enteras. De igual manera

podríamos afirmar que lo propio de la individualidad es la diferencia.

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

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

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

1º Recordemos la noción freudiana de pulsión:

Freud define la pulsión como un impulso que tiende a un fin. Es descripto en el marco de la sexualidad humana. Consiste en un proceso dinámico con un objeto errático y variable, con fines múltiples y fuente somato-psíquica. Al pensarlo como empuje, se enuncia la noción de pulsión como fuerza que impacta al sujeto desde su interior, susceptible de precipitar a dicho sujeto en actos que permitan una descarga de excitación. Es decir, la pulsión es siempre activa. La pulsión abraza al objeto, pero la fuente y el fin no se superponen.

El fin es calmar la fuente de la excitación y el goce pulsional consistiría en un insistente retorno a la fuente.

2º Dualidad pulsional:

Las formaciones del inconsciente son modalidades discursivas, maneras de hacerse oír de ese sedimento pulsional del deseo donde la muerte y la sexualidad buscan un espacio textual. Si la muerte y lo sexual son fuerzas pulsionales similares, son la fuente de muchos fenómenos anímicos. Con la pulsión de muerte el dualismo pulsional forma parte del aparato psíquico y la intimidad de la vida del inconsciente se rige por la alternancia entre la pulsión de vida y la pulsión de muerte.

3º Encrucijada Naturaleza-Cultura:

El antagonismo entre cultura y vida pulsional es tratado por primera vez por Freud en 1908. Antes que él, otros estudiosos habían abordado este tema. En 1895 era Von Krafft-Ebing, citado por el mismo Freud, el que escribía: "El modo de vida de innumerables hombres de cultura presenta hoy una multitud de aspectos antihigiénicos, sobrados motivos para que la nerviosidad se cebe fatalmente en ellos, pues esos factores dañinos actúan primero y las más de las veces sobre el cerebro... se han consumado en los últimos decenios unas alteraciones que transformaron con violencia la actividad profesional,..., y todo ello a expensas del sistema nervioso." (Freud, La moral sexual...1908).

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

4º La negación:

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

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

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

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

Si bien la negación trabaja para que el contenido de la representación no llegue a la conciencia, la aceptación intelectual de lo reprimido no deja cancelado el proceso represivo. “La afirmación –como sustituto de la unión– pertenece a Eros, y la negación –sucesora de la expulsión–, a la pulsión de destrucción” (Freud, La negación, 1925).

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

El reconocimiento del malestar no se prodiga en el discurso, mientras la reafirmación de la ausencia de conflicto resulta sobre abundante.

Lo social activa lo pulsional cuando pone a disposición de los otros los estímulos para la acción en detrimento de los estímulos para la reflexión.

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

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

Debemos recordar que “todas las representaciones provienen de percepciones, son repeticiones de éstas”. Por lo tanto, “el pensar

posee la capacidad de volver a hacer presente, reproduciéndolo en la representación, algo que una vez fue percibido”. (Freud, La negación, 1925)

5º El pasado:

Masud R. Khan decía: “Si uno fue bien criado, si supo aprovechar algunos momentos, y desperdió otros absurdamente, uno llega a un punto en que el pasado es el abono mediante el cual se fertiliza el presente” (Locura y soledad, 1983).

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

Si el pasado no se recoge, la tradición será sustituida por la premura del hacer: “hacer lo que uno quiere” ha ido dejando de ser un objetivo por alcanzar para ser un estado, una forma de vida.

El monstruo posmoderno

A partir de aquí podríamos preguntarnos hasta qué punto el momento social se puede transformar en motor generador de angustia, ya que si el estado del bienestar impone “hacer lo que uno quiere” el límite se disuelve en la relación con el otro.

Cuando el límite se disuelve y la solución sexual fracasa, retorna la angustia.

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

Los problemas políticos, las guerras, el hambre, el desempleo, la falta de ideales etc. forman parte del paisaje de la juventud. A cualquiera de estos temas se accede sin esfuerzo, mas aún son los

temas los que de forma violenta entran en las familias y en las vidas de los sujetos a través de los medios de información y de ocio.

Antes a las imágenes que se nos ofrecían como espectáculo se les pedía que no fueran reales y durante mucho tiempo se buscaba que la representación lo fuera, no de lo real sino de un orden simbólico que pudiera dar sentido a lo real. En la actualidad se ha ido desencadenando una “demanda de realismo que habría de proseguirse en su exacerbación naturalista. Y que alcanzaría su más intensa expresión en la imagen televisiva: pues en ella es la huella audiovisual de lo real la que manda, imponiéndose por encima y contra toda lógica de la representación” (González Requena, 2002).

Podemos suponer que esta “huella” está siendo cortejada por la violencia ya que esta última se ha convertido en objeto de consumo.

Las imágenes y las palabras que se muestran o se exhiben a nuestro alrededor no siempre asimilables para un adulto, forman parte de un texto que nos envuelve. Somos protagonistas y espectadores de una pesadilla que socava el espacio psíquico desconectando al sujeto del encuentro consigo mismo.

La relación entre cultura y patología psicosocial no necesita ser demostrada. “Si bien los elementos de la organización psíquica no se modifican por las influencias del mundo exterior, es decir, no alteran ni su estructura ni su naturaleza, éstos adquieren diferentes formas de relación según la historia subjetiva particular y el tipo de cultura dominante... El sujeto generador de cultura es al mismo tiempo un efecto condicionado por ella.” (Berenstein, 2002).

De igual manera lo social como elemento generador de violencia produce un sujeto que se nutre y alimenta a lo social. Eso que se intenta destuir fuera, es tan solo un sustituto de algo interior e inasequible para el sujeto, algo más próximo al ser que al estar.

Si en cada época de la historia de la humanidad han habido patologías que fueron metáfora de su tiempo, podemos afirmar que nuestro tiempo está poseído por el imperativo de “acallar la angustia” y

sin embargo ella se presenta cada vez con mayor voracidad en el vacío donde retorna el automatismo a la actuación.

La generación anterior a esta juventud, tiene algunas características que deberíamos enunciar. En ella encontramos sujetos que no siempre han accedido a la posición de tales y que en muchos casos han alargado la estancia en el lugar de objetos. Otros desconocen la falta como causa del deseo, y varios han desestimado el valor de las cicatrices, esas a las que se refiere la teoría psicoanalítica en términos de castración simbólica.

Lo simbólico se fue constituyendo en un territorio poco explorado, por lo tanto las palabras fueron perdiendo su eficacia, y su valor. Los discursos inconsistentes poblaron algunos medios de comunicación, el poder cambió de sitio en las aulas; antes era patrimonio de los profesores y luego deviene propiedad de los alumnos.

La generación de los padres se queja del desprecio paulatino de ciertos jóvenes hacia las palabras, los libros, las normas, los límites, etc. Por otra parte la generación que se queja se ha soldado narcisísticamente en no mostrar el dolor, ni el fallo. “Es mejor olvidar, el tiempo todo lo cura”... y la locura está en la puerta: era mejor negar que nombrar. Obviar el decir o decir sin que se note, que no se vea, que no se sepa. Era mejor olvidar que recordar.

La razón ha ido ocupando tanto sitio que el cuestionamiento de una idea del otro ha resultado agresivo y fuera del protocolo. “Tener razón” ha desalojado a las contradicciones.

La mirada psicoanalítica es la que nos permite afirmar que esta violencia que asusta responde a una renegación que se produce en la generación anterior y cuyo efecto surge en la generación siguiente. Es el precio que el psiquismo paga cuando falla una operación primordial: la castración simbólica.

Si las cicatrices han perdido su valor, la pulsión de muerte surge y domina. El no reconocimiento de la ley, como exterioridad internalizada lleva a la deshumanización, y la ferocidad de muchos actos denuncian la orfandad psíquica.

Debemos agradecer a Freud la teorización de lo inconsciente como espacio semántico que permite la comprensión de los procesos psíquicos, separándonos de la mirada descriptiva que aunque minuciosa se pierde en la superficie de los fenómenos sin entrar en su dialéctica.

Los fenómenos anímicos como los procesos psíquicos también tienen historia. Al nombrarlos le restituimos su existencia, y de su reconocimiento depende el devenir psíquico.

Todo sujeto está dividido e incompleto y es esto lo que le devuelve al hombre, por encima de su categoría biológica, su vocación: la humanidad; pero a la vez es lo que lo sujeta al miedo incluso de aquello que le hace crecer.

BIBLIOGRAFÍA

- Berenstein, A. "Vida sexual y repetición" Editorial Síntesis. 2002.
- Freud, S: "La moral sexual "cultural" y la nerviosidad moderna" (1908). "Pulsiones y destinos de pulsión", (1915). "Más Allá del principio del placer" (1920). "El Yo y el Ello" (1923). "La negación" (1925). Inhibición, síntoma y angustia" (1925-1926). El malestar en la cultura" (1929). "Recordar, repetir y elaborar" (1914), Carta abierta a Einstein:"¿Por qué la guerra?" (1933), Obras Completas. Amorrortu editores (1996).
- González Requena, J. "11 de Septiembre: escenarios de la Posmodernidad". Revista de Cultura Trama y Fondo, Nº 12, 2002.
- Lacan, J. El estadio del espejo como formador del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. Escritos I, Siglo XXI editores, (1971). La agresividad en psicoanálisis. Escritos I, Siglo XXI editores, 1994). La Ética del Psicoanálisis. Libro 7. Ediciones Paidós. (1992). Laplanche y Pontalis. Diccionario de Psicoanálisis. Editorial Labor. (1977. Roudinesco-Plon. Dictionnaire de la psychanalyse. Editorial Fayard. (1997)
- Masud R. Khan, M. Locura y Soledad: Entre la teoría y la práctica psicoanalítica. Lugar Editorial (1991).

VIOLENCIA Y FAMILIA

Alicia Monserrat Femenia
M^a Teresa Muñoz Guillén

Psicólogas

En este artículo queremos explicitar que hay una violencia natural y universal que es necesaria para la supervivencia. La división celular no podría hacerse sin violencia, es necesario que se dé una ruptura para que la vida siga adelante, es necesario el acto violento del parto para nacer a la vida. Pero violencia no es lo mismo que odio y agresividad. El odio (también el amor) se refieren y se dirigen a un objeto identificado, la violencia es una reacción mucho más primaria y elemental y no está vinculada a una relación objetiva. La facultad de crear un vínculo personal se organiza al mismo tiempo que los cuidados parentales y esto se reproduce, hasta cierto punto, en el período adolescente. La familia puede ejercer sobre sus miembros y descargar en ellos una violencia que configurará sus personalidades y sus modos de situarse ante la vida. Hay un tipo de violencia activa, cruel, brutal. Un importante número de niños -uno sólo, ya sería demasiado- muere a manos de sus progenitores (no podemos ni queremos llamarles padres), otros muchos sufren agresiones directas, castigos corporales...es la violencia agresiva en estado puro. En esta comunicación queremos traer a debate, otra clase de violencia, no es la violencia por acción sino por omisión, no por exceso sino por defecto. Es lo que consideramos actitud violenta hacia los hijos, aunque socialmente pueda incluso aparecer como entrega. Es la violencia de dar demasiado para no tener que dar. Es la violencia de permitir sin límite, disfrazando esa permisividad de actitud tolerante para encubrir el miedo que a algunos padres les produce vivirse a sí mismos como seres adultos. Queremos señalar también lo importante que nos parece considerar la violencia que se ejerce desde el grupo familiar cuando éste, no es capaz de actuar como tal, es decir, conteniendo y tramitando la pulsionalidad infantil que, es esa otra violencia que está puesta al servicio de la vida. En su lugar, las funciones protectoras que deben ejercer los padres, se trasladan, quedándose el niño/a con "huecos afectivos" que no sabe cómo llenar. Algunos jóvenes intentarán cubrirlos más adelante con indumentarias protésicas (clavos, botas, objetos duros...), corazas con las que intentar cubrir la fragilidad interna y de paso, aprisionar los sentimientos de culpa para no tener que entrar en contacto con ellos. Presentaremos a dos pacientes cuyas coincidencias y divergencias pueden ilustrar las descripciones teóricas hechas hasta aquí, para poder delimitar este campo del tipo particular de violencia.

Palabras clave: Violencia. Familia. Vínculo. Objeto. Adolescencia. Duelo.

Violencia y Familia..., términos muy cargados de contenido que queremos entrelazar y preguntarnos cómo interactúan y cómo influye esa inter-actuación en el desarrollo evolutivo de niños y adolescentes.

En palabras de Bergeret *"la violencia es instintiva, innata, destinada a ser progresivamente integrada en otras finalidades humanas durante la infancia y*

la adolescencia para, de adulto, acceder a un eficiente y libre ejercicio de las capacidades amorosas y creativas".

Etimológicamente violencia es: deseo de vivir. El diccionario Littré define violencia como "cualidad de lo que actúa con fuerza", por esto, la vida es violencia. No necesariamente implica el deseo de dañar. Hay una violencia natural y universal que es

necesaria para la supervivencia. La división celular no podría hacerse sin violencia, es necesario que se dé una ruptura para que la vida siga adelante, es necesario el acto violento del parto para nacer a la vida. Pero violencia no es lo mismo que odio y agresividad. El odio (también el amor) se refieren y se dirigen a un objeto identificado, la violencia es una reacción mucho más primaria y elemental y no está vinculada a una relación objetal. Los etólogos dicen que el ser humano es asesino por naturaleza, pero que el entendimiento y la razón le hacen reprimir esos impulsos y que el género humano tiene la facultad de amar a los demás mediante el amor a la madre por lo que, la identificación con un grupo, antes de pasar por esa fase sería difícil, si no imposible para el niño. La facultad de crear un vínculo personal se organiza al mismo tiempo que los cuidados parentales y esto se reproduce, hasta cierto punto, en el período adolescente.

En las fases tempranas de la vida, el niño necesita de un objeto humano para actualizar funciones mentales y psíquicas sin las cuales no se puede lograr el proceso de humanización, un objeto humano que transmita junto con la imprescindible envoltura afectiva, mediante la cual adquirir seguridad y confianza, la necesaria transmisión de una norma que organice la confusión y el desorden interno de pulsiones que puedan llegar a atentar severamente el proceso de construcción de la propia identidad. Ese objeto humano, básicamente la madre, está incluido en el primer grupo de pertenencia, esto es: la familia. Las figuras parentales “externas” van a ir constituyéndose en los años de infancia como “objetos internos”, buenos o malos, pero con los que el adolescente va a tener que mantener relaciones internas que, a su vez, podrán ser también buenas o malas.

Sabemos que en el proceso de organización de la identidad son de vital importancia las identificaciones que el adolescente ha ido haciendo a lo largo de su vida, y también sabemos que los procesos de identificación que se han ido llevando a cabo en la infancia mediante la incorporación de esas imágenes parentales,

posibilitarán al adolescente, la forma de elaborar las difíciles situaciones cambiantes por las que ha de transitar.

El adolescente, como nos señala A. Aberastury, se encuentra, y se enfrenta, con los tres grandes duelos que marcan esta etapa:

- a) el duelo por el cuerpo infantil, asistiendo como espectador impotente a los bruscos cambios corporales que se dan en su propio organismo. Es difícil para un adolescente, no sentir los cambios puberales como transformaciones violentas en el propio cuerpo,
- b) el duelo por la identidad infantil, que da paso a una inestable identidad convulsionada por los procesos adolescentes,
- c) el duelo por los padres de la infancia, éstos, a su vez, en duelo por la pérdida del niño/bebé que se aleja cada vez más de ellos en el inicio de su camino al mundo adulto.

Una sociedad como la actual que difícilmente soporta y tolera frustraciones –y un duelo es el exponente máximo de éstas- no facilita sentar las bases para que los adolescentes puedan elaborar los duelos “normales” mencionados. La pérdida es negada sistemáticamente, impidiendo poder llevar a cabo el aprendizaje que permitirá poder tolerar la angustia de castración, que dé paso a la renuncia a la omnipotencia infantil.

En la clínica nos encontramos cada vez con mayor frecuencia con una patología relacionada con conductas violentas y/o agresivas. Los padres están desbordados y no se “hacen” con sus hijos. La sintomatología está en relación con conductas o actividades que bordean el terreno de lo asocial cuando no, directamente de lo delictivo. Es una sintomatología que se centra en dificultades en las relaciones interpersonales, a veces, poco clara, confusa, indefinida, caracterial...en cualquier caso, de corte *regresivo* y *narcisista*. Se habla de “personalidades psicopáticas” y de modo mucho más amplio de “trastornos del comportamiento”. No sólo en la clínica, también es lo que vemos a nivel social. Chicos/as con una absoluta intolerancia a la frustración, con la irritabilidad que

ello conlleva, y sin apenas capacidad para la espera. Con un funcionamiento mental más propio de proceso primario que ya de un pensamiento más secundarizado y elaborado, por lo que predominan mecanismos mentales en los que se utilizan recursos tales como: omnipotencia del pensamiento, negación, autopercepción de un yo grandioso, etc. Las relaciones interpersonales que establecen son de una gran intensidad pero también de una gran superficialidad, reclamando constantemente aportes narcisistas.

Niños/as que adolecen de una importante deficiencia afectiva, en ausencia de figuras paternas suficientemente sólidas y estables que permitan poder hacer buenas identificaciones que den paso a convertirse, posteriormente, en adultos con capacidad de entender al otro, como otro Yo, capaz de sentir y de padecer lo mismo que él mismo, y vivir esta diferenciación Yo-Los Otros, como un enriquecimiento en lugar de vivir a los demás como elementos peligrosos y amenazadores para su frágil identidad.

Creemos que Philippe Jeammet, ha hecho importantes aportaciones a la comprensión de los procesos internos que se desarrollan, sobre todo en el adolescente, que actúa y ejecuta acciones violentas. La violencia se presenta como un mecanismo primario de autodefensa de un sujeto que se siente amenazado, dice Jeammet.

En la negociación y tramitación que todo sujeto debe hacer entre su mundo psíquico interno y la realidad externa, la articulación entre ambos fracasa cuando la respuesta es lo que viene en llamarse, comportamiento violento. En el "Compendio de Psicoanálisis" dice Freud que *"el Yo debe su origen y sus más importantes características adquiridas a la relación con el mundo exterior real..."* de manera que, en ese intercambio del niño con su entorno -y en el que, las relaciones afectivas con los objetos amorosos primarios son de una importancia crucial- se va organizando y consolidando la estructura de ese Yo. Si el niño ha recibido los suficientes aportes de contención y de receptividad afectiva, podrá organizar un Yo suficientemente estable y seguro como para no sentirlo amenazado.

Unos apoyos narcisistas sólidos, sin dudas ni fracturas por parte de los padres en lo que están transmitiendo a sus hijos, con un fondo de placer y de confianza que el niño percibe como suyo, y no, como algo que "debe", es lo que constituye la base de una relación segura. Cuanto más sólidos son estos apoyos, que recargan el narcisismo estructurante del niño -no el narcisismo maniaco/omnipotente- más fácil le es entrar en contacto con un objeto que no amenaza su Yo. Diferente es la situación del niño que se siente vacío de una aportación y transmisión afectiva que le haga sentirse "apegado" (teoría del apego) a un objeto suficientemente bueno que pueda tolerar esa "violencia de vida" que el bebé dirigirá hacia la madre, para que ésta recoja esa violencia, la metabolice y la desactive, devolviéndosela transformada en ternura generadora de seguridad. Es muy frecuente encontrarnos en la actualidad con padres "asustados", padres frágiles narcisísticamente, que no son capaces de incluir a sus hijos en una normativa que organice límites (externos e internos) con los que el niño pueda sentirse protegido y seguro. Actualmente prevalece un planteamiento de sociedad sin límites y también de familia sin límites (anecdóticamente señalamos que en el lenguaje publicitario cada vez es más frecuente incluir la expresión "*sin límites*" para definir la bondad del objeto de consumo a vender: "*placer sin límite*" "*satisfacción sin límite*", etc), y cuando no hay límites lo que hay es vacío interno y sobre todo, confusión. Vacío interno que hay que llenar compulsivamente de "cosas", encontrándose así el adolescente parasitado en su deseo por un deseo anónimo que, engañosamente identifica como propio.

La represión, necesaria y saludable, para organizar el mundo interno se confunde con el autoritarismo, mezclado con la idea -equivocada- de que la frustración es contraproducente, e incluso peligrosa, para el buen desarrollo evolutivo del niño. En su lugar, se instaura una corriente de permisividad condescendiente, que lejos de proteger al niño/adolescente, le va colocando en situaciones de las que no se puede hacer responsable. Tiene permiso para hacer actividades

que pueden llegar a ser lesivas, incluso para su propia integridad física (niños profesionales de las carreras de motos).

El consumo desaforado de objetos se va instalando como criterio de vida. Así, nos encontramos con esos niños/as que están en un permanente reclamo hacia los padres, reclamo no sólo de objetos materiales, sino también de costumbres y modos de vida para las que aún no se dispone de la suficiente capacidad de comprensión en lo que a significado y consecuencias puedan dar lugar. Los padres, inseguros ellos mismos, se transforman en proporcionadores continuos de cosas y gratificadores de supuestas necesidades, lo que va contribuyendo a fraguar la idea de que el Otro no es sino un medio para conseguir fines. Las funciones paterna y materna no se transmiten y el aprendizaje no circula en el campo de conseguir una verdadera humanización y socialización.

La pareja parental, que muchas veces no es posible sostener unida, pero también muchas veces, -aun permaneciendo unida- es difusa y abdica de sus responsabilidades, no transmite con suficiente claridad el reparto de roles familiares y éstos quedan confundidos, con lo que la estructuración edípica, cuando se instaura, lo hace débilmente. Los padres no quieren ser padres, sino "amigos" de sus hijos, colocándose así, en un lugar que no es el que les corresponde, abdicando y renunciando a ejercer su función de padres, que, por otra parte, es reclamada por sus hijos.

La sociedad de consumo se presenta como "La Gran Madre" dispensadora y gratificadora de necesidades y deseos, y la omnipotencia infantil se ve así, alimentada en lugar de frustrada. La capacidad de espera, mediante la que poder tolerar la demora en la consecución de los objetivos, no se presenta como una función a desarrollar y potenciar, sino que queda elidida y se coloca en su lugar, la urgencia de la satisfacción inmediata, "aquí y ahora".

Por otro lado, la invasión excesiva de estímulos, imposibles de procesar psíquicamente, da origen a una saturación interna para las que el niño y el adolescente no tiene aún recursos organizados

con los que poder dar respuesta. La avalancha de juguetes con los que, a veces, se sepulta literalmente al niño, dotados de una tecnología muy por encima de las capacidades de poderlos comprender, dado que dicha tecnología es abrumadora y posibilita acciones para las que no es necesario comprender la base de su funcionamiento, facilita la creencia de que los conocimientos y los procesos cognitivos son secundarios a la ejecución del "acto", presentándose éste casi como algo "mágico". Cuando un objeto se estropea o rompe, queda sustituido, casi de inmediato por otro igual o mejor. Curiosa y paradójicamente, este avance científico y tecnológico, a veces, en lugar de dar paso a una apertura de pensamiento en la línea del proceso de desarrollo maduro y adulto, decimos que -a veces- en su uso indiscriminado y carente de reflexión, viene a entroncarse con el más primitivo e infantil de los funcionamientos mentales: el que no tolera la renuncia y recurre a la "magia", como hacía el hombre primitivo para explicar aquellos fenómenos que estaban fuera de su alcance cognitivo.

El conocimiento, la valoración del trabajo y la teoría que subyace a cualquier desarrollo científico, quedan relegado al terreno de lo "desechable" en identificación con los propios objetos, las más de las veces, también desechables.

El adolescente violento es un adolescente profundamente inseguro, que trata de compensar en una especie de huida hacia delante, un Yo frágil, dependiente y amenazado en sus límites y, por lo tanto, en su identidad. Las conductas violentas se presentan, así, como un intento de adquirir una identidad grandiosa y fuerte que resulta ser una pseudo identidad con la que intentar protegerse de los duelos de fondo, que no han podido ser elaborados por no haber podido ser, ni tan siquiera planteados. ¿A qué duelos nos referimos? Algunos han sido ya mencionados y son, digámoslo así, duelos evolutivos normales. Otros tienen que ver con el sentimiento de soledad y abandono en que se encuentra el niño que no recibe la cobertura materna/paterna, tanto en su

versión deficitaria (niño que no recibe nada) como en la de sobreabundancia (exceso de “otras” cosas, pero no, ejercicio de la parentalidad). En ambos casos, la relación entre conducta violenta e inseguridad interna creemos que es fuertemente estrecha, propiciando un sentimiento de vulnerabilidad del Yo. El Yo se siente amenazado en su identidad, lo que, paradójicamente, da lugar a una extrema dependencia del objeto, dependencia que es sentida como intolerable porque aquello de lo que se tiene necesidad, es lo que impide la autonomía. La necesidad del Otro no es sentida como tal, sino como una invasión, como un poder que el Otro ejerce sobre el adolescente, sintiéndose éste amenazado en su integridad personal, desbordado por la intensidad de sus emociones internas para las que no encuentra cauce por las que hacerlas circular. La única salida que encuentran es la expulsión violenta y desorganizada al exterior, actuando así, la fantasía de ejercer un control omnipotente y un dominio sobre la víctima, control que es el que no puede aplicarse a sí mismo, a su propio mundo interno. El adolescente violento, lejos de estar seguro de sí mismo, utiliza el comportamiento violento como una prótesis psíquica que viene a intentar cubrir una gran fisura de estructuración interna. Siguiendo el pensamiento de Melanie Klein, diremos que son niños que no pudieron avanzar de la posición esquizo-paranoide a la posición depresiva lo que constituye una importante falla estructural. Según la conceptualización teórica de Balint, serían niños/as aquejados de lo que él llamó la “falta básica”.

En cualquier caso, se trata de restaurar, mediante la posesión y el dominio sobre los objetos externos, una identidad que se percibe amenazada. La violencia, pues, se presenta como una defensa frente a la amenaza que planea sobre la identidad del sujeto violento.

Para el sujeto violento, el objeto de su violencia, es decir, el que sufre y padece el acto violento, es un sujeto “des-subjetivado” es alguien sin importancia como sujeto, porque se trata, o es tratado, como un “objeto”. El adolescente violento,

de alguna manera, se vive “en espejo” con su víctima y se siente amenazado en un destino similar. Esta amenaza proviene de las experiencias vividas en donde fue él, el que se vivió a sí mismo sujeto “des-subjetivado”, o lo que es lo mismo, como un objeto.

Todos sabemos de la importancia que para el incipiente ser humano (el bebé) tienen los vínculos de apego a sus objetos amorosos, es característico de la especie humana: la importancia de la duración y la intensidad de estos vínculos. El bebé es un emisor de pulsionalidad y reclama todo aquello que venga a aliviar su estado de displacer. Si no hay un objeto receptor de esa pulsionalidad que ejerza como continente de la misma y propicie el placer de la actividad mental, en sustitución de la autoestimulación física, el niño precozmente carenciado, desarrollará una actividad de búsqueda de sensaciones que conllevan una dimensión autodestructiva. Sin ese objeto receptor y transformador, la pulsionalidad no es más que violencia en busca de contención y de límites. Nos parece muy interesante el pensamiento de Ph. Jeammet cuando dice que no existen más que dos vías para sentirse existir. La vía de las sensaciones y la vía de las emociones. La de las emociones es la que da lugar a la interiorización de los afectos modulados por la calidad del intercambio relacional que haya habido y da lugar al establecimiento de vínculos. La vía de las sensaciones se origina como sustituto de los fracasos relacionales, y la sensación hace contactos pero no vínculos. ¿No diremos, acaso, que los comportamientos violentos no vienen marcados por una búsqueda de sensaciones que no permiten hacer un lugar a lo emocional? La violencia más eficaz es aquella que constituye una violación a las mentes en formación, es decir, a las de los niños y adolescentes. Así, el niño que padeció la violencia de no encontrar donde depositar su insatisfacción y displacer, y recibe en lugar de la función transformadora una avalancha de objetos materiales que taponan el acceso a una capacidad moderada de tolerancia a la frustración, está insertado -todos lo estamos- en una cultura de la violencia. Las imágenes de agresión son

demasiados frecuentes en el entorno y, en ocasiones, dado el realismo con el que se presentan, es difícil separar ficción de realidad. De nuevo el límite es muy impreciso.

La familia puede ejercer sobre sus miembros y descargar en ellos una violencia que configurará sus personalidades y sus modos de situarse ante la vida. Hay un tipo de violencia activa, cruel, brutal. Un importante número de niños –uno sólo, ya sería demasiado– muere a manos de sus progenitores (no podemos ni queremos llamarles padres), otros muchos sufren agresiones directas, castigos corporales... es la violencia agresiva en estado puro. En esta comunicación hemos querido traer a debate, otra clase de violencia, no es la violencia por acción sino por omisión, no por exceso sino por defecto. Es lo que consideramos actitud violenta hacia los hijos, aunque socialmente pueda incluso aparecer como entrega. Es la violencia de dar demasiado para no tener que dar. Es la violencia de permitir sin límite, disfrazando esa permisividad de actitud tolerante para encubrir el miedo que a algunos padres les produce vivirse a sí mismos como seres adultos.

Padres/niños con personalidades infantiles y que no facilitan el acceso de sus propios hijos a la madurez, o -al contrario- padres que instalados en esos posicionamientos infantiles, convierten a sus hijos en “padres de ellos mismos”. En cualquier caso, confusión de roles, seducción perversa y relaciones familiares, unas veces demasiado adhesivas y pegajosas y otras, ausentes, carentes de la envoltura que permite poner en marcha la autoestima narcisista necesaria para actuar como organizadora y preservadora de la vida.

Recapitulando y recogiendo lo dicho hasta ahora, queremos señalar lo importante que nos parece considerar la violencia que se ejerce desde el grupo familiar cuando éste no es capaz de actuar como tal, es decir, conteniendo y tramitando la pulsionalidad infantil que, como ya hemos dicho, es esa otra violencia que está puesta al servicio de la vida. En su lugar, las funciones protectoras que deben ejercer los padres, se trasladan, quedándose el niño/a con “huecos afectivos” que no sabe cómo llenar. Algunos jóvenes intentarán

cubrirlos más adelante con indumentarias protésicas (clavos, botas, objetos duros...), corazas con las que intentar cubrir la fragilidad interna y de paso, aprisionar los sentimientos de culpa para no tener que entrar en contacto con ellos.

Viñetas clínicas

Presentaremos a dos pacientes cuyas coincidencias y divergencias pueden ilustrar las descripciones teóricas hechas hasta aquí y poder así delimitar este campo del tipo particular de violencia.

Irene es una adolescente que acude a consulta traída por su padre a la edad de catorce años. Margarita viene con su madre y tiene quince años. Así pues, ambas están atravesando la adolescencia media y ambas son hijas de padres separados. El hecho de venir con uno solo de los padres, sin el otro progenitor, es denunciado como signo -por parte de ambos- de un resentimiento hacia el otro cónyuge, que nunca se hizo cargo de su respectiva hija. Obedecía esto a la mala relación que había existido entre ellos, y que persistía después de haberse separado.

El padre de Irene se cansó de ver a su mujer “tirada en el sofá viendo la TV” mientras él se ocupaba de todo. La separación se produjo hacía cuatro años. Durante los tres primeros, Irene le telefoneaba con frecuencia llorando y pidiéndole que volviese. Hace un año Irene cambió y se convirtió en “otra”. Tiene un novio de veintiún años que no es del agrado de sus padres y con el que mantiene relaciones sexuales. Está “tirada en la cama”, dice el padre -igual que su madre- y sus resultados escolares son deficientes. Coincidiendo con el cambio que estaba mostrando Irene, su madre es operada de un cáncer de útero y su padre se ocupaba y cuidaba de ella, dándose entonces una mayor aproximación entre ambos. Contaba cuatro años Margarita cuando sus padres se separaron. Alrededor de diez cuando su padre se casó y tuvo otra hija, mientras que su madre se emparejaba con otro hombre, relación que

mantiene en la actualidad. Desde entonces el contacto con su padre ha ido deteriorándose hasta el punto de que ahora apenas lo ve, si bien acude con frecuencia a casa de los abuelos paternos. El padre ha dicho que está esperando que cumpla los dieciocho años para no tener que hacerse cargo de sus gastos. De todas formas, con frecuencia no se responsabiliza de los pagos estipulados. La madre dice que Margarita es como su padre, un trasto que no colabora para nada con ella, y que desde pequeña ha tenido que hacerse cargo de darle todo como al padre. El actual trabajo del padre de Margarita, fue gestionado por la madre, ella siempre ha tenido que *“subvencionar a este hombre, que es como un niño”*, manifiesta, *“igual que mi hija”*. Mientras que Irene aparenta tener más edad, Margarita se presenta regordeta y aniñada, pero denota sus buenos resultados escolares en una conversación más intelectualizada.

El motivo de consulta en ambos casos es “el cambio de carácter violento”, que han experimentado: de ser niñas dulces y agradables han pasado a mantener con sus padres relaciones de peleas, protestas y enfrentamientos continuos, con episodios de haber -incluso- arrojado objetos violentamente a los padres y haber tenido que intervenir para separarlas en peleas con compañeras.

Irene dice: *“hasta los dieciocho años no merece la pena vivir”*.

Margarita fantasea: *“cuando sea mayor seré rica, no necesitaré nada de nadie. A mi padre sólo lo necesito para que me pase la mensualidad”*.

Estas frases evidencian las fantasías negativas que ambas tienen acerca del significado del crecimiento, tal y como lo han enunciado diversos autores.

En el caso de Irene, refleja su fragilidad, y en compensación, aparecen defensas enmascaradas en una pseudo adultez y en sus actitudes violentas. Su salida del mundo infantil a través del enamoramiento de un chico significativamente mayor para ella, no es, sino una pseudomadurez. Cree lograr de esta forma una adaptación social, intentando borrar la sensación de haber sido

engañada y traicionada por la intolerancia de sus padres respecto a sus necesidades infantiles (Meltzer, 1990). Esto supone también una dificultad en las identificaciones, lo que implica un obstáculo en el desasimiento de los objetos primordiales. Desde el punto de vista de las defensas, utiliza la negación: *“Hasta los 18 años no vale la pena vivir”*.

En Margarita, la cuestión es la contraria. En ella, vemos una imagen de niña que no aparenta los 15 años que tiene. No quiere atravesar el tiempo, llegará a los 18 para que su padre no siga haciéndose cargo de ella, económicamente.

También huye de distintas maneras hacia los 18 años, quedando congelada en el tiempo de la infancia con la fantasía omnipotente de que crecerá como las flores, y que a esa edad mítica de los 18 años no necesitará a nadie. *“no me gusta el chalet de mi madre y de Manolo, y para colmo está mi abuel... aunque pensándolo bien, prefiero a mi abuela que a mi madre. Salir de compras con mi abuela es más divertido, ella dice que si fuera joven se vestiría en las tiendas en las que yo voy a comprar mi ropa, mi madre en cambio, es horrible... sólo piensa en que la ropa no sea cara... y luego... la vergüenza de ir con ella, es fea y se viste mal... no”*.

Nos interrogamos ¿cómo es el funcionamiento de estas familias en las que emergen estas chicas que vienen a consulta, una con catorce años y la otra con quince, con conductas manifiestas de actitudes violentas, y con una imagen corporal que se presenta como de dieciocho -o al contrario en el caso de Margarita- con una imagen corporal de niña que empuja en el sentido regresivo?

En ambos casos nos encontramos con una excesiva permisividad en los vínculos con los padres y abuelos, que más que padres que contienen, sostienen y limitan el crecimiento, constituyen padres con una imagen de seudo colegas: una madre enferma *“tirada”* en el caso de Irene, y un padre ausente y una madre que suministra manutención, pero no otras cualidades afectivas primordiales para desarrollarse, en el caso de Margarita. Tampoco, la abuela de Margarita se puede sostener con un vínculo capaz

de dar regazo al crecimiento de su nieta, y aparece como un vínculo que niega las diferencias de generaciones en esa manera de asemejarse a una adolescente en sus vestimentas.

Con estos ejemplos queremos ilustrar, aunque sea someramente, una modalidad relativa al tipo de violencia del que venimos hablando.

Es importante aclarar que si bien, estos fragmentos clínicos traen situaciones en las cuales está en juego la separación de los padres, este tipo de violencia se da también en situaciones con padres conviviendo juntos.

En cualquier caso, destacaremos ciertos elementos característicos:

- * Un movimiento de odio que se dirige de uno de los progenitores al otro quedando el hijo/a incluido en algún punto de ese recorrido.
- * El hijo/a queda adherido al progenitor hacia el que se dirige el movimiento agresivo, produciéndose un acople con él, y no es infrecuente que el odio destinado a el (padre o madre), haga eclosión en momentos especialmente importantes para el hijo/a.

Para poder aislar este elemento de violencia que interviene en estos casos, nos interesa profundizar en dos cuestiones: cuál es la naturaleza del conflicto entre los padres y cuál es el lugar o función del hijo/ a en la economía psíquica de éstos.

Y a manera de epílogo, dos palabras sobre nuestro lugar como psicólogos clínicos:

¿Cuál es entonces, la distancia óptima a construir en el espacio psicológico de nuestras consultas? Podríamos decir que será intentar ligar esta violencia, que ha sido conformada en los espacios privilegiados de las configuraciones familiares, sin

caer en abordajes que violenten a ambos polos a tratar, perpetuando así la violencia destructiva o des-subjetivante que no se ha podido simbolizar y se suelda en pactos patológicos que obstaculizan la estructuración de un psiquismo en constitución (el del niño y/o adolescente) fracasando, entonces, la elaboración de la violencia fundamental de la que hemos hablado y que es la que está puesta al servicio de la vida. En lugar de ello, se actúa en el cuerpo del hijo el odio, máximo exponente del triunfo del yo sobre el otro.

Es central considerar que el sufrimiento del niño y del adolescente tiene que ver con el impacto global que representa su grupo familiar como el grupo social primario, y desde ahí, lo que emergen son situaciones en las que niño o adolescente aparecen cumpliendo el rol de portavoz de las complejas tramas de esos vínculos, tejidos en configuraciones de violencia y de no simbolización de la violencia primaria tal como fue explicitada por J. Bergeret.

BIBLIOGRAFÍA

- Aberasturi, A. y Knobel, M. *La adolescencia normal* Paidós 1977.
- Bauleo, A (1997) *Psicoanálisis y Grupalidad. Clínica de los nuevos objetos* Ed. Paidós.
- Bion, W. (1962) *Aprendiendo de la experiencia* Ed. Paidós.
- Jeammet, Philippe *Documentos internos* A.P.M. Diciembre 2002.
- Guignard, F. (2003) "En el núcleo vivo de lo infantil. Reflexiones sobre la situación analítica". Ed. Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1985) *El proyecto de una Psicología para neurólogos* Ed. Amorrortu (1900) *La interpretación de los sueños* Ed. Amorrortu.
- Green, A. (1993) *La nueva clínica psicoanalítica y la teoría de Freud, Aspectos fundamentales de la locura Privada*, Ed. Amorrortu.
- Laplanche, J. D. y J. B. Pontalis (1981) *Diccionario de psicoanálisis* Ed. Labor.
- Monserrat, A. y otros (2000) *Trabajo de pensamiento. Desde la perspectiva psicoanalítica* Revista A.P.M. Nº 33, octubre 2000.
- Pichon Rivière, E. *La Psiquiatría, una nueva problemática del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires, Nueva Visión Tomo II 1983.
- Utrilla, M. (1999) *¿Son posibles las psicoterapias en las Instituciones?* Ed. Biblioteca Nueva.

LOS ACTORES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Ignacio Avellanosa Caro

Psiquiatra Infantil

Bárbara Avellanosa Peña

Psicopedagoga

Nuestro trabajo es una reflexión sobre los agentes de la violencia escolar. En cada clase, en cada centro existen alumnos que juegan papeles diferentes alrededor del tema común de la violencia. Unos son verdugos y otros víctimas. Entre ellos la mayoría de los alumnos, que participan pasivamente con proximidad a los violentos que expresan sentimientos que ellos no se atreven a reflejar. Desde los primeros cursos niños y niñas se identifican con alguno de los personajes. Su identificación tiene que ver con su propia historia y el ambiente familiar.

Los profesores deben conocer a sus personajes para que su papel en el terreno de la violencia pueda permitir aclarar los sentimientos subyacentes y los roles de sus alumnos. Planteamos la posibilidad de formación del profesorado en técnicas de resolución de conflictos frente a las situaciones violentas.

Escribimos este artículo dos personas con prácticas diferentes: una psicopedagoga que trabaja en un medio educativo y un psiquiatra que trabaja con niños y adolescentes a los que atiende en un hospital. Vemos a los niños y a los adolescentes en dos medios diferentes, en una situación que podemos llamar normal y en otra en la que se sobreentiende que están porque algún problema lo hace necesario. Nuestros puntos de vista son pues diferentes y, esperamos, complementarios. Nuestro tema es uno: la violencia y su expresión en estas edades.

La violencia forma parte de algo que vemos con frecuencia. En la calle o en el instituto, en los que la sufren y en los que la actúan. Violencia que dificulta las relaciones en la familia o en la comunidad educativa.

El tema es amplio y complejo y las maneras de abordarlo varias. Hemos escogido una aproximación descriptiva que permita reconocer a los actores del drama.

Secuencia

Alberto es un adolescente alto y fuerte, sabe que su familia le adoptó cuando era pequeño y al parecer no ha querido saber nada de su familia biológica. Con sus padres adoptivos la relación es difícil desde hace años y cada vez lo es con mayor frecuencia. A ellos les gustaría que estudiara algo más, que no fumara y, lo que más, que no tuviera esa actitud despótica en la casa con la que les tiraniza y les amarga los días. En el instituto no plantea problemas porque la institución ha decidido no tenerlos "mientras él no los cause". Cuando le llamaban la atención porque no atendía o no hacía los trabajos se ponía provocador y se llegaba a situaciones desagradables que los profesores evitan dejándole a su aire mientras no sea muy molesto. Los padres piensan que los profesores no le entienden, que son muy exigentes y no le hacen caso. En la consulta psiquiátrica donde acude por la preocupación de los padres, pero no a

regañadientes, cuenta: “ Ayer nos reímos en el colegio... hay un chico en mi clase que es tonto y no se entera de nada y nosotros le tomamos el pelo. Le quitamos el bolígrafo o el bocado y cuando lo busca nos lo pasamos unos a otros hasta que se pone a llorar. Luego llega el profesor y le castiga porque se le encuentra en el suelo buscando sus cosas. Ayer le metimos en el vater y le dijimos que íbamos a jugar a la muerte. Es un juego en el que alguien se tiene que levantar y agachar deprisa y unas cuantas veces seguidas, después le aprietas en el cuello y se cae al suelo como muerto. El no decía que paráramos aunque ponía un poco cara de miedo, pero se agachaba y levantaba cuando se lo decíamos. Después cuando se cayó al suelo, parecía que le había dado un ataque porque movía los brazos y las piernas de forma rara. Le dimos unas patadas para que se despertara y luego nos fuimos todos corriendo y le dejamos allí y el profesor que se enteró ha dicho que va a expulsar a Mateo. Yo no le pegaba; estaba allí, le miraba y me reía porque era de risa las cosas que hacía con las manos”. Alberto contaba esto sin al parecer, tener ningún sentimiento de compasión por el compañero. Había disfrutado con la experiencia y con poder compartirla con algunos de sus amigos.

¿Cómo es posible tal expresión de sadismo? Se ha dicho que los niños son crueles y es cierto. Con una crueldad que a veces va más allá de la rabia lógica de algunos momentos o de la defensa frente a una agresión sufrida. Una crueldad que implica disfrutar del dolor del otro. No es algo nuevo. La literatura, el cine, la historia han hablado de ello. En los grupos sociales algunos que se sintieron más fuertes o que no se querían reconocer débiles se convirtieron en verdugos de otros sin más sentencia que sus propios sentimientos. Las víctimas lo fueron porque eran más débiles, más pobres o más ignorantes. O porque su piel o su religión no eran las elegidas. El instituto o el colegio son espacios sociales que reproducen formas sociales. Como la ciudad o algunos espectáculos son también lugares que

dan cabida a sentimientos adolescentes llenos de conflictos.

Cada adolescente es un mundo diferente y peculiar pero en todos hay algún elemento común que podemos reconocer: la necesidad de encontrar su propia identidad.

La búsqueda de la identidad adolescente se hace imaginándola semejante a la de cualquiera de sus ídolos, con su peinado y sus gustos, como una identidad positiva o justo en el lado opuesto como una identidad en contra de lo que sus padres querrían para él, a veces alternando entre lo que admira y lo que teme. Sus compañeros son una ayuda en esta manera de reconocerse cuando ven en ellos aquello que le gusta, sus canciones, sus manías o la manera de vestir y pensar; y pueden ser un conflicto cuando ven en los otros aquello que más odian de sí mismos. Cuando agrediendo al otro parecen superar los conflictos que no pueden reconocer.

La víctima

Está perdido, es víctima desde que lo recuerda y los demás lo reconocen porque es más tímido y tiene miedo; del profesor, de los compañeros de la hora del recreo que le enfrenta con ellos.

La víctima lleva un cartel que lo anuncia. Frente a la primera broma, que no esperaba, no sabe como reaccionar y da pistas al resto; sólo muestra el sufrimiento y nada de la rabia que también siente. Algo le sucede; es más débil, más torpe o con más problemas. Se da cuenta de que es así pero no sabe cómo solucionarlo. Cada mañana ir al Instituto es un sufrimiento que sólo él conoce y además no puede hablar con nadie porque sería una manera de reconocer su fracaso; ni siquiera con sus padres porque tampoco quiere que ellos lo sepan, por miedo o por pudor.

En casa es un chico que habla poco y pasa mucho tiempo en su cuarto. Si tiene hermanos menores ellos recibirán la rabia que en el colegio se tragó. Los padres han sido sobreprotectores. Le han visto débil y han intentado construirle un mundo amable. Le han hecho los deberes cuando a él no

le daba tiempo porque tenía el castigo y han llamado a otros padres para buscarle los amigos que al final no ha tenido. Ignoran muchas de las cosas que suceden en el colegio y no entienden por qué pasa tanto tiempo en su cuarto o es tan agresivo con sus hermanos. Se dan cuenta de que algo sucede pero piensan que es cosa de la edad y que ya pasará. Interiormente tienen la sensación de que su hijo es menor de la edad real que tiene y están contentos de que así sea aunque no lo aceptarían si alguien se lo dijera.

Para los profesores pasa desapercibido, no molesta. No va bien en los estudios pero tampoco mal y va pasando los cursos sin dar guerra. Alguna vez le han llamado la atención por su pasividad y parece reaccionar por poco tiempo. La víctima lo pasa mal en su papel pero no sabe cómo salir de él. Opta por acercarse al verdugo para ver si éste le acepta y así dejar de ser siempre víctima. No suele dar resultado pero si las circunstancias le permiten cambiar de papel, la víctima puede ser más peligrosa que cualquier verdugo porque a sus víctimas les hará pagar todos sus sufrimientos.

A la víctima hay que buscarla para ayudarla.

El verdugo

No es buen estudiante y tiene claro que no le gusta estudiar pero quiere marcar territorio. Es de los mayores de la clase o tiene aspecto de serlo y, en cualquier caso, él o ella quieren sentirse mayores y sus identificaciones son con los de los cursos superiores. El tabaco, las pastillas, maquillarse, enfrentarse a los profesores, son marcas de una identidad conseguida no sin esfuerzos.

Necesita dos cosas el verdugo: una víctima y un grupo que le reconozca como autoridad en lo suyo. Una y otra cosa van unidas. Agredir a la víctima es avisar de su existencia: o se está conmigo o se está contra mí y ateneros a las consecuencias. Es un mensaje que se hace oír en los primeros días del curso y que le otorga el papel que deberá defender convirtiéndose en jefe del

grupito y obligándose a serlo y a defenderlo el resto del curso.

En casa es un chico o chica difícil. Podía serlo ya desde niño: inquieto, enfadado cuando no se salía con la suya. Egoísta, en sus demandas no toleraba las esperas. Cuando quería algo parecía estar en su derecho de tenerlo inmediatamente. Su pensamiento reflejaba la omnipotencia que los demás terminaban por permitirle.

Más adelante, en casa, se peleaba con su madre a la que podía insultar porque no se sentía querido y esa noche querer dormir con ella porque tenía miedo. Con el padre podía tener más respeto aunque las personas que les conocían pensaban que más que respeto era miedo a que pudiera quitarse el cinturón cuando se acababa su paciencia.

Se ha dado cuenta de que la violencia tiene su recompensa y que lo que no se tiene se puede coger si alguien lo permite. Pedirle, por ejemplo, algo a un compañero para que pueda entrar en su grupo y sentirse a salvo de sus agresiones o de las de los otros. Cuando ya se ha adquirido "prestigio" ni siquiera hay que explicar, sólo saber a quién se puede pedir.

A veces disfruta con la violencia que ejerce, con ese sentimiento de poder que desde niño le ha permitido tener lo que desea, con la sumisión del otro o con la admiración del grupo que no se atreve a hacer lo que él pero le anima desde la distancia.

Para los profesores son alumnos imposibles que van de colegio en colegio y de expediente en expediente sin aceptar ninguna autoridad. Acercarse entrando en el reto que él plantea es llevar las de perder porque el profesor deberá controlar sus actos. Si se es duro él lo será más, si blando lo aprovechará para salirse con la suya. Intentar acuerdos con él permite pequeñas treguas que generan esperanzas pronto decepcionadas.

El verdugo sabe que no necesita ayuda porque pedirle sería admitir lo que más teme: que su omnipotencia no es sino el disfraz que le protege de todos los miedos de los que ni siquiera sabe. Sólo en el límite del conflicto y cuando ya todo

parece estar perdido acepta que a lo mejor está equivocado.

Los espectadores

Son el grupo que sigue al verdugo. No se atreven a serlo directamente pero participan de la ceremonia y a través de ella expresan todos sus sentimientos agresivos; aquéllos que les acercan al verdugo. Tienen claro que no quieren ser víctimas y no tanto que deseen ser verdugos. Desde una mayor o menor distancia participan de lo que sucede. Algunos tan cerca que le disputarán al verdugo el papel principal ocupando su lugar o aprendiendo los trucos que les permitirán ejercer de tales en otro contexto ¿quizás en vacaciones?. Los que están más lejos se sienten mal consigo mismos cuando participan de la violencia. Les disgustan algunos aspectos o todos de la violencia que ven pero todavía temen más poder ocupar el lugar de la víctima y eso les obliga a mirar para otro lado. Sonríen al verdugo cuando éste les mira directamente y ayudan a la víctima cuando nadie les ve. En el mejor de los casos avisan al profesor de lo que está ocurriendo. Son el grueso de la clase.

Los héroes

Es palabra mayor la de héroe pero hay que serlo para plantar cara al verdugo y asumir los riesgos de ese gesto y tragarse el miedo. Lo más heroico es saberse con miedo pero con la voluntad de no permitir que un compañero sea maltratado. No son muchos y hay que cuidarlos. En su familia le han hablado de víctimas y verdugos y eso le ayuda a tener algunas cosas más claras o quizás no y son sus impresiones de injusticias cercanas lo que le hace sentirse más cerca del que es maltratado. Algo probablemente le distingue y es la virtud de poder ponerse en el lugar del otro. Puede ser incluso uno que fue verdugo y que venció el miedo que le llevaba a agredir y comprende el dolor de la víctima. Con él

pueden contar los profesores para intentar controlar a los agresores. No, desde luego, para que haga labores policiales que ni le gustan ni le corresponden pero sí para, apoyándose en él, contribuir a que el grupo pasivo entienda la necesidad de ponerse en el lugar del otro.

Flash back

Un niño de infantil- tres años- entra en su aula corriendo después del recreo y tira algunos abrigos. La maestra le pide que los recoja y él no hace caso. Insiste la maestra diciéndole al niño que si no los recoge no podrá participar en la actividad que van a realizar a continuación. El niño tira los lápices y papeles preparados para dicha actividad. La profesora vuelve a insistir y el niño la insulta. Al final le sienta en la silla y él la agrede con una pataleta.

En un aula de infantil hay una pizarra que se utiliza como recurso material y didáctico en multitud de ocasiones. Para los niños este recurso es de gran interés y atracción y en los breves momentos en los que la profesora se ausenta de clase ellos cogen las tizas para dibujar y escribir. Al final todas las tizas acaban por el suelo rotas (literalmente hechas polvo). La primera reacción de la profesora es echar una bronca general diciendo que no se pueden coger las tizas. No da ningún resultado, los niños siguen cogiendo las tizas. Tratando de resolver el conflicto de otro modo (realmente no hay muchas tizas y es importante para todos que no terminen por el suelo) se le ocurre a la profesora dejar unas pocas tizas para realizar actividades plásticas con ellos y así disuadirlos de usar otras tizas. Esto tampoco funciona. Ante tal situación la profesora opta por pedirles ayuda a los niños. Les expone el problema que se creaba si ellos utilizaban sus tizas ya que entonces no tendrían material para poder realizar ciertas actividades que a ellos les encantaban. La profesora propone que, entre todos, se den ideas para resolver el conflicto y que se van a ir anotando en la pizarra para luego elegir aquellas que parezcan las mejores. Entre las

sugerencias están varias propuestas de comprar más tizas o de traer otras de su casa. El problema era que esa mejora sería temporal ya que no podrían traer tizas siempre que la profesora las necesitara. Sugieren entonces que tendrían que traer un bote para meter allí las tizas y explican cómo debería de ser el bote, con tapa y donde se debería colocar, el poyete de la pizarra. Se compra el bote que los niños aceptan y se colocan en él las tizas. Nunca más volverán a plantear conflicto las tizas.

Desde los niños más pequeños, desde los primeros cursos de la enseñanza se van marcando las características de los personajes que seguirán actuando como tales si antes alguien no hace algo para que no sea así. Pronto un niño adopta el papel de víctima y otro se aprovecha de él. Cuando, en estas edades, la profesora o el profesor son conscientes de ello las posibilidades de que los roles cambien son mucho mayores y por esto la responsabilidad y el trabajo de prevención debería comenzar en el comienzo de la educación.

La violencia escolar es la expresión en un espacio y un momento concreto de las personalidades del grupo escolar. Adolescentes que por su propia edad necesitan confrontarse con ellos mismos y con los otros; profesores con buena voluntad pero superados por las circunstancias y que no se sienten apoyados, familias que confían al colegio su obligación de educar. Niños pequeños que tratan de imponer su voluntad.

Si trasladáramos los estereotipos de alumnos aquí vistos a ciertas situaciones sociales veríamos a los mismos personajes, víctimas y verdugos, en cualquier tiempo y lugar. Una parte sirviéndose de la fuerza para avasallar a un grupo más débil y la gran mayoría que prefiere pensar que ese problema no le atañe.

Todo lo que sirve para resolver conflictos sociales es útil en el medio escolar: la palabra, el respeto a los otros y a sus opiniones, el derecho a no ser maltratado ni física ni psicológicamente.

El método que nosotros proponemos es el de la clarificación de las conductas y los medios para

conseguirlo, varios. En términos generales se trata de ir desde la teoría a la práctica concreta.

La teoría

Es todo. Lo que se estudia, lo que se lee y lo que está de moda o en el candelero y, lógicamente, depende de la edad. Puede servir un episodio de la historia de España o la dinámica de la suma y la resta, siempre que se logre encandilar al auditorio; esta es la gran dificultad y no cabe explicar aquí como hacerlo. Suele ser más fácil cuando el tema es más cercano a los intereses de lo que son sus conversaciones en el recreo: algún acontecimiento deportivo o social, una serie televisiva, sus intereses. Poner orden en esto es encontrar el espacio de respeto que ayuda a entenderse. Es también la posibilidad de reconocer a los distintos personajes de nuestra anterior historia; reconocer al verdugo, a la víctima y al héroe o a aquéllos que más se les parecen. En muchos casos, si es posible, tanto el verdugo como la víctima deberían recibir una atención específica en salud mental. Conseguir que estos alumnos acepten esta recomendación no es sencillo pero es responsabilidad de los profesores al menos hacérselo saber a los padres que, con frecuencia, son o quieren ser ignorantes del problema. La violencia física en edades tempranas es un modo de expresión de sentimientos que pueden ser de lo más variado: rabia, pena, miedo, inseguridad, posesión-poder, e incluso alegría o excitación.

En estas edades los conflictos, por pequeños que nos puedan parecer, tienden a resolverse con violencia física. Sería muy interesante que como maestr@s y dentro de la función de educadores integrales tratáramos de educar en la resolución de conflictos –sin ejercer nuestra autoridad para terminar el conflicto antes de haber discutido las características de éste– y, de esta manera, ayudar a entender que es posible expresar los sentimientos de otro modo.

La importancia de estos aprendizajes viene dada porque los papeles que se toman en los conflictos

tienden a ser interiorizados y es corriente que en la adolescencia quede fijada una conducta que responda a esa idea- ser una víctima o un agresor- y esto condicione las relaciones con los otros. No podemos olvidar al grupo de observadores que, desde su imparcialidad por miedo o inseguridad, no intervienen en el conflicto y, en cierto modo, legitiman la violencia de la que son testigos sin llegar a participar activamente evitándola.

La práctica

Planteamos como práctica para manejar la teoría el grupo de trabajo. Un grupo que puede ser de muchas maneras: grupo de discusión sin más, grupo de clarificación con trabajos específicos sobre temas de violencia o relacionados o, el que más interesante nos parece: grupo que trabaje con técnicas dramáticas en las que los alumnos jueguen roles diferentes. Se trata en definitiva de que puedan llegar a manejar internamente lo que hemos hablado es el primer problema para

establecer relaciones sociales respetuosas: ponerse en el lugar del otro. Este tipo de grupo de trabajo puede formar parte de la educación general en algunos cursos y hacerse en el centro, con profesionales del centro, o responder a un momento conflictivo concreto y ser llevado por profesionales ajenos. A veces es más fácil, especialmente para los alumnos algo mayores, que este tipo de ayudas se den en un medio o con unas personas ajenas al propio colegio o instituto porque van a poder expresarse con mayor tranquilidad.

Seguramente no tiene ningún sentido que todos los profesores tengan la capacidad y la oportunidad de ofrecer a sus alumnos estas prácticas, primero porque no es necesario y además porque requieren una formación previa que no todos van a tener; pero sí se debería garantizar alguna experiencia de este tipo a lo largo de la enseñanza y especialmente en el comienzo de la adolescencia y, desde luego, siempre que una clase o un grupo plantee problemas serios de convivencia.

LAS DISTINTAS PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES ACERCA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Cristina del Barrio, Ángela Barrios, Kevin van der Meulen
y Héctor Gutiérrez

Universidad Autónoma de Madrid

Suele verse la violencia en la escuela como un problema en aumento. Sin embargo, las observaciones o explicaciones a menudo aparecen sesgadas sin diferenciar términos próximos como agresión o maltrato, o reduciéndolos a una de sus acepciones (agresión física), todo lo cual hace más difícil lograr una comprensión de los diversos problemas y su distinta relevancia en la situación actual. En este trabajo, tras una definición de los distintos fenómenos, se presentan las percepciones de estudiantes y profesores acerca de la victimización entre escolares, como tipo particular de agresión, a partir de diversos estudios en los que han participado los autores, que permiten integrar distintas perspectivas del problema: el estudio nacional incluido en el Informe del Defensor del Pueblo, un estudio de caso acerca de la situación en una ciudad y un estudio retrospectivo acerca de las experiencias de victimización vividas en el pasado escolar.

Palabras clave: violencia escolar, maltrato por abuso de poder, clima de convivencia.

Agradecimientos: Las investigaciones mencionadas han sido financiadas respectivamente por la Oficina del Defensor del Pueblo junto con el Comité Español del UNICEF, el Ayuntamiento de Alcobendas y la Comunidad Europea, dentro de su programa TMR (CT97-0139).

En los últimos años se menciona una y otra vez en distintos espacios un supuesto incremento de la conflictividad, cuando no de la violencia, en los centros educativos, principalmente en la etapa de educación secundaria obligatoria. La impresión de este aumento quedaba bien reflejada en el estudio nacional incluido en el *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. La mitad de los jefes de estudio¹ de los 300 centros representativos examinados así lo señalan aun cuando la importancia atribuida a estos conflictos de convivencia es menor que la atribuida a otros problemas de su experiencia docente (Defensor del Pueblo, 2000).

¹El uso de masculino genérico tiene siempre en cuenta la referencia conjunta a hombres y mujeres, salvo cuando se especifica las diferencias de género.

Pasa algo curioso con los fenómenos que tienen que ver con conflictos y la escuela. En muchos casos producen reacciones que van del desasosiego hasta la alarma clara, alarma que a menudo trasciende las paredes de la escuela y toca los medios de comunicación y las conversaciones de sobremesa. En otras ocasiones se encuentran reacciones de minimización de los problemas que implican relaciones negativas, o un clima de convivencia enrarecido, señalando que hay otros problemas más importantes. El primer tipo de reacciones aparece más a menudo cuando los episodios de conflicto suponen conductas violentas, consideradas más graves, o hay adultos implicados en el conflicto, normalmente como objeto de una acción negativa hacia ellos. Entonces se habla del aumento de la violencia

en los centros y se tiende a confirmar dicho aumento con cualquier conflicto cotidiano. El segundo tipo de reacciones surge a menudo cuando el conflicto implica sólo a estudiantes. Entonces se habla de que son procesos de desarrollo que ellos tienen que resolver, que así maduran, y otra serie de justificaciones. Probablemente uno y otro tipo de reacciones son un obstáculo para la comprensión, intervención y prevención de los fenómenos que las originan. Considerar violencia cualquier conflicto, cualquier conducta que no se atenga a normas explicitadas o esperables, cualquier provocación, cualquier gesto que atente al necesario respeto entre los miembros de la comunidad educativa no ayuda a mejorar el clima de convivencia de un centro. Son conflictos, pero no necesariamente violentos. Demasiadas veces se asiste a esta falta de diferenciación entre conceptos que por próximos se emplean como sinónimos sin serlo. Así ocurre con los de agresión, violencia, maltrato entre pares. En el apartado siguiente se revisa muy brevemente lo que diferencia estos conceptos remitiéndose al lector a otros textos para un mayor detalle (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; De Rivera 2003).

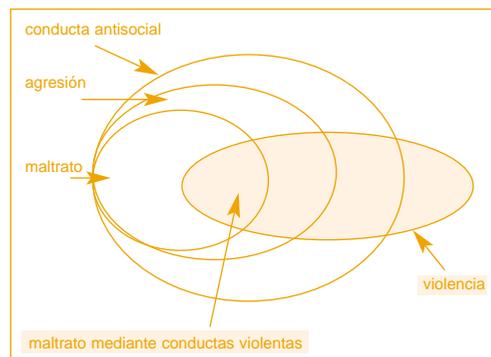
Juntos pero no revueltos: violencia, agresión, maltrato

La Figura 1 ilustra las relaciones entre diferentes conceptos. Como se ve, se sitúa la *agresión* como un tipo de *conducta antisocial*, dirigida a hacer daño a un individuo. Pero además de la agresión, la conducta antisocial puede adoptar otras formas como el vandalismo (dirigido a objetivos materiales no de individuos particulares sino de instituciones, o bien de los individuos en su papel social, representando a las instituciones), la disrupción, el absentismo escolar, la picaresca asociada a los exámenes, por citar sólo algunas que pueden encontrarse en el ámbito escolar (Moreno, 2001). Así, no sería muy apropiado denominar agresión a

una acción destructiva sobre un edificio público, o una cabina telefónica, aunque sí son conductas antisociales. Serían agresiones –de tipo indirecto– si van dirigidas a propiedades de una persona, porque intentan un daño en ella a través de sus objetos. Las conductas antisociales se opondrían a las *prosociales*, encaminadas a procurar un bien social, ya sea en individuos particulares ya sea en la sociedad en general (creación de una fundación artística). El altruismo, un tipo de conducta prosocial en el que el bien procurado a otro implica un sacrificio personal, ha recibido una gran atención por parte de los estudiosos del desarrollo social desde enfoques etológicos o socio-afectivos (Eisenberg y Fabes, 1998; Hinde y Groebel, 1991; Shaffer, 2000).

Figura 1

Diagrama de las relaciones entre los conceptos de violencia, maltrato, agresión y conducta antisocial. (Adaptado de Olweus, 1999 y Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003)



Un tipo particular de agresión al que en las dos últimas décadas se ha dedicado mucha investigación es la *victimización* o *maltrato por abuso de poder*, conocido en las publicaciones internacionales con el término *bullying*, en el que se profundizará más adelante. Se ha definido en general como un proceso de abuso de poder que convierte a una persona o personas en víctima de otro u otros que buscan –típicamente de modo reiterado– infligir un daño (físico, verbal o psicológico) a aquélla, ya sea de un modo más

abiertamente intimidatorio o por medio de acciones indirectas. El caso del maltrato entre escolares se considera como un caso particular, con el agravante de producirse entre quienes se consideran desde muchos criterios, como iguales. A diferencia de las relaciones niño-adulto, las relaciones entre pares se sitúan en un mismo plano horizontal y se definen por su naturaleza simétrica². Las innegables diferencias individuales entre ellos pueden situar a unos en situación de ventaja frente a otros, que es aprovechada por algunos para hacer la vida imposible a quien está en situación de desventaja.

En conclusión, el maltrato es un ejemplo de agresión que puede adoptar muchas formas, y por tanto también es un ejemplo de conducta antisocial. Además, cualquier comportamiento agresivo o antisocial puede ser violento o no. La *violencia* añade la cualidad de la fuerza y supone una destrucción extrema, no sólo aplicada a los fenómenos sociales (hay ejemplos en la naturaleza como el de las tempestades). Por tanto no todas las agresiones, ni todas las formas de maltrato, ni todas las conductas antisociales son violentas. Por ello en el diagrama de la Figura 1, la violencia atraviesa los otros fenómenos a los que califica pero los trasciende también. Esta distinción es particularmente importante porque hay una tendencia poderosísima a representarse cada uno de estos fenómenos en su modalidad violenta, la más visible. Esta imagen prototípica corresponde sin embargo a la realidad menos frecuente. Pero es un sesgo muy presente en la literatura psicológica, junto con la tendencia a representarse el maltrato y las agresiones en general, como agresiones físicas. El no reconocer como maltrato, p.ej. los casos de ostracismo al que se somete a un niño o niña, o de comentarios jocosos sobre la figura de una compañera que muestra los primeros cambios puberales, dificulta la intervención y prevención en el problema. Si no todas las

agresiones son físicas, tampoco todas las agresiones violentas lo son: “en la violencia entra el *hacer*, pero también el *decir*, el *mirar* o el *desear*; la realidad que se destruye no siempre es física y material, sino también se destruyen los afectos, las conciencias, la convivencia” (Funes, 1995, p. 10, cursivas en el original). Por tanto, la presión psicológica puede suponer una situación de enorme violencia, al igual que en el orden social se ha definido la violencia estructural, que excede las relaciones interpersonales (Carmichael, 2002; García, 1994).

La victimización entre escolares como relación

En realidad el maltrato es un fenómeno bien conocido, constatado en contextos diferentes, no exclusivo de la escuela. Circunscrito al ámbito escolar transforma la escuela en un lugar inseguro, al que se evita ir, por no hablar de quienes deciden transformar su amargura o su rabia en una agresión contra sí mismos o contra quienes la originan. Sin embargo, no siempre es visto como un problema, lo que hace difícil que se actúe para resolverlo (véanse las creencias y mitos más habituales en Del Barrio, van der Meulen y Barrios, 2002; Sullivan, 2000).

¿Favorece el contexto escolar la aparición del maltrato entre iguales? ¿Por qué sería así? El enfoque etológico ofrece una explicación de la mano del fecundo trabajo de Robert Hinde acerca de los distintos niveles de complejidad de las experiencias interpersonales, en este caso aplicado a las relaciones negativas. Así, Hinde y Groebel (1989) consideran la agresión un fenómeno internamente complejo que, aunque puede suponer la simple *interacción* ocasional entre dos o más personas, p.ej. en el caso de una pelea en una discoteca, a menudo implica un intercambio de conductas durante un cierto período temporal. Así, cuando las interacciones son muy intensas o repetidas en el tiempo, tienden a convertirse en una *relación* interpersonal. Esto se debe a que la intensidad de los intercambios interactivos o su repetición continuada crea

²A nadie se le escapa, y no contradice lo anterior, que unos y otros escolares pueden destacar con respecto a sus compañeros en aspectos particulares, pero todos ellos comparten frente a otros estamentos de la comunidad educativa el estatus de alumnado, criterio que los hace iguales a ojos de terceros.

expectativas acerca de los otros participantes tanto en ellos como en terceros, quienes ven a los implicados vinculados por el conflicto que protagonizan. Como en el escenario laboral, también el contexto escolar obliga a intercambios entre los individuos, fijando incluso el tiempo de duración, de manera que las interacciones son necesariamente repetidas—intensas o no. Quienes comparten esos escenarios, laborales o escolares, construyen relaciones a veces negativas. Estas pueden ser simétricas, cuando hay una ecuación entre uno y otro lado del conflicto, p. ej. cuando hay una historia de mala relación entre dos compañeros o entre dos pandillas del colegio; o asimétricas, cuando hay una desigualdad notoria o sutil entre las fuerzas que uno y otro representan, p. ej. la victimización de un compañero por la vulnerabilidad en que le sitúa su condición de nuevo. Esta expectativa de repetición hace más opresiva la relación y el hecho de que la víctima salga de ello por sus propios medios, como señala Olweus (1993).

Este mismo autor matiza que en ocasiones menos frecuentes no es precisa la reiteración de las conductas agresivas para que se instaure una relación negativa sostenida en el tiempo entre dos escolares (Olweus, 1999). Una estudiante universitaria recordaba nítidamente su primer día en el instituto en que sufrió una novatada por parte de un grupo de un curso superior. La chica señalaba en su relato que nunca más a lo largo de sus seis años en el instituto había vuelto a cruzar una palabra con nadie de ese grupo, pero que siempre los tenía presentes como quienes le habían hecho la vida imposible ese día. Es decir, un solo incidente (una interacción) había sido suficiente para establecer una relación perdurable durante años entre una y otros³.

La obligatoriedad de la asistencia a la escuela y el hecho de que ésta implique necesariamente

formar parte de un grupo aumenta el malestar experimentado por quien sufre el maltrato de sus compañeros, como también ocurre en el marco laboral. En el caso de la escuela, la vulnerabilidad es mayor por tratarse de individuos en desarrollo, en quienes todavía se están construyendo procesos cognitivos y afectivos en relación con los otros y necesitan las relaciones con sus iguales para poner a prueba esos procesos y habilidades en un entorno menos arriesgado que el de las relaciones con los adultos, de carácter más jerárquico.

Aunque las experiencias de maltrato por abuso de poder en la escuela no son un fenómeno nuevo, su estudio es más reciente. Sin embargo contamos en estos momentos con una cantidad considerable de estudios de distinto tipo cuyo mérito principal ha sido sacarlo de su invisibilidad, del terreno conocido, pero escondido en el que se encontraba, implícito en la mentalidad de las personas. Nuestro país no se ha mantenido al margen de este interés como muestra el trabajo realizado a lo largo de casi los quince últimos años, fundamentalmente de Fernández (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989), Ortega (1997; 2000) y más recientemente Del Barrio y Martín (2003). Lo que sigue constituye una aproximación a este tipo de agresión entre iguales que convierte la escuela en un lugar para el desarrollo social y académico de todos sus miembros a partir de los resultados que hemos ido encontrando en los diferentes estudios de este último grupo.

Una radiografía nacional del maltrato

El *Informe sobre Violencia escolar* del Defensor del Pueblo (2000) se centra en la incidencia de este fenómeno entre los escolares de Educación Secundaria Obligatoria, en especial en los abusos que protagonizan los alumnos entre ellos, aunque también se indaga la existencia de fenómenos sucedidos entre docente y alumno. Se estudia un total de 3000 alumnos y los correspondientes jefes de estudio de los 300 centros de ESO públicos, privados y concertados

³Quienes estén familiarizados con la distinción de Bowlby (1969) entre apego (como relación o vínculo, de naturaleza inmaterial) y conductas de apego (acciones concretas que ilustran ese vínculo) encontrarán semejanzas entre la idea de apego y la de victimización como relación interpersonal que supone un vínculo inmaterial entre las personas que se manifiesta en interacciones observables pero sin reducirse a ellas.

examinados. Se determina la incidencia a partir de cuestionarios que recaban información tanto del alumno -en su triple perspectiva como testigo, víctima (siempre y cuando sufra alguna forma de maltrato) o agresor-, como del docente desde su doble perspectiva de profesor en su aula y de jefe de estudios en todo el centro. Se estudia la relevancia de ciertas variables que pudieran afectar a la incidencia, en particular el género, curso, comunidad autónoma, titularidad del centro y tamaño de hábitat. A diferencia de otros cuestionarios (Olweus, 1983), tanto el dirigido a los alumnos como en el del profesorado, se pregunta por conductas específicas que representan distintas modalidades de maltrato entre iguales (véase la Tabla I). Este hecho permite por una parte recoger información más exhaustiva, y así distinguir entre agresión directa como *pegar* (física) o *insultar* (verbal), e indirecta: *esconder cosas* (física) o *hablar mal de otros* (verbal). Por otra parte, permite incluir tipos de maltrato en los que en principio no se suele pensar por no resultar prototípicos (p.ej. *exclusión social*).

Tabla I

Tipos de manifestaciones de maltrato entre iguales contemplados en el estudio

Tipo de agresión	Ejemplos de conducta en cada tipo de agresión
<i>Exclusión social</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ignorar • No dejar participar
<i>Agresión verbal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Insultar • Poner mote • Hablar mal de otro a sus espaldas
<i>Agresión física indirecta</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Esconder cosas • Romper cosas • Robar cosas
<i>Agresión física directa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pegar
<i>Amenazas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Amenazar sólo para meter miedo • Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje) • Amenazar con armas (cuchillo, palo)
<i>Acoso sexual</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Acosar sexualmente con actos o comentarios

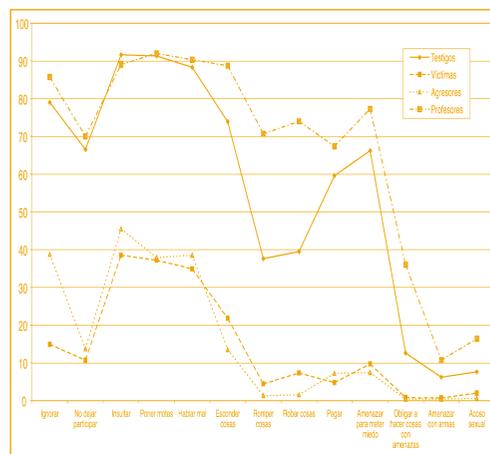
¿Qué nos dicen los alumnos? –Todas las formas de abuso entre iguales ocurren en los institutos de nuestro país, evidentemente no todas en cada uno de ellos. Su nivel de incidencia difiere como se ve en la Figura 2, donde además de los datos del alumnado aparecen los del profesorado que se comentan en el apartado siguiente. Las

manifestaciones de maltrato que se consideran más graves (*acoso sexual, amenazas con armas y obligar a hacer cosas bajo amenazas*) se producen con muy poca frecuencia. El alumnado considera que la *agresión verbal* (35-39%) y la *exclusión social* (11-15%) son las formas de abuso que más han experimentado, seguidas (en este orden) por las *agresiones físicas indirectas* (4-22%), *amenazas para intimidar* (10%) y *agresiones físicas directas* (5%).

En *exclusión social, agresión verbal, agresión física indirecta* y *pegar* son más los alumnos que se confiesan agresores que los que se declaran víctimas. No ocurre lo mismo en conductas más graves, apareciendo un porcentaje menor de quienes se señalan autores de ellas. Lógicamente el porcentaje de quienes observan estas situaciones abusivas, sean alumnos testigos o docentes, es mayor que el de quienes las viven o las perpetran.

Figura 2

Incidencia (%) de las distintas manifestaciones de abuso entre estudiantes de Eso referidas por los propios estudiantes (n=300) que las sufren, llevan a cabo y presencian, y por el profesorado (n=300)



En cuanto a la titularidad del centro se reconocen en los centros privados más víctimas de *hablar mal a espaldas de otros* y más agresores que hacen esto mismo, además de *ignorar* y *poner*

*motes*⁴. Respecto al género, los chicos agreden más que las chicas. Ahora bien, la conducta *hablar mal de otro/a* se realiza más en las chicas como agresoras, víctimas y testigos, sin que haya diferencias de género a la hora de *ignorar a otros*. Respecto al curso, las agresiones se sufren en primero de secundaria en un número significativamente mayor que la tendencia media, ocurriendo lo contrario en cuarto. Todos estos datos confirman los de otros países al constatarse el maltrato como un fenómeno más bien masculino, no obstante con un protagonismo en las chicas de formas indirectas de maltrato, y una tendencia a disminución a lo largo de la adolescencia (Björkqvist, Österman y Kaukianen, 1992; Smith *et al.*, 1999).⁵

Tras el maltrato, la víctima tiende a **comunicar** la/s agresión/es sufrida/s sobre todo a sus amigos (más de un 60%). Cuando se sufren abusos más graves como *amenazas con armas* o *acoso sexual*, aumenta el porcentaje de quienes lo cuentan a sus amigos (76% y 79% respectivamente) y a la familia (más de un 15,7%) o el profesorado (de 10 a 14%). Cuando la víctima es *chantajeada*, aumenta el porcentaje de casos en que la situación se silencia. Los amigos son quienes fundamentalmente **prestan ayuda** a la víctima (60-69%). Los profesores ayudan en mayor porcentaje cuando suceden ciertas situaciones de maltrato: *robar cosas*, *pegar* y *amenazar a la víctima para intimidarla*. En casos de *chantaje*, *amenazas con armas* y *exclusión social*, ni siquiera los amigos acuden a ayudarla (20%). Este dato resulta coherente con las respuestas de los **testigos** acerca de su **reacción** ante la agresión. Aunque la mayoría afirma actuar “interviniendo para cortarlo”, más si la víctima es un amigo (44%) que si no lo es (33%), o “acudiendo a un adulto” (10%); otros reconocen que “no hacen nada,

aunque creen que debían hacerlo” (14%) o contestan que “no hacen nada, no es problema suyo” (4,4%).

¿Qué nos dice el profesorado? Aunque se considera que los conflictos en el centro han aumentado mucho en los tres últimos años (en relación con el 1999 en el que se está contestando), las agresiones entre alumnos no son consideradas el problema más importante (81%). De entre otros asuntos que le preocupan, el abuso entre iguales tendría una **importancia media**. En opinión de los profesores, se consideran más importantes las “conductas disruptivas en clase” (87%).

Respecto a la **incidencia** del fenómeno, los docentes declaran más casos de maltrato que los alumnos, al menos cuando piensan en lo que ocurre en todo el centro y no sólo en su aula. Según los profesores, el orden de incidencia de las formas de maltrato entre alumnos más frecuentes es: *ignorar* (85%), *agresión verbal* (88-90%), *amenazas para meter miedo* (78%) y *agresión física indirecta* (70-88%).

Aunque, como se ha señalado más arriba, no es inicialmente un objetivo del estudio, se pregunta a los profesores (únicamente en calidad de jefes de estudio) por agresiones por parte del alumnado hacia el profesorado, así como del profesorado hacia el alumnado. Los resultados nos indican que la agresión que los alumnos y alumnas dirigen con más frecuencia al profesorado es la de tipo *verbal* (*insultos*).

Los docentes otorgan poca responsabilidad específica a la institución educativa en el origen de los abusos entre iguales. Esta conclusión se deduce de las explicaciones que ofrecen del fenómeno a través de **causas externas** a ellos mismos.

Para conocer las **estrategias del profesorado en la detección y resolución** del problema se indaga en sus reacciones ante el fenómeno.

Determinadas agresiones consideradas más graves (como amenazas con armas y acoso sexual) se atajan mediante “denuncia en el juzgado” (5% y 17% respectivamente) o bien, instrucción del “expediente disciplinario” a través

⁴Las variables comunidad autónoma y el tamaño del hábitat no resultan significativas. El nivel de confianza utilizado en el análisis estadístico de la diferencia en incidencia en función de las distintas variables examinadas ha sido $p < 0,001$.

⁵Nuevos análisis de los datos originales del informe citado, acerca de la influencia de la edad y el género se pueden encontrar en Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández (2003).

del consejo escolar (15% y 50%, respectivamente), medida habitual para el caso de *amenazar para obligar a hacer algo* (23%) y *pegar* (14%). Otra serie de conductas de carácter menos grave (*robos, insultos y romper cosas*) conducen a sanciones más leves. Los docentes declaran que la medida sancionadora interna más frecuente consiste en “enviar al estudiante al director” para que éste imponga sanción (entre 40-83% dependiendo del tipo de agresión llevada a cabo por el alumno/a). La “reflexión con el alumno”, “hablar con la clase” y las “conversaciones con la familia” son las reacciones más frecuentes ante situaciones de *exclusión social, poner motes y hablar mal de un compañero*. A medida que disminuye la gravedad con la que se perciben las agresiones, las medidas van desprendiéndose de carácter punitivo y adquiriendo más carácter educativo.

El profesorado, ante preguntas relativas a actividades de prevención, considera que la vía principal de **prevención y solución de conflictos** consiste en conseguir un “clima de convivencia” trabajando las “tutorías”, “coordinándose con las familias” y organizando el centro en torno a la “tolerancia” y el “diálogo”. Las sugerencias que ofrecen para prevenir no descartan actuaciones para lograr “mayor control y disciplina”, aunque en ellas no se menciona la necesidad de la ayuda externa a través de formación de profesorado, programas específicos o recursos humanos.

Estudio de un caso

Posteriormente al estudio nacional cuyos resultados se acaban de resumir, el ayuntamiento de Alcobendas encarga la elaboración de un informe que analice la situación de la violencia entre los jóvenes de su municipio (Serrano, 2001) con el objetivo de desarrollar políticas para mejorar la situación y prevenir que la presente se agrave. Entre otros procedimientos, la investigación, en la que participan dos de los autores de este artículo, se sirve de grupos de discusión y entrevistas individuales a alumnos y personal docente de

cinco centros públicos de la ESO. Aunque a través de la entrevista se indaga acerca de todo tipo de conflicto que sea considerado violento, se obtienen datos concretos relativos al abuso entre iguales que permiten comprobar el grado en el que los resultados nacionales se aplican a una ciudad de la comunidad de Madrid.

La visión de los alumnos.- La mitad de los escolares entrevistados reconocía haber sido autores, y la otra mitad víctimas de maltrato entre compañeros. Si se pregunta por el tipo de conflictos que se producen, se informa de manifestaciones agresivas por parte del alumnado a alumnos y a profesores (en este caso, básicamente de *agresiones verbales*), siendo más frecuentes las dirigidas a sus compañeros. Entre éstas, destacan las de tipo *verbal (insultos, amenazas y sembrar rumores)*. De manera puntual, informan de la existencia de *peleas (agresión física directa), amenazas para meter miedo y ruptura de material* perteneciente a un compañero/a (*agresión física indirecta*). Estos tipos de agresión coinciden con las formas de maltrato declaradas más frecuentes por los alumnos en el informe nacional. La *exclusión social*, que seguía en frecuencia a la agresión verbal, no se menciona en el estudio específico de la ciudad. Como se indicaba antes, al no preguntarse explícitamente por esta modalidad de maltrato entre iguales no se obtiene información acerca de ella, quizá por no considerarla una modalidad de agresión ni en su forma activa (*no dejar participar*) ni, mucho menos, en su forma pasiva (*ignorar al otro*).

Probablemente, aún resulta más difícil para los alumnos tenerla en cuenta si, como ocurre en este caso, se indaga de manera inespecífica aludiendo a “conflictos violentos”, lo que puede inducir a pensar en episodios de agresión extrema. Por lo mismo, se menciona la frecuencia de *ataques (vandálicos) contra enseres*, que consisten en la ruptura de sillas, mesas, puertas, pizarras y ventanas en las aulas, y otros destrozos en los lavabos.

En cuanto al **maltrato**, las víctimas declaran sufrir agresiones verbales, mientras que los agresores

indican que las acciones que cometen son tanto de tipo verbal como físicas directas. Tal y como resulta en el informe nacional para éstas y otras modalidades, se identifican más agresores de ellas que víctimas. Este dato no podría generalizarse ya que se ha extraído de un número mínimo de entrevistas. Pero viene a confirmar lo obtenido en el informe nacional a partir de una muestra representativa de todo el estado. Parece indicar la dificultad (o la resistencia) que muestran las víctimas de reconocerse como tales en determinadas agresiones que no se perciben muy graves, pero sí frecuentes. También como en el informe nacional, los alumnos y alumnas entrevistados consideran que los chicos agreden más que las chicas. Aunque señalan que la implicación de ellas en agresiones va en aumento. Respecto a las **reacciones de la víctima** tras el episodio, los alumnos dicen que las víctimas lo comunican a un tercero, a menudo amigo y en ocasiones, familiar. Este resultado también coincide con lo obtenido a nivel nacional, aunque se recordará que un gran porcentaje de escolares manifestaba no decirlo nunca a nadie. Además, se informa de algunos casos en que la víctima se “atreve” a hablar con el agresor. En cuanto a la reacción de los testigos, la más habitual, según estos alumnos, consiste en limitarse a contemplar la agresión sin hacer nada. Consideran que otra reacción frecuente consiste en apoyar la conducta del agresor, bien riéndose del acto que se comete o bien animando a continuar, lo que nuevamente coincide con lo encontrado por otros autores acerca de los papeles que desempeñan quienes observan (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Österman y Kaukianen, 1996). Declaran que algunos testigos hablan con el agresor o comunican lo que sucede a terceras personas, pero consideran esto menos frecuente, datos que coinciden con otros estudios cualitativos acerca de las representaciones de este fenómeno en distintas edades (Van der Meulen, 2003). En cuanto al papel que ven en los docentes en relación con la generalidad de los episodios violentos, consideran que en la mayoría de los casos no se enteran de lo que sucede. Cuando sí

lo hacen, no todos intervienen. Según los alumnos, algunos prefieren mantenerse al margen, aunque hablan de lo que ocurre exagerándolo. De entre los que intervienen, pocos buscan soluciones reales. Opinan que, a menudo, los docentes muestran su apoyo a determinados alumnos y no a otros, independientemente de su papel en el episodio. Los alumnos denuncian falta de habilidades de los docentes para tratar tanto con alumnos agresores como con víctimas. Interesa destacar que los alumnos entrevistados consideran acertadas las actuaciones docentes y políticas del centro ante la violencia. Estas preguntas, no incluidas en el informe nacional, resultan “clave” en el de Alcobendas puesto que la investigación se llevó a cabo para tratar de elaborar, a partir de ella, actuaciones dirigidas a paliar la violencia. Ante los episodios violentos, los alumnos consideran acertado que los docentes intervengan por un lado, apoyando a la víctima y por otro, sancionando al agresor. Respecto a las sanciones, creen conveniente dialogar con el alumno o alumna antes de imponer la sanción y explicar por qué la recibe; piensan que las sanciones debieran consistir en la colaboración en tareas del centro (por ejemplo, levantar las sillas para limpiar las aulas o recoger los papeles en el patio de recreo) y administrarse lo antes posible; y que, cuando resulte apropiado, además de la sanción, se ofrezca ayuda psicológica. Mencionan que la expulsión ya no se percibe por la mayoría del alumnado como un castigo. De manera general y no sólo ante episodios violentos, creen muy positiva la comunicación frecuente con las familias de los alumnos/as y piensan que los docentes deben cuidar las relaciones con todos y cada uno de sus alumnos, tanto o más que la forma de impartir su materia y la evaluación.

La visión de los adultos.- A partir de las veinte entrevistas realizadas al director, jefe de estudios, orientador y bedel de cada uno de los cinco centros, aparece la percepción de un aumento de conflictos que provocan la interrupción de la dinámica de clase, así como estrés, cansancio, frustración en el profesorado, lo que conduce a la

desmotivación docente. Ésta, a su vez, repercute en los alumnos, generándose un círculo difícil de romper.

La mayor parte de los adultos prevé que aumentará el número de conflictos violentos en el futuro, debido a la falta de prevención, la creciente desmotivación del alumnado y porque piensan que la violencia en la sociedad está aumentando. Son minoría quienes creen que la situación puede mantenerse tal y como se encuentra o quienes, de forma optimista, opinan que la violencia tiende a disminuir porque se trabaja para ello.

Los adultos entrevistados muestran actitudes diversas ante los conflictos violentos que suceden en sus centros. Se pudieron identificar cuatro tipos de actitud entre las respuestas recogidas. Los educadores *implicados* que actúan en busca de soluciones son minoritarios respecto a la mayoría de los adultos de los institutos, que se reparten entre los *indiferentes* que se limitan a cumplir su labor, *quienes critican la situación* sin actuar y los *fatalistas*, que exageran la realidad y consideran que la situación no podrá mejorar.

En cuanto al tipo de episodio observado, informan de agresiones entre alumnos como las manifestaciones más frecuentes de violencia, en particular y por este orden, *agresión verbal (insultos, amenazas)*, *robos* y de forma más puntual, *peleas*.

El estudio también coincide con el informe nacional en que las agresiones contra el profesorado son fundamentalmente de tipo verbal, y en considerar como causas del comportamiento agresivo factores externos a la institución. La mayor parte de ellos se refiere a dos de estos factores: la situación familiar y la desmotivación del alumno. Se mencionan otros factores, bien por sí solos, o bien relacionados entre sí: características personales y pertenencia a grupos violentos. En cualquier caso, se trata más bien de factores fuera de su control.

Respecto a las reacciones ante los conflictos en el aula y el centro, en ocasiones, los docentes o tutores toman por sí mismos las medidas que creen adecuadas (“hablar con el implicado o los implicados”, “analizar la situación”, “notificar a los

padres”). Cuando el suceso es más grave o repetido, se notifica el episodio a la jefatura de estudios, siendo menos frecuente que sea la víctima o un compañero/a testigo de lo ocurrido quien acuda. Se informa por parte de jefatura de estudios de las medidas siguientes dependiendo de la gravedad del acto cometido: a) ante episodios leves, “dialogar con el alumno” para que tome conciencia de lo sucedido y/o “mandar que se realicen actividades extras de ayuda al centro” (levantar las sillas de la clase, ayudar al conserje, recoger papeles) o “que sirvan al propio alumno/a implicado/a” (leer un determinado libro, realizar una redacción); b) ante un episodio leve reiterado, “expediente disciplinario” y “actividades extra”; c) ante episodios graves, una conjunción de las medidas anteriores o la “expulsión”, pudiendo también actuar el departamento de orientación. De manera general, se puede concluir que –al igual que en el estudio nacional–, a medida que los episodios se agravan, las medidas resultan de carácter más sancionador que educativo. Ante episodios leves, las medidas que se imponen pierden su carácter sancionador a favor del educativo. Se observa preferencia tanto en los alumnos como en los docentes por medidas reparadoras del daño causado.

A diferencia del informe nacional y en consonancia con la opinión de los alumnos entrevistados en Alcobendas, los docentes en esta ciudad demandan abiertamente ayuda externa. Prácticamente toda la comunidad educativa entrevistada informa de que la mayor parte del personal docente no está preparado para intervenir y solucionar estos conflictos, y requieren recibir formación específica, así como adecuar su método de enseñanza a los intereses del alumnado. Las soluciones que se proponen para prevenir y atajar los conflictos violentos señalan diversos agentes para llevarlas a la práctica como se observa en el Cuadro 1. Los educadores creen que los estudiantes también pueden contribuir a la prevención y solución de los conflictos apoyando a las víctimas, tratando de establecer buenas relaciones con el profesorado y asumiendo responsabilidades dentro de la marcha del centro.

Cuadro 1

Soluciones propuestas por el personal docente y de servicios para prevenir y atajar los conflictos violentos, y agentes de las mismas.

Profesorado: Las soluciones en manos del profesorado presentan como finalidad última la educación en valores. Los educadores deben tratar de otorgar una atención individualizada al alumno o alumna, ganándose su confianza y siguiendo su trayectoria académica y familiar. Se otorga a la tutoría un papel destacado. Se informa de la necesidad de colaborar con las familias de los alumnos, ofreciendo asesoramiento, y con otros compañeros docentes para coordinar esfuerzos en la educación del alumnado. Se menciona la actualización de la metodología de enseñanza como otra posible solución.

Conserjes: Se requiere de los conserjes aumentar la vigilancia en pasillos y entrada del centro con el fin de informar de sucesos ocurridos, así como de la entrada y salida de estudiantes y otras personas ajenas al centro. Se sugiere que los conserjes lleven a cabo el seguimiento de determinados alumnos conflictivos.

Equipo Psicopedagógico: Se considera necesario más apoyo puntual en casos particulares.

Equipo directivo: Las soluciones propuestas se basan en respaldar al profesorado, fundamentalmente a los tutores, programando y evaluando las tutorías, así como seleccionando a los tutores de los grupos conflictivos entre los docentes voluntarios, con experiencia y formación psicológica; dialogar a menudo con las familias; endurecer las sanciones; y modificar los horarios con el fin de evitar la coincidencia de un gran número de alumnos en los pasillos.

Administración: Se proponen inversiones para mejorar la infraestructura e incorporar personal no docente con formación específica para paliar los conflictos. Se sugieren modificaciones necesarias en el sistema educativo: ampliación del currículum, mejoras en los grupos de diversificación y disminución del número de alumnos por aula.

Una mirada atrás: recordando experiencias de maltrato

En un primer estudio *retrospectivo* realizado en España se intenta conocer las experiencias de *adultos* con respecto a la victimización por parte de los compañeros en sus años escolares (Van der Meulen *et al.*, 2003). Aun teniendo en cuenta las limitaciones con respecto a la fiabilidad de los recuerdos, este tipo de investigación es una oportunidad de conocer la situación de abuso entre pares en el pasado.

En un primer grupo de los adultos que participaban se encontraban profesores de secundaria (edad

media 38,8 años), mientras un segundo grupo fue constituido por estudiantes universitarios (edad media 22,1 años). Por medio de cuestionarios se les preguntó si habían sufrido maltrato por parte de sus iguales en sus años escolares. Más precisamente, si habían sido victimizados físicamente (golpeados, robados), verbalmente (insultados, amenazados) o abusados psicológicamente (contaban mentiras de ellos, excluidos socialmente) en qué etapa, primaria o secundaria, y con qué frecuencia y gravedad. El criterio para considerar víctimas fue haber sufrido maltrato por lo menos algunas veces y percibirlo por lo menos un poco serio. Los resultados apuntan a que en el grupo de profesores una tercera parte de las mujeres había sido victimizada de una o varias formas en la educación primaria, en el caso de los hombres se trataba de casi la mitad⁶. Del grupo de estudiantes, alrededor de un 40% de los varones y las mujeres señala haber vivido experiencias de maltrato entre iguales. Con respecto a la escuela secundaria, una tercera parte de todos los estudiantes y un 19% de todos los profesores fue victimizado.

Los investigadores encontraron que el tipo de agresión más sufrido por los considerados víctimas de acuerdo con los criterios señalados, tanto en primaria como en secundaria era *insultar* (80%). En la escuela primaria, un 46% de las víctimas indicó haber sido *golpeado*, y en menor medida comentaron que habían sido *amenazados verbalmente, excluidos socialmente, que contaban mentiras sobre ellos* (cada uno alrededor de una tercera parte) y que les habían *robado* (23%). En secundaria, a diferencia de la etapa anterior, la forma de abuso más sufrida después de recibir *insultos* era la *exclusión social* (47%), seguido por *contar mentiras* (39%). En menor medida (entre 13%-25%), las víctimas indicaron haber sido *golpeado, amenazado* o que les habían *robado*.

⁶Téngase en cuenta que el término *primaria* podría referirse, en el caso de estos participantes sobre todo los profesores (lógicamente de más edad) al antiguo bachillerato elemental o a la E.G.B. hasta los 14 años. La secundaria en esos años se podría referir al bachillerato superior, al B.U.P., C.O.U. o a la F.P. entre los 14 y 18 años, siendo por tanto más corta que la secundaria actual.

Otra vez se encuentra que el tipo de maltrato más vivido es el verbal y en la secundaria también la exclusión social. Como en esta investigación los posibles efectos a largo plazo de estas experiencias se ha comprobado que es justamente este tipo de maltrato el que se relaciona con autoestima baja y con sentimientos de soledad en la vida adulta de las personas.

En un nuevo análisis realizado a partir del mismo estudio, se observan las estrategias empleadas por los participantes ante la situación de maltrato. En la Tabla II aparece su distribución en la muestra total a no encontrarse diferencias debidas a las características de la misma. En relación con esto y previamente se les había pedido que indicaran si en la propia situación de abuso por parte de sus compañeros sintieron que podían hacer algo. Un 30% de todos los participantes señaló que podían resolver el problema sólo, mientras que un 24% indicó que podía hacer algo con alguna ayuda. Por el contrario, también un 30% de la muestra afirmó que no se podía hacer nada; un 16% contestó que no podían hacer nada por no tener a alguien que les ayudara.

Tabla II

Estrategias de solución empleadas por adultos que han sido víctimas de maltrato entre iguales en sus años escolares.

Estrategia de solución empleada	%
Ignorar las agresiones	40
Evitar la situación	54
Faltar a clase	2
Tomar las agresiones a broma	24
Con ayuda de amigos	25
Con ayuda de un profesor	10
Con ayuda de la familia / padres	14
Dialogar con el agresor/agresores	17
Devolver las agresiones	24
No enfrentarse a ello	23
Otros	11
<i>n</i>	97

Las dos estrategias más utilizadas son *evitar la situación* e *ignorarla*. Se trata por lo tanto de estrategias en las que la víctima no se enfrenta con el problema, sino que busca negarlo o evitarlo, bien física o mentalmente. La evitación absoluta

que supone el *absentismo* escolar ha sido mencionada poco. Algo parecido a estas estrategias de solución es *tomar las agresiones a broma*, señalado por una cuarta parte de los participantes. Con ello se intenta minimizar el problema como medio de superarlo y como resistencia a verse como víctimas.

Confirmando lo encontrado en el estudio estatal también los adultos actuales hablan de una mayor ayuda por parte de los amigos más que de la familia y los docentes. El tipo de ayuda recibida no ha sido especificado en los cuestionarios, por lo que no se puede saber si se trata de un apoyo emocional o de una intervención en la situación ante con los agresores.

Relativamente pocos se han enfrentado directamente al problema. Sólo un 17% respondió de modo asertivo a las agresiones, dialogando con el agresor/a o agresores/as. Este porcentaje bajo podría ser explicado por medio de las respuestas que los alumnos actuales, sobre todo a partir de los 13 años, nos dan cuando se les pide en entrevistas semi-estructuradas proponer modos de solución para este tipo de problemas: hay que ser muy valiente para dirigirte de forma directa a los que te están haciendo la vida imposible (Del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003). Otra estrategia centrada en el problema, pero negativo, las represalias dirigidas al agresor/a o agresores, se señala por una cuarta parte de la muestra. Otra cuarta parte siguió indicando que no había ninguna manera de enfrentarse al problema.

Otro aspecto investigado en el mismo estudio es la participación activa en el maltrato a otros compañeros en el pasado escolar (véase la Tabla III). Como se puede observar, los estudiantes indican una mayor contribución en cuatro de los seis tipos de maltrato: *robar* e *insultar* –diferencia causado por los estudiantes varones– y *contar mentiras* y *excluir socialmente* –tanto por los estudiantes varones como por las mujeres–. Puede ser que el grupo de adultos mayores ya no recuerde que realizaban agresiones a sus compañeros, aunque también es posible que exista un efecto de cohorte. En su totalidad

también se encontró que comparativamente menos docentes que estudiantes fueron victimizados, pero hay que tener en cuenta la misma influencia de la memoria.

Tabla III

Distribución de las formas de maltrato realizadas a sus iguales por parte de adultos en sus años escolares según grupo de participantes (docentes o estudiantes) y género

	Docentes			Estudiantes		
	Hombres (%)	Mujeres (%)	Total (%)	Hombres (%)	Mujeres (%)	Total (%)
Golpear/pegar	18	8	11	24	4*	12
Robar	3	3	3	17	4**	10++
Insultar	30	16	21	52	21*	36++
Amenazar verbalmente	9	3	5	11	1**	6
Contar mentiras	36	29	31	51	58	55+
Excluir socialmente	12	18	16	29	29	29++
<i>n</i>	33	67	100	67	76	143

Diferencias entre hombres y mujeres: * $p < .001$; ** $p < .05$

Diferencias entre docentes y estudiantes: + $p < .001$; ++ $p < .05$

También con respecto al género estos datos retrospectivos confirman la visión ahora existente a partir de los otros estudios ya mencionados, de que el maltrato entre iguales es un fenómeno masculino con respecto a algunos tipos, mientras que otros son realizados por ambos géneros, y otros como la maledicencia se experimentan más por parte de las chicas.

Discusión

Es difícil concluir si la impresión de aumento de los problemas de violencia corresponde a una realidad confirmada. Para ello habría que diferenciar el tipo de fenómeno violento en que se está pensando, y habría que contar con estudios de incidencia que permitieran hacer comparaciones precisas. En muchos casos hay estudios de algunos fenómenos de tipo agresivo y violento y buena parte de ellos no son datos representativos que permitan hacer generalizaciones sólidas. Una excepción a la falta de estudios es el fenómeno del maltrato por abuso de poder entre pares, sacado de su invisibilidad, que no inexistencia, en los últimos 25 años gracias a la investigación producida fundamentalmente en

los países europeos. En el caso español, y tras los primeros estudios mencionados, la realidad del problema salta a partir de lo que describen los propios estudiantes y el profesorado consultado en la investigación nacional incluida en el Informe del Defensor del Pueblo. Según este estudio, en todos nuestros centros de secundaria existen relaciones entre los escolares presididas por la humillación y el abuso de poder. Este problema es señalado por una proporción no desdeñable de estudiantes de ESO de todo el estado ya sea como víctimas, autores u observadores, y por el propio profesorado, lo que en sí mismo rebate una de las reacciones que aparecen en muchos centros al oír hablar del problema, la de señalar la inexistencia del fenómeno. Los modos en que se ejerce ese abuso de poder son bien distintos, alcanzando a más de un tercio de los tres mil estudiantes estudiados, las humillaciones que se sirven de la palabra, como son los insultos y los motes ofensivos, a veces a espaldas del destinatario de la agresión. También se practica contra los demás el disponer indebidamente de sus propiedades, en especial esconderlas como señala una quinta parte del alumnado, o la exclusión social, que experimenta hasta un 15% de los participantes. De modo mucho menos frecuente, se encuentran las agresiones físicas, las amenazas o el acoso sexual. La dimensión del problema en nuestro país no supera la encontrada en otros países, siendo incluso inferior en algunas manifestaciones. Esta constatación no puede llevar a minimizar la existencia de maltrato en sus distintas modalidades. Ni las primeras descritas más arriba, por parecer más “leves”, p.ej. la exclusión social, ni las últimas por su menor frecuencia. A menudo la misma persona es el blanco de varias de ellas. También hay que tener presente que la exclusión social del grupo de pares suele ser recordada muchos años después del modo más negativo por quienes la han sufrido, como se encuentra en el estudio retrospectivo descrito. Los datos obtenidos con procedimientos cualitativos en una población específica confirman lo encontrado con respecto a las influencias de género y edad en este problema, y arrojan nueva

luz acerca de lo que esperan los estudiantes y el profesorado en términos de intervención y prevención. Los programas de intervención en la mejora del clima del centro que pretenden crear una actitud distinta frente a los malos tratos entre escolares: prevención, toma de conciencia, enseñanza de valores desde la práctica diaria de los mismos, participación de los estudiantes en la regulación de la convivencia y en la solución de conflictos, evitar enfoques individualistas y punitivos en pro de soluciones constructivas y contacto con las familias. En primer lugar, conviene actuar “ya” fundamentalmente desde la prevención, sin esperar a que pase abiertamente algo, para así disminuir la posibilidad de que vaya a pasar. El primer paso en la prevención es promover la reflexión acerca del problema, teniendo en cuenta el conocimiento disponible acerca del mismo, en términos científicos y en términos de creencias de todos los que participan de la vida de un centro escolar. Son precisos tanto cursos de formación inicial, como se recomendaba en el Informe del Defensor como cursos para procurar recursos a los educadores en activo. En este sentido se cuenta con un número importante de estudios que se sirven de variados instrumentos (cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, análisis de narraciones), y permiten hacerse una imagen global no sólo de la situación en la que se encuentran las relaciones interpersonales en el centro, sino también de cómo se representan estos problemas los propios estudiantes. Esta información, junto con las ideas y valoración del problema por el personal del centro y si es posible de las familias, debe ser el punto de partida para tomar conciencia del problema y de sus soluciones.

En segundo lugar, la existencia de maltrato y el modo en que se resuelva no son ajenos al clima de relaciones interpersonales que se respire en un centro. La escuela proporciona un contexto único de interacción y relación con compañeros, pero también con adultos. Las relaciones, en su triple dimensión conductual, afectiva y cognitiva –es decir, las conductas convergentes con las de otros o divergentes de ellas, o su ausencia, así como las

emociones ligadas a esas experiencias y la reflexión que suscitan–, contribuyen a la construcción de cada uno/a como ser humano. Los valores entendidos como la expresión más positiva de la humanidad, de lo que nos hace superarnos en nuestro modo de ser humanos, constituyen una de las áreas educativas más dependientes del clima de convivencia de cualquier espacio educativo, evidentemente la familia y la sociedad en su conjunto, pero también la escuela, y el grupo de clase concreto. Cada vez está más claro que es preciso superar una visión centrada en el individuo y en la estigmatización que le lleve a profecías autocumplidas, y en cambio favorecer de concepciones en términos de factores de riesgo y factores de protección, incluyendo entre éstos, en el caso del maltrato entre compañeros al grupo más específico de clase, y el clima de relaciones entre los distintos miembros de la comunidad escolar, así como la cultura que presida el centro y cada aula en relación con este problema y en general con la convivencia. Se ha señalado que las expectativas acerca de cómo van a actuar los demás, el significado y la importancia que se dé a este problema (y esto es algo que varía de una clase a otra dentro de un mismo centro) influyen poderosamente en las actitudes y reacciones ante el maltrato (Pellegrini, 2002, Salmivalli y Voeten, 2002). El grupo –como red de relaciones– incluye individuos que desempeñan diferentes papeles pero se ven afectados por todo lo que hagan los demás y por su propia pertenencia al grupo. Pellegrini ha señalado con acierto las motivaciones que caracterizan a quienes pretenden un papel dominante en el mismo: un mecanismo de protección o territorialidad por un lado; por otro, el mecanismo de sometimiento de los otros dentro del grupo para afirmar una posición dominante. El primero se refiere al miedo a perder la cohesión y el estatus de privilegio que detentan al ver en otro una amenaza a lo que ya es el grupo; el segundo describe la compleja dinámica interna de alianzas y manipulaciones encaminadas a la búsqueda o mantenimiento del control del grupo. Ambos explican buena parte de los casos de victimización dirigida a compañeros recién llegados al grupo.

En conclusión, sin menoscabo de la autoridad que debe tener cada uno de los adultos del centro (no sólo el personal docente), otro estilo de convivencia debe presidir las relaciones en los centros, no sólo entre los estudiantes, también entre éstos y sus profesores y profesoras. Hablar de lo que debe hacerse no basta para que los alumnos vayan adquiriendo conductas más adecuadas ni construyendo una capacidad de juicio moral que les permita regir su comportamiento de forma. Como han señalado Martín y Mauri (2001), uno de los mecanismos de influencia educativa más relevantes de la institución escolar consiste en que su organización y su cultura enseñan por sí mismas valores a los alumnos. Lo que se fomenta o se rechaza de forma explícita o implícita, las normas que rigen en la institución y en cada aula –tanto desde el punto de vista de su contenido como del procedimiento por el que lleguen a establecerse–, los modelos de comportamiento, los compromisos que presiden la práctica del centro. Pero además sabiendo que muchos adolescentes consideran un delito –o una imprudencia que puede costarles cara– contar a los adultos los problemas que tengan con sus iguales, o con los profesores (Coleman y Hendry, 1999; Moreno y del Barrio, 2000), se puede ofrecer la posibilidad de que otros alumnos se ofrezcan como personas de confianza, como intermediarios en la resolución de conflictos (Naylor y Cowie, 1999). Pero también en esta confianza por parte de los iguales, el profesor puede tener una influencia por lo mismo: un ambiente de respeto, confianza e igualdad y no de indiferencia, que es lo que permite muchas veces las situaciones de abuso. Además, tanto para la prevención como sobre todo para la intervención, se ha visto en el pasado que las aproximaciones individualistas, centradas en la víctima o en el agresor, son poco funcionales o resuelven sólo parcialmente el problema. El maltrato entre iguales es un fenómeno de grupos, y el tratamiento del problema tendrá por lo tanto que enfocar ese grupo, con actividades de reflexión acerca de las emociones, la resolución pacífica de conflictos y el conocimiento mutuo a

través de actividades que potencien el descubrimiento de nuevas facetas en el otro. Si es posible estas actividades se llevarán a cabo sin señalamientos directos, esto es, sin intentar dirigir el foco hacia una persona en particular para evitar una doble victimización o para evitar una actitud resistente en el agresor (Sastre y Moreno, 2002; Sullivan, 2000).

REFERENCIAS

- Björkqvist, K. Österman, K., y Kaukianen, A. (1992) The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. En K. Björkqvist y P. Niemela (eds.) *Of mice and women: Aspects of female aggression*, pp. 51-64. San Diego, Ca: Academic Press.
- Bowlby, J. (1969) *Attachment and loss. Vol. I. Attachment*. Londres: Hogarth. Trad. cast. *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- Carmichael, C.M. (2002) The mask of violence. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 79-89.
- Coleman, J. y Hendry, L. B. (1999) *The nature of adolescence. 3rd Edition*. Londres: Routledge.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. <http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.html>
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003) Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 9-24.
- Del Barrio, C., Almeida, A., van der Meulen, K., Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003) Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: Scan-Bullying. *Infancia y aprendizaje*, 26, 63-78.
- De Rivera, J. (2003) Aggression, violence, evil, and peace. En T. Miller y M.J. Lerner (Eds.) *Comprehensive Handbook of Psychology, vol. 5: Personality and Social Psychology*. Nueva York: Wiley.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1998) Prosocial development. En W. Damon (Ed.) *Handbook of Child Psychology, 5ª edición*. Nueva York: Wiley.
- Funes, J. (1995) *La violència y els violents*. Barcelona: Edicions de la Magrana.
- García Medina, P. (1994) Agresividad y Violencia: Marco Psicosocial para la Prevención. En Delgado Bueno (Dir.) (1994) *Psiquiatría legal y forense*. Madrid: Editorial Colex.
- Hinde, R.A. y Groebel, J. (1991) *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid: Visor, 1995.
- Martín, E. y Mauri, T. (1997) *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE- Horsori.
- Moreno, J.M. (2001) Con trampa y con cartón. *Cuadernos de pedagogía*, 283, 71-77.
- Moreno, A. y del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente: A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires: Aique.
- Naylor, P. y Cowie, H. (1999) The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence* 22, 462-479.
- Olweus, D. (1983) Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson, y V.Allen (Eds.)

Human development. An interactional perspective. Nueva York: Academic Press.

- Olweus, D. (1993) *Bullying at schools. What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell. Trad. cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata, 1998.
- Olweus, D. (1999) Sweden. En P.K. Smith *et al.* (Eds.) (1999), pp. 1-27.
- Ortega, R. (1997) El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Revista de Educación* 313, 143-160.
- Ortega, R. (2000) *Educación para prevenir la violencia.* Madrid: A. Machado Libros.
- Pellegrini, A. D. (2002) Bullying, victimization and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37, 151-163.
- Salmivalli, C.; Lagerspetz, K.; Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukianen, A. (1996)
- Bullying as a group process: Participant role and their relation to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. y Voeten, M. (2002) Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. Presentado en el Congreso de la *International Society for Research on Aggression*, Montreal, 28-31.8.2002.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2002) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional.* Barcelona: Gedisa.
- Serrano, M. M. (Dir.) (2001) *De la violencia infantil a la juvenil: Análisis y prevención de la violencia en las edades escolares llevados a cabo en el municipio de Alcobendas.* Ayuntamiento de Alcobendas. Informe de investigación inédito.
- Shaffer, D.R. (2000) *Social and Personality Development, 4th edition.* Belmont, Ca.:
- Wadsworth. Trad. cast. de C. del Barrio *et al.*: *Desarrollo social y de la personalidad, 4ª edición.* Madrid: Thomson, 2002.
- Smith, P.K.; Morita, Y.; Junger-Tas, J.; Olweus, D.; Catalano, R. y Slee, P. (Eds.) (1999) *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective.* Londres: Routledge.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook.* Auckland: Oxford University Press.
- Van der Meulen, K. (2003) *Cuentos de miedo en la escuela: representaciones acerca del maltrato entre iguales de niños, adolescentes y adultos.* Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología. Tesis doctoral inédita.
- Van der Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., del Barrio, C., Korn, S. y Schäfer, M. (2003) Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 49-62.

ADOLESCENCIA, GRUPO DE IGUALES, CONSUMO DE DROGAS, Y OTRAS CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS

M^a Nieves Herrero Yuste

Jefa de Departamento del Plan Municipal contra las Drogas
del Ayuntamiento de Madrid

En el artículo se analizan una serie de conductas de riesgo, entre las que se incluye el consumo de alcohol y de otras drogas, durante la adolescencia y la relación existente entre las mismas y el grupo de iguales. Se realiza una breve descripción de la situación actual respecto de los consumos de drogas entre los grupos de edad más jóvenes y se describen los principales factores de riesgo y de protección relacionados con los mismos y con otras conductas problemáticas. Se hace una especial referencia a las características de la adolescencia como etapa evolutiva y a los importantes cambios que afectan al individuo y a su entorno, analizando su relación con determinados factores de vulnerabilidad frente a los riesgos de aparición de conductas problemáticas y dedicando una reflexión especial al importante papel que el grupo de iguales juega durante esta etapa del desarrollo. Para finalizar, se hace una especial referencia a la necesidad de generar espacios para la intervención preventiva durante esta etapa, aportando algunas de las ideas y principios que deben ser tenidos en cuenta a la hora de poner en marcha programas y actuaciones integrales dirigidas a este sector de población.

1. INTRODUCCIÓN

Los consumos de alcohol y de otras drogas y la evolución que el fenómeno de las drogodependencias ha experimentado a lo largo de los años constituyen un importante foco de interés social. A este interés han contribuido, entre otros factores, los cambios experimentados en los hábitos de consumo que afectan a un sector importante de la población, especialmente a los grupos de edad más jóvenes y que se relacionan principalmente con los espacios de ocio y de diversión ligados a las largas noches de fiesta de los fines de semana. Estos cambios afectan, no sólo al tipo de sustancias elegidas, sino también a los modos en los que este consumo se realiza; la concentración de importantes cantidades de alcohol y de otras drogas en unas cuantas horas, las masivas reuniones de adolescentes y jóvenes en plazas y parques públicos practicando el

denominado “botellón”, la incorporación de las adolescentes a este tipo de conductas grupales, la reducción en las edades de inicio en el consumo de algunas drogas o los graves riesgos asociados a este tipo de conductas (accidentes de tráfico, intoxicaciones graves, etc.) son algunos de los factores que motivan esta preocupación social. Por otra parte, la aparición de otras conductas problemáticas, de tipo antisocial, se han relacionado con la etapa adolescente, así como con el grupo de amigos o compañeros y se producen frecuentemente asociadas a los consumos de drogas.

Si bien, la mayor parte de estas conductas tiende a desaparecer con el crecimiento y los consumos de drogas no pasan, en la mayoría de los casos, de la simple experimentación, no podemos obviar el riesgo añadido que estos hábitos suponen en una etapa de crisis evolutiva como es la adolescencia.

2. EL CONSUMO DE DROGAS EN LA ADOLESCENCIA

Los estudios y encuestas oficiales sobre el consumo de drogas arrojan datos que resultan fundamentales en la monitorización del fenómeno de las drogodependencias, principalmente en lo que se refiere a los grupos de edad más jóvenes, ya que estos datos nos van a dar la pauta de las tendencias y de la evolución que se va produciendo en este tema a través de los años. Algunos de los rasgos que caracterizan esta nueva conceptualización de los consumos de alcohol y de otras drogas por parte de los grupos de edad más jóvenes son los siguientes:

- El grupo de adolescentes presenta prevalencias de consumo importantes en sustancias como el alcohol, tabaco y cánnabis, al mismo tiempo que se mantienen niveles de experimentación con otras sustancias como la cocaína, las drogas de síntesis o los tranquilizantes. Según la encuesta escolar 2000, realizada por el Plan Nacional sobre Drogas, un 76% de escolares con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años han consumido alcohol, un 34,4% han probado el tabaco y un 31% el cánnabis. Los tranquilizantes, con un 6,8% de experimentación, son la siguiente sustancia más consumida, seguida del éxtasis (5,7%), la cocaína (5,4%) y los alucinógenos (5,2%).
- En la población escolar la edad de inicio en el consumo se sitúa a partir de los 13 años para el tabaco y el alcohol, en los 14 años y medio para el cánnabis y los tranquilizantes y en los 15 años y medio para el resto de las drogas.
- Continúa siendo dominante el patrón de consumo concentrado en los fines de semana, durante las horas de ocio y diversión y en compañía del grupo de iguales. Fenómenos como el denominado “botellón” del que en tantas ocasiones se han hecho eco los medios de comunicación, forman parte de estos patrones de consumo de los varones y mujeres más jóvenes.
- Al consumo de alcohol se ligán con relativa frecuencia los consumos de otras sustancias,

especialmente el cánnabis y las drogas de síntesis. Según datos del Plan Municipal contra las Drogas del Ayuntamiento de Madrid, entre los grupos que practican el “botellón” se aprecian prevalencias importantes de consumo de otras drogas, además del alcohol, especialmente cánnabis, drogas de síntesis y cocaína.

- Se reafirma la tendencia a una igualación en el consumo entre los sexos en las edades más bajas, habiendo aumentado de forma importante entre las mujeres jóvenes el consumo de sustancias como el alcohol y el tabaco. No obstante, según los últimos estudios del Plan Nacional sobre Drogas, se observa un descenso en el número de mujeres jóvenes (entre 15 y 18 años) que experimentan con la mayoría de las drogas ilegales.
- La percepción del riesgo relacionada con los consumos de drogas es baja para algunas sustancias como el tabaco, el alcohol y el cánnabis. Por otra parte, los consumos ocasionales y los realizados durante los fines de semana son considerados de poco riesgo, debido a que el grupo de adolescentes considera que controla la situación durante el resto de la semana.
- A pesar del importante peso que los consumos recreativos de drogas tienen entre los y las adolescentes, es interesante señalar, por lo que respecta a las motivaciones para “salir de marcha”, que sólo un 30% refiere que su principal interés es el consumo de drogas. Por el contrario, el deseo de reunirse con el grupo de amigos, con un 96% y el romper con la rutina diaria, con un 81%, son las razones más frecuentemente esgrimidas para salir, (Calafat, 2000).

3. ADOLESCENCIA, CONSUMO DE DROGAS Y OTRAS CONDUCTAS DE RIESGO

En los últimos años se ha generado un interés creciente en torno al conocimiento de la

adolescencia como crisis evolutiva y su relación con el consumo de drogas y con otras conductas problemáticas. La relación entre los consumos de alcohol y de otras drogas y determinadas conductas inadaptadas o de riesgo, entre las que se incluyen las conductas violentas y antisociales ha sido ampliamente estudiada y resulta fácilmente observable. Es difícil establecer una relación de causa-efecto entre ambos tipos de conducta, pero es evidente la relación existente entre ellas. Díaz Aguado (1999) señala, a partir del modelo de Jessor para conceptualizar el riesgo psico-social, la existencia de una significativa covariación intraindividual entre diversas conductas de riesgo, entre las que se incluyen los consumos de alcohol y de otras drogas, la conducción temeraria, el absentismo escolar o las conductas violentas. Otros autores señalan la importancia que los efectos intoxicantes que algunas sustancias tienen sobre la agresividad en la especie humana, en especial el alcohol, las anfetaminas y la cocaína. En cualquier caso, independientemente de los efectos farmacológicos de las distintas drogas, es necesario analizar la relación entre estas conductas teniendo en cuenta la complejidad de las mismas y la capacidad de influencia mutua y de interacción con toda una serie de variables individuales y de factores de riesgo y protección, que interfieren y modulan los aspectos puramente farmacológicos.

Para tratar de ordenar la complejidad de estas interrelaciones será necesario analizar algunos aspectos importantes como los factores de riesgo y protección que influyen en este tipo de conductas, las características de la adolescencia como etapa evolutiva que pueden explicar esa mayor vulnerabilidad frente a las mismas o la especial relación entre adolescentes y sus grupos de pertenencia.

3.1. Factores de riesgo y protección

Clayton (1992) define el concepto de factor de riesgo o de protección como un atributo individual, condición situacional, ambiente o contexto que

incrementa o reduce la probabilidad del uso o abuso de sustancias psicoactivas. El concepto de factor de protección no necesariamente supone el contrario —en un continuo— de factor de riesgo sino que se trataría, al menos en algunos casos, de categorías independientes.

Los diferentes factores de riesgo o de protección con capacidad de influencia sobre una determinada conducta no constituyen, al menos considerados individualmente, la causa o el motivo unidireccional de la misma sino que actúan en términos de probabilidad, predisponiendo en un sentido o en otro. Lo que sí parece claramente demostrado es que, a mayor presencia de factores de riesgo existe una mayor probabilidad de que aparezca una determinada conducta. Por el contrario, la presencia de factores de protección puede propiciar la inhibición de una conducta problema, reducirla o modularla.

Por lo que se refiere a los factores de riesgo y de protección para el abuso de drogas y otras conductas problemáticas en adolescentes existe hoy un amplio consenso entre los investigadores, habiéndose identificado de forma clara muchos de ellos. Así, se ha podido observar como la presencia de determinados factores de tipo cognitivo, emocional, conductual o ambiental pueden explicar en una parte importante las causas de por qué un determinado individuo o grupo de jóvenes se muestra más vulnerable ante la oferta de drogas, mientras que la presencia de otros factores explicaría una mayor resistencia ante las mismas.

Sin ánimo de agotar este interesante tema, que requeriría de un amplio espacio, podríamos agrupar con fines organizativos los factores de riesgo y protección en las siguientes categorías:

- **Factores ligados al contexto social y cultural amplio;** Se incluirían aquí las condiciones ambientales, sociales y culturales que están presentes en una cultura determinada y en un momento histórico dado y que tienen una capacidad de influencia sobre los consumos de drogas o sobre otro tipo de conductas de riesgo. La imagen social de las diferentes drogas, el

estatus legal de las mismas, los estereotipos que tan frecuentemente van ligados a su imagen, etc, conforman un escenario macro-social capaz de influir, a su vez, sobre aspectos tan importantes como la percepción del riesgo sobre el uso de las mismas que tanta influencia ha demostrado tener sobre su uso. El tratamiento que los medios de comunicación hacen de este tema contribuye de modo importante a generar una determinada imagen social sobre el alcohol y las drogas, modificando la percepción sobre las mismas en períodos de tiempo relativamente cortos. Así, desde los servicios de atención directa a las familias (Servicio telefónico de orientación y asesoramiento familiar del P.M.C.D. del ayuntamiento de Madrid) puede percibirse en pocos días o semanas los cambios en la percepción, por parte de las familias que llaman, de los riesgos asociados al uso de determinadas sustancias, a raíz del impacto de espacios televisivos de gran audiencia. La alarma suscitada por algunos de estos espacios se traduce en llamadas y consultas con petición de información y asesoramiento sobre el tema tratado. En este sentido, es importante resaltar también el importante papel preventivo que los medios de comunicación pueden jugar, tanto en el tratamiento adecuado de la información sobre drogas y drogodependencias como en la difusión de servicios y programas preventivos. Por el contrario, la publicidad sobre el alcohol y el tabaco, la permisividad social o la aceptación del consumo por parte de la sociedad (actitudes favorables hacia el consumo, estatus legal de las sustancias) parecen tener una capacidad de influencia como factores de riesgo. Algo similar ocurre con la difusión de contenidos violentos o agresivos a través de los medios de comunicación. La especial influencia de la televisión en la difusión de este tipo de imágenes y escenas pueden promover el aprendizaje de conductas agresivas de diverso tipo, especialmente si estas conductas son exhibidas por personas o personajes con un importante peso afectivo para el grupo de

adolescentes. La aparición frecuente de escenas violentas, especialmente en aquellos medios con una mayor capacidad de influencia, puede producir una mayor "tolerancia" social hacia la violencia (lo frecuente tiende a transformarse en lo normal), dando como resultado una desinhibición de este tipo de conductas. Todo esto nos lleva de nuevo a reflexionar acerca de la necesidad de poner al servicio de la prevención el enorme potencial que los medios de comunicación tienen a la hora de promover actitudes y conductas contrarias a las descritas.

- **Factores ligados al contexto social próximo;** Consideramos aquí aquellos factores que se enmarcan en el entorno social inmediato al grupo de adolescentes y que van a tener una influencia directa sobre su conducta. En este apartado cabría destacar, como espacios con una mayor capacidad de influencia, la familia, el medio escolar, el barrio o el hábitat en el que se desarrolla su vida y el grupo de iguales. Analizaremos ahora los tres primeros para abordar lo referente al grupo en el apartado referente a "adolescencia y grupo de iguales". Entre los factores familiares con una mayor capacidad de influencia sobre el consumo de drogas y otras conductas problemáticas se han citado los relacionados con el estilo educativo de los padres, las relaciones afectivas y la comunicación, la conflictividad familiar, las conductas violentas o agresivas en la familia, el abuso físico o las actitudes y conductas de los padres frente al consumo de drogas. Uno de los constructos más estudiados es el estilo educativo de los padres (Baumrind 1978), apareciendo como conclusión más importante el hecho de que los estilos educativos que combinan el control firme pero sin rigidez con la explicación razonada de las normas y la estimulación de la participación de los hijos en la toma de decisiones, se muestran como los más eficaces en la prevención de las conductas desviadas, incluyendo el consumo de drogas. Por el contrario, los estilos "autoritario" y "permisivo" no fomentan la consecución de la

autonomía y responsabilidades personales y resultan, por lo tanto, menos efectivos frente al consumo de drogas por parte de los hijos. Desde otro punto de vista, la invalidación de la figura paterna, que tan frecuentemente encontramos entre los pacientes drogodependientes varones, explicaría la dificultad en los hijos para asumir la autoridad y el valor de la ley y de las normas, hechos muy relacionados con todo tipo de conductas disruptivas. A todos estos factores habría que añadir la capacidad de la familia para adaptarse a los cambios derivados del crecimiento de los hijos y para acomodar el estilo educativo a las exigencias planteadas por este proceso. Esta capacidad, que se hace especialmente evidente durante la etapa adolescente por la rapidez de los cambios que en ella se producen, resulta absolutamente necesaria para favorecer el crecimiento y la autonomía personales y para prevenir, por tanto, la aparición de conductas problemáticas.

Entre los factores relacionados con el medio educativo se han destacado la adaptación escolar, el interés y expectativas sobre los estudios, el rendimiento escolar, el tipo de centro y estilo de funcionamiento, la relación del centro escolar con las familias y con la comunidad, etc. Se han relacionado las conductas problemáticas en la adolescencia, como el consumo de drogas o la delincuencia con el absentismo escolar, la escasa implicación en los estudios y un bajo rendimiento académico. Sin embargo, es necesario analizar estos resultados teniendo en cuenta la mutua capacidad de influencia que existe entre ellos. Es bastante habitual que, también desde el centro escolar, surjan actitudes de rechazo frente a los alumnos y alumnas más problemáticos, actitud que no facilita la integración de los mismos en el centro sino que suele provocar un incremento de las conductas de riesgo, un mayor rechazo hacia el mismo y hacia los estudios y un sentimiento de exclusión. Luengo et al. (1999) señalan que el "fracaso" del adolescente por ajustarse al medio escolar, que

precisamente intenta promover estilos de vida convencionales y adaptados al medio social, le coloca en una situación de mayor vulnerabilidad frente a las conductas desviadas. En este "fracaso" habría que incluir también otros factores relativos al propio centro educativo y a la comunidad escolar, de modo que no pueda achacarse en exclusiva al propio adolescente sino que se trataría más bien de un problema con raíces sociales mucho más profundas. Por lo que se refiere al barrio o hábitat en el que se desarrolla la vida de los y las adolescentes, hay que señalar, como factores con mayor capacidad de influencia sobre la existencia o no de conductas problemáticas, las características del entorno referentes a factores urbanísticos, equipamientos, apego del vecindario al barrio, sentimiento de pertenencia al mismo, presencia de tejido asociativo vivo capaz de generar apoyos positivos a los grupos de adolescentes y, desde luego, la facilidad o dificultad para acceder a las diferentes sustancias de abuso.

- **Factores ligados al propio individuo;** Entre los factores individuales relacionados con los consumos de drogas se han señalado la edad, factores físicos, factores cognitivos y de personalidad así como la presencia o no de determinados valores, actitudes y habilidades personales. La adolescencia, como etapa crítica del desarrollo, puede ser considerada como un factor de riesgo frente al consumo de drogas y otras conductas problemáticas, no porque suponga en sí misma una alteración o patología sino por las características que la acompañan y que colocan al joven en una situación transitoria de mayor vulnerabilidad. Como es sabido, los consumos experimentales de drogas se producen en un porcentaje importante de casos durante la etapa adolescente, si bien, en la mayoría de las ocasiones, éstos no van a evolucionar hacia un consumo habitual o problemático.

Se han señalado también (O'Connell, 1989) otros factores de riesgo personales; factores físicos como la maduración precoz en las chicas o la maduración tardía en los varones podrían

influir negativamente en la autoestima de los sujetos y en una mayor vulnerabilidad frente a la presión para el consumo; así mismo se ha hallado una relación entre consumo de drogas y factores genéticos y constitucionales, factores psicológicos como problemas de salud mental, historia de abusos físicos o sexuales, conducta antisocial, hiperactividad, impulsividad, rebeldía, disconformidad con las normas, violencia, agresividad, búsqueda del riesgo y de sensaciones, etc. Las actitudes favorables hacia las drogas han mostrado también tener una influencia sobre el consumo, especialmente si estas actitudes son compartidas por el grupo o grupos de pertenencia.

Si bien muchos de estos factores son capaces también de influir en la aparición de otras conductas problemáticas, merece especial mención la importancia que, para el desarrollo de conductas violentas tiene la dificultad para colocarse en el lugar del otro y para sentir empatía; cuando no se ha podido desarrollar esta capacidad durante la adolescencia, se produce una mayor tendencia a resolver los conflictos con los otros de un modo violento o agresivo.

Por el contrario, parecen actuar como factores de protección individuales, un temperamento o disposición positiva, la creencia en la propia auto-eficacia, las expectativas personales positivas frente a los estudios o frente al futuro, la religiosidad, el sentimiento de aceptación y pertenencia a grupos normalizados o la actitud positiva frente a las normas sociales. Así mismo, la capacidad para sentir empatía y para ponerse en el lugar del otro, que tiene su mejor oportunidad de desarrollo en la relación con los iguales, actúa como factor de protección frente a la violencia, facilitando la resolución de los conflictos mediante medios más adaptados.

Si bien cada uno de estos apartados requeriría de un espacio por sí mismo, dada la rica información que han arrojado los estudios que se han realizado sobre el tema, me referiré a continuación a algunas de las características que acompañan la

etapa adolescente así como a la influencia que el grupo de iguales tiene sobre determinadas conductas de riesgo, especialmente sobre el consumo de drogas.

3.2. La adolescencia como etapa de riesgo

Ya he comentado más arriba cómo la aparición de determinadas conductas problemáticas o de riesgo, entre las que se incluye el consumo de drogas, se produce con una mayor frecuencia durante la etapa adolescente; de igual modo parece probado el hecho de que, en la mayoría de los casos, estas conductas tienden a disminuir o desaparecer con el crecimiento y la salida de esta fase del desarrollo. Es importante, por lo tanto, conocer qué está ocurriendo durante este período de la vida que pueda explicar, al menos en parte, esa especial vulnerabilidad ante el riesgo.

La adolescencia trae consigo una serie de cambios a diferentes niveles (cambios físicos, intelectuales, emocionales...) que van a suponer una auténtica revolución en todas las áreas de la vida del joven o la joven. Por otra parte, es necesario tener en cuenta que estos cambios no sólo afectan a los individuos sino también, de modo muy importante, a su entorno inmediato y principalmente a la familia.

Veamos brevemente algunas de las características que definen la adolescencia como etapa evolutiva y que nos permitirán entender las nuevas necesidades que se plantean en este momento del desarrollo.

- **Cambios a nivel corporal.** Con la pubertad aparecen transformaciones fisiológicas importantes y rápidas, unidas al despertar y el empuje de las necesidades sexuales, lo que constituye un acontecimiento que viene a derrumbar el equilibrio logrado hasta el momento, desencadenando una auténtica revolución interna que propiciará las transformaciones que van a producirse en el plano psicológico. La evolución en el plano psíquico, sin embargo, no siempre sigue el ritmo

de los cambios corporales, produciéndose una desarmonía que, en los casos más extremos, puede incrementar el desequilibrio y generar otros conflictos. Los consumos de drogas en adolescentes que atraviesan esta crisis, pueden alimentar una fantasía de control que alivia transitoriamente su malestar.

- **La adolescencia como época de duelos.** Los cambios que afectan a esta etapa de la vida suponen logros y adquisiciones importantes, pero también, paralelamente, se producen pérdidas que precisan de una elaboración. Autores como A. Aberastury (1978) describen tres duelos importantes que deben realizarse durante la adolescencia: El duelo por el cuerpo infantil perdido, el duelo por el rol y la identidad infantiles, que obligan a una renuncia a la dependencia y a una aceptación de responsabilidades, y el duelo por los padres de la infancia, a los que persistentemente se trata de retener buscando refugio y protección. El dolor psíquico que acompaña a estos duelos contribuye a configurar el carácter y los cambios del estado de ánimo típicos de muchos adolescentes que van a tener también su influencia en el ámbito de sus relaciones familiares y sociales y de su conducta. En algunos casos, el consumo de drogas se inscribe en el deseo de aliviar o posponer el dolor que acompaña a estos procesos.
- **Cambios en la visión de los padres y otras figuras de autoridad.** La idealización de los padres y otras figuras como profesores, parientes, etc., que se mantiene hasta la entrada en la adolescencia, deja paso a una visión más realista de los mismos, a veces con el “necesario” paso intermedio de ruptura y desprecio hacia los antiguos modelos infantiles. Como consecuencia de este proceso se produce un cierto distanciamiento entre el adolescente y sus padres, pasando a ocupar sus iguales (amigos, compañeros) un papel de mayor peso y convirtiéndose en ocasiones en el refugio y la sustitución de la relación perdida. Si bien la capacidad de influencia de los padres y del medio familiar no tiene por qué desaparecer

completamente durante esta etapa, especialmente cuando los vínculos familiares han sido sólidos, es el grupo de iguales el que asumirá ahora un mayor protagonismo.

- **Pensamiento abstracto.** Constituye la gran innovación en lo que se refiere a los cambios a nivel intelectual. Hasta los 11 ó 12 años el pensamiento y las reflexiones que hace el niño se hallan ligadas a lo concreto; lo real y lo presente van paralelos a la acción y a la observación directa. Con la aparición del pensamiento abstracto o formal, el adolescente puede evadirse fuera de lo real, de lo directamente observable, trasciende lo actual y lo concreto, para llegar a reflexionar sobre lo posible, lo abstracto, el pasado y el futuro. Todo ello propicia una gran revolución interna que abre al joven y a la joven el camino de la reflexión filosófica, religiosa, política, estética, etc y que algunos autores han denominado “pubertad mental”.
- **Búsqueda de nueva identidad.** Durante la adolescencia se reedita de alguna forma todo el proceso de identificación progresiva que se inicia desde el comienzo de la vida y que surge ahora como una nueva búsqueda que define y jalona toda esta etapa. Los cambios acontecidos en todos los planos de la vida, el empuje de los impulsos sexuales y la pérdida de los modelos de identificación infantiles obligan al adolescente a buscar nuevos modelos de identificación que le faciliten el tránsito hacia un nuevo concepto de sí mismo como persona adulta. Para lograrlo, exploran otros lugares de identificación fuera de la familia. Las amistades entre los iguales cobran en esta etapa una gran fuerza e importancia, llenando el vacío que producen las pérdidas y los duelos infantiles y actuando como soporte en esa búsqueda de la identidad de adulto. Si bien en la mayoría de los casos, al final de la etapa adolescente este proceso se resuelve adecuadamente mediante el logro de una identidad diferenciada y coherente, en ocasiones se producen fracasos en este delicado proceso. Una de las posibilidades de este fracaso lo constituye lo que se denomina

“identidad negativa” (por ejemplo, mediante la identificación con figuras violentas o antisociales), lo que estaría en la base de muchas de las conductas problemáticas en adolescentes.

3.3. Adolescencia y grupo de iguales

Tal y como he señalado, el grupo de iguales supone un importante apoyo en ese proceso de búsqueda de identidad por parte de los y las adolescentes. Algunos hechos bien conocidos que se producen en esta etapa, como el fenómeno del “conformismo grupal” y la búsqueda de originalidad a través de este conformismo constituyen un elemento defensivo de apoyo, que les brinda el sentimiento de pertenencia, la seguridad y la estima personal que precisan en esta etapa de tránsito hacia la propia originalidad y autonomía personales. El grupo de iguales proporciona al adolescente una serie de ventajas que van a facilitar la transición hacia el mundo adulto; da apoyo y seguridad, facilita la separación de los padres y modelos anteriores, proporciona unos ideales, intereses y valores, y presta una “identidad transitoria” que apoya a un yo todavía frágil. La interacción con los iguales proporciona una posibilidad única para superar el egocentrismo infantil y para conocerse a si mismo y a los demás logrando una nueva perspectiva social de mayor madurez. Al compartir sentimientos y comparar puntos de vista con los compañeros y compañeras se abre un campo ilimitado a la maduración personal y a la adaptación social. Sin embargo, también el grupo puede suponer un riesgo en la medida en que una tendencia grupal excesiva o un deseo violento de ruptura con la etapa infantil o los modelos de autoridad empujen a ello. Así, el grupo puede inhibir la responsabilidad individual, favorecer la excesiva dependencia y conformismo, inhibir la toma de decisiones libre y personal o facilitar conductas inadecuadas, entre las que se incluye el consumo de alcohol u otras drogas y otras conductas problema.

La aparición de estas conductas en la adolescencia no puede, por lo tanto, interpretarse de un modo descontextualizado sino que deberá entenderse desde el significado que adquieren en el proceso evolutivo. Por otra parte, no debemos olvidar que los consumos recreativos de alcohol y de otras drogas entre jóvenes se realizan en un contexto grupal y juegan muchas veces un papel socializador. El sentimiento de pertenencia a estos grupos de iguales facilita el acceso a nuevas formas de relación y ayuda a tomar distancia del núcleo familiar y del control por parte del mundo adulto. El adolescente o la adolescente que comienzan a consumir en el grupo de amigos viven la sensación de acceder a algo prohibido, que escapa a la tutela de los padres o de otras figuras de autoridad y que proporciona la posibilidad de compartir nuevas experiencias con sus iguales, en lugares y horarios que hacen propios, por contraposición a los del mundo adulto. Han sido muchos los estudios realizados acerca de la capacidad de influencia del grupo de iguales sobre las conductas problemáticas durante la adolescencia, tratando de averiguar además cómo se produce y qué tipo de factores intervienen en este proceso. En general, podemos decir que existe un consenso generalizado sobre la importancia de esta capacidad, explicándose la misma desde diferentes constructos teóricos. Cabría destacar aquí dos importantes aportaciones explicativas de este fenómeno, que resultan complementarias. Por una parte, el aprendizaje social que se realiza en el grupo de iguales y los procesos de reforzamiento que se producen en el seno del mismo suponen un factor clave en la determinación de toda una serie de conductas problemáticas. En el párrafo anterior se da cuenta de algunos de los procesos que actúan como reforzadores de la conducta de beber o consumir drogas en contextos grupales. Por otra parte, hay que tener en cuenta la capacidad del adolescente para elegir los grupos de pertenencia. Esta hipótesis señala el hecho de que los y las adolescentes eligen los grupos de pertenencia en función de sus conductas previas, de sus actitudes y de sus valores, de forma que la existencia previa

de una conducta desviada les haría sentirse más aceptados e integrados en un grupo de iguales en el que esa conducta exista y sea valorada por sus miembros. Por último, es necesario tener en cuenta el hecho de que también los grupos tienden a aceptar o a rechazar a determinados individuos como miembros en función de sus conductas. En el trabajo socioeducativo con adolescentes de riesgo realizado en el marco del "Programa de intervención con menores" del Plan Municipal contra las Drogas del Ayuntamiento de Madrid se ha observado cómo, en ocasiones, grupos de adolescentes consumidores de drogas tienden a excluir a otros menores consumidores de otras sustancias o con conductas que consideran inapropiadas. El consumo de drogas en el grupo de iguales actuaría, por lo tanto, como una forma más de cohesión y de identidad grupal, al igual que sucede con la imagen física (forma de vestir de llevar el pelo, o portar cualquier accesorio de identificación), el tipo de música que eligen o cualquier otra conducta, que defina un estilo de vida vivido como propio.

Un proceso similar explicaría la aparición de conductas violentas, como actos vandálicos o agresiones xenófobas realizadas en grupo, de las que frecuentemente se hacen eco los medios de comunicación, que pueden ir asociadas al uso de alcohol o de otras drogas y que constituyen, en muchos casos, una forma inadecuada y extrema de lograr una identidad y cohesión frente a otros grupos.

4. LA INTERVENCIÓN

La existencia de conductas de riesgo entre los grupos de adolescentes nos hace necesariamente reflexionar acerca de cuándo será necesario intervenir y cómo hacerlo. Los consumos de alcohol y de otras drogas entre adolescentes o la aparición de otras conductas problemáticas asociadas, no siempre son la expresión de una patología o de un trastorno de personalidad, sino que suponen la expresión más o menos exagerada de la inestabilidad emocional que

caracteriza a este período y de la necesidad de conocer, experimentar y poner a prueba tanto la propia resistencia como los límites y las normas familiares y sociales. Como he señalado más arriba, las conductas de riesgo tienden a desaparecer con el crecimiento y los consumos de drogas no suelen pasar, en la mayoría de los casos, de la experimentación, pero no podemos minimizar los riesgos que este tipo de conductas suponen para los adolescentes. Será necesario por lo tanto generar estrategias de intervención tendentes a reducir estos riesgos y evitar en lo posible que las conductas problemáticas se cronifiquen y deriven en dificultades más graves. La intervención con adolescentes de riesgo para el abuso de drogas se ha consolidado en los últimos años como una importante línea de trabajo con un espacio propio. Los programas tradicionales de prevención en el ámbito educativo se realizan fundamentalmente con grupos de alumnos más jóvenes, en los que las actuaciones preventivas tienen una mayor capacidad de influencia. La etapa adolescente ha sido considerada desde muchos ámbitos como un período en el que la prevención era ya inviable y se llegaba demasiado tarde, de forma que sólo cabía esperar a que el joven o la joven acudieran a un centro para solicitar tratamiento una vez consolidada la situación de drogodependencia. Sin embargo, hoy tenemos experiencias que demuestran que el trabajo con adolescentes consumidores de drogas, en los que concurren además otros factores o situaciones de riesgo, es difícil pero posible y es más necesaria que nunca debido a la generalización del consumo de alcohol y de otras drogas entre un sector importante de adolescentes y jóvenes que, por otra parte, presentan un estilo de vida con un adecuado nivel de integración. En cualquier caso, las actuaciones y los programas dirigidos a adolescentes con conductas de riesgo deberán tener en cuenta algunas cuestiones como las siguientes:

- El consumo de drogas en la adolescencia aparece frecuentemente asociado a otras conductas problemáticas o de riesgo, por lo que

es necesario diseñar programas de intervención flexibles, que comprendan diferentes conductas de riesgo en lugar de centrarse sobre un único problema y que sean capaces de actuar global e integralmente sobre los sujetos afectados y su entorno.

- Resulta esencial el conocimiento de los factores de riesgo y de protección que intervienen en la vida del adolescente y diseñar una intervención sobre los mismos que complementen el trabajo realizado con los propios adolescentes.
- Cuando se trata de menores consumidores vamos a encontrarnos con un abanico de situaciones que van a ir desde la simple experimentación hasta la dependencia, pasando por distintas formas y patrones de abuso asociados o no a otras conductas problemáticas. El abordaje de este tipo de problemas, por lo tanto, debe realizarse partiendo de las necesidades del/ de la joven o del grupo de que se trate.
- El trabajo socioeducativo realizado con adolescentes en situación de riesgo o con conductas problemáticas realizado en el propio medio y la realización de determinadas actividades con los mismos, se han mostrado como estrategias útiles a la hora de producir cambios significativos en la vida de los/las adolescentes, permitiéndoles defenderse frente a la presión para el consumo de drogas y facilitando su integración social. Se trata, no obstante, de un trabajo a medio y largo plazo, en el que juega un papel muy importante la consolidación de los vínculos afectivos que se crean en el seno de los propios grupos y entre éstos y los técnicos que realizan la intervención. La continuidad en el tiempo de este tipo de programas y actuaciones resulta, por lo tanto, esencial para el logro de sus objetivos.
- Para abordar adecuadamente la prevención y el tratamiento de las conductas problemáticas en adolescentes, entre las que se incluyen el consumo abusivo de alcohol o de otras drogas, deberá atenderse de un modo especial a su familia y al entorno social próximo. Si esto es importante en adultos, resulta fundamental

cuando se trata de menores, en los que los contextos sociales, los grupos de pertenencia y las situaciones de riesgo tienen un peso fundamental.

- En la intervención con adolescentes debemos tener siempre presente el momento evolutivo en el que se encuentran. Los consumos de drogas y otras conductas problemáticas aparecen frecuentemente asociados a un conjunto de problemas relacionados con el proceso de maduración personal y de integración social. Las especiales circunstancias que suelen acompañar a la adolescencia y el significado que determinadas conductas adquieren en ese momento crítico del desarrollo son aspectos fundamentales que no podemos obviar en ningún caso.
- La disponibilidad de un tiempo importante para el ocio grupal entre adolescentes aparece frecuentemente asociada con conductas de riesgo. La intervención con adolescentes, por tanto, deberá tener en cuenta este hecho tan significativo en la actualidad con el objeto de propiciar espacios para la prevención a través del ocio, ya sea mediante una educación para un ocio saludable o mediante la oferta de un ocio alternativo a los espacios, horarios y situaciones de riesgo.
- La detección temprana de los problemas de abuso de drogas por parte de los adolescentes y la intervención precoz sobre los mismos y sobre su entorno familiar y social, se muestra como una estrategia eficaz. Los resultados de la evaluación en el tratamiento de adolescentes consumidores de drogas son mucho más positivos que en el caso del tratamiento de drogodependientes adultos.
- La orientación y asesoramiento a familias y otros mediadores sociales sobre los consumos de drogas y otras conductas problema durante la adolescencia ha resultado de gran utilidad como estrategia de prevención. Esta utilidad se ha observado, no sólo en relación con los adolescentes concretos por los que se solicita orientación o asesoramiento, sino como forma de dotar a las familias y mediadores de

herramientas operativas que les permitan abordar con éxito situaciones similares.

- La evaluación, la investigación y la formación continua de los equipos en el ámbito de la intervención con menores en riesgo o con menores drogodependientes deben constituir una actividad continua de modo que se garantice la calidad y la adecuación de las intervenciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A. et al. (1978). "Adolescencia". Kargjeman.
- Baumrind, D. (1978). "Parental disciplinary patterns and social competence in children". *Youth and Society*, 9.
- Becoña, E. (1999). "Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas". Plan Nacional sobre Drogas.
- Becoña, E. (2002). "Bases científicas de la prevención de las drogodependencias". Plan Nacional sobre Drogas.
- Calafat et al. (2000). "Salir de marcha y consumo de drogas". Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Cancrini, L. (1987). "Hacia una tipología de las toxicodependencias juveniles". Comunidad y Drogas. Monográfico nº 1. Mº de Sanidad y Consumo.
- Clayton, R.R. (1992). "Transitions in drug use: Risk and protective factors". American Psychological Association.
- Diatkine, R. (1967). "Du normal et du pathologique chez l'enfant".
- Díaz Aguado, M.J. (1999). "Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes". Volumen 1. Fundamentación psicopedagógica. Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales
- Erikson, E. (1983). "Infancia y sociedad". Hormé. Paidós.
- Erikson, E. (1968). "Identidad, Juventud y crisis". Paidós.
- Fernández Hermida, J.R., Secades Villa, R. (2002). "Intervención familiar en la prevención de las drogodependencias". Plan Nacional sobre Drogas.
- Funes, J. (1990). "Nosotros, los adolescentes y las drogas". Ministerio de Sanidad y Consumo. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Haley, J. (1985). "Trastornos de la emancipación juvenil". Paidós.
- Herrero Yuste, N. (1997). "Intervención con menores en situación de riesgo para el abuso de drogas". *Revista de Estudios de Juventud*. Instituto de la Juventud.
- Herrero Yuste, N. (1999). "La prevención de las drogodependencias a través del ocio en adolescentes". Ponencia presentada en los V Encuentros Intercentros PPD. Ministerio de Educación y Cultura. Comunidad de Madrid. Ayuntamiento de Madrid.
- Jessor, R. (1992). "Risk behavior in adolescence: A psychological framework for understanding and action". *Developmental Review*, 12.
- Kalina, E. (1088). "Adolescencia y drogadicción". Nueva Visión.
- Luengo Martín, M.A. et al. (1999). "La prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela: Análisis y evaluación de un programa". Universidad de Santiago de Compostela.
- Megías, E. et al. (2000). "Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas". Fundación "La Caixa".
- Martín González, A. et al. (1997). "Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales de riesgo y consumo de drogas ilegales". Entinema.
- Martín Serrano, M. (1998). "Juventud y consumo". Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Martínez Rodríguez, J.M. y Fernández Rodríguez, M.N. (1989). "Algunas consideraciones sobre la agresividad en su relación con las conductas adictivas". *Revista española de drogodependencias*, 14 241 – 248.
- Muñoz Rivas, M.S., Graña, J.L. y Cruzado, J.A. (2000). "Factores de riesgo en drogodependencias: Consumo de drogas en adolescentes". Sociedad española de psicología clínica, legal y forense.
- Navarro, J. et al. (2000). "Factores de riesgo y protección de carácter social relacionados con el consumo de drogas". Ayuntamiento de Madrid. Plan Municipal contra las Drogas.
- Navarro, J. et al. (1999). "El consumo de drogas y factores asociados en la Comunidad Valenciana". Generalitat Valenciana
- O'Connell, D.I. (1989). "Treating the high risk adolescent: A survey of effective programs and intervention". The Hawort press, London.
- Otero-López, J.M., Romero, E. Y Luengo, M.A. (1994). "Identificación de los factores de riesgo de la conducta delictiva: hacia un modelo integrador". Análisis y modificación de conducta.
- Olievenstein, C. (1985). "La toxicomanía". Fundamentos.
- Pons, J. y Berjano, E. (1999). "El consumo abusivo de alcohol en la adolescencia: un modelo explicativo desde la psicología social". Plan Nacional sobre Drogas.
- Pichon Rivière (1980). "Teoría del vínculo". Nueva Visión.
- Recio, J.L., Santos, C., Sánchez, M.A., Escamilla, J.P., Barahona, M.J. y Plaza, L. (1992). "Papel de la familia, los compañeros y la escuela en el abuso de drogas". Cruz Roja Española.
- Reymond Rivier, B. (1970). "El desarrollo social del niño y del adolescente". Herder.
- Stierlin, H. (1979). "Psicoanálisis y terapia de familia". Icaria.
- Urra, J. (1997). "Violencia, memoria amarga". Siglo XXI de España Editores. S.A.
- Vega, A. (1989). "Menores, delincuencia y Drogas". *Revista española de drogodependencias*, 14 244-285.
- Winnicott, D.W. (1982). "Realidad y Juego". Gedisa.
- Winnicott, D.W. (1987). "El proceso de maduración en el niño". Laia.

OFENSORES SEXUALES JUVENILES

Dr. José Díaz Morfa

Psiquiatra-Psicoterapeuta

Presidente AESC. Vicepresidente APTOS

Se hace una revisión de la literatura sobre los ofensores sexuales juveniles, abordando en primer lugar su definición, el desarrollo sexual normal, las características de los jóvenes que han cometido ofensas sexuales, los tipos de conductas ofensivas; la etiología, los temas de salud mental, y actualización de los tipos y clasificaciones.

Se hace mención sobre poblaciones específicas donde se producen abusos sexuales como por ejemplo, el incesto entre hermanos; de las chicas, los niños pequeños y los jóvenes con incapacidades del desarrollo que han cometido ofensas sexuales, ofreciendo diferentes categorías. Se compara a los jóvenes que han cometido ofensas sexuales versus otros tipos de ofensas y se muestran las diferencias entre los abusadores adultos y los adolescentes. Se presentan las diferentes áreas de la evaluación y las diferentes aproximaciones terapéuticas.

Se finaliza, dando pautas para la prevención de la recaída y la investigación sobre la eficacia del tratamiento.

Palabras clave: ofensa, sexual, joven.

INTRODUCCIÓN

El abuso sexual es ampliamente reconocido como un problema significativo en la sociedad, y el alcance del problema puede ser subestimado porque los ofensores sexuales juveniles que son conocidos por el sistema pueden representar sólo una pequeña proporción de los jóvenes que han cometido tales ofensas. Los estudios de ofensores sexuales adultos sugieren otra dimensión del problema: muchos de estos ofensores comenzaron su conducta sexualmente abusiva en su juventud. Actualmente se estima que los jóvenes son responsables de más de una quinta parte de las violaciones, y de la mitad de los casos de molestia de niños, cometidos en los Estados Unidos cada año (Hunter, 2000). La mayoría de los casos de agresión sexual juvenil parecen involucrar a perpetradores adolescentes masculinos; sin embargo, varios estudios clínicos han señalado la presencia de mujeres adolescentes y jóvenes

prepúberes que se han comprometido en conductas sexualmente abusivas. La ofensa sexual juvenil parece atravesar los límites raciales y culturales.

Los estudios de ofensores sexuales adultos (a los que se les aseguró que la información que proporcionarían permanecería confidencial) también apoya la conclusión de que el abuso sexual realizado por jóvenes es un problema grave. Esta investigación sugiere que aproximadamente la mitad de estos individuos comenzaron su conducta sexualmente abusiva antes de la edad adulta (Abel, Mittelman, and Becker, 1985; Groth, Longo, and McFadin, 1982; Saylor, citado en Smith and Monastersky, 1986). Los estudios de adultos jóvenes y adultos que cometieron ofensas sexuales de jóvenes indican que la ofensa sexual incluye una amplia gama de conductas sexuales inadecuadas. Las ofensas incluían conductas sexuales sin contacto (tal como exhibicionismo y voyeurismo), molestar a niños, y

violación (Abel, Osborn, and Twigg, 1993; Righthand, Hennings, y Wigley, 1989). La investigación ha mostrado que los problemas de la conducta sexual exhibidos por estos jóvenes "no son simplemente incidentes aislados que involucran normalmente a adolescentes desarrollándose" (Fehrenbach et al., 1986). Uno de cada dos ofensores sexuales adultos comenzaron la conducta sexualmente abusiva de jóvenes siendo adolescentes. Knight and Prentky (1993) encontraron que sólo el 37% de los ofensores sexuales adultos en su muestra tenía registros oficiales que documentaban las historias de las ofensas sexuales de jóvenes. En contraste, cuando estos sujetos completaron un cuestionario generado por ordenador y se le aseguró que sus respuestas permanecerían confidenciales, el 55% reconoció que llevaron a cabo conductas sexualmente abusivas desde jóvenes. Los costes de la ofensa sexual son substanciales para las víctimas y la sociedad y para los ofensores juveniles y sus familias. Además de los costes humanos en términos de angustia y sufrimiento emocional y físico, se incurre en costes financieros elevados como resultado de la involucración del sistema de justicia criminal y juvenil en el bienestar del niño y de la intervención terapéutica (Prentky y Burgess, 1990). Para minimizar estos costes, son necesarias intervenciones oportunas y apropiadas. Una revisión de la literatura sugiere que los programas desarrollados para satisfacer las necesidades percibidas de estos ofensores sexuales jóvenes frecuentemente han aplicado el conocimiento y las intervenciones diseñadas para los ofensores sexuales adultos sin considerar los temas del desarrollo y las necesidades específicas de los adolescentes. Sólo recientemente hay un número creciente de estudios empíricos que enfatizan que, especialmente cuando se dirige a los jóvenes, la investigación no ha apoyado la noción de que "una vez se es ofensor sexual, siempre se es un ofensor sexual" (Association for the Treatment of Sexual Abusers, 1997b; Becker, 1998). La investigación longitudinal necesaria para apoyar concluyentemente tal hipótesis no ha sido

aún realizada. (Becker, 1998). Además, hay importantes distinciones que diferencian a los ofensores sexuales adultos y juveniles (Association for the Treatment of Sexual Abusers, 1997b; Becker, 1998; Bonner, 1997).

La ética del término "ofensor sexual juvenil" ha sido puesto en duda (Bonner, 1997). El lenguaje que describe a estas personas jóvenes como niños o adolescentes que han sido sexualmente abusivos (más que como ofensores sexuales juveniles) los hace responsables de su conducta aunque no sugiere que serán siempre ofensores sexuales. El lenguaje que enfatiza la conducta más que a la persona, puede ayudar a evitar las profecías de auto-cumplimiento, que pueden contribuir a la conducta ofensora promoviendo la creencia de que una persona nunca puede ser más que su pasado. Cuando el pasado incluye la ofensa sexual, esto puede ser una perspectiva desesperanzadora y auto-desvalorizadora. Ya que la mayoría de los artículos y los estudios en la literatura han utilizado el término "ofensores sexuales juveniles", este término será utilizado, a veces, en esta revisión. Es importante considerar el impacto del lenguaje y comenzar a hacer los cambios apropiados.

DEFINICIÓN

¿Quiénes son los ofensores sexuales adolescentes? (The National Clearinghouse on Family Violence, 1997)

Ofensor sexual adolescente es definido como cualquier varón o mujer entre las edades de 12 y 17 años de edad que comete cualquier acto con una persona de cualquier edad contra el deseo de la víctima, sin consentimiento, o de una manera agresiva, explotadora, o amenazante. Los ofensores sexuales adolescentes vienen de todos los entornos socioeconómicos, etno-culturales, y religiosos. También varían ampliamente en su nivel de funcionamiento intelectual, su motivación, las víctimas que eligen, y las conductas que cometen.

Algunos adolescentes abusan sexualmente sólo de niños más pequeños, otros de víctimas de la misma edad. Algunos utilizan la fuerza o la violencia extrema mientras otros engañan, presionan sutilmente o manipulan a sus víctimas a la actividad sexual. La mayoría de los ofensores sexuales adolescentes son conocidos por sus víctimas.

Algunos adolescentes cometen sólo ofensas sexuales "sin contacto" tales como voyeurismo (mirar furtivamente), exponer sus partes privadas a otros, hacer llamadas telefónicas obscenas, frotamiento (frotarse contra otros en lugares abarrotados), o fetichismo (tal como robar ropa interior). Otros cometen ofensas sexuales "con contacto" tales como acariciar o penetración con el pene, el dedo u objetos.

Definir una conducta como que es asalto sexual o abuso puede algunas veces ser difícil. Es fácil identificar una ofensa sexual cuando hay un amplio desfase de edad entre el perpetrador adolescente y la víctima o el abuso involucra fuerza o penetración. Pero según el desfase de edad se estrecha, y si la conducta involucra acariciar o una ausencia de fuerza o agresión, es necesario evaluarlo en términos de coerción, consentimiento, o diferencias de poder.

La coerción ocurre cuando una persona engaña, presiona, o manipula a otra para que haga algo. Si las víctimas han sido coercionadas, ellas no han dado realmente el consentimiento.

Si el perpetrador está en una posición de poder sobre o tiene responsabilidad con la víctima, la relación no es igual, así que el consentimiento realmente no ha sido dado. La ventaja de poder puede venir de un ofensor que es un hermano mayor, es la niñera de la víctima, es mayor en talla física o más fuerte, o tiene mayor madurez mental o emocional.

¿Qué es una conducta sexualmente abusiva realizada por los adolescentes?

En común con otros, utilizo el término "adolescente" para cubrir a todos los niños y

personas jóvenes entre las edades de 8 y 21 años, aunque más comúnmente la referencia es hasta las edades de 12-18 años.

Antes de que juzguemos a un adolescente como "abusivo", necesitamos tener alguna idea de lo que constituye una conducta sexual normal. El desarrollo sexual normal está pobremente comprendido y los hechos memorables claros respecto a la conducta sexual, relacionados con la edad, en las sociedades que cambian rápidamente, aún tienen que ser identificados (López, 2003). No obstante, hay un inicio de algún consenso en la definición de conducta abusiva que justifica la intervención.

"Abuso" puede ser definido como "el acto sexual con otra persona que no da o no puede dar consentimiento informado". Es un término negativo, que indica cualquier acto pretendido o percibido como dañino o humillante, de acuerdo con la víctima o un extraño afectado. El acto puede emanar de cualquier fuente (padre, extraño u otro niño) y varían en modalidad desde leve a grave, ya involucre o no daño físico.

Esto es donde los actos abusivos se solapan con "la ofensa sexual". La única característica que separa a los dos es que la conducta ofensiva está categorizada públicamente, entrando así dentro de una definición legal específica, que garantiza la intervención de los sistemas oficiales y que quizás demanda una respuesta judicial. La ofensa sexual es una forma de "abuso sexual descubierto" que se estima que es lo suficientemente serio para garantizar la respuesta oficial. Así todas las ofensas son una forma de abuso sexual, pero no lo contrario. Como veremos después, probablemente hay más abuso sexual del que nunca sale a la luz y mucho de éste, incluso cuando es claramente una ofensa, no es tratada como tal.

Antes de continuar con las conductas sexuales abusivas cometidas por jóvenes, deberíamos aunque sea esquemáticamente, señalar lo que los expertos consideran como conductas sexuales normales, desde la primera infancia hasta la adolescencia.

DESARROLLO SEXUAL NORMAL

(Children's Services Practice Notes for North Carolina's Child Welfare Social Workers, Mayo 2002)

Primera infancia

- Los niños comienzan a explorar sus cuerpos, incluyendo sus genitales.
- El toque de la piel es el método primario disponible que tienen los infantes para aprender acerca de sus cuerpos, los cuerpos de los otros, y su sexualidad.
- La respuesta de otras personas a esa exploración del cuerpo es una de las formas más tempranas de aprendizaje social.

Niñez

- La mitad de todos los adultos informan haber participado en juego sexual de niños.
- Los niños expresan interés por los sentimientos sexualmente excitantes por el toque de sus genitales, de la misma forma que expresan interés en la luz de la luna, o una flor floreciendo. Los niños expresan interés general por los cuerpos de los otros y pueden tocar. Las reacciones del adulto pueden enseñar a sentir vergüenza o que la privacidad es importante para ciertas conductas.
- La masturbación ocurre naturalmente en chicos y chicas, y comienza en la infancia. A la edad de dos o tres años, la mayoría de los niños han aprendido que la masturbación delante de otros probablemente les va a colocar en situaciones embarazosas.

Pre-adolescencia

- Un fuerte interés en la observación (a través de fotografías, películas, videos, etc.) de los cuerpos de otras personas.
- Pocos niños llegan a ser sexualmente activos en la pre-adolescencia. Cuando lo son, usualmente son iniciados por adultos.
- La actividad o el juego sexual durante esta edad usualmente representa el uso de sexo para metas y propósitos no sexuales.

Adolescencia

- La adolescencia en si misma está generalmente marcada por el reconocimiento de la sociedad de la capacidad sexual. La forma en que otras personas reaccionan hacia las características sexuales físicas del adolescente (vello corporal, formación de pecho, profundización de la voz, comienzo de la menstruación) tiene una profunda afectación tanto sobre el sentimiento de auto-estima de la persona joven como sobre el desarrollo de sus habilidades sociales.
- El adolescente desarrolla una consciencia creciente de ser una persona sexual, y del lugar y valor del sexo en la vida de uno, incluyendo opciones tales como el celibato.
- El adolescente puede trabajar hacia una resolución significativa de la confusión y el conflicto acerca de la orientación sexual.
- Es durante este tiempo que los individuos son capaces de unir juntos los aspectos físicos, afectivos y sociales del sexo y la sexualidad.
- La mayoría de los adolescentes practican algunos tipos de conductas sexuales interactivas con otros, como acariciarse, besarse con la boca abierta, y coito simulado, y otros realizan la penetración.

CARACTERÍSTICAS DE LOS JÓVENES QUE HAN COMETIDO OFENSAS SEXUALES

Los jóvenes que han cometido ofensas sexuales son una mezcla heterogénea (Bourke y Donohue, 1996; Knight y Prentky, 1993). Difieren según la víctima y las características de la ofensa y una amplia gama de otras variables, incluyendo tipos de conductas ofensoras, historias de maltrato infantil, conocimiento y experiencias sexuales, funcionamiento académico y cognitivo, y temas de la salud mental (Knight y Prentky, 1993; Weinrott, 1996).

A pesar de la aparente heterogeneidad de los jóvenes que han ofendido sexualmente, los hallazgos de los pocos estudios existentes que comparaban a jóvenes que cometieron ofensas sexuales con aquellos que cometieron otros tipos

de ofensas, frecuentemente no han revelado diferencias significativas entre las muestras (Becker y Hunter, 1997). Este hallazgo puede sugerir que el número sustancial de ofensores sexuales juveniles puede no diferir significativamente de otros ofensores juveniles, aunque subgrupos de jóvenes que cometieron ofensas sexuales difieren de los jóvenes que cometieron otras ofensas.

CONDUCTAS OFENSIVAS

Conductas sexualmente abusivas y características de la ofensa.

Las conductas sexualmente abusivas varían desde las ofensas sin contacto a actos con penetración. Las características de la ofensa incluyen factores tales como la edad y el sexo de la víctima, la relación entre la víctima y el ofensor, y el grado de coerción y violencia utilizada.

Tabla 1
Característica de la ofensa sexual

Dominio	Característica
Características de la víctima	<ul style="list-style-type: none"> Las niñas son el objetivo más frecuente^{a, b, c, d, e, f, g, h,} Las víctimas masculinas representan más del 25% de algunas muestras^{a, h, i.}
Características de la relación	<ul style="list-style-type: none"> Las víctimas a menudo son substancialmente más jóvenes que el ofensor, más que compañeros de edad^{a, b, c, d, e, f, g, h, i.} Las víctimas usualmente son parientes o conocidos, raramente son extraños^{a, c, f, g, h, i.} Cuidar niños frecuentemente proporciona la oportunidad para ofender^{b, h.}
Uso de la agresión	<ul style="list-style-type: none"> Aunque los ofensores sexuales juveniles usualmente son físicamente menos violentos que los ofensores adultos, pueden asegurarse la sumisión de la víctima a través de la intimidación, amenazas de violencia, fuerza física, o violencia extrema^{a, i.} Aproximadamente el 40% de una muestra de 91 jóvenes demostró agresión expresiva en su ofensa(s) sexual(es)^{g.} Los jóvenes que victimizaron a compañeros o adultos tendían a utilizar más fuerza que aquellos que victimizaron a niños más pequeños^{h.}
Disparadores	<ul style="list-style-type: none"> Algunos de los "disparadores" que han sido descritos como relacionados con la ofensa sexual incluyen la rabia, el aburrimiento, y los problemas familiares^{d.}

^a Davis y Leitenberg, 1987; ^b Fehrenbach et al., 1986; ^c Hunter y Figueredo, 1999; ^d Miner, Siekert, y Ackland, 1997; ^e Rasmussen, 1999; Righthand, Hennings, y Wigley, 1989; ^f Ryan et al., 1996; ^g Smith y Monastersky, 1986; ^h Wieckowski et al., 1988; ⁱ Knight y Prentky, 1993; Becker, 1998.

En un estudio de Maine en jóvenes identificados como que habían cometido ofensas sexuales (Righthand, Hennings, y Wigley, 1989), más de la

mitad de los actos abusivos involucraban contacto oral-genital o intentado o realizando la penetración vaginal o anal.

Conducta criminal no sexual

Los ofensores sexuales juveniles frecuentemente se comprometen en conducta antisocial y criminal no sexual (Fehrenbach et al. 1986; Ryan et al., 1996). Tal conducta puede, de hecho, ser bastante típica de los ofensores sexuales juveniles, especialmente aquellos que se comprometen en asaltos sexuales con fuerza tales como violación e intento de violación. En una encuesta nacional, Elliot (citado en Weinrott, 1996) encontró que la mayoría de 80 jóvenes que revelaron una conducta de asalto sexual habían cometido previamente un asalto no sexual grave, mientras relativamente pocos (7%) habían perpetrado exclusivamente ofensas sexuales. La conducta criminal no sexual (violenta y no violenta) está correlacionada con la violencia sexual repetida por los ofensores sexuales adultos (Chaffin, 1994; Hanson y Buissière, 1996) y también puede ser un factor de riesgo importante para las ofensas sexuales repetidas por los jóvenes.

ETIOLOGÍA

Historias de maltrato infantil

La experiencia del abuso sexual en la infancia ha sido asociado con la ofensa sexual juvenil (Fehrenbach et al., 1986; Kahn y Chambers, 1991; Kobayashi et al., 1995). Las tasas de ofensores sexuales juveniles que han experimentado abuso sexual de niños varía desde el 40 al 80% (Becker y Hunter, 1997). Sin embargo, no se ha encontrado consistentemente que tales experiencias abusivas de los ofensores sexuales juveniles difieran significativamente de aquellos otros ofensores juveniles (Lewis, Shanok, y Pincus, citado en Knight y Prentky, 1993; Spaccarelli et al., 1997). Además, Smith y

Monastersky (1986) encontraron que entre los ofensores sexuales juveniles, en su muestra, había una relación entre la experiencia en la infancia de abuso sexual y tasas más altas de reofensa no sexual pero tasas más bajas de reofensa sexual. No sorprendentemente, las experiencias de la infancia de ser físicamente abusado, ser descuidado, y ser testigo de violencia familiar han sido asociadas independientemente con la violencia sexual en los ofensores juveniles (Kobayashi et al., 1995; Ryan et al., 1996). Las proporciones de ofensores sexuales juveniles que han experimentado abuso físico de niños varía desde el 25 al 50 por ciento (Becker y Hunter, 1997). Un estudio que compara ofensores sexuales juveniles con jóvenes que han cometido ofensas no sexuales sugiere que los ofensores sexuales pueden tener tasas más altas de abuso físico en la infancia (Ford y Lisey, citado en Becker y Hunter, 1997). Cuando los ofensores sexuales juveniles fueron comparados sólo con jóvenes que habían cometido ofensas violentas no sexuales, sin embargo, este resultado no pudo ser replicado (Knight y Prentky, 1993). Este último hallazgo sugiere que la historia de abuso físico está correlacionada con algún tipo de conducta violenta pero no necesariamente con conducta sexualmente violenta.

El papel del maltrato infantil en la etiología de la ofensa sexual parece bastante complejo (Prentky et al., 2000). Un reciente estudio (Hunter y Figueredo, citados en Becker y Hunter, 1997) utilizó varios grupos de comparación y control para investigar los factores asociados con la ofensa sexual, tal como la historia de victimización sexual y el apoyo familiar. El estudio encontró cuatro variables predictivas de ofensa sexual: edad más joven en el momento de la victimización, tasas más altas de incidentes abusivos, periodo más largo entre el abuso y el descubrimiento, y un nivel más bajo de apoyo familiar percibido a continuación del descubrimiento del abuso.

Cooper, Murphy, y Haynes (citados en Becker, 1998) compararon ofensores sexuales juveniles

que habían sido sexualmente o físicamente abusados con aquellos que no lo habían sido. Encontraron que los jóvenes abusados comenzaron su ofensa sexual 1,6 año más temprano que el grupo no abusado, tenían dos veces más número de víctimas, era más probable que tuvieran tanto víctimas femeninas como masculinas, y era menos probable que limitaran su ofensa a miembros de la familia. Otra investigación sobre varios grupos de ofensores sugiere que los ofensores con historias de maltrato comienzan a ofender a edades más tempranas que otros ofensores que no fueron maltratados. Por ejemplo, Knight y Prentky (1993) encontraron que los violadores que comenzaron a ofender de jóvenes tenían tasas más altas de descuido emocional de niños que otros violadores que comenzaron sus asaltos en la edad adulta. Los molestatadores de niños que comenzaron a ofender de jóvenes también tenían tasas más altas de experiencias de victimización sexual a lo largo de toda su infancia de lo que tuvieron los violadores que comenzaron su ofensa de adultos. Los violadores que comenzaron a ofender mientras todavía eran jóvenes, según se contrastó con aquellos que comenzaron a ofender en la edad adulta, tendían a venir de familias donde la conducta abusiva o sexualmente desviada era dirigida a otros miembros de la familia. Los datos pertinentes a un grupo adicional de ofensores sexuales, que no tenían un registro oficial de ofensas sexuales juveniles pero que admitieron tal conducta en una entrevista confidencial, generada por ordenador, fueron similares. En este grupo, los ofensores que comenzaron perpetrando de jóvenes, contrastados con aquellos que comenzaron de adultos, tenían tasas más altas en general de victimización sexual en la infancia, sus experiencias sexualmente abusivas comenzaron a edades más tempranas, y los asaltos sexuales que experimentaron de niños tendían a ser más severos (por ejem., en una escala que variaba desde acariciar hasta el coito).

HABILIDADES Y RELACIONES SOCIALES E INTERPERSONALES

Factores familiares

Además del maltrato infantil, se ha encontrado que factores como la inestabilidad familiar, la desorganización, y la violencia son prevalentes entre los jóvenes que se comprometen en conducta sexualmente abusiva (Bagley y Shewchuk-Dann, 1991; Miner, Siekert, y Ackland, 1997; Morenz y Becker, 1995). Los estudios varían respecto a los porcentajes de estos jóvenes que vienen de familias intactas. Algunos estudios (Kahn y Chambers, 1991; Fehrenbach et al., 1986) han encontrado que menos de un tercio de los ofensores sexuales juveniles en sus muestras residieron con ambos padres biológicos.

Graves et al. (citado en Becker, 1998) utilizaron procedimientos estadísticos (meta-análisis) para analizar los hallazgos de estudios múltiples que fueron conducidos durante 20 años y describían las características de los ofensores sexuales juveniles. Los análisis resultaron en la identificación de tres grupos de jóvenes: jóvenes sexualmente asaltadores, cuyas víctimas eran los compañeros de los ofensores o mayores, jóvenes pedófilos, cuyas víctimas eran al menos tres años más jóvenes que los ofensores; y grupo mixto, descrito como que incluye jóvenes que perpetraron más de una clase de ofensa sexual, incluyendo ofensas sin contacto y con contacto (Weinrott, 1996). Los resultados de Graves et al. (citado en Becker, 1998) también indicaron que los jóvenes que cometieron asaltos sexuales contra víctimas que fueron sus compañeros o mayores era más probable que vinieran de hogares con un solo padre (78%) que aquellos que cometieron ofensas "pedófilas" (44%) u ofensas mixtas (37%). Aquellos que cometieron ofensas pedófilas, sin embargo, frecuentemente vivían en familias de adopción o mezcladas (53%).

Juntos, estos diversos estudios sugieren que muchos ofensores sexuales juveniles han experimentado separaciones físicas y/o

emocionales de uno o ambos padres. La causa de esta separación puede ser inestabilidad familiar, separación o divorcio parental, o la situación residencial del joven.

La investigación sobre los factores familiares que afectan a los ofensores sexuales juveniles también ha examinado los estilos de comunicación familiar y los tipos de involucración familiar con el joven. Los estudios han encontrado que la comunicación y los comentarios de apoyo que facilitan el diálogo son limitados en las familias de los ofensores sexuales juveniles y los ofensores violentos, mientras que la comunicación negativa, tal como las afirmaciones e interrupciones agresivas, son frecuentes (Blaske, Borduin, Henggeler, y Mann, citado en Morenz y Becker, 1995). No es sorprendente, que el apoyo y la supervisión adecuada faltan en las familias de estos jóvenes (Borduin, Henggeler, Blaske, y Stein, citado en Hunter y Figueredo, 1999).

En un estudio de comparación de ofensores sexuales juveniles y otros ofensores juveniles en dos centros de tratamiento residenciales, los jóvenes sexualmente asaltadores fueron descritos como que venían típicamente de familias "invernadero" intactas que frecuentemente evidenciaron una patología severa, incluyendo el maltrato infantil (Bagley y Shewchuk-Dann, 1991). Aunque los jóvenes sexualmente agresivos experimentaron menos inestabilidad familiar (así definido por múltiples cuidadores masculinos adultos y/o deserciones de la figura de su padre), sus padres evidenciaron niveles más altos de estrés marital. Además, las madres y padres de estos jóvenes tenían más problemas de salud mental que requirieron intervención, y los padres evidenciaron tasas ligeramente mayores de abuso de alcohol. Los padres de jóvenes en el grupo sexualmente agresivo también eran abiertamente ambiciosos con sus hijos y excesivamente críticos con las calificaciones escolares bajas. Similarmente, Miner, Sieker, y Ackland (1997) describieron a los ofensores sexuales juveniles en su muestra como que venían de ambientes familiares "caóticos". Cerca del 60% de los padres biológicos tenían historias de abuso de

sustancias, y el 28% tenían historias criminales. Las madres biológicas, cuando se comparaban con los padres, era menos probable que tuvieran historias de abuso de sustancias (28%) o historias criminales (17%). Las madres, sin embargo, era más probable tuvieran una historia de tratamiento psiquiátrico que los padres (23% versus 13%, respectivamente). Además, cerca de un quinto de los hermanos de los sujetos tenían historias criminales, y el 29% de los hermanos biológicos y el 20% de los hermanastros tenían historias psiquiátricas. Smith e Israel (1987) encontraron que algunos padres de jóvenes que abusaron sexualmente de sus hermanos eran físicamente y/o emocionalmente inaccesibles y distantes. También informaron que algunos padres evidenciaron patología sexual y expusieron a los jóvenes a sus conductas sexuales. Similarmente, Miner y Crimmins (1995) encontraron que los jóvenes ofensores sexuales parecían estar más desconectados de sus familias de lo que lo estaban otros jóvenes y, consecuentemente, podían haber estado desconectados de posibles fuentes de apoyo emocional y ser menos capaces de formar apegos positivos. Esto último se ve apoyado con el hallazgo de Kobayashi et al. (1995) de que a más relaciones positivas entre los jóvenes y sus madres puede estar relacionado con una disminución de los niveles de agresión sexual en los jóvenes. Weinrott (1996) informó que hay una fuerte evidencia de que la inestabilidad y los problemas familiares en el apego padre-hijo en la infancia están asociados con formas más intrusivas de ofensa sexual juvenil. Kimball y Guarino-Ghezzi (1996) encontraron que los jóvenes en su muestra identificados como molestatadores de niños informaron significativamente más conflicto continuo con una figura parental de lo que fue informado por los jóvenes identificados como violadores. Los violadores era significativamente más probable que percibieran, más que los molestatadores, a sus padres como que no apoyaban el

tratamiento. Stevenson y Wimberley (1990) opinaron, “la importancia de las influencias familiares en la vida del ofensor sexual adolescente no puede ser subestimada ya que a menudo es el barómetro de lo que puede o no puede ocurrir en el tratamiento”.

Relaciones y habilidades sociales

La investigación documenta repetidamente que los jóvenes con problemas de conducta sexual tienen déficits significativos en competencia social (Becker, 1990; Knight y Prentky, 1993). Las habilidades sociales inadecuadas, pobres relaciones con los compañeros, y el aislamiento social están entre las dificultades identificadas en estos jóvenes (Fehrenbach et al., 1986; Katz, 1990; Miner y Crimmins, 1995). Por ejemplo Katz (1990) comparó tres grupos –“molestatadores de niños” adolescentes, delincuentes juveniles que no habían cometido ofensas sexuales, y un grupo de comparación reclutado de un instituto local– en varias medidas de competencia social. Los jóvenes que habían cometido ofensas de molestia de niños estaban socialmente más inadaptados que cualquiera de los otros grupos y evidenciaron más ansiedad social y miedo a las interacciones heterosexuales. Miner y Crimmins (1995) encontraron que los jóvenes que habían ofendido sexualmente tenían muy pocos apegos con compañeros y sentían menos apego positivo hacia sus colegios, comparados con otros jóvenes delincuentes y jóvenes no delincuentes. De hecho, afirmaron que ésta y otra investigación –

“señala hacia la primacía del aislamiento y el pobre ajuste social como características distintivas de los ofensores sexuales adolescentes, indicando que las intervenciones que maximizan la capacidad para construir apegos interpersonales afecta potencialmente a la propensión para comprometerse en conductas sexualmente abusivas y agresivas”.

EXPERIENCIAS Y CONOCIMIENTO SEXUAL

Historias y creencias sexuales

La investigación sugiere que los ofensores sexuales adolescentes generalmente han tenido experiencias sexuales consentidas (Becker, Kaplan, Cunningham-Rathner, y Kavoussi, citados en Knight y Prentky, 1993; Groth y Longo, citados en Knight y Prentky, 1993; Ryan et al., 1996). La investigación también sugiere que algunas veces sus experiencias han excedido las experiencias de los jóvenes control que no han cometido ofensas sexuales (McCord, McCord, y Venden, citado en Knight y Prentky, 1993). Las experiencias anteriores con disfunción sexual, más comúnmente la impotencia o la eyaculación precoz, también han sido informadas en los ofensores sexuales juveniles (Longo, citado en Knight y Prentky, 1993). Un estudio de 1600 ofensores sexuales juveniles descritos por 90 colaboradores independientes de 30 Estados (Ryan et al., 1996) encontró que sólo alrededor de un tercio de los jóvenes percibieron el sexo como una forma de demostrar amor o cuidado por otra persona; otros percibieron el sexo como una forma de sentir poder y control (23,5%), para disipar la rabia (9,4%), o herir, degradar, o castigar (8,4%).

Excitación sexual desviada

Los estudios de estudiantes de colegios mayores masculinos y ofensores sexuales adultos han mostrado que la excitación sexual desviada está fuertemente asociada con la conducta sexualmente coercitiva (Barbaree y Marshall, citados en Hunter y Becker, 1994; Earls y Quinsey, citado en Hunter y Becker, 1994; Knight y Prentky, 1993). Faltan estudios controlados de la excitación sexual desviada en ofensores sexuales juveniles, aunque ha sido informada alguna investigación relacionada.

En su muestra de 197 ofensores sexuales juveniles, Schram, Milloy y Rowe (1991)

encontraron que los reincidentes sexuales, definidos como jóvenes arrestados por una nueva ofensa, era significativamente más probable que tuvieran patrones desviados de excitación sexual que otros ofensores. Similarmente, Kahn y Chambers (1991) encontraron una tendencia que asociaba la excitación desviada y la reofensa sexual, pero no era estadísticamente significativa. Ambos estudios, sin embargo, se basaban en juicios clínicos para determinar la existencia de excitación desviada, más que en medios más objetivos tales como la evaluación falométrica. En su revisión del papel de la excitación sexual desviada en la ofensa sexual juvenil, Hunter y Becker (1994) observaron la limitada investigación en este área y alentaron investigaciones adicionales. Ellos pusieron énfasis en que aunque la excitación desviada puede ser más de un factor para los ofensores sexuales que se centran en niños (particularmente aquellos quienes se centran en los chicos), la investigación sugiere que los jóvenes que se comprometen en conducta sexualmente abusiva son un grupo heterogéneo. También enfatizaron que el interés sexual y los patrones de excitación de estos jóvenes son más cambiantes que aquellos de los ofensores sexuales adultos y previnieron contra aplicar a los jóvenes lo que es conocido acerca de excitación sexual desviada en adultos.

Pornografía

Las investigaciones sobre el papel de la pornografía en la ofensa sexual juvenil son limitadas en número. Un estudio (Becker y Stein, citados en Hunter y Becker, 1994) encontró que sólo el 11% de los ofensores sexuales juveniles estudiados dijeron que no utilizaron materiales sexualmente explícitos. Otro estudio (Wieckowski et al., 1998) encontró que la exposición a material pornográfico a una edad joven era común en una muestra de 30 jóvenes varones que habían cometido ofensas sexuales. Un estudio comparativo (Ford y Linney, citados en Becker y Hunter, 1997) encontró que el 42% de los

ofensores sexuales juveniles, comparados con el 29% de los ofensores juveniles violentos (cuyas ofensas no eran sexuales) y los ofensores condenados, habían estado expuestos a revistas sexualmente explícitas, y a pornografía dura. Los ofensores sexuales juveniles también han estado expuestos a pornografía a edades más jóvenes, que varían de entre los 5 a los 8 años. Tasas altas de exposición a la pornografía también han sido encontradas para las chicas que han cometido ofensas sexuales (Mathews, Hunter, y Vuz, 1997).

FUNCIONAMIENTO ACADÉMICO Y COGNITIVO

Ejecución académica

Los estudios típicamente informan que como grupo, los jóvenes que ofenden sexualmente experimentan dificultades académicas (Fehrenbach et al., 1986; Kahn y Chamber, 1991; Miner, Sieker, y Ackland, 1997; Pierce, citado en Bourke y Donohue, 1996). Por ejemplo, Kahn y Chambers encontraron que más de la mitad de los jóvenes en su estudio habían evidenciado al menos uno de los tres tipos de dificultad en el colegio: conducta disruptiva (destrucciona) (53%), absentismo escolar (cerca del 30%), o incapacidad para aprender (39%).

Deterioro intelectual y cognitivo

La investigación que se focaliza sobre el funcionamiento intelectual y cognitivo de los jóvenes que han cometido ofensas sexuales es limitada. Los estudios existentes, sin embargo, sugieren que los deterioros intelectual y cognitivo son factores que deberían ser estudiados (Awad, Saunders, y Levene, citado en Knight y Prentky, 1993; McCurry et al. 1998).

Lewis, Shanok, y Pincus (citados en Ferrara y McDonald, 1996) investigaron los posibles déficits neurológicos en un grupo de ofensores sexuales

juveniles y un grupo de comparación de jóvenes que habían cometido ofensas con asalto no sexual pero violentamente. Se administraron pruebas psicológicas, y se efectuaron electroencefalogramas del sueño (EEG's) cuando fue posible. Los grupos no difirieron en la escala completa, verbal, o las puntuaciones de ejecución IQ. Los ofensores sexuales evidenciaron mayores dificultades en la prueba de lectura que los del grupo de comparación (5,59 versus 3,95 por debajo del nivel del curso, respectivamente). Los resultados del EEG's revelaron la evidencia más directa de los deterioros neurológicos entre los jóvenes de ambos grupos: 23,5% de los ofensores sexuales y 3,3% del grupo comparación evidenciaron un EEG's groseramente anormal o convulsiones epilépticas tipo gran mal. El hallazgo de los deterioros neurológicos en ambos grupos de ofensores juveniles es consistente con otra investigación respecto a delinquentes juveniles en general y ofensores juveniles violentos específicamente (Ferrara y McDonald, 1996). La incidencia de los trastornos de déficit de atención en jóvenes con problemas de la conducta sexual no ha sido satisfactoriamente estudiado. Kavoussi, Kaplan, y Becker (1988), sin embargo, encontraron que de los 58 jóvenes que habían sido evaluados o tratados en un programa para ofensores sexuales juveniles ambulatorios, aproximadamente el 7% satisficieron todos los criterios diagnósticos para el trastorno del déficit de atención como se especificaba en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Health Disorders, 3rd. Edition (DSM-III)*. Casi el 35% de los jóvenes evidenciaron algunos síntomas de un trastorno del déficit de atención. Miner, Siekert, y Ackland (1997) encontraron que más del 60% de los jóvenes encarcelados en su estudio exhibieron conductas hiperactivas e inquietas, y aproximadamente el 75% fueron identificados como que tenían problemas de atención, incapacidad en el aprendizaje, o ambos. Aunque los estudios que investigan las áreas específicas de los déficits cognitivos en ofensores sexuales juveniles están faltando, Ferrara y McDonald (1996) observaron que la investigación

sobre delinquentes juveniles ha demostrado dos áreas de deterioro: dificultades con las funciones ejecutivas; tales como planear, abstracción, inhibición de los impulsos inapropiados, y flexibilidad cognitiva; y dificultades con el lenguaje receptivo y expresivo. Los estudios como se observó anteriormente sugieren que al menos algunos de los que ofenden sexualmente no difieren significativamente de los jóvenes que cometen otros tipos de ofensas y que algunos ofensores sexuales juveniles experimentan déficits cognitivos similares a aquellos identificados en otros grupos de ofensores juveniles. Basado en su revisión de la literatura, Ferrara y McDonald concluyeron que entre un cuarto y un tercio de los ofensores sexuales juveniles pueden tener alguna forma de deterioro neurológico. Ellos observaron, “además, es probable que el ofensor sexual juvenil neurológicamente deteriorado que no es detectado no logrará el beneficio [óptimo] del tratamiento debido a problemas en la concentración, comprensión, y memoria”.

Distorsiones cognitivas y atribuciones

Knight y Prentky (1993) señalaron que algunos factores observados en los niños abusados (por ejemplo, empatía reducida, incapacidad para reconocer emociones apropiadas en otros, e incapacidad para captar la perspectiva de otra persona) puede tener relevancia para los ofensores sexuales juveniles que han sido maltratados. Esta observación es consistente con la investigación que indica que las distorsiones cognitivas, tales como culpar a la víctima, están asociadas con la reofensa sexual en los jóvenes (Kahn y Chambers, 1991; Schram, Milloy, y Rowe, 1991).

TEMAS DE SALUD MENTAL

Síntomas y trastornos

Los diagnósticos de trastorno de la conducta y los rasgos antisociales frecuentemente han sido

observados en poblaciones de jóvenes que han ofendido sexualmente (Kavoussi, Kaplan, y Becker, 1988; Miner, Siekert, y Ackland, 1997). Otros estudios también han descrito otras características conductuales y de la personalidad en jóvenes que han ofendido sexualmente, tales como problemas de control del impulso e impulsividad en el estilo de vida (Prentky et al., 2000). Carpenter, Peed, y Eastman (1995) encontraron que los ofensores sexuales juveniles cuyas víctimas eran niños más jóvenes tuvieron puntuaciones más altas en las escalas de esquizofrenia, evitación y dependencia de la Millon Clinical Multiaxial Inventory (MCMI) que aquellos cuyas víctimas eran sus compañeros de edad. Los estudios también han encontrado tasas más altas de depresión en jóvenes que han ofendido sexualmente que en la población juvenil en general (Becker y Hunter, 1997).

Abuso de sustancias

Los estudios varían ampliamente sobre la importancia del abuso de sustancias como un factor en la ofensa sexual entre los jóvenes. Lightfoot y Barbaree (1993) informaron que las tasas en las cuales se encontró que los ofensores sexuales juveniles estaban bajo la influencia de las drogas o el alcohol en el momento en el que cometieron sus ofensas variaba del 3,4% hasta el 72%. Aunque el abuso de sustancias ha sido identificado como un problema para muchos jóvenes que han ofendido sexualmente (Kahn y Chambers, 1991; Miner, Sieker, y Ackland, 1997), el papel del abuso de sustancias en la ofensa sexual permanece incierto. Lightfoot y Barbaree (1993) señalaron que las evaluaciones de los ofensores sexuales juveniles deberían diferenciar los problemas de abuso de sustancias de la experimentación “normativa” que es parte del proceso del desarrollo. Parece que la evidencia es insuficiente para identificar el abuso de sustancias como un factor causal en el desarrollo de la conducta sexualmente abusiva, aunque el abuso de sustancias tiene un potencial

desinhibidor y, si está presente, requiere intervención.

TIPOS Y CLASIFICACIONES

Categorización de las ofensas

Generalmente es considerado aceptable desglosar las ofensas sexuales en tres categorías: ofensas sin contacto, ofensas con contacto, y ofensas pedofílicas. Este sistema de clasificación se ha derivado de la literatura adulta, y es utilizada ampliamente por los investigadores de adolescentes. El primer grupo es referido como de **ofensas sin contacto** e incluye el voyeurismo, el exhibicionismo, y las llamadas telefónicas obscenas. En un estudio conducido por Saunders, Awad, y White (1986), aproximadamente el 36% de su muestra de 63 ofensores sexuales adolescentes cometieron estas ofensas sexuales no violentas. Las víctimas de estas ofensas bastante a menudo son los compañeros del perpetrador y adultos (Davis & Leitenberg, 1987). La segunda categoría, **las ofensas con contacto**, incluye caricias, asaltos sexuales, violación, e intento de violación. Estas ofensas usualmente conllevan fuerza física y pueden también involucrar el uso de un arma de fuego. Usualmente son perpetradas contra mujeres desconocidas que son de la misma edad o mayores que el perpetrador (Lewis, Shankok, & Pincus, 1979). Hablando en general, las víctimas de 12 años de edad o más son consideradas compañeras de edad, aunque la edad puede variar dependiendo del investigador. En un estudio de 35 ofensores sexuales identificados de un grupo de delincuentes violentos, el 79% cometieron violación con fuerza y el 13% cometieron asaltos sexuales (Fagan & Wexler, 1986). El tercer grupo, **de ofensas pedofílicas o molestia de niños**, incluye las ofensas contra víctimas de 4 años o más jóvenes que el ofensor (Deisher, Wenet, Paperny, Clark, & Fehrenbach, 1982); además, la víctima a menudo conoce al ofensor y podría posiblemente ser un pariente

(Saunders et al., 1986). Aunque varones y mujeres pueden sufrir ofensas sexuales de niños, según disminuye la edad de la víctima hay un incremento en el número de víctimas masculinas (Davis & Leitenberg, 1987). Es aquí, en las ofensas pedofílicas en donde se encuentra el grado más alto de coerción. Más aún, ninguna edad es inmune a la victimización sexual; las víctimas de las ofensas sexuales varían en edad desde los 4 a los 60 años de edad (Lewis et al., 1979).

Tipos y clasificaciones de los adolescentes masculinos que han cometido ofensas sexuales

Aunque una variedad de características han sido identificadas entre los jóvenes que han ofendido sexualmente, pocos estudios han intentado clasificar a estos jóvenes de acuerdo con sus similitudes y diferencias. O'Brian y Bera (Weinrott, 1996) definieron *siete categorías de ofensores sexuales juveniles*:

1. experimentadores ingenuos,
2. explotadores de niños infrasocializados,
3. agresivos sexuales,
4. compulsivos sexuales,
5. impulsivos con trastornos,
6. grupo influenciado
7. pseudosocializado.

Graves (citado en Weinrott, 1996) sugirió tres tipologías: pedófilos, asaltante sexual, e indiferenciado.

Los jóvenes pedófilos tendían a carecer de confianza social y a estar socialmente aislados, molestaban consistentemente a niños mucho más pequeños (al menos 3 años más jóvenes que ellos mismos), y molestaban típicamente a niñas. **El grupo de asalto** sexual típicamente asaltaban a compañeros o chicas más mayores. **El grupo indiferenciado** se comprometía en una variedad de ofensas, y las edades de sus víctimas variaba ampliamente. Este último grupo realizará ofensas sin contacto (por ejemplo, exhibicionismo) además de asaltos con contacto. Comparados con los

otros dos grupos, comienzan su conducta abusiva cuando eran más jóvenes, tuvieron los problemas sociales y psicológicos más severos, eran más antisociales, y tuvieron familias más disfuncionales.

Spring (1999) sugiere otra tipología de los ofensores sexuales juveniles; los que ofenden contra compañeros o adultos y los que ofenden contra niños.

Dos subgrupos de ofensores sexuales juveniles

Rasgos	Ofenden contra compañeros o adultos	Ofenden contra niños
Victimas	<ul style="list-style-type: none"> • Predominantemente asaltan mujeres. • Asaltan mayormente extraños o conocidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Las mujeres son victimizadas con tasas ligeramente más altas. • Casi la mitad asalta al menos a un varón. • Por encima del 40% de las víctimas son hermanos o parientes.
Patrones de ofensa	<ul style="list-style-type: none"> • Lo más probable es que comentan ofensas en unión con otra actividad criminal. • Lo más probable es que comentan ofensas en áreas públicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza en la oportunidad y el engaño, particularmente cuando la víctima es un pariente. • Engaña al niño utilizando sobornos o amenazándolo con la pérdida de la relación.
Historia criminal y social	<ul style="list-style-type: none"> • Lo más probable es que tengan historias de ofensas criminales no sexuales. • Generalmente tienen conducta delincuente y desordenada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Son comunes los déficits en la auto-estima y la competencia social. • A menudo falta las habilidades y atributos necesarios para formar y mantener relaciones interpersonales sanas.
Patrones de conducta	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestran niveles más altos de agresión y violencia. • Lo más probable es que usen armas de fuego y causen daños a sus víctimas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A menudo demuestran señales de depresión. • Los jóvenes con trastornos severos de la personalidad y/o psicosexuales pueden demostrar altos niveles de agresión o violencia.

INCESTO ENTRE HERMANOS

Pocos informes han situado específicamente los temas pertinentes al incesto entre hermanos. Araji (1997) observó que aunque el incesto entre hermanos parece ser bastante prevalente, a menudo es infra informado e ignorado. O'Brien (1991) comparó ofensores sexuales de hermanos con ofensores sexuales juveniles cuyas víctimas eran cualquier niño externo a la familia, adultos,

compañeros, o una mezcla de categorías y encontró que los ofensores de hermanos tenían historias de ofensas más serias, era menos probable que recibieran tratamiento ordenado por el juzgado, y diferían de los ofensores no hermanos en varias medidas (incluyendo factores familiares tales como la presencia de disfunción y abuso físico).

O'Brien (1991) enfatizó la importancia de "tomar en serio el incesto entre hermanos" con el título de su artículo. El comparó 170 jóvenes que ofendieron sexualmente contra hermanos (incluyendo hermanastros, medio hermanos, y hermanos adoptivos) con ofensores extrafamiliares (aquellos que ofendieron contra niños aparte de sus hermanos), aquellos que victimizaron sexualmente a compañeros o adultos, y aquellos cuyas víctimas pueden haber incluido una mezcla de hermanos y niños extrafamiliares y/o compañeros y adultos. Como grupo, los ofensores de hermanos perpetraron el mayor número de actos abusivos (un promedio de 18 incidentes, comparados con 4,2 por ofensores extrafamiliares, 7,4 para los ofensores de compañeros/adultos, y 8,5 para el grupo mixto). La duración de la ofensa sexual era mayor para los ofensores sexuales contra hermanos. Cerca del 45% de los ofensores de hermanos habían estado cometiendo ofensas durante más de un año, mientras sólo el 23% de los ofensores extrafamiliares y el 24% de los ofensores de adultos/compañeros habían estado ofendiendo durante este periodo. Además, los ofensores de hermanos era más probable que los otros que penetraran vaginalmente o analmente a sus víctimas (46%, comparados con el 28 % de los ofensores extrafamiliares y el 13% de los ofensores de adultos/compañeros). Los ofensores sexuales contra hermanos también era más probable que tuvieran múltiples víctimas. O'Brien hipotetizó que los temas específicos, tales como la disponibilidad de la víctima, la naturaleza de la relación entre hermanos, y otros factores, pueden haber contribuido a tales historias de ofensa grave. A pesar de tales conductas abusivas, sólo alrededor de un tercio de los ofensores de hermanos estaba en tratamiento ordenado por el

juzgado, comparados con los tres cuartos de los otros ofensores.

Se observaron factores familiares tales como un incremento de la tasa de abuso físico entre los ofensores sexuales contra hermanos (61%, comparados con el 45% de los ofensores extrafamiliares y el 37% de los ofensores de adultos/compañeros). Los ofensores de hermanos también fueron abusados sexualmente más frecuentemente por sus padres de lo que lo fueron otros ofensores, aunque sólo un pequeño número de ofensores de hermanos habían sido sexualmente abusados por cualquier miembro de la familia (incluyendo los padres). Es interesante destacar que, el 36% de las madres de ofensores de hermanos y el 10% de sus padres habían sido víctimas de abuso sexual de niños, comparados con el 9,1% de las madres de ofensores extrafamiliares y el 5,5% de sus padres. Las evaluaciones también sugirieron que la tasa de disfunción familiar era más alta para los ofensores de hermanos que para los otros grupos.

CHICAS QUE HAN COMETIDO OFENSAS

Incidencia

Antes de 1986, las referencias en la literatura profesional para las ofensoras sexuales femeninas eran pocas y limitadas. Desde entonces, algunas referencias han aparecido, pero los estudios de investigación continúan siendo pocos, y los estudios de chicas adolescentes que abusan sexualmente son relativamente raros.

La investigación sobre chicas que han cometido ofensas sexuales ha sido relativamente rara, y los estudios existentes han estado limitados a muestras de pequeño tamaño. En su revisión de la literatura, Lane y Lobanov-Rostovsky (1997) encontraron que las mujeres representaban el 5-8% de los ofensores sexuales juveniles en tres estudios acerca de la incidencia a nivel estatal conducido en los años 80. Estudios más recientes, sin embargo, encontraron una incidencia más alta

de ofensas sexuales por chicas jóvenes (English y Ray, citados en Araji, 1997; Johnson, citado en Lane y Lobanov-Rostovsky, 1997; Gray et al., 1997).

Gray et al. (1997) también encontraron una tasa relativamente alta de chicas preadolescentes que evidenciaron problemas en su conducta sexual. En su muestra, el 35% del grupo infantil que evidenciaron tales problemas eran chicas. La incidencia de la ofensa sexual puede ser subestimada para las jóvenes más que para los varones, quizás a causa de la reluctancia de la sociedad (e incluso una reluctancia entre los profesionales) para reconocer que las chicas son capaces de cometer tales ofensas (Travin, Cullen, y Protter, 1990).

Características de las ofensoras femeninas y sus ofensas

Ray y English (1995) compararon a chicas y chicos en una muestra de jóvenes que fueron descritos como sexualmente agresivos. Encontraron que las chicas fueron más probablemente víctimas de abuso sexual, y más chicas que chicos habían experimentado múltiples tipos de abuso. Fehrenbach y Monastersky (citado en Bumby y Bumby, 1997) encontraron que, en su muestra, la mayoría de las chicas adolescentes que victimizaron sexualmente a niños pequeños lo hicieron mientras estaban cuidando de niños. Los estudios de chicas en el marco de un ingreso (Bumby y Bumby, 1997), aunque limitados por una pequeña muestra, sugieren que factores tales como la depresión, ideación suicida, ansiedad, pobre auto-concepto, y victimización sexual en la infancia son relevantes para las chicas que comenten ofensas sexuales. Quizás en el estudio más amplio hasta la fecha, Mathews, Hunter y Vuz (1997) compararon 67 chicas y 70 chicos que tenían historias de ofensas y encontraron similitudes y diferencias significativas: las conductas de ofensas de las chicas eran similares a las de los chicos en términos de los tipos de ofensas cometidas, y ambos tendían a victimizar a

niños jóvenes del género opuesto; pero las chicas típicamente tuvieron ellas mismas experiencias de victimización más severas.

Ray y English (1995) compararon a chicas y chicos que fueron descritos como sexualmente agresivos. Los hallazgos indicaron que las chicas tendían a ser más jóvenes que los chicos y era menos probable que hubieran perpetrado actos de violación (La violación era definida como que involucraba la fuerza o no consentimiento y penetración vaginal, oral, o anal con el pene o un objeto). Aproximadamente el 94% de las chicas en la muestra habían sido víctimas de abuso sexual, comparadas con el 85% de los chicos. Un porcentaje mayor de chicas que de chicos (94% versus 86%) habían experimentado múltiples tipos de abuso, incluyendo el abuso sexual, el abuso físico, el abuso emocional, y/o el descuido.

Todos los niños de la muestra de Ray y English (1995) evidenciaron una amplia gama de problemas de conducta mientras estaban bajo la custodia del estado. Las chicas era significativamente más probable que robaran y mostrarán ataques de mal genio que los chicos. También hubo evidencia de que las chicas era más probable que fueran absentistas escolares. Las chicas parecían tener habilidades sociales más adecuadas y más empatía hacia sus víctimas, mientras los chicos tendían a ser más coercitivos y sofisticados en su ofensa sexual. El uso de la agresión sexual parecía ir escalando más en los chicos que en las chicas. Otra diferencia notable fue que aunque aproximadamente un tercio de todos los jóvenes estudiados fueron acusados legalmente de una ofensa, sólo dos chicas (en contraste con 93 chicos) fueron acusadas. El estudio también encontró que las chicas era significativamente más probable que los chicos que recibieran evaluación y tratamiento por sus experiencias de ser abusadas.

Fehrenbach y Monastersky (citado en Bumby y Bumby, 1997) encontraron que, en su encuesta, la mayoría de las chicas que victimizaron sexualmente a niños de 12 años o más jóvenes, frecuentemente lo hicieron mientras estaban en una situación de cuidado del niño. En su muestra,

el 53,6% de las chicas adolescentes cometieron alguna forma de penetración (coito oral, anal, o vaginal u otras formas de penetración); el 46,4% realizaron caricias.

Hunter et al. (citado en Bumby y Bumby, 1997) condujo un estudio descriptivo de 10 chicas que habían ofendido sexualmente y que estaban en un programa de cuidado residencial para jóvenes con problemas emocionales y conductuales. El estudio, aunque limitado por el pequeño tamaño de la muestra y la falta de un grupo comparativo, es informativo. Las chicas tenían tasas altas de uso previo de los servicios de salud mental (80%). Muchas tenían una historia de intentos o ideación de suicidio (60%), escaparse (60%), abuso de sustancias (40%), enuresis (40%), y/o dificultades en el aprendizaje (40%).

Todas las chicas informaron una historia de experiencias de victimización sexual, incluyendo lo siguiente:

- Todas habían sido sexualmente abusadas por más de un ofensor, el número de ofensores variaba de dos a siete.
- La experiencia de la victimización comenzó a edades tempranas, variando de 1 a 8 años; la edad media era de 4,5 años.
- Todas las chicas informaron ser sexualmente abusadas por un varón; el 60% también informó ser abusada por una mujer.
- El 90% de las chicas informó penetración real o intento de penetración vaginal, el 60% informó intento de penetración o penetración anal real, el 70% informó tener sexo oral efectuado en ellas, y todas informaron ser acariciadas.
- El 90% informó que se utilizó la fuerza en sus experiencias de victimización sexual, aunque el 80% informó que experimentaron alguna excitación sexual durante al menos una de sus experiencias como víctima.

Respecto a la conducta de su ofensa sexual, estas chicas informaron lo siguiente:

- Ellas típicamente victimizaron a niños más jóvenes; las edades de la víctima oscilaban

de 1 a 13 años, con una edad media de 5,5 años.

- Sus víctimas lo más frecuentemente eran extraños (39,4%); otras víctimas eran hermanos (30,3%), otras parientes (18,2%), y conocidos (12,1%).
- Ellas tenían fantasías acerca de la conducta sexual desviada (en el 89% de los casos).
- Su conducta sexualmente ofensiva incluía coito vaginal (70%), coito anal (10%), sexo oral (70%), y caricias (100%).

La mayoría de las chicas de esta muestra también se comprometieron en conductas delincuentes no sexuales tales como robar y agresión física. La mayoría no había sido acusada formalmente por estas conductas.

Los hallazgos de los estudios anteriores son bastante consistentes con los hallazgos de Bumby y Bumby (1997) de su muestra de 12 ofensoras femeninas adolescentes que eran pacientes ingresadas en un centro psiquiátrico para niños y adolescentes con trastornos emocionales y conductuales. De nuevo, las chicas de esta muestra tendían a seleccionar víctimas jóvenes. A menudo la mayoría de sus víctimas eran miembros familiares (75%). En contraste con la muestra estudiada por Hunter et al. (citados en Bumby y Bumby, 1997), ninguna de estas chicas victimizaron a extraños. Once de doce chicas perpetraron sus ofensas cuando proporcionaban cuidado a niños.

Los problemas de conducta eran comunes: el 75% había abusado del alcohol, el 58% había abusado de las drogas, el 58% se habían escapado del hogar, el 58% habían hecho absentismo escolar, y el 33% había sido arrestado por robo. Los diagnósticos psiquiátricos incluían trastornos de la conducta, trastorno de oposición desafío, depresión mayor, trastorno del estrés postraumático, trastorno de ajuste, y dependencia química. La mayoría (83%) habían recibido servicios previos de salud mental, el 33% tenía historias de auto-mutilación, y el 58% había intentado el suicidio. Los problemas de control de la rabia fueron descritos como comunes (67%),

como lo fueron la auto-estima baja (100%). Las relaciones con compañeros eran muy tensas; el 75% de las chicas descritas fueron descritas como significativamente aisladas socialmente, lo cual posiblemente está relacionado con la alta tasa de conducta agresiva hacia los compañeros (67%). Un número significativo (58%) eran descritas como sexualmente promiscuas, habiendo tenido muchas relaciones sexuales con hombres más mayores. Todas estas chicas habían sido victimizadas ellas mismas. Tendían a haber sido sexualmente abusadas por más de una persona. El 75% había sido físicamente abusada, y el 42% había experimentado descuido emocional o físico. En general, sus familias eran descritas como disfuncionales o caóticas.

Para proporcionar información adicional acerca de su muestra adolescente, Bumby y Bumby (1997) compararon 18 ofensoras sexuales femeninas con un grupo de no ofensoras femeninas, de ofensores sexuales masculinos, y no ofensores masculinos de similar edad. Todos los jóvenes eran pacientes ingresados en una institución psiquiátrica para niños y adolescentes con trastornos emocionales y conductuales. Los resultados de las pruebas psicológicas sugirieron que las ofensoras sexuales femeninas adolescentes experimentaron varios síntomas psicológicos y dificultades. Tenían puntuaciones más altas que las no ofensoras femeninas en las escalas de desviación psicopática, paranoia, y psicastenia (neurastenia obsesiva) de la Minnesota Multiphasic Personality Index-Adolescent (MMPI-A). Ellas, sin embargo, no diferían significativamente de los ofensores sexuales masculinos y los no ofensores masculinos.

Las ofensoras sexuales femeninas evidenciaron significativamente más síntomas de ansiedad y depresión (incluyendo pensamientos y conductas suicidas) que las mujeres no ofensoras pero no diferían de los ofensores sexuales masculinos a este respecto. Las ofensoras sexuales tenían tasas más altas de fracaso académico (habían repetido) durante un curso en el colegio) y de absentismo escolar que los ofensores sexuales masculinos pero no diferieron de los no ofensores

masculinos y femeninos en estas medidas. Aunque eran frecuentes las conductas delinquentes, las conductas socialmente inapropiadas, y las ofensas de estatus entre las ofensoras sexuales femeninas, la frecuencia no difería significativamente de la que se encontró en otros grupos, con la excepción de que las ofensoras sexuales femeninas tenían tasas más altas de abuso de drogas y promiscuidad sexual que los ofensores sexuales masculinos. Además, aunque las tasas altas de victimización sexual en la infancia ocurrieron a través de todos los grupos, las ofensoras sexuales femeninas experimentaron significativamente más abuso sexual que los otros grupos.

De nuevo, estos hallazgos son informativos, limitados por el pequeño tamaño de la muestra. Los autores señalan, sin embargo, que sus hallazgos son consistentes con la limitada información disponible. Los autores sugieren que factores tales como la depresión, la ideación suicida, la ansiedad, el pobre auto-concepto, y la victimización sexual en la infancia deben ser objetivados para la evaluación, y el posible tratamiento, en chicas que cometen ofensas sexuales.

S PEQUEÑOS QUE HAN COMETIDO OFENSAS SEXUALES

Incidencia

En los años 80 después de que el problema de la ofensa sexual adolescente ganara atención, conductas similares en niños preadolescentes y más jóvenes también fueron reconocidas. Las encuestas recientes sugieren un incremento en la tasa de niños preadolescentes que evidencian conductas sexualmente abusivas. Este aparente incremento puede reflejar una consciencia mayor del problema. En una extensa revisión de la literatura pertinente a niños que han sido sexualmente agresivos, Araji (1997) enfatizó que la investigación en esta área está en ciernes y observaron que muchos hallazgos son simplemente observaciones clínicas.

Características individuales

Los estudios disponibles (Araji, 1997) han informado agresión sexual en niños tan jóvenes como de 3 y 4 años; la edad más común de inicio parece estar entre los 6 y los 9 años. Las chicas estaban representadas en números mucho mayores entre estos niños que entre los adolescentes que han abusado, y estas chicas a menudo se comprometieron en conductas que eran tan agresivas como las acciones de los chicos. Las víctimas de los preadolescentes tendían a ser muy jóvenes (promedio de edad entre 4 y 7 años), lo más frecuente eran mujeres, y típicamente eran hermanos, amigos o conocidos. Se ha encontrado que los preadolescentes que han abusado sexualmente tienen tasas altas de experiencias de victimización sexual (Araji, 1997; Pithers et al., 1998b) y tasas significativamente más altas de abuso y experiencias de victimización por descuido más que aquellas encontradas entre sus contrapartes adolescentes (English y Ray, citado en Araji, 1997). También se ha encontrado en estos preadolescentes que tienen frecuentemente dificultades académicas y del aprendizaje y relaciones deterioradas con los compañeros (Friedrich y Luecke, citados en Araji, 1997; Pithers y Gray, citados en Araji, 1997).

Características familiares

Los estudios descritos por Araji (1997) también encontraron que las familias de preadolescentes que habían abusado sexualmente tendían a ser disfuncionales. Araji concluyó que, "la evidencia... señala a las interacciones familiares como fuente primaria del problema". La importancia de los factores familiares es apoyada por la investigación conducida por Pithers et al. (1998a) que concierne a los cuidadores de 72 niños con problemas de la conducta sexual. Las familias de estos niños tendían a estar caracterizadas por altos niveles de pobreza, familia monoparental, abuso sexual, violencia doméstica, y estrés en la parentalización.

Estudios comparativos de preadolescentes y adolescentes que han cometido ofensas sexuales

English y Ray (citado en Arají, 1997) estudiaron 271 jóvenes que ofendieron sexualmente comparando a preadolescentes con adolescentes. Aunque los investigadores encontraron muchas similitudes entre los grupos (por ejem., conducta agresiva previa, problemas psiquiátricos, y niveles de funcionamiento intelectual), hay diferencias significativas en la naturaleza de sus ofensas y en sus actitudes acerca de las ofensas. Los adolescentes tuvieron tasas más altas de síntomas depresivos y gestos suicidas, quizás –(según sugirió Arají)– reflejando las diferencias de desarrollo entre los grupos. Ambos grupos tenían un número moderado a un número moderadamente alto de factores de riesgo asociados con la ofensa repetida: los factores de riesgo incluían varias características de los jóvenes, sus familias y entornos, y sus víctimas. Las familias de los niños preadolescentes, sin embargo, evidenciaron significativamente más problemas, y los niños más jóvenes también tuvieron niveles significativamente más altos de aislamiento social y angustia en sus vidas.

TIPOS Y CLASIFICACIONES

Los niños pequeños que tienen problemas con su conducta sexual son un grupo heterogéneo. Las descripciones de estos niños típicamente diferencian la conducta sexual normativa de un continuum de conductas sexuales abusivas y progresivamente excesivas (Arají, 1997; Johnson, 1991). Por ejemplo, Johnson (1991) clasificó a estos niños en cuatro grupos: exploración sexual normal, sexualmente reactivo, conductas sexuales extensivas mutuas y perpetradores infantiles. Los factores que distinguen a estos grupos son los siguientes:

- La exploración sexual normal es un “proceso de recogida de información” que involucra a los

niños que observan y tocan los cuerpos de los otros y prueban los roles de género. El juego sexual es voluntario y típicamente involucra a niños de la misma edad. Usualmente es espontáneo y alegre.

- Los niños sexualmente reactivos han sido sexualmente abusados, han estado expuestos a la pornografía, y/o viven en grupos familiares altamente sexualizados. Las conductas de estos niños incluyen exposición, toque de genitales de otros niños o adultos, auto-estimulación de los genitales o inserción de objetos, etc. Las emociones asociadas con estas conductas pueden reflejar confusión y vergüenza.
- Los niños del grupo de conducta sexual mutua extensa, participan en conductas sexuales extensas sobre una base continua, incluyendo el sexo oral, el coito vaginal y coito anal. No parecen experimentar ansiedad, culpa, vergüenza, o confusión, y evidencian poco deseo de detenerse. La actividad sexual es mutua; no hay ofensor o víctima. La mayoría de estos niños han sido previamente abusados. Algunas veces su conducta sexual parece como una estrategia de afrontamiento en familias muy caóticas, disfuncionales, y/o sexualmente abusivas. Algunos de estos niños han sido situados en múltiples hogares de acogida y parecen aferrarse el uno al otro de esta forma sexual para apaciguar sus sentimientos de miedo y soledad.
- El grupo perpetrador infantil incluye a niños que se comprometen en una conducta sexual impulsiva, compulsiva, y agresiva. Las conductas sexuales no son mutuas e involucran coerción, argucias, soborno y fuerza. Los niños de este grupo a menudo asocian los sentimientos de rabia y agresión (y algunas veces furia) con el sexo. Otros sentimientos asociados con el sexo incluyen miedo, soledad, o abandono. Estos niños típicamente han estado expuestos a altos niveles de violencia sexual (incluyendo el incesto), promiscuidad, pornografía, y relaciones sexualizadas.

Araji (1997) conceptualizó un subgrupo de niños –“niños sexualmente agresivos”– que son comparables a los niños del grupo de perpetradores infantiles de Johnson y están en el extremo final de un continuum de la conducta sexual en la infancia.

En un estudio de 127 niños de edades entre 6-12 años que habían evidenciado problemas de la conducta sexual, Pithers et al. (1998b) identificaron cinco subtipos: sexualmente agresivos, no sintomáticos, altamente traumatizados, reactivo abusivo, y rompedor de las normas.

Los factores que distinguen estos subtipos son los siguientes:

- Los niños sexualmente agresivos tendían a tener las tasas más altas de diagnósticos de trastorno de la conducta. Era más probable que penetraran a sus víctimas y menos a menudo eran víctimas ellos mismos de abuso sexual o físico.
- Los niños no sintomáticos estaban, como el nombre que la clasificación implica, dentro de la gama normal en las medidas de la mayoría de las pruebas. Ellos típicamente no tenían diagnósticos psiquiátricos, evidenciaron bajos niveles de agresión en sus conductas sexuales, y tuvieron muy pocas víctimas. Estos niños eran algunos de los niños que más probablemente tienen en su familia extensa personas que han perpetrado abuso sexual.
- Tanto los niños altamente traumatizados como los niños reactivos al abuso estaban típicamente entre los más jóvenes y tenían un número promedio más alto de víctimas. Estos dos grupos de niños también habían sido victimizados por el mayor número de perpetradores de abuso sexual y físico.
- Los niños altamente traumatizados tenían la incidencia más alta de diagnósticos psiquiátricos y trastornos por estrés postraumático. Sus padres más probablemente que otros padres informan sentirse menos apegados a sus hijos.
- Los niños reactivos al abuso tenían el periodo de tiempo más corto entre sus propias experiencias de victimización personal y el

comienzo de su abuso contra otros. Ellos experimentaron un alto nivel de maltrato y tenían un alto número de perpetradores de abuso sexual. Este grupo tenía una alta incidencia de diagnósticos psiquiátricos y la incidencia más alta de trastornos desafiantes oposicionales. Ocasionalmente utilizaron la agresión durante sus ofensas.

- El grupo de rompedores de normas incluían un número más alto de chicas y tenían una diferencia de tiempo mayor entre sus propias experiencias de victimización y el comienzo de su abuso contra otros. Estos niños/as tenían los niveles más altos de conductas sexualizadas y agresivas y también era más probable que externalizaran de formas no sexuales. Tenían el número más alto de abusadores sexuales dentro de sus familias extensas.

Entro los cinco subtipos, se encontraron que ciertos factores están asociados con el número de víctimas abusadas por estos niños. Los niños que ellos mismos habían sido abusados por más perpetradores y los niños que tenían los apegos deteriorados con sus padres tenían el mayor número de víctimas.

JÓVENES CON INCAPACIDADES DEL DESARROLLO Y RETRASO MENTAL QUE HAN COMETIDO OFENSAS SEXUALES

En uno de los pocos estudios que se focalizan en ofensores sexuales adolescentes con retraso mental, Gilby, Wolf, y Goldberg (1989) encontraron que la frecuencia de los problemas de la conducta sexual entre estos jóvenes no diferían significativamente de la frecuencia entre los jóvenes con funcionamiento intelectual normal (definido por los autores como borderline o más alto). Los investigadores, sin embargo, documentaron algunas diferencias en los patrones de la conducta sexual de los dos grupos: por ejemplo, los jóvenes con retraso mental tenían una tasa más alta de asaltos sexuales contra

compañeros y era menos probable que conocieran a sus víctimas. Aunque este estudio es informativo, se necesita investigación adicional para determinar si los hallazgos pueden ser generalizados a otros jóvenes con retraso mental que han cometido ofensas sexuales.

La probabilidad de ser sexualmente victimizado puede ser un tema especial entre lo jóvenes con retraso mental y otras incapacidades del desarrollo. Cowardin (citado en Stermac y Sheridan, 1993) informaron que las personas evolutivamente discapacitadas es cuatro veces más probable que sean sexualmente abusadas que los no discapacitados. También, los individuos con discapacidades del desarrollo usualmente no son alentados a citarse y casarse o a expresar sus necesidades sexuales (Stermac y Sheridan, 1993).

JÓVENES QUE HAN COMETIDO OFENSAS SEXUALES VERSUS OTROS TIPOS DE OFENSAS

Aunque la investigación es limitada, los estudios disponibles sugieren que los jóvenes que comenten ofensas sexuales y los jóvenes que comenten otros tipos de ofensas comparten muchas características (Miner y Crimmins, 1995). Milloy (1994) condujo un estudio comparativo de 59 ofensores sexuales juveniles y otros 132 ofensores juveniles como parte de una encuesta de evaluación de las necesidades. Ella encontró que aunque los ofensores sexuales juveniles tenían algunas características únicas, compartían muchas más características con lo jóvenes cuyas ofensas no eran sexuales. En contraste con los jóvenes cuyas ofensas no eran sexuales, los ofensores sexuales era más probable que hayan sido víctimas de abuso sexual, tengan problemas de salud mental importantes, necesiten educación sanitaria o de la higiene dental, faltan relaciones apropiadas con compañeros, y tienen problemas con la identidad sexual. También tendían a tener una ejecución académica más adecuada, muy pocas ofensas y condenas anteriores, y menos abuso de sustancias. Ninguno de los ofensores

sexuales fue condenado por una nueva ofensa sexual. Su tasa de recidiva en general era más baja que aquella de los otros ofensores. Cuando reofendieron, sus crímenes tendieron a ser no sexuales y sin violencia. Al final de un periodo de seguimiento de tres años, sólo el 22% de los ofensores sexuales tenía historias de ofensa limitadas sólo a ofensas sexuales. Sólo al 15% se le había adjudicado múltiples incidentes separados de las ofensas sexuales. En contraste, el 78% había sido condenado tanto por ofensas sexuales como por otros tipos de ofensas. Milloy destacó, “estos hallazgos sugieren que cuando es utilizada una perspectiva longitudinal, la ofensa sexual entre los jóvenes parece ser solamente un trozo de un patrón de delincuencia generalizada”. Más recientemente, un estudio sobre delincuentes crónicos (Spaccarelli et al., 1997) no encontró diferencias en cualquiera de las variables medidas entre 50 ofensores sexuales y 106 jóvenes arrestados por ofensas violentas pero no sexuales. Además apoyan los hallazgos que sugieren que muchos ofensores sexuales juveniles también cometen otros tipos de ofensas y son difíciles de distinguir de los delincuentes con una historia no conocida de asalto sexual.

DIFERENCIAS ENTRE LOS ABUSADORES ADULTOS Y ADOLESCENTES

Hay diferencias significativas entre los ofensores sexuales adultos y los adolescentes abusivos que necesitan ser consideradas (Richardson y Graham, 1997).

1. El conocimiento sexual es más pobre en los adolescentes;
2. las conductas están mucho menos fijadas;
3. las distorsiones cognitivas están menos plenamente desarrolladas;
4. los adolescentes viven en un mundo social con diferentes valores, creencias y expectativas;
5. tienden a ser emocionalmente más inestables;
6. el papel de la familia es más crítico con los adolescentes;

7. hay muy pocos incidentes de conducta abusiva en adolescentes;
8. la personalidad está todavía desarrollándose;
9. las estrategias de perpetración/arreglo son menos consistentes y sofisticadas;
10. el proceso de abuso está todavía desarrollándose, por consiguiente limitando los ciclos de ofensa minuciosos o los procesos de la recaída que podrían ser objetivados;
11. los factores situacionales y de oportunidad parecen caracterizar más como factores precursores y cognitivos internos menos frecuentemente;
12. muchos adolescentes abusivos (como sus contrapartes adultas) han sido ellos mismos abusados sexualmente pero los adolescentes están temporalmente más próximos a estas experiencias abusivas; aprendiendo acerca del sexo que está desarrollándose más marcadamente;
13. el papel de la fantasía como precursora del abuso está menos claramente comprendido en los adolescentes y parece ser menos significativo;
14. los adolescentes más jóvenes experimentan y anticipan grados significativos de control externo de su conducta por los padres o cuidadores;
15. motivar y comprometer a los adolescentes requiere una aproximación diferente y habilidades diferentes y es generalmente más difícil que con adultos;
16. hay contextos éticos y legales significativamente diferentes para adolescentes y adultos.

El desarrollo de un plan efectivo de manejo del riesgo a través de la supervisión y el apoyo externo podría incluir trabajar con el abusador y su familia; educar a otros involucrados en el tratamiento, cuidado, apoyo y supervisión del abusador en los principios básicos de la prevención de la recaída; encuentros regulares de los profesionales involucrados en el caso para revisar el progreso; visitar al abusador en el hogar y revisar discretamente los precursores obvios; por

ejem., niños que pierden el tiempo, la pornografía, nivel de funcionamiento reducido.

EVALUACIÓN

Evaluación clínica

Con una visión de la naturaleza heterogénea de los jóvenes que han ofendido sexualmente, se necesitan evaluaciones comprensivas de los individuos para facilitar las estrategias de intervención y tratamiento. Esto incluye la evaluación de las necesidades de cada joven (psicológicas, sociales, cognitivas, y médicas), las relaciones familiares, los factores de riesgo, y las posibilidades de manejar el riesgo.

Fuentes múltiples de información

Los padres o custodios de los jóvenes deberían ser involucrados en la evaluación y en el proceso terapéutico (Morenz y Becker, 1995). Se debería obtener su consentimiento informado, y deberían ser claramente informados de los límites de la confidencialidad (Becker y Hunter, 1997). Las evaluaciones comprensivas deberían incluir entrevistas clínicas con los jóvenes y los miembros de la familia, una evaluación psicológica, y, en ciertos casos (de acuerdo con algunos), evaluación falométrica (Bonner et al., 1998; Morenz y Becker, 1995; Becker y Kaplan, 1993). Los evaluadores deberían revisar las afirmaciones de la víctima, los registros del juzgado juvenil, los informes de salud mental, y los registros escolares como parte de su evaluación (Becker y Hunter, 1997).

Utilización de pruebas psicológicas

Se han descrito las pruebas psicológicas como que añaden una "dimensión crítica" para las evaluaciones comprensivas de los jóvenes que han ofendido sexualmente (Kraemer, Spielman, y

Salisbury, 1995). Bourke y Donohue (1996) observaron que los estudios revelan consistentemente la heterogeneidad de estos jóvenes y citaron una amplia gama de trastornos psicológicos coexistentes para enfatizar la importancia del uso comprensivo, de métodos estandarizados de evaluación.

Bourke y Donohue (1996), en su artículo "Evaluación y tratamiento de los ofensores sexuales juveniles: Una revisión empírica", también observaron que los estudios revelan consistentemente que los ofensores sexuales juveniles son una población heterogénea. Por ejemplo, citaron los hallazgos de la investigación de que el diagnóstico de ofensores sexuales juveniles, coexiste con los diagnósticos de trastornos de la conducta, trastornos de déficits de la atención/hiperactividad, trastornos de la personalidad antisocial, trastornos de la personalidad narcisista, incapacidades del aprendizaje, trastornos afectivos, trastornos por estrés postraumático, y abuso de sustancias. Ellos concluyeron, "la alta tasa de diagnósticos comórbidos encontrados dentro de esta población, enfatiza la importancia de la utilización de métodos sensibles, comprensivos, normalizados, cuando se evalúa y trata a los OSJs (ofensores sexuales juveniles)".

Kraemer, Spielman, y Salisbury (1995) describieron cuatro dominios primarios que requieren evaluación: intelectual y neurológico; funcionamiento y psicopatología de la personalidad; conductual; y desviación sexual.

Evaluación de la excitación sexual desviada

Para evaluar adecuadamente a los individuos que parecen evidenciar la excitación desviada, Weinrott (1998a) acentuó la importancia de utilizar una medida directa de la excitación sexual de un individuo, a través de la evaluación falométrica. Otros, sin embargo, han discutido las potenciales preocupaciones éticas relacionadas al utilizar la evaluación falométrica con jóvenes (Bourke y Donohue, 1996; Cellini, 1995). Otra medida de

evaluación psicofisiológica utilizada con jóvenes que han ofendido sexualmente es la Abel Assessment for Interest in Paraphillias [Evaluación de Abel para el interés en las parafilias] (Abel Screening, Inc., 1996). La evaluación de Abel es significativamente menos invasiva que la evaluación falométrica, y la investigación llevada a cabo ha mostrado buenos resultados. Sin embargo, un estudio independiente de la confiabilidad y validez de la evaluación de Abel suscitó inquietudes acerca del uso de esta aproximación de evaluación con jóvenes en este momento (Smith y Fischer, 1999). La evaluación de Abel es relativamente nueva, y se necesita investigación publicada, adicional independiente.

Evaluación del abuso de sustancias

En la evaluación de un joven que ha cometido una ofensa sexual necesita determinarse si el joven tiene un problema de abuso de sustancias y, si es así, si es un factor de riesgo para ofender sexualmente. Los investigadores y los clínicos han enfatizado la importancia de utilizar herramientas de evaluación válidas y confiables para filtrar los problemas de abuso de sustancias (Becker y Hunter, 1997; Lighthfoot y Barbaree, 1993).

Pruebas del polígrafo

Aunque controvertido, el uso de las pruebas del polígrafo en los programas de tratamiento de jóvenes que han sido sexualmente abusivos está aumentando (National Adolescent Perpetrator Network [NAPN]). El polígrafo es utilizado para facilitar descubrimientos más completos de conductas y monitorizar el cumplimiento del tratamiento. La National Task Force sobre Ofensas Sexuales Juveniles ha enfatizado que los polígrafos deben ser administrados con una base voluntaria y con el consentimiento informado (NAPN, 1993). La investigación respecto a la confiabilidad y validez del polígrafo para la evaluación de jóvenes que han cometido ofensas

sexuales es muy limitada (Hunter y Lexier, 1998), y algunos investigadores han cuestionado seriamente su validez (Cross y Saxe, citados en Bonner et al., 1998; Saxe, Dougherty, y Cross, citados en Bonner et al., 1998).

Evaluación del riesgo

Pocos estudios empíricos han investigado las tasas de reofensa sexual entre los jóvenes o los factores de riesgo asociados con la recidiva. Dos estudios retrospectivos que investigaron la frecuencia de las ofensas antes de la remisión de la ofensa encontraron tasas de ofensa relativamente altas (Awad y Saunders, 1991; Fehrenbach, et al., 1986).

TASAS DE RECIDIVA

Los resultados de la investigación que investiga la recidiva después de que los jóvenes fueran referidos por ofensas sexuales, típicamente revelaron tasas relativamente bajas de recidiva sexual (8 a 14%) (Kahn y Chambers, 1991; Miner, Siekert, y Ackland, 1997; Rasmussen, 1999; Schram, Milloy, y Rowe, 1991; Sipe, Jensen y Everett, 1998; Smith y Monastersky, 1986). Los estudios también encuentran tasas más altas de recidiva no sexual (16 a 54%). Las variaciones metodológicas claramente influyen las tasas de recidiva (Prentky et al., 1997). Estas variaciones incluyen temas tales como la definición de recidiva (por ejem., un nuevo arresto versus una nueva sentencia), la adecuación de la delincuencia o los registros criminales, y la duración del periodo de seguimiento (Prentky et al., 2000).

No obstante, en una revisión en extensión de los estudios que investigan las tasas de recidiva entre los ofensores sexuales juveniles, Weinrott (1996) observó: "lo que virtualmente muestran todos los estudios, contrario a la opinión popular, es que relativamente pocos (ofensores sexuales juveniles) son acusados de un subsecuente crimen sexual".

Si esto es debido a la disuasión, humillación, falta de oportunidad, tratamiento clínico, incremento de la vigilancia, o metodología de investigación inadecuada es difícil averiguarlo.

Factores asociados con la recidiva

Varios estudios han descrito las características identificadas en los jóvenes que han ofendido sexualmente. Sin embargo, Weinrott (1998b) informó que muy pocas características han sido realmente empíricamente asociadas con la recidiva sexual. Destacó que estas características incluyen lo siguiente: psicopatología, excitación sexual desviada, distorsiones cognitivas, absentismo escolar, una ofensa sexual –conocida-previa, culpar a la víctima, y el uso de la fuerza/amenaza. Weinrott también informó que, contrario a la creencia común, los factores tales como los déficits de habilidades sociales, falta de empatía, o negación de la ofensa o intento sexual, no han sido empíricamente asociados con la recidiva sexual o simplemente no han sido investigados. (Esto no quiere decir que las intervenciones diseñadas para abordar tales factores, como los esfuerzos para reducir los déficits en las habilidades sociales o educar a los ofensores acerca del impacto de la víctima, no son efectivos en reducir la recidiva sexual, sólo que no hay evidencia empírica que indique que son efectivas).

Predicción de la recidiva

Chaffin y Bonner (1998) señalaron que no hay verdaderos estudios experimentales que comparen a ofensores sexuales tratados y no tratados y ningún estudio prospectivo que evalúe los factores de riesgo o el curso natural de la ofensa sexual. Los factores que limitan la exactitud de las predicciones de la recidiva incluyen la relativa infrecuencia y naturaleza oculta de la ofensa sexual, periodos de seguimiento demasiado cortos, e información

relevante insuficiente e inadecuada para la toma de decisiones. Para incrementar la exactitud predictiva, los profesionales deberían equilibrar la información histórica y actuarial con información clínica y situacional (Smith y Monastersky, 1986; Webster et al., 1997). Prently et al. (2000) han desarrollado y conducido una prueba inicial de una agenda de evaluación del riesgo diseñada para evaluar el riesgo de reofender entre los ofensores sexuales juveniles. Como señaló Epps (1994), los problemas potenciales al usar herramientas de evaluación del riesgo para predecir la probabilidad de la reofensa de los ofensores sexuales incluyen las dificultades en la recogida confiable y válida de información en la que basar tales instrumentos.

TRATAMIENTO

El tratamiento para los ofensores sexuales juveniles varía desde instalaciones cerradas, para pacientes ingresados altamente estructuradas, hasta programas ambulatorios no estructurados. El cuidado del paciente ingresado típicamente está recomendado para los ofensores sexuales juveniles en las siguientes situaciones:

- (1) las ofensas han sido numerosas y/o han involucrado a más de un individuo;
- (2) se utilizó la agresión durante el asalto(s);
- (3) están presentes problemas emocionales y conductuales severos;
- (4) se demostraron actitudes antisociales;
- (5) está presente una pobre motivación para el tratamiento;
- (6) está presente una ideación suicida u homicida;
- (7) una relación volátil en el hogar amenaza la seguridad del individuo;
- (8) una víctima está presente en el hogar del ofensor sexual juvenil. Si una víctima está presente en el hogar, puede ser necesario separar al ofensor sexual juvenil del hogar hasta que se establezca un sistema de monitorización efectivo y ocurra el progreso en la terapia.

Respecto de la selección paciente ingresado/ambulatorio, la mayoría de los artículos publicados han recomendado un programa comprensivo de tratamiento que consiste en varios métodos psicoterapéuticos utilizados concurrentemente.

Quizás en el estudio mejor controlado hasta la fecha, Borduin, Henggeler, Blaske, y Stein (1990) compararon la terapia "multisistémica" (un tratamiento intensivo, multifacetado que se objetiva en las características del joven y la familia, las relaciones con compañeros, factores escolares, y las características de la vecindad y la comunidad) con la terapia individual en el tratamiento ambulatorio de dieciséis ofensores sexuales adolescentes. Utilizando los registros de re-arresto como medida de la recidiva (sexual y no sexual), los dos grupos anteriores fueron comparados en un intervalo de seguimiento de tres años. Los resultados revelaron que los jóvenes que reciben terapia multisistémica tuvieron tasas de recidiva del 12,5% para las ofensas sexuales y del 25% para las ofensas no sexuales, mientras aquellos jóvenes que reciben terapia individual tuvieron tasas de recidiva del 75% para las ofensas sexuales y del 50% para las ofensas no sexuales. La National Task Force sobre Ofensa Sexual Juvenil articuló un conjunto de asunciones que pretendían reflejar el pensamiento actual relevante a una respuesta sistémica comprensiva para los jóvenes que han ofendido sexualmente (NAPN, 1993). Estas asunciones son resumidas como sigue:

- A continuación de una evaluación total de los factores de riesgo y las necesidades del joven, son requeridas intervenciones evolutivamente sensibles e individualizadas.
- Deberían ser diseñados planes de tratamiento individualizados y periódicamente reevaluados y revisados. Los planes deberían especificar las necesidades terapéuticas, objetivos del tratamiento, e intervenciones requeridas.
- El tratamiento debería ser proporcionado en el entorno menos restrictivo necesario para la protección de la comunidad. Los esfuerzos terapéuticos también deberían involucrar los

métodos menos intrusivos que se puedan esperar para lograr los objetivos terapéuticos.

- Se deben editar informes escritos del proceso para la agencia que ha mandado el tratamiento y deben ser discutidos con el joven y los padres. El progreso “debe estar basado en objetivos medibles específicos, cambios observables, y capacidad demostrada para aplicar los cambios en situaciones actuales” (NAPN, 1993).

Algunos Estados en USA individualmente también han trabajado para desarrollar protocolos y normas apropiadas para intervenciones efectivas con jóvenes que han cometido ofensas sexuales. Los programas de tratamiento para estos jóvenes han proliferado durante la pasada década, incrementándose desde aproximadamente 20 en 1982 (NAPN, 1988) a más de 680 en 1994 (Freeman-Longo et al., 1994).

Continuum de los modelos de cuidado

Es recomendado para situar adecuadamente tanto las necesidades de los individuos jóvenes que han cometido ofensas sexuales y las necesidades de la comunidad, un continuum de cuidado (Bengis, 1997; NAPN, 1993). Ofrecer una gama de intervenciones y opciones de situaciones hace posible proporcionar intervenciones de coste efectivo mientras se aborda la importancia de la seguridad de la comunidad. Tal continuum, como se describió en el Oregon Report on Juvenile Sex Offenders (Informe Oregón sobre ofensores sexuales juveniles) (Avalon Associates, 1986), puede incluir:

- Programas psicoeducacionales especializados, a corto plazo.
- Programas de tratamiento ambulatorio del ofensor sexual basados en la comunidad.
- Programas de tratamiento de día.
- Hogares para grupos residenciales o instalaciones residenciales.
- Escuelas de entrenamiento para situaciones a corto plazo que proporcionen evaluaciones y

facilitar la buena disposición para el tratamiento basado en la comunidad.

- Unidades seguras que proporcionen tratamiento comprensivo, intensivo, incluyendo grupos de unidad diaria; de dos a tres pequeños grupos diarios, focalizándose en las habilidades interpersonales; sesiones semanales sobre una variedad de tópicos, tales como los temas acerca de la ofensa sexual, ciclos de estrés, manejo de la agresividad, y habilidades sociales; grupos de padres; terapia familiar; tratamiento individual; terapia por abuso de sustancias, si es necesario; y otras que puedan ser necesarias.

El *Oregon Report* recomendaba evaluaciones individuales, aunque la comprensión de las evaluaciones podría variar dependiendo de las necesidades individuales. Tales evaluaciones guían el abordaje adecuado junto con el continuum de cuidado y también orienta las intervenciones y el tratamiento individualizados.

APROXIMACIONES TERAPÉUTICAS

Visión general

Las metas primarias en el tratamiento de jóvenes que han ofendido sexualmente han sido definidas ampliamente como de seguridad para la comunidad (NAPN, 1993), ayudar a los jóvenes a ganar control sobre sus conductas abusivas e incrementar sus interacciones prosociales (Cellini, 1995), y prevenir además la victimización, detener el desarrollo de los problemas psicosexuales adicionales, y ayudar a los jóvenes a desarrollar relaciones apropiadas a la edad (Becker y Hunter, 1997). Para lograr estas metas, son recomendadas intervenciones altamente estructuradas (Morenz y Becker, 1995). Las aproximaciones terapéuticas incluyen intervenciones individuales, de grupo, y familiares. Aunque la terapia de grupo a menudo es descrita como el tratamiento de elección y los equipos de coterapia también son recomendados (NAPN, 1993), falta la evidencia empírica de la

superioridad de estas aproximaciones. Las ventajas y desventajas de estas aproximaciones han sido descritas en otra parte (por ejem., Marshall y Barbaree, 1990; Henggeler, Melton, y Smith, 1992).

Típicamente el primer paso en el tratamiento involucra ayudar al joven a aceptar la responsabilidad por su conducta (Becker y Hunter, 1997). Las áreas de contenido del tratamiento recomendado incluyen educación sexual, corrección de las distorsiones cognitivas (reestructuración cognitiva), entrenamiento en empatía, clarificación de los valores concernientes a la conducta sexual abusiva versus conducta sexual no abusiva, manejo de la agresividad, estrategias para incrementar el control del impulso y facilitar el buen discernimiento, entrenamiento en habilidades sociales, reducción de la excitación sexual desviada, y prevención de la recaída (Becker y Hunter, 1997; Hunter y Figueredo, 1999; NAPN, 1993).

Muchas otras intervenciones relevantes también han sido documentadas. Otras intervenciones destacables incluyen entrenamiento en habilidades vocacionales y de vida básicas, ayuda con profesionales, resolución de las experiencias de victimización personal, ayuda con trastornos o dificultades coexistentes, resolución de la disfunción familiar y mejora de las relaciones entre hermanos, desarrollo de relaciones prosociales con compañeros, habilidades para citarse, y una identidad sexual positiva (Becker y Hunter, 1997; Hunter y Figueredo, 1999; NAPN, 1993). La investigación que compara ofensores sexuales adolescentes con un grupo de fugitivos de casa encontró que los primeros eran especialmente deficientes en su conocimiento general acerca del SIDA y las prácticas de sexo seguro (Rotheram-Borus, Becker, Koopman, y Kaplan, citados en Becker y Kaplan, 1993). Dado este hallazgo, la importancia de focalizar el tratamiento sobre las enfermedades de transmisión sexual y el sexo seguro es obvia. Los líderes en el campo terapéutico han argumentado que los programas diseñados exclusivamente focalizados en las conductas de la ofensa sexual son de limitado

valor y han recomendado una aproximación más holística (Goocher, 1994).

Aunque las intervenciones psicofarmacológicas, que incluyen medicamentos que reducen el impulso sexual, tales como la medroxiprogesterona y los agonistas de la LHRH, Díaz Morfa (2002) que se ha encontrado que es efectiva en la reducción de la ofensa sexual en los ofensores adultos, pueden tener efectos secundarios importantes. Tales medicamentos, cuando son utilizados con jóvenes, pueden tener posibles efectos negativos sobre el desarrollo y el crecimiento normal. Consecuentemente, las preocupaciones éticas relacionadas con el uso de estos medicamentos con jóvenes son sustanciales (Hunter y Lexier, 1998).

Algunos psicofármacos en ocasiones son utilizados con jóvenes como parte de una aproximación terapéutica comprensiva. Por ejemplo, Hunter y Lexier (1998) y Díaz Morfa (2002) describen la utilidad de los inhibidores selectivos de la recaptación de la serotonina (ISRS) en el tratamiento de los abusos sexuales, Hunter y Lexier, (1998), y Díaz Morfa (1999), informaron que los ISRS a menudo tienen efectos secundarios relacionados con disfunciones sexuales tales como supresión del deseo sexual y eyaculación retardada. El papel de la serotonina en la regulación de la conducta sexual no está totalmente comprendido. Muchas cuestiones concernientes a las aproximaciones psicofarmacológicas permanecen bajo investigación. Estas cuestiones incluyen qué jóvenes es más probable que se beneficien de tal aproximación y en que dosis (Hunter y Lexier, 1998).

Abordando la excitación sexual desviada

La mayoría de los programas que sitúan la excitación sexual desviada lo hacen a través de la sensibilización encubierta, una aproximación terapéutica que enseña a los jóvenes a interrumpir los pensamientos asociados con la ofensa sexual pensando en las consecuencias negativas

asociadas con la conducta abusiva (Becker y Kaplan, 1993; Freeman-Longo et al., 1994). Otras técnicas incluyen varias formas de condicionamiento conductual y son mucho más invasivas y aversivas. Tales técnicas suscitan preocupaciones respecto a la practicabilidad, efectividad, y/o éticas. La sensibilización vicaria (SV) es una técnica relativamente nueva que involucra la exposición de los jóvenes a escenarios del crimen grabados en cinta diseñados para estimular la excitación y entonces inmediatamente mostrar un vídeo que muestra las consecuencias negativas de la conducta sexualmente abusiva. Los hallazgos de la investigación preliminar sugieren que la SV puede ser una aproximación efectiva para reducir la excitación sexual desviada en los jóvenes que son sexualmente excitados por niños prepúberes (Weinrott, Riggan, and Frothingham, 1997).

Involucración de las familias

Rasmussen (1999) sostiene que un apoyo familiar adecuado puede ayudar a reducir la recidiva y que los programas terapéuticos que involucran a las familias probablemente son más efectivos que otros que no las involucran. Como Gray y Pithers (1993) observaron, sin embargo, las familias varían en términos de su motivación y capacidad para facilitar efectivamente el tratamiento. Gray y Pithers (1993) describieron estrategias que pueden comprometer la cooperación de los miembros de la familia e informaron de aproximaciones que los padres encontraron útiles:

- (1) La información escrita sobre la prevención de la recaída, las distorsiones cognitivas, y las consecuencias del abuso sexual;
- (2) Vídeos educativos de abusadores adolescentes que discuten su proceso de recaída y la necesidad de que se le den explicaciones;
- (3) Literatura sobre el proceso de recuperación de las víctimas de abuso sexual;

- (4) Referencias a grupos de tratamiento para adultos supervivientes de abuso sexual;
- (5) La oportunidad de ser incluido periódicamente en sesiones de grupo de abusadores adolescentes;
- (6) Grupos de apoyo para padres de adolescentes abusivos; y
- (7) Atención hacia los intereses de los hermanos del joven en el proceso de tratamiento.

PREVENCIÓN

Debemos ser cuidadosos con las palabras que utilizamos para discutir la ofensa sexual adolescente. La conducta de ofensa sexual sólo es un aspecto de la vida de la persona joven.

Etiquetar a un joven como "ofensor sexual" puede tener consecuencias negativas significativas en el desarrollo. Necesitamos ver la conducta en un contexto más amplio de la vida y la experiencia del joven. También necesitamos reconocer que los adolescentes a menudo adquieren sus ideas acerca del sexo y la sexualidad de los adultos en el mundo que les rodea. Actualmente, la pornografía es una fuente importante de información acerca del sexo y la sexualidad para muchas personas jóvenes.

Deberíamos comprender la curiosidad de la persona joven acerca del sexo y aprender a reconocer la diferencia entre la experimentación sexual apropiada y la conducta sexual problemática.

Ya que muchos adolescentes que ofenden fueron ellos mismos victimizados, tenemos que reconocer la importancia de tratar con el daño subyacente causado por su propio abuso. Si descuidamos hacerlo así, tendremos poco éxito en el tratamiento de su conducta ofensiva.

Algunos adolescentes comienzan la ofensa sexual antes de alcanzar los 12 años de edad. Muchos de estos niños simplemente están reaccionando a su propio abuso. Otros pueden copiar la conducta sexual de la que han sido testigos por parte de sus hermanos mayores, adultos, o en la pornografía. Por consiguiente, la identificación y el tratamiento

temprano son esenciales para todos los niños pequeños que han sido abusados.

Necesitamos considerar seriamente toda la conducta sexual problemática de los niños y adolescentes. Tener en cuenta a los abusadores, respecto a su edad, es importante para el bienestar y recuperación de las víctimas. También atraer la atención de los abusadores hacia aquellos que pueden ayudarles a detenerse de dañarse a sí mismos y a otros de nuevo.

Mientras siempre es potencialmente dañino para las víctimas, alguna conducta de ofensa sexual puede comenzar por la curiosidad y la experimentación con niños más pequeños y hermanos, en ocasiones esto avanza progresivamente, convirtiéndose en una conducta abusiva. Los padres y cuidadores deberían estar atentos y observar las conductas sexuales de los niños y proporcionar retroalimentación correctora adecuada inmediatamente.

Hay una necesidad de proporcionar a las personas jóvenes información apropiada, relevante para su edad acerca del sexo y la sexualidad. Se debe poner énfasis no simplemente en el sexo, el control de la natalidad, o las enfermedades de transmisión sexual, sino también incluir información acerca de los sentimientos, la identidad, la intimidad, la construcción de la relación, citarse, sobre el poder y el control, acerca del hostigamiento sexual, el consentimiento, la fuerza, y sobre unas relaciones sexuales basadas en la confianza y el placer sin abuso o daño.

El mejor profesor para un niño o adolescente es un adulto positivo que modele un sentimiento de igualdad en las relaciones, posea información exacta acerca del sexo, y esté cómodo/a con su propia sexualidad. Tal persona debería utilizar un lenguaje claro, conciso y directo. Utilizar términos vagos o complicados revela la incomodidad del adulto y sugiere al joven que hay algo vergonzoso acerca del sexo.

Los adultos deberían seleccionar cuidadosamente a las niñas/os adolescentes, tanto varones como mujeres, antes de utilizar sus servicios. Contratar sólo adolescentes maduros y competentes o adultos. Obtener referencias de otras familias.

Observar cuidadosamente la conducta del niño alrededor de esta persona, especialmente cuando vuelve al hogar.

Utilizar los medios de comunicación para eliminar los estereotipos sexuales dañinos, la sexualización de los niños y los jóvenes, la explotación indebida de la sexualidad masculina y femenina, y las imágenes sexuales violentas.

Los expertos en este campo están de acuerdo en que hay una necesidad de desarrollar y apoyar un continuum multi-disciplinario, coordinado, de cuidado, incluyendo apoyos post-programa o en la convalecencia de estos ofensores sexuales adolescentes. Dentro del continuum del bienestar del niño los profesionales de la salud mental, los consejeros de la policía, oficiales de libertad condicional, y el poder judicial deberían poseer una comprensión común de la información más actual disponible respecto a la conducta y tratamiento de la ofensa sexual del adolescente.

Utilización de un modelo de prevención de la recaída

Gray y Pithers (1993) aplicaron la prevención de la recaída al tratamiento y supervisión de los niños y adolescentes con problemas en su conducta sexual. Esta técnica requiere que los jóvenes aprendan a identificar los factores asociados con un incremento del riesgo de ofensa sexual y el uso de estrategias para evitar las situaciones de alto riesgo o manejarlas efectivamente cuando ocurren. Cuando la prevención de la recaída es aplicada a los niños, se sitúa un énfasis mayor en la supervisión externa para prevenir además la victimización. Faltan estudios empíricos acerca de la efectividad de esta aproximación.

En la práctica, no se afirma explícitamente el principio de "sin cura" cuando se trabaja con adolescentes. Es crucial establecer una motivación para abordar su conducta y proporcionarles optimismo acerca de ganar dominio sobre su problema tanto para ellos como para sus padres/cuidadores.

Es útil el uso de analogías y ejemplos simples para ayudar a explicar los principios básicos de la recaída y el tratamiento relacionado. Es adecuado hablar del proceso de "pérdida de control de la conducta sexual", en términos de sentimientos, pensamientos, imágenes en su mente, reacciones a situaciones y personas, lugares, oportunidades, decisiones y conductas. Es oportuno describir los planes de prevención en términos del conocimiento de cuándo y cómo detenerse de caminar hacia la víctima potencial, volviéndose y marchándose. Identificar los precursores del abuso y el proceso de la recaída antes de que el adolescente entre en un grupo de tratamiento de prevención de la recaída, significa que el tiempo en el grupo no es gastado en preliminares y tiene en cuenta modelos alternativos de los ciclos del abuso (por ejem., Bera, 1994; Marshall y Eccles, 1993, Ryan et al., 1987).

Los contextos de la vida en la cual los adolescentes están localizados son usualmente diferentes a la de los adultos. A menudo están todavía en el hogar o son cuidados en los hogares. Las recaídas en el cuidado son muy comunes. Las siguientes directrices parecen útiles en el trabajo con adolescentes abusivos:

- La familia del adolescente debería estar involucrada en la prevención de la recaída. En la práctica esto es más efectivo cuando un programa paralelo para los padres está en funcionamiento y se establecen reuniones regulares de los padres y adolescentes.
- Si el adolescente ha sido trasladado del hogar como resultado de una conducta sexualmente abusiva, entonces es crítico adoptar una estrategia similar con los cuidadores.
- La prevención de la recaída debería ser orientada más conductualmente que con los ofensores adultos.
- En relación a las dimensiones "internas" y "externas" de Pithers, debería ponerse más foco en la dimensión "externa" cuando se trabaja con adolescentes.
- Los recursos de monitorización tienden a ser más numerosos y discutiblemente más fiables

con los adolescentes que con los adultos (por ejemplo padres, cuidadores, escuela, trabajador social).

- La desviación de las situaciones de alto riesgo es más factible con los adolescentes (por ejem., incremento del uso de tiempo estructurado, mayor supervisión parental, control sobre la niñera/o, etc.).

En vista de los muchos estudios que identifican la delincuencia general y las actitudes y conducta antisocial entre lo jóvenes que exhiben problemas de la conducta sexual, Weinrott (1998a) sugirió que las intervenciones terapéuticas relevantes empíricamente basadas para los delincuentes juveniles son utilizadas con aquellos que han cometido ofensas sexuales.

INVESTIGACIÓN SOBRE LA EFICACIA DEL TRATAMIENTO

Tratamiento especializado para jóvenes que han cometido ofensas sexuales

Los programas específicamente diseñados para jóvenes que han ofendido sexualmente han proliferado, pero la evaluación de estas aproximaciones especializadas ha sido limitada. Por ejemplo, la mayoría de los programas se han desarrollado en su núcleo acerca del "ciclo del asalto sexual", pero a pesar del hecho de que el ciclo del asalto sexual ha estado en uso en el tratamiento del ofensor sexual durante cerca de 20 años, el modelo no ha sido empíricamente validado (Weinrott, 1996). Chaffin y Bonner (1998) alertaron contra la "convicción" de que aquellos que trabajan en esta área han encontrado la aproximación correcta y resumido las creencias acerca de las intervenciones específicas en la ofensa sexual que pueden ser incluidas en tal "dogma". Chaffin y Bonner (1998) y Weinrott (1996) han observado que actualmente no es posible decir si un tipo de tratamiento es mejor que otro, con la posible excepción de que el tratamiento multisistémico focalizado en la

Tratamiento para reducir las ofensas sexuales

Modelos de tratamiento	Áreas del objetivo del tratamiento						
	Relaciones sociales deterioradas	Déficits de la empatía	Distorsiones cognitivas	Excitación sexual desviada	Manejo problemático de las relaciones	Conductas impulsivas/antisociales	Consecuencias de una historia personal de maltrato en la infancia
Manejo de la rabia	X		X		X		
Entrenamiento en asertividad	X				X		
Terapia de aversión				X			
Grupo de supervivientes víctimas en la infancia	X	X	X		X		X
Reestructuración cognitiva	X	X	X		X	X	X
Sensibilización encubierta				X			
Terapia expresiva		X			X		X
Intervenciones familiares	X	X	X		X	X	X
Terapia individual y de grupo	X	X	X	X	X	X	X
Intervenciones multisistema (por ejem. TSM y TFCM)	X	X	X		X	X	X
Farmacoterapia				X	X	X	
Desarrollo de la identificación positiva	X		X				X
Prevención de la recaída y ciclos de ofensas			X	X	X	X	
Auto-control y manejo del impulso				X	X	X	
Grupos de auto-ayuda	X					X	X
Habilidades para citarse y educación sexual	X						
Entrenamiento en habilidades sociales	X						
Manejo del estrés y la ansiedad	X				X	X	
Educación y tratamiento sobre el abuso de sustancias					X	X	
Desensibilización sistemática	X			X			
Sesibilización vicaria				X			
Entrenamiento en empatía por la víctima	X	X	X			X	

delincuencia parecer ser más efectivo que el consejo individualizado con jóvenes que han cometido ofensas sexuales. Un estudio de Lab, Shields, y Schondel (1993) parece suscitar cuestiones acerca de la eficacia del tratamiento especializado para jóvenes que han cometido ofensas sexuales. El estudio de Kimball y Guarino-Ghezzi (1996), sin embargo, encontró que los ofensores sexuales juveniles en tratamiento específico contra la ofensa sexual demostraron actitudes más positivas y mayor adquisición de habilidad que aquellos en un tratamiento no específico (Los jóvenes en un tratamiento específico de la ofensa sexual, sin embargo, recibieron intervenciones más intensas y variadas que aquellos en un tratamiento no específico de la ofensa.)

Tratamiento para los jóvenes que son delincuentes.

Se ha conducido una investigación para evaluar la efectividad de las intervenciones con jóvenes que cometen varios tipos de ofensas, no sólo ofensas sexuales. Ya que la delincuencia en general y las actitudes y la conducta antisocial son encontradas frecuentemente en los jóvenes que han cometido ofensas sexuales, estas aproximaciones terapéuticas pueden ser relevantes y efectivas con estos jóvenes. Izzo y Ross (1990) condujeron un meta-análisis de 200 estudios experimentales o cuasi-experimentales para evaluar la efectividad de las intervenciones terapéuticas utilizadas con ofensores juveniles. Encontraron que entre los jóvenes no institucionalizados, los tratamientos que se focalizaron en las habilidades interpersonales y utilizaron programas conductuales produjeron efectos positivos. Otras intervenciones que han sido validadas con delincuentes crónicos, tales como la terapia multisistémica y el tratamiento multidimensional que fomentan el cuidado, también son aproximaciones prometedoras para jóvenes que han cometido ofensas sexuales (Borduin et al.,

1990; Chamberlain y Reid, 1998; Swenson et al., 1998).

Deserción del tratamiento específico de la ofensa sexual

Varios estudios de programas de tratamiento del ofensor sexual han demostrado altas tasas de deserción del tratamiento (Becker, 1990; Hunter y Figueredo, 1999; Kraemer, Salisbury, y Spielman, 1998; Rasmussen, 1999; Schram, Milloy, y Rowe, 1991). Las altas tasas de desgaste del tratamiento son extremadamente importantes. Un estudio de ofensores sexuales juveniles (Hunter y Figueredo, 1999) y varios estudios de ofensores adultos (por ejem., Hanson y Buissière, 1998) sugieren que el fracaso en completar el tratamiento está asociado con tasas más altas de recidiva tanto para las ofensas sexuales como para otros tipos de ofensas.

ESCENARIO TERAPÉUTICO

Segregar versus integrar a los jóvenes que han cometido ofensas sexuales

Históricamente, tratar a jóvenes que han cometido ofensas sexuales en un escenario específicamente diseñado para ofensores sexuales han sido considerado “óptimo” (Morenz y Becker, 1995). La literatura, sin embargo, indica que la efectividad de esta aproximación no ha sido probada. De hecho, algunos estudios sugieren que otras aproximaciones pueden ser más beneficiosas. Milloy (1994) indicó que se han publicado estudios no controlados que investigan el efecto de la segregación de los ofensores sexuales juveniles de la población delincente en general. Si los jóvenes que han sido sexualmente abusivos deberían ser agrupados con jóvenes que han cometido ofensas no sexuales o con jóvenes que tienen otros problemas conductuales es un tema complejo. Existen argumentos tanto a favor como en contra del uso de unidades de tratamiento

segregado. Entre tanto, la importancia de la evaluación individualizada y el planeamiento del tratamiento no pueden ser sobre enfatizados. Milloy (1994) hizo la pregunta, “pero ¿qué es tratamiento especializado del ofensor sexual?. Ella señaló que el tratamiento “especializado” para ofensores sexuales típicamente incluye componentes tales como educación sexual, habilidades sociales, manejo de la agresividad, aceptación de la responsabilidad por las ofensas, y empatía por las víctimas. No obstante estos componentes pueden ser apropiados para los ofensores juveniles en general.

Como Milloy (1994) señaló, uno de los argumentos a favor de los programas de tratamiento del ofensor sexual segregado y especializado es que estos ofensores frecuentemente intimidan al personal y a otros residentes a través de sus conductas manipuladoras, o agresivas. Los resultados del estudio de Milloy, sin embargo, sugiere que los jóvenes que cometieron ofensas sexuales no era más probable que fueran más explotadores, manipuladores, o agresivos que los jóvenes que cometieron otros tipos de ofensas. La frecuencia de las amenazas verbales y físicas no diferían entre los grupos, y los ofensores sexuales no presentaron un incremento del manejo de los riesgos o riesgos de seguridad dentro de la institución.

En conclusión, Milloy (1994) indicó que se han publicado estudios no controlados que investigan el efecto de la segregación de los ofensores sexuales juveniles de la población delincente en general. Ella afirmó, “el hecho, emparejado con los hallazgos de este estudio, sugiere que la segregación de los ofensores sexuales juveniles es una aproximación costosa cuyo valor no está probado”.

Facilitando la seguridad en los entornos de tratamiento residencial

Existe el tema de la seguridad de la comunidad respecto a si un ofensor sexual juvenil permanece en la comunidad o es situado en una institución

segregada o no segregada. La NAPN (1993) proporcionó recomendaciones específicas para facilitar la seguridad en instituciones de tratamiento residencial.

Estas recomendaciones sugieren que tales programas deberían asegurar lo siguiente:

1. Sistemas basados en un programa diseñado para la prevención del abuso sexual en un marco institucional, que incluya (a) políticas y procedimientos que reflejen un sistema abierto y seguro que sitúe la seguridad, los derechos de los niños, y los derechos familiares; (b) procedimientos para seleccionar, filtrar, entrenar, y supervisar el personal para disminuir el riesgo de conducta sexualmente abusiva; (c) directrices para el personal de intervenciones con los residentes; (d) educación en seguridad para residentes; (e) protocolos que aseguren la seguridad del entorno; (f) procedimientos que sitúen las alegaciones o descubrimiento de abuso sexual; y (g) evaluaciones internas y revisiones externas.
2. Un fuerte programa estructurado de manejo de la conducta donde el manejo y el control de la conducta sea mantenido a través de una estructura de programa e interacciones personal/paciente.
3. Un ambiente terapéutico seguro y un ambiente social terapéutico efectivo.
4. Supervisión del personal cercano basada en una alta proporción personal-paciente y en una continua monitorización por el personal de todas las interacciones. También se pueden utilizar monitores de vídeo y audio y sensores en áreas comunes pero no reemplazar la presencia del personal.
5. Un entorno social terapéutico que incluya un ambiente seguro de la institución, un espacio seguro, una fuerte cultura de compañeros, y una filosofía del programa que sea completamente consistente.
6. Un programa estructurado, bien equilibrado lo cual proporciona modalidades desarrolladas

para incidir sobre los problemas de los adolescentes y que permita muy poco tiempo no estructurado.

7. Personal altamente entrenado que haya recibido entrenamiento especializado en temas de abuso sexual infantil, con énfasis en el tratamiento de víctimas jóvenes y adolescente sexualmente abusivo.
8. Un diseño multidisciplinario, multimodal para incidir sobre los temas terapéuticos tanto de las víctimas como de los jóvenes sexualmente abusivos.
9. Un programa de sexualidad humana positiva que enfatice el desarrollo de actitudes positivas acerca de la sexualidad, relaciones sanas, y prácticas sexuales seguras.
10. Evaluaciones continuas del programa planeado.

Otras recomendaciones de la National Task Force sobre ofensa sexual juvenil (citado en NAPN, 1993) incluyen tener normas claras acerca de los límites del espacio personal y del contacto. Las recomendaciones también incluyen tener personal de noche que permanezca despierto y residentes monitores tanto aleatoriamente como a intervalos frecuentes, planeados a lo largo de toda la noche. Ross y Villier (1993) proporcionaron recomendaciones más detalladas relacionadas con los candidatos al programa de filtrado, personal seleccionado, y unidades de residencia diseñadas y supervisadas de forma que se maximice la seguridad de los residentes y del personal.

POBLACIONES ESPECIALES

Tratamiento de los niños pequeños y preadolescentes con problemas de la conducta sexual

Gray y Pithers (1993) sugirieron que las conductas sexualmente abusivas en los niños podrían ser abordadas más efectivamente objetivando los factores de riesgo que predisponen al niño a problemas de conducta sexual o lo que precipita o perpetúa el problema.

Gray y Pithers propusieron las siguientes aproximaciones:

1. Incrementar las habilidades de auto-manejo de los niños sexualmente agresivos.
2. Solucionar el trauma resultante de la propia victimización del niño.
3. Abordar las reacciones compensatorias a menudo asociadas con la externalización de emociones difíciles a través de las conductas problemáticas.
4. Incrementar la extensión hasta la cual los miembros del equipo de prevención modelan las creencias preventivas de abuso e interviene cuando son observadas conductas relacionadas con el abuso.

Otro componente del tratamiento de niños con problemas de conducta sexual es el "equipo de prevención" (por ejem., miembros seleccionados de la familia, proveedores de cuidados, y los defensores de la comunidad) (Gray y Pithers, 1993). El equipo de prevención es de primera importancia cuando interviene con niños pequeños que no tienen la capacidad de desarrollo para la auto-monitorización. Araji (1997) describió diez programas y prácticas de tratamiento para niños con problemas de la conducta sexual. Todos los programas revisados por Araji (1997) incluían aproximaciones cognitivo-conductuales; modalidades de tratamiento que involucraban terapia individual, de grupo, de pareja y familia (la mayoría de los terapeutas parecen preferir terapias de grupo). Factores importantes cuando se interviene con niños que han sido sexualmente abusivos incluyen abordar los temas del desarrollo e involucrar a los padres y a otros cuidadores. Como se observó anteriormente, Pithers et al. (1998b) identificaron cinco subtipos de niños con problemas de la conducta sexual. Su investigación también reveló algunas diferencias en cómo los niños según los subtipos respondían a diferentes tipos de tratamiento.

Todos los programas revisados utilizaron una aproximación cognitivo-conductual, aunque algunos también utilizaron otras orientaciones, tales como aquellas basadas en las teorías psicodinámicas y del apego. Las intervenciones cognitivo-conductuales incluían desarrollo de la habilidad para promover el afrontamiento prosocial y resolución del problema, relaciones interpersonales y conductas sexuales apropiadas con la edad, y estrategias de prevención del abuso. En su revisión, Araji observó que ya que no se había demostrado que ninguna aproximación terapéutica fuese superior a otras, el tratamiento que combina teorías y métodos podría satisfacer mejor las necesidades de estos niños y sus familias.

Tratamiento de jóvenes con discapacidades cognitivas o del desarrollo

Intervenciones especiales pueden ser necesarias para los jóvenes con deterioros intelectuales o cognitivos. Por ejemplo, los individuos con dificultades del aprendizaje pueden no responder bien a las terapias (tales como las aproximaciones cognitivo-conductual) que se parecen a sus experiencias negativas en la clase. Una revisión de la literatura (Stermac y Sheridan, 1993) encontró escasez de investigación sobre el tratamiento de adultos y adolescentes con discapacidades del desarrollo. La mayoría de los estudios se han focalizado en los ofensores adultos y han enfatizado las intervenciones orientadas conductualmente, y la mayoría de las intervenciones que involucran adolescentes con discapacidades del desarrollo que han cometido ofensas sexuales han utilizado aproximaciones modificadas de los programas de tratamiento de adultos. Langevin, Marentette, y Rosati (1996) instaron a los terapeutas a extenderlo a estos jóvenes y sugirieron los pasos a dar. Ferrara y McDonald (1996) proporcionaron una discusión detallada de las estrategias y técnicas terapéuticas que pueden ser útiles.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de la revisión de la literatura indican que los jóvenes que han cometido ofensas sexuales son un grupo heterogéneo que, como todos los jóvenes, tienen necesidades del desarrollo, pero que también tienen necesidades especiales y presentan riesgos especiales relacionados con sus conductas sexuales abusivas. Los estudios existentes sugieren que una proporción sustancial de estos jóvenes desisten de cometer ofensas sexuales a continuación del descubrimiento inicial de la ofensa y la intervención terapéutica.

La literatura claramente apoya la importancia de las intervenciones que son ajustadas al adolescente, individualmente. Las estrategias de manejo del riesgo que probablemente van a ser más efectivas son aquellas que abordan las necesidades subyacentes a la conducta del joven y refuerzan la mayoría de las fuerzas existentes y apoyos positivos del joven. Aunque no se ha establecido la eficacia para muchas de las intervenciones en el ofensor sexual consideradas estandarizadas y requeridas, hay una amplia gama de intervenciones con más de una base empírica, particularmente dentro del campo de la delincuencia juvenil (tal como la terapia multisistémica), que puede ser efectiva. También se debería recordar que algunos jóvenes pueden requerir intervenciones mínimas una vez que su ofensa sexual ha sido descubierta.

Finalmente, se debería recordar que aunque la meta cuando se trabaja con jóvenes que han cometido ofensas sexuales es ayudarles a detener sus conductas abusivas, lo primero es que son niños y adolescentes. Son personas jóvenes que han cometido ofensas y que merecen cuidado y atención y una autocomprensión de las causas subyacentes a sus conductas sexuales abusivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abel, G.G., Mittelman, M.S., and Becker, J.V. 1985. Sex offenders: Results of assessment and recommendations for treatment in clinical criminology. In *The Assessment and Treatment of Criminal Behavior*, edited by M.H. Ben-Aron, S.J. Hucker, and C.D. Webster. Toronto, Canada: M and M Graphic, pp. 191-205.
- Abel, G.G., Osborn, C.A., and Twigg, D.A. 1993. Sexual assault through the life span: Adult offenders with juvenile histories. In *The Juvenile Sex Offender*, edited by H.E. Barbaree, W.L. Marshall, and S.M. Hudson. New York, NY: Guilford Press, pp. 104-117.
- Abel Screening, Inc. 1996. *Abel Assessment for Sexual Interest: Juvenile Sex Offenders: Therapist Product Information*. Brochure. Atlanta, GA: Abel Screening, Inc.
- Araji, S. 1997. *Sexually Aggressive Children: Coming To Understand Them*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Association for the Treatment of Sexual Abusers. 1997a. *Ethical Standards and Principles for the Management of Sexual Abusers*. Beaverton, OR: Association for the Treatment of Sexual Abusers.
- Association for the Treatment of Sexual Abusers. 1997b. *Position on the Effective Legal Management of Juvenile Sexual Offenders*. Beaverton, OR: Association for the Treatment of Sexual Abusers.
- Avalon Associates. 1986. *The Oregon Report on Juvenile Sex Offenders*. Salem, OR: Children's Services Division, Department of Human Resources.
- Awad, G.A., and Saunders, E. 1991. Male adolescent sexual assaulters, clinical observations. *Journal of Interpersonal Violence* 6(4):446-460.
- Bagley, C., and Shewchuk-Dann, D. 1991. Characteristics of 60 children and adolescents who have a history of sexual assault against others: Evidence from a controlled study. *Journal of Child and Youth Care* (Fall Special Issue):43-52.
- Barbaree, H.E., and Cortoni, F.A. 1993. Treatment of the juvenile sex offender within the criminal justice and mental health systems. In *The Juvenile Sex Offender*, edited by H.E. Barbaree, W.L. Marshall, and S.M. Hudson. New York, NY: Guilford Press, pp. 243-263.
- Becker, J.V. 1990. Treating adolescent sexual offenders. *Professional Psychology: Research and Practice* 21(5): 362-365.
- Becker, J.V., and Kaplan, M.S. 1993. Cognitive behavioral treatment of the juvenile sex offender. In *The Juvenile Sex Offender*, edited by H.E. Barbaree, W.L. Marshall, and S.M. Hudson. New York, NY: Guilford Press, pp. 264-277.
- Becker, J.V.; Harris, C.D. y Sales, B.D. 1993. Juveniles who commit sexual offenses: A critical review of research. In *Sexual Aggression. Issues in Etiology, Assessment, and Treatment*, edited by G.C. Nagayama Hall, R. Hirschman, J.R. Graham and Maira S. Zaragoza, Washington, Taylor & Francis, pág. 215-228.
- Becker, J.V. 1998. What we know about the characteristics and treatment of adolescents who have committed sexual offenses. *Child Maltreatment* 3(4):317-329.
- Becker, J.V., and Hunter, J.A. 1997. Understanding and treating child and adolescent sexual offenders. In *Advances in Clinical Child Psychology*, vol. 19, edited by T.H. Ollendick and R.J. Prinz. New York, NY: Plenum Press, pp. 177-197.
- Becker, J.V., Kaplan, M.S., Cunningham-Rathner, J., and Kavoussi, R. 1986. Characteristics of adolescent incest sexual perpetrators: Preliminary findings. *Journal of Family Violence* 1(1):85-97.
- Bengis, S. 1997. Comprehensive service delivery with a continuum of care. In *Juvenile Sexual Offending: Causes, Consequences, and Correction*, edited by G.D. Ryan and S.L. Lane. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, pp. 211-218.
- Bonner, B. 1997. Child, adolescent, and adult sex offenders: Similarities and differences. Paper presented at the meeting of the Association for the Treatment of Sexual Abusers, Arlington, VA, October 1997.
- Bonner, B., and Chaffin, M. 1998. Dyad and family therapy in sibling abuse and sibling sexual behavior. Workshop presented at the Conference on Responding to Child Maltreatment, American Professional Society on the Abuse of Children (APSAC) Advanced Training Institute, San Diego, CA, January 1998.

- Bonner, B., Marx, B.P., Thompson, J.M., and Michaelson, P. 1998. Assessment of adolescent sexual offenders. *Child Maltreatment* 3(4):374-383.
- Bordin, C.M., Henggeler, S.W., Blaske, D.M., and Stein, R.J. 1990. Multisystemic treatment of adolescent sexual offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology* 34(2):105-113.
- Bourke, M.L., and Donohue, B. 1996. Assessment and treatment of juvenile sex offenders: An empirical review. *Journal of Child Sexual Abuse* 5(1):47-70.
- Bremer, J.F. 1992. Serious juvenile sex offenders: Treatment and long-term follow-up. *Psychiatric Annals* 22(6):326-332.
- Bumby, K.M., and Bumby, N.H. 1997. Adolescent female sexual offenders. In *The Sex Offender: Vol. 2. New Insights, Treatment Innovations and Legal Developments*, edited by B.K. Schwartz and H.R. Cellini. Kingston, NJ: Civic Research Institute, pp. 10.1-10.16.
- Camp, B.H., and Thyer, B.A. 1993. Treatment of adolescent sex offenders: A review of empirical research. *The Journal of Applied Social Sciences* 17(2):191-206.
- Carpenter, D.R., Peed, S.F., and Eastman, B. 1995. Personality characteristics of adolescent sexual offenders: A pilot study. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment* 7(3):195-203.
- Cellini, H.R. 1995. Assessment and treatment of the adolescent sexual offender. In *The Sex Offender: Vol. 1. Corrections, Treatment and Legal Practice*, edited by B.K. Schwartz and H.R. Cellini. Kingston, NJ: Civic Research Institute, pp. 6.1-6.12.
- Chaffin, M. 1994. Research in action: Assessment and treatment of child sexual abusers. *Journal of Interpersonal Violence* 9:224-237.
- Chaffin, M., and Bonner, B. 1998. Don't shoot, we're your children: Have we gone too far in our response to adolescent sexual abusers and children with sexual behavior problems? *Child Maltreatment* 3(4):314-316.
- Chamberlain, P., and Reid, J.B. 1998. Comparison of two community alternatives to incarceration for chronic juvenile offenders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 66(4):624-633.
- Charles, G., and McDonald, M. 1997. Adolescent sexual offenders. *Journal of Child and Youth Care* 11(1):15-25.
- Children's Services Practice Notes for North Carolina's Child Welfare Social Workers. From the N.C. Division of Social Services and the N.C. Family and Children's Resource Program, Vol. 7, nº 2. Mayo 2002.
- Davis, G.E., and Leitenberg, H. 1987. Adolescent sex offenders. *Psychological Bulletin* 101(3):417-427.
- Díaz Morfa, J. 1999. Medicación oral para los desórdenes sexuales. *Revista de Terapia Sexual y de Pareja*, nº 3: 44-64.
- Díaz Morfa, J. 2002. Actualización en el tratamiento farmacológico de las parafilias. *Psiquiatría Biológica*, Vol. 9, nº 2: 94-102.
- Dougher, M.J. 1995. Clinical assessment of sex offenders. In *The Sex Offender: Vol. 1. Corrections, Treatment and Legal Practice*, edited by B.K. Schwartz and H.R. Cellini. Kingston, NJ: Civic Research Institute, pp. 11.2-11.13.
- Epps, K. J. 1994. Managing sexually abusive adolescents in residential settings: A strategy for risk assessment. *Issues in Criminological and Legal Psychology* 21:54-60.
- Fehrenbach, P.A., Smith, W., Monastersky, C., and Deisher, R.W. 1986. Adolescent sexual offenders: Offender and offense characteristics. *American Journal of Orthopsychiatry* 56(2):225-233.
- Ferrara, M.L., and McDonald, S. 1996. *Treatment of the Juvenile Sex Offender: Neurological and Psychiatric Impairments*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Forth, A.E., and Burke, H.C. 1998. Psychopathy in adolescence: Assessment, violence, and developmental precursors. In *Psychopathy: Theory, Research, and Implications for Society*, edited by D. Cooke, A.E. Forth, and R.D. Hare. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, pp. 205-229.
- Forth, A.E., Hart, S.D., and Hare, R.D. 1990. Assessment of psychopathy in male young offenders. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2(3):342-344.
- Forth, A.E., Kosson, D., and Hare, R.D. In press. *The Psychopathy Checklist: Youth Version*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Freeman-Longo, R.E., Bird, S., Stevenson, W.F., and Fiske, J.A. 1994. *1994 Nationwide Survey of Treatment Programs and Models Serving Abuse-Reactive Children and Adolescent and Adult Sex Offenders*. Brandon, VT: The Safer Society Program and Press.
- Friedrich, W.N. 1990. *Psychotherapy of Sexually Abused Children and Their Families*. New York, NY: W.W. Norton and Co.
- Gilby, R., Wolf, L., and Goldberg, B. 1989. Mentally retarded adolescent sex offenders: A survey and pilot study. *Canadian Journal of Psychiatry* 34(6):542-548.
- Goocher, B.E. 1994. Some comments on the residential treatment of juvenile sex offenders. *Child and Youth Care Forum* 23(4):243-250.
- Gray, A., Busconi, A., Houchens, P., and Pithers, W.D. 1997. Children with sexual behavior problems and their caregivers: Demographics, functioning, and clinical patterns. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment* 9(4):267-290.
- Gray, A.S., and Pithers, W.D. 1993. Relapse prevention with sexually aggressive adolescents and children: Expanding treatment and supervision. In *The Juvenile Sex Offender*, edited by H.E. Barbaree, W.L. Marshall, and S.M. Hudson. New York, NY: Guilford Press, pp. 289-319.
- Groth, N.A., Longo, R.E., and McFadin, J.B. 1982. Undetected recidivism among rapists and child molesters. *Crime and Delinquency* 28(3):450-458.
- Hanson, R.K., and Buissonière, M.T. 1996. *Predictors of Sexual Offender Recidivism: A Meta-analysis*. Ottawa, Canada: Solicitor General, Public Works and Government Services.
- Hanson, R.K., and Buissonière, M.T. 1998. Predicting relapse: A meta-analysis of sexual offender recidivism studies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 66(2):348-362.
- Hare, R.D. 1991. *The Hare Psychopathy Checklist—Revised Manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Hare, R.D. 1996. Psychopathy: A clinical construct whose time has come. *Criminal Justice and Behavior* 23(1):25-54.
- Harris, G.T., Rice, M.E., and Quinsey, V.L. 1993. Violent recidivism of mentally disordered offenders: The development of a statistical prediction instrument. *Criminal Justice and Behavior* 20(4):315-335.
- Henggeler, S.W., Melton, G.B., and Smith, L.A. 1992. Family preservation using multisystemic therapy: An effective alternative to incarcerating serious juvenile offenders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 60(6):953-961.
- Henggeler, S.W., Schoenwald, S.K., Borduin, C.M., Rowland, M.D., and Cunningham, P.E. 1998. *Multisystemic Treatment of Antisocial Behavior in Children and Adolescents*. New York, NY: Guilford Press.
- Hoghugh, M.; 1997. Sexual Abuse by Adolescents. En *Working with Sexually Abusive Adolescents*, edit. by Hoghugh, M., Bhat, SR; Graham, F. London, Sage Publications, págs 1-19.
- Hunter, J.A., Jr., and Becker, J.V. 1994. The role of deviant sexual arousal in juvenile sexual offending: Etiology, evaluation, and treatment. *Criminal Justice and Behavior* 21(1):132-149.
- Hunter, J.A., Jr., and Lexier, L.J. 1998. Ethical and legal issues in the assessment and treatment of juvenile sex offenders. *Child Maltreatment* 3(4):339-348.
- Hunter, J.A., Jr., and Figueroa, A.J. 1999. Factors associated with treatment compliance in a population of juvenile sexual offenders. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment* 11(1):49-67.
- Hunter, J.A. 2000. Understanding Juvenile Sex Offenders: Research Findings and Guidelines for Effective Management and Treatment. *Juvenile Justice Fact Sheet*. Charlottesville, VA: Institute of Law, Psychiatry, & Public Policy, University of Virginia.

- Izzo, R.H., and Ross, R.R. 1990. Meta-analysis of rehabilitation programs for juvenile delinquents: A brief report. *Criminal Justice and Behavior* 17(1):134-142.
- Jacobs, W.L., Kennedy, W.A., and Meyer, J.B. 1997. Juvenile delinquents: A between-group comparison study of sexual and nonsexual offenders. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment* 9(3):201-218.
- Johnson, T.C. 1991. Children who molest children: Identification and treatment approaches for children who molest other children. *The APSAC Advisor* (Fall):9-11, 23.
- Kahn, T.J., and Chambers, H.J. 1991. Assessing reoffense risk with juvenile sexual offenders. *Child Welfare* LXX(3):333-345.
- Katz, R.C. 1990. Psychosocial adjustment in adolescent child molesters. *Child Abuse and Neglect* 14(4):567-575.
- Kavoussi, R.J., Kaplan, M., and Becker, J.V. 1988. Psychiatric diagnoses in adolescent sex offenders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 27(2):241-243.
- Kimball, L.M., and Guarino-Ghezzi, S. 1996. *Sex Offender Treatment: An Assessment of Sex Offender Treatment Within the Massachusetts Department of Youth Services*. Juvenile Justice Series Report: No. 10. Boston, MA: Northeastern University, Privatized Research Management Initiative.
- Knight, R.A., and Cerce, D.D. 1999. Validation and revision of the Multidimensional Assessment of Sex and Aggression. *Psychologica Belgica* 39(2/3):135-161.
- Knight, R.A., and Prentky, R.A. 1993. Exploring characteristics for classifying juvenile sex offenders. In *The Juvenile Sex Offender*, edited by H.E. Barbaree, W.L. Marshall, and S.M. Hudson. New York, NY: Guilford Press, pp. 45-83.
- Knight, R.A., Prentky, R.A., and Cerce, D.D. 1994. The development, reliability, and validity of an inventory for the multidimensional assessment of sex and aggression. *Criminal Justice and Behavior* 21(1): 72-94.
- Kobayashi, J., Sales, B.D., Becker, J.V., Figueredo, A.J., and Kaplan, M.S. 1995. Perceived parental deviance, parent-child bonding, child abuse, and child sexual aggression. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment* 7(1):25-43.
- Kraemer, B.D., Salisbury, S.B., and Spielman, C.R. 1998. Pretreatment variables associated with treatment failure in a residential juvenile sex-offender program. *Criminal Justice and Behavior* 25(2):190-202.
- Kraemer, B.D., Spielman, C.R., and Salisbury, S.B. 1995. Juvenile sex offending psychometric assessment. In *The Sex Offender: Vol. 1. Corrections, Treatment and Legal Practice*, edited by B.K. Schwartz and H.R. Cellini. Kingston, NJ: Civic Research Institute, pp. 11.1-11.13.
- Kramer, S.P., Hurt, R.O., Bench, L.L., Maw, M., and Erickson, S. 1997. A study of twelve measures of recidivism with 200 juvenile sex offenders at 5 year followup. Paper presented at the Association for the Treatment of Sexual Abusers Conference, Arlington, VA, October 1997.
- Lab, S., Shields, G., and Schondel, C. 1993. Research note: An evaluation of juvenile sexual offender treatment. *Crime and Delinquency* 39(4):543-553.
- Laben, J.K., Dodd, D., and Sneed, L. 1991. King's theory of goal attainment applied in group therapy for inpatient juvenile sexual offenders, maximum security state offenders, and community parolees, using visual aids. *Issues in Mental Health Nursing* 12(1):51-64.
- Lane, S., and Lobanov-Rostovsky, C. 1997. Special populations: Children, families, the developmentally disabled, and violent youth. In *Juvenile Sexual Offending: Causes, Consequences, and Correction*, edited by G.D. Ryan and S.L. Lane. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, pp. 322-359.
- Lang, R.A., Lloyd, C.A., and Fiqia, N.A. 1985. Goal attainment scaling with hospitalized sexual offenders. *The Journal of Nervous and Mental Disease* 173(9):527-537.
- Langevin, R., Marentette, D., and Rosati, B. 1996. Why therapy fails with some sex offenders: Learning difficulties examined empirically. In *Sex Offender Treatment: Biological Dysfunction, Intrapsychic Conflict, Interpersonal Violence*. Binghamton, NY: The Haworth Press, pp. 143-155.
- Lee, D.G., and Olender, M.B. 1992. Working with juvenile sex offenders in foster care. *Community Alternatives: International Journal of Family Care* 4(2):63-75.
- Lightfoot, L.O., and Barbaree, H.E. 1993. The relationship between substance use and abuse and sexual offending in adolescents. In *The Juvenile Sex Offender*, edited by H.E. Barbaree, W.L. Marshall, and S.M. Hudson. New York, NY: Guilford Press, pp. 203-224.
- Lipsey, M.W., and Wilson, D.B. 1998. Effective intervention for serious juvenile offenders: A synthesis of research. In *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions*, edited by R. Loeber and D.P. Farrington. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 313-345.
- López, Felix, del Campo, A. y Guijo, V. 2003. Sexualidad prepuberal. *Revista de Terapia Sexual y de pareja*, Abril, nº 15.
- MacArthur Violence Risk Assessment Study. 1996. Executive Summary. *American Psychology Law Society News* 16(3):1-4.
- Marshall, W.L., and Barbaree, H.E. 1990. Outcome of comprehensive cognitive-behavioral treatment programs. In *Handbook of Sexual Assault: Issues, Theories, and Treatment of the Offender*, edited by W.L. Marshall, D.R. Laws, and H.E. Barbaree. New York, NY: Plenum Press, pp. 363-385.
- Mathews, R., Hunter, J.A., Jr., and Vuz, J. 1997. Juvenile female sexual offenders: Clinical characteristics and treatment issues. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment* 9(3):187-200.
- McCurry, C., McClellan, J., Adams, J., Norrei, M., Storck, M., Eisner, A., and Breiger, D. 1998. Sexual behavior associated with low verbal IQ in youth who have severe mental illness. *Mental Retardation* 36(1):23-30.
- Milloy, C.D. 1994. *A Comparative Study of Juvenile Sex Offenders and Non-sex Offenders*. Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy.
- Milner, J., and Murphy, W. 1995. Assessment of child physical and sexual abuse offenders. *Family Relations* 44(4):478-488.
- Miner, M.H., and Crimmins, C.L.S. 1995. Adolescent sex offenders: Issues of etiology and risk factors. In *The Sex Offender: Vol. 1. Corrections, Treatment and Legal Practice*, edited by B.K. Schwartz and H.R. Cellini. Kingston, NJ: Civic Research Institute, pp. 9.1-9.15.
- Miner, M.H., Siekert, G.P., and Ackland, M.A. 1997. *Evaluation: Juvenile Sex Offender Treatment Program, Minnesota Correctional Facility—Sauk Centre*. Final report—Biennium 1995-1997. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Department of Family Practice and Community Health, Program in Human Sexuality.
- Morenz, B., and Becker, J.V. 1995. The treatment of youthful sexual offenders. *Applied and Preventive Psychology* 4(4):247-256.
- National Adolescent Perpetrator Network. 1988. Preliminary report from the National Task Force on Juvenile Sexual Offending. *Juvenile and Family Court Journal* 38(2):1-67.
- National Adolescent Perpetrator Network. 1993. The revised report from the National Task Force on Juvenile Sexual Offending. *Juvenile and Family Court Journal* 44(4):1-120.
- National Clearinghouse on Family Violence Health Promotion and Programs Branch Health Canada. 1997. Adolescent Sex Offenders. <http://www.hc-sc.gc.ca/hppb/familyviolence/html/adosexof.htm>
- O'Brien, M. 1991. Taking sibling incest seriously. In *Family Sexual Abuse*, edited by M.Q. Patton. Newbury Park, CA: Sage Publications, pp. 75-92.
- Pithers, W.D., Gray, A., Busconi, A., and Houchens, P. 1998a. Caregivers of children with sexual behavior problems: Psychological and familial functioning. *Child Abuse and Neglect* 22(2):129-141.
- Pithers, W.D., Gray, A., Busconi, A., and Houchens, P. 1998b. Children with sexual behavior problems: Identification of five distinct child types and related treatment considerations. *Child Maltreatment* 3(4):384-406.
- Prentky, R. 1995. A rationale for the treatment of sex offenders: Pro bono publico. In *What Works: Reducing Reoffending*

- Guidelines from Research and Practice*, edited by J. McGuire. New York, NY: John Wiley and Sons Ltd., pp. 153-170.
- Prentky, R. 1997. Juvenile sex offenders: Assessment, classification and treatment needs. Presentation sponsored by the Child Abuse Action Network, Topsham, ME, November 1997.
 - Prentky, R., and Burgess, A.W. 1990. Rehabilitation of child molesters: A cost-benefit analysis. *American Journal of Orthopsychiatry* 60(1):108-117.
 - Prentky, R., and Edmunds, S.B. 1997. *Assessing Sexual Abuse: A Resource Guide for Practitioners*. Brandon, VT: Safer Society Press.
 - Prentky, R., Harris, B., Frizzell, K., and Righthand, S. 2000. An actuarial procedure for assessing risk in juvenile sex offenders. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment* 12(2):71-93.
 - Prentky, R.A., Lee, A.F.S., Knight, R.A., and Cerce, D. 1997. Recidivism rates among child molesters and rapists: A methodological analysis. *Law and Human Behavior* 21(6):635-660.
 - Quinsey, V.L., Rice, M.E., and Harris, G.T. 1995. Actuarial prediction of sexual recidivism. *Journal of Interpersonal Violence* 10(1):85-105.
 - Rasmussen, L.A. 1999. Factors related to recidivism among juvenile sexual offenders. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment* 11(1):69-85.
 - Ray, J., Smith, V., Peterson, T., Gray, J., Schaffner, J., and Houff, M. 1995. A treatment program for children with sexual behavior problems. *Child and Adolescent Social Work Journal* 12(5):331-343.
 - Ray, J.A., and English, D.J. 1995. Comparison of female and male children with sexual behavior problems. *Journal of Youth and Adolescence* 24(4):439-451.
 - Richardson, G. y Graham, F. 1997. Relapse Prevention. In *En Working with Sexually Abusive Adolescents*, edit. by Hoghugh, M., Bhate, SR, Graham, F London, Sage Publications, págs. 162-176.
 - Righthand, S., Hennings, R., and Wigley, P. 1989. *Young Sex Offenders in Maine*. Portland, ME: University of Southern Maine, Public Policy and Management Program, Human Services Development Institute, Committee on Child Sex Abuse: Research Task Force.
 - Ross, J.E., and Villier, M.P. 1993. Safety considerations in developing an adolescent sex offender program in residential treatment. In *Sexual Abuse and Residential Treatment*, edited by W.C. Braga and R. Shimmer. Binghamton, NY: Haworth Press, pp. 37-47.
 - Ryan, G., Miyoshi, T.J., Metzner, J.L., Krugman, R.D., and Fryer, G.E. 1996. Trends in a national sample of sexually abusive youths. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 35(1):17-25.
 - Salekin, R.T., Rogers, R., and Sewell, K.W. 1996. A review and meta-analysis of the Psychopathy Checklist and Psychopathy Checklist-Revised: Predictive validity of dangerousness. *Clinical Psychology: Science and Practice* 3(3):203-215.
 - Schram, D.D., Milloy, C.D., and Rowe, W.E. 1991. *Juvenile Sex Offenders: A Follow Up Study of Reoffense Behavior*. Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy, Urban Policy Research and Cambie Group International.
 - Serin, R.C. 1996. Violent recidivism in criminal psychopaths. *Law and Human Behavior* 20(2):207-217.
 - Serin, R.C., Malcolm, P.B., Khanna, A., and Barbaree, H.E. 1994. Psychopathy and deviant sexual arousal in incarcerated sexual offenders. *Journal of Interpersonal Violence* 9(1):3-11.
 - Sipe, R., Jensen, E.L., and Everett, R.S. 1998. Adolescent sexual offenders grown up: Recidivism in young adulthood. *Criminal Justice and Behavior* 25(1):109-124.
 - Smith, G., and Fischer, L. 1999. Assessment of juvenile sexual offenders: Reliability and validity of the Abel Assessment for Interest in Paraphilias. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment* 11(3):207-216.
 - Smith, H., and Israel, E. 1987. Sibling incest: A study of dynamics of 25 cases. *Child Abuse and Neglect* 11(1):101-108.
 - Smith, W.R., and Monastersky, C. 1986. Assessing juvenile sexual offenders' risk for reoffending. *Criminal Justice and Behavior* 13(2):115-140.
 - Spaccarelli, S., Bowden, B., Coatsworth, J.D., and Kim, S. 1997. Psychosocial correlates of male sexual aggression in a chronic delinquent sample. *Criminal Justice and Behavior* 24(1):71-95.
 - Stermac, L., and Sheridan, L. 1993. The developmentally disabled adolescent sex offender. In *The Juvenile Sex Offender*, edited by H.E. Barbaree, W.L. Marshall, and S.M. Hudson. New York, NY: Guilford Press, pp. 235-242.
 - Stevenson, H.C., and Wimberley, R. 1990. Assessment of treatment impact of sexually aggressive youth. *Journal of Offender Counseling, Services and Rehabilitation* 15(2):55-68.
 - Swenson, C.C., Henggeler, S.W., Schoenwald, S.K., Kaufman, K.L., and Randall, J. 1998. Changing the social ecologies of adolescent sexual offenders: Implications of the success of multisystemic therapy in treating serious antisocial behavior in adolescents. *Child Maltreatment* 3(4):330-338.
 - Tolan, P., and Guerra, N. 1994. *What Works in Reducing Adolescent Violence: An Empirical Review of the Field*. Boulder, CO: University of Colorado, Institute for Behavioral Sciences, Center for the Study and Prevention of Violence.
 - Tolan, P.H., and Gorman-Smith, D. 1998. Development of serious and violent offending careers. In *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions*, edited by R. Loeber and D.P. Farrington. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 68-85.
 - Travin, S., Cullen, K., and Protter, B. 1990. Female sex offenders: Severe victims and victimizers. *Journal of Forensic Sciences* 35(1):140-150.
 - Utah Task Force of the Utah Network on Juveniles Offending Sexually. 1996. *The Utah Report on Juvenile Sex Offenders*. Salt Lake City, UT: Utah Task Force of the Utah Network on Juveniles Offending Sexually.
 - Webster, C.D., Douglas, K.S., Eaves, D., and Hart, S.D. 1997. Assessing risk of violence to others. In *Impulsivity: Theory, Assessment, and Treatment*, edited by C.D. Webster and M.A. Jackson. New York, NY: Guilford Press, pp. 251-277.
 - Weinrott, M. 1996. *Juvenile Sexual Aggression: A Critical Review*. Boulder, CO: University of Colorado, Institute for Behavioral Sciences, Center for the Study and Prevention of Violence.
 - Weinrott, M. 1998a. Empirically-based treatment interventions for juvenile sex offenders. Presentation sponsored by the Child Abuse Action Network and the State Forensic Service, Augusta, ME, August 1998.
 - Weinrott, M. 1998b. Recidivism among juvenile sex offenders: Are favorable outcomes only favorable when therapy matters? Handout from Empirically-based treatment interventions for juvenile sex offenders. Presentation sponsored by the Child Abuse Action Network and the State Forensic Service, Augusta, ME, August 1998.
 - Weinrott, M., Riggan, M., and Frothingham, S. 1997. Reducing deviant arousal in juvenile sex offenders using vicarious sensitization. *Journal of Interpersonal Violence* 12(5):704-728.
 - Wieckowski, E., Hartsoe, P., Mayer, A., and Shortz, J. 1998. Deviant sexual behavior in children and young adolescents: Frequency and patterns. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment* 10(4):293-304.

LOS SIGNIFICADOS DE LA INMIGRACIÓN EN EL CONTEXTO DE LAS RELACIONES ADOLESCENTES: UN ANÁLISIS ETNOGRÁFICO

Estela D'Angelo

Profesora Universidad Complutense de Madrid

Piedad Pozo

Profesora Instituto "Federico García Lorca" Las Matas (Madrid)

David Viadero

Doctorando. Universidad Complutense de Madrid

El siguiente aporte se hace desde una visión psicopedagógica de las problemáticas que presentan los y las jóvenes cuando reclaman, ciertamente no de muy buena manera, su autonomía y su permiso para crecer. Con la intención de comprender las realidades sociales que ellos y ellas construyen en continua interrelación con los demás, así como sus aprendizajes (y sus "no aprendizajes"), se opta por escuchar sus propias voces para interpretarlas desde un marco explicativo de corte integrador, planteamiento imprescindible para comprender los comportamientos humanos, más aún, cuando éstos se retroalimentan en contextos comunicativos cargados de incertidumbre. Hoy, estos contextos se perfilan, entre otras muchas variables, con culturas diversas, vivencias distantes, desencuentros incomprensibles, llegadas sorprendentes, en resumen, con una inmigración desconocida.

Palabras clave: Inmigración, relaciones familiares, ámbito escolar, adolescencia, construcción de significados, diferenciación emocional, proyecto de vida, comportamientos dependientes, comportamientos autónomos.

Con la intención de escuchar la palabra de las y los adolescentes, se decide, cual etnógrafos, un acercamiento a los escenarios donde la misma cobra sentido y se plasma en narraciones. Pero, ¿qué tipo de narraciones resultan de interés? Fundamentalmente, las que expresen un proyecto de vida con dificultades, teniendo en cuenta la importancia de observar cómo comprenden y se comunican con las dificultades que experimentan los demás. En este contexto, surge el interés por la palabra del alumnado de Garantía Social, considerando que sus narraciones expresan vivencias relacionadas con una "última oportunidad" o, muchas veces, con un "camino perdido". Evidentemente, el paradigma básico de tratamiento/grupo control no proporciona los medios para obtener la información perseguida en este trabajo de investigación, ni tampoco las

unidades de análisis concentradas en individuos (evaluación de sujetos en forma aislada) permiten reflejar la complejidad de la interacción que se pretende investigar (Delgado y Gutiérrez, 1994). En consecuencia, se opta por trabajar desde un enfoque etnográfico, teniendo en cuenta la posibilidad que el mismo brinda para buscar, selectivamente, datos en los escenarios naturales donde interactúan, de forma personal o a través de otros, los protagonistas de esta investigación (trabajo de campo), y traducirlos a **unidades de análisis** que expresen los procesos interactivos (Cook y Reichardt, 1986) de dichos contextos. El equipo considera adecuado, entonces, interpretar dichas unidades de análisis a la luz de un encuadre teórico de corte sistémico y del propio juicio de valor profesional. Elige una perspectiva intensiva de descripción densa (Gibaja, 1983),

sabiendo que los resultados no son por tanto generalizables, sino que, buscan ofrecer diferentes niveles de análisis que ayuden a comprender la realidad estudiada. El objetivo es la "comparabilidad y traductibilidad" de los datos más que la "transferencia directa" a los grupos no investigados (Goetz y LeCompte, 1988).

¿Qué escenarios resultan significativos para los fines de este estudio? Los grupos de discusión diferenciados por el tipo de población (por un lado, entre el alumnado de Garantía Social, por otro, entre familiares de dichos alumnos, y finalmente, entre el profesorado de instituto) ofrecen muy buenas posibilidades para que se exprese la narrativa de la vida cotidiana de los y las adolescentes de hoy (sus ideas, sentimientos, conocimientos, relaciones, etc.). Para dinamizar la fluidez de la palabra se decide la utilización, en cada uno de los tres grupos de discusión, de dos técnicas de participación: la puesta en común de una entrevista y el comentario de un barómetro de valores.

1. Posicionamiento que asume el equipo de investigación respecto de la realidad de los y las jóvenes de hoy

Para expresar la dirección y complejidad de su mirada, el equipo investigador recurre a enlazar los interrogantes considerados fundamentales para comprender las conceptualizaciones que los y las adolescentes de hoy configuran respecto a sí mismos y a sus relaciones con los demás: ¿cómo es el "hoy" en el que construyen su identidad los adolescentes?, ¿qué se pretende de ellos en esta sociedad?, ¿cómo dan forma a un proyecto de vida interactuando en el contexto social actual? En este marco, es importante indagar cómo "encajan" en su cosmovisión la reciente llegada a nuestra sociedad de jóvenes inmigrantes cuyos comportamientos, aun procediendo de sociedades que usan la misma lengua, se diferencian del "modelo" con el que están acostumbrados a "negociar" (distintas reacciones culturales, prioridades e intereses marcados por historias de

vida muy diversas, repertorio de dificultades muy alejado de los compañeros y las compañeras habituales, etc.). De modo que, al hilo de esta realidad intercultural existente, las preguntas expresadas anteriormente necesitan redefinirse: ¿cómo es el "hoy multicultural" en el que construyen su identidad los adolescentes?, ¿qué se pretende en esta sociedad del encuentro entre jóvenes culturalmente diversos?, ¿cómo dan forma a un proyecto de vida que integra al distinto como interlocutor válido y de pleno derecho? La búsqueda de respuestas a estos interrogantes será, entonces, el modo de abordar el planteamiento teórico asumido por el equipo respecto al fenómeno estudiado, claramente definido por una visión sistémica e integradora del desarrollo humano.

1.1. ¿Cómo es la sociedad en la que construyen su identidad los adolescentes de "hoy"? ¿Qué aportes incorpora el panorama multicultural de los últimos tiempos a esta realidad?

En la adolescencia, en tanto período de transición, cambio, crecimiento y desequilibrio, se producen ciertas transformaciones en la posición relativa de la persona frente a la familia, los iguales y la sociedad. Tradicionalmente se ha reconocido la importancia del entorno familiar en el desarrollo del individuo a lo largo de todas las edades. Sin embargo, hoy está ampliamente reconocido que esta importancia reside en la implicación en la generación del proyecto de vida de los demás: los comportamientos no se generan tan sólo a nivel emotivo-cognitivo, sino en su interacción con los distintos contextos vitales. La familia es uno de ellos, probablemente el más importante, la escuela, los compañeros, los amigos..., son otros. Los y las adolescentes construyen una identidad propia y, por tanto, diferente a la de las demás, conquistando autonomía según sus edades. Un adolescente autónomo, siguiendo a Ríos (1994), es aquel que parte de su propia realidad, mide sus posibilidades y toma decisiones cargando con toda

la responsabilidad que se derive de sus mismas decisiones. Desde la perspectiva del ciclo de vida familiar, tanto la vertiente de la sociología de la familia (Durvall y Miller, 1985; Hill, 1964) como la terapia familiar (Carter y McGoldrick, 1989; Halley, 1973; Solomon, 1973), se asume que la adolescencia no sólo afecta al individuo, sino también a otros miembros de su red social y, por tanto, es un acontecimiento normativo que supone un cambio en el ciclo vital de la familia en el que se abordan temas como la identidad, el conflicto dependencia/independencia y se prepara a los adolescentes para la vida adulta. Todo ello, exige un cambio en el sistema para poder adaptarse a las necesidades y demandas de sus miembros y de la sociedad. Estos cambios no sólo se circunscriben al contexto familiar, sino que se extienden a distintos ámbitos donde se comunican los y las adolescentes, entre ellos el escolar (Pelegriño et al, 2002). El estilo de comunicación/relación de la familia y la red social, determinante para el proceso de diferenciación emocional de sus miembros, puede oscilar entre un modo mutuo, en el que los límites estarían claros, habría suficiente apego y afecto con un espacio de crecimiento para el o la adolescente, a otro pseudomutuo, en el que hay un exceso de control y parte de la carga emocional de los sujetos está vertida en los demás miembros de la familia (Wynne, 1991; Wynne et al, 1971). De modo que, desde esta mirada, se considera adecuado hacer una revisión del mundo del adulto de hoy, en tanto un hito fundamental para la construcción del proyecto de vida de los y las adolescentes, es decir, describiendo variables que se consideran determinantes para el largo proceso por el cual toda persona se diferencia del otro en busca de su autorregulación. Desde este ángulo, es importante señalar que, en nuestra cultura, se ha producido un cambio en relación con el modelo de autoridad: el adulto, por el mero hecho de serlo, ya no detenta autoridad, es cuestionado. ¿Qué consecuencias trae esta situación para el perfil adolescente actual? La aplicación en nuestra sociedad del omnipresente modelo educativo que intenta regular el comportamiento de la prole a

través, prioritariamente, del premio a las conductas “adecuadas” y el castigo a las “inadecuadas”, ha facilitado que los mayores pierdan la autoridad porque el poder lo tiene la juventud. ¿De qué poder hablamos? El que rechaza el premio o no le importa el castigo, ante el cual, los adultos (familiares, profesorado, etc.), como administradores de premios y castigos, se han quedado sin autoridad para poner límites y con una sensación de impotencia que enturbia sus relaciones con las y los jóvenes. Sin embargo, los adultos continúan abusando de su poder ¿De qué abuso de poder hablamos? El que invade las decisiones y responsabilidades de los demás (hijos/as o alumnos/as), y no permite, ni comprende, sus repertorios habituales, generando en estos, rabia y frustración. Los padres y las madres, también el profesorado en otros aspectos, suelen hacerse cargo de decisiones y acciones que deberían ser propios de los y las adolescentes, no ayudándoles a aprender a regular sus propias conductas ni a responsabilizarse de las consecuencias de sus actos. Ante el mensaje implícito “*tú no puedes, soy yo quien debo organizarte la vida*”, los chicos y las chicas deben construir su identidad sobre la base de la incapacidad y la debilidad, y paralelamente, oponiéndose a un adulto que, hoy, no existe como referente que sostiene y sabe poner límites auténticos. La adolescencia es el momento en el que se niega el apego de los padres y se asumen posiciones extremas para demostrar que se ha crecido. De este modo, son consideradas “normales” muchas de las tormentas emocionales producidas durante la adolescencia (tal como lo explican muchas teorías psicológicas), si bien desde un enfoque sistémico se considera que son manifestaciones de apego no resuelto: un adolescente bien diferenciado de los demás, que haya iniciado en la infancia el proceso de crecimiento emocional que lo aleja de los padres, mostrará un crecimiento más tranquilo y ordenado (Bowen, 1991). En la actualidad se ha desdibujado la jerarquía que ayuda a la juventud a interactuar con los adultos en posiciones de poder, a “negociar” e ir

construyendo una personalidad autónoma. Dentro de las familias de hoy, por oposición a un autoritarismo denostado, existe la idea de que los padres tienen que ser amigos de los hijos, porque consideran que ello les permitirá entenderse mejor y a que no existan conflictos generacionales, se ha producido una "horizontalización" dentro de la estructura familiar, los subsistemas están al mismo nivel, lo que provoca un sentimiento de abandono en los y las adolescentes. Si los padres son colegas, ¿quién les protege? Di Segni Abiols (2002) opina que un adolescente debería ser alguien capaz de autorregularse sobre la base de sus propias decisiones en ámbitos como el del estudio y sus relaciones sociales, sin embargo, llamativamente, han aparecido en las últimas décadas familias que quieren estar al tanto de todos y cada uno de los pequeños conflictos sociales de sus hijos, saber todo lo que ocurre con sus amigos como si fueran propios, y otros que consideran que los estudios secundarios e incluso los universitarios requieren de ellos haciendo resúmenes, buscando bibliografía, pagando profesores particulares en una sobreprotección que no les deja crecer.

Resulta interesante observar que, para las generaciones pasadas (ahora padres, madres, profesorado,...), la llegada al mundo adulto significaba alcanzar unos privilegios, un poder, acceder a un estatus social. Los y las jóvenes de hoy consideran que ya no se gana nada, más bien al contrario: responsabilidades, sacrificio, entrega a otros, obligaciones..., son valores que, ciertamente, "cotizan a la baja", a cuenta de que no son deseados en esta sociedad tan cuantificada y cuantificable. Entonces, ¿para qué se quería crecer antes y para qué se quiere crecer hoy? Hace unas décadas, dentro de las ventajas de ser adulto, se contaba con la posibilidad de obtener informaciones vetadas a la niñez, mientras que hoy, como las fronteras intergeneracionales se traspasan con facilidad y se diluyen los límites, la información se pasa en todas las direcciones: los datos que antes pertenecían a unas edades (las actividades propias de la adolescencia, la trasgresión, entre otras cuestiones), ahora suelen

ser del dominio de todos los integrantes del grupo familiar, cuestión que provoca una comprensión descontextualizada de los hechos, nada propicia para un desarrollo emocionalmente equilibrado. También hoy es habitual que muchos adultos digan frases del tipo "Yo a tu edad...", con la intención de exigirles a los y las adolescentes logros que ellos tuvieron en su juventud, sin analizar que, por un lado, las condiciones socioeconómicas han cambiado tanto que aunque pusieran todo su empeño, ahora sería imposible conseguirlos, y, por otro, que el nivel de control ajeno que reciben de parte de los adultos ("abuso de poder") no les permite aprender a autorregularse, a conocer sus límites, a planificar metas y a esperar procesos. Curiosamente, muchos adultos de hoy guiados, probablemente, por la tendencia a buscar la eterna juventud y a evitar cualquier tipo de incomodidad y sufrimiento, "descubren" que crecer supone excesiva responsabilidad y algún que otro sacrificio. Pretenden, por tanto, seguir siendo adolescentes, y no sólo en su imagen externa, que también, sino en la dejación de sus responsabilidades, en la búsqueda de comodidad y placer, en la satisfacción inmediata de sus deseos, en el hedonismo como doctrina vital, en la ausencia de reflexión... Como consecuencia, excluyen todo lo que atente contra esos principios, contexto nada propicio para educar a la prole en los principios que ésta necesita para organizar un proyecto de vida incipiente: la importancia de la reflexión, el valor del tiempo, la satisfacción por autorregularse, la capacidad para anticipar acontecimientos y analizar consecuencias, la generación de proyectos propios...

En este marco, muchas son las sociedades, entre ellas la española, que vivencian la llegada masiva de inmigrantes, de modo que, atendiendo a las características que dinamizan las relaciones actuales, se hace difícil conocer al otro, al distinto, y reflexionar sobre este fenómeno que hace poco (años 50, 60) protagonizaban los propios españoles. No es difícil, entonces, que esta presencia se perciba como una amenaza a la tranquilidad: el inmigrante puede ser alguien que

“viene a aprovecharse de nuestro estado del bienestar” o que “nos va a quitar lo que nos pertenece por derecho”. Desde esta cosmovisión, que no colabora con la organización la historia inmediata, se propicia un corte con el pasado y se analiza el fenómeno de manera simplista y lineal. No se favorece así, que los y las adolescentes comprendan el sentido de esta movilidad humana ni que se conozcan, mutuamente, con los compañeros inmigrantes, menos aún, que desarrollen alguna relación basada en la confianza, único camino para llegar a los pilares que sostienen una sana comunicación escolar, la tolerancia y la solidaridad. Juzgar a los recién llegados sin conocerlos, desde los propios parámetros y sin ponerse en lugar del otro, utilizar y generalizar tópicos (es difícil salir “absuelto” de un “juicio” que, a partir de comentarios del estilo “*Todos los alumnos sudamericanos traen un desfase curricular de dos años*”, define incluir estos alumnos en programas de compensatoria o, más grave aún, escolarizarlos dos cursos por debajo de su edad). Esta situación no deja de tener consecuencias en las escuelas, donde competencia, sexismo y racismo se disfrazan de rendimiento académico considerando que, los que no llegaron a niveles de competencias determinados, no lo hicieron por su propia responsabilidad (Belgich, 2003). Evidentemente, éste es un terreno poco abonado para que generar procesos interactivos, donde los y las alumnos adolescentes puedan conocerse y construir una idea más ajustada de la realidad pluricultural que les ha tocado vivir. Este modelo relacional trae consecuencias negativas a los y las adolescentes, pero mucho más a los que son inmigrantes: si bien, en general, no se dispone de un espacio y un tiempo para sus historias personales, familiares y religiosas, menos aún para el alumnado inmigrante por el aislamiento que comporta el desconocimiento. Parecería que este colectivo tiene que olvidarse de lo que es, para integrarse en una escuela que, sin pretenderlo, los infravalora y que, en la mayoría de los casos, produce marginación. Éstos, tienen que dejar su lengua, sus costumbres, su cultura,

en definitiva parte de su identidad en la puerta del centro y, una vez dentro, el afán del profesorado es instruirles, integrarles sin tener en cuenta su cultura. No se valoran sus capacidades lingüísticas, de modo que, tal como comenta Noguerol (2002), la autoestima del alumnado inmigrante se ve gravemente afectada cuando su lengua es relegada, ignorada e inclusive menospreciada (“*esas palabras que utilizan no creo que estén ni en el diccionario*”, es una afirmación paradigmática que, en esta oportunidad, fue expresada por una bibliotecaria ante una consulta realizada por un joven latinoamericano). A menudo, los alumnos inmigrados no consiguen una competencia lingüística porque tienen un “handicap”: la marginación social (Arenas, 2002). Evidentemente, los adultos que coordinan y gestionan el sistema de la escolaridad cotidiana tienden a reproducir los valores que la sociedad ha legitimado en otros ámbitos, en especial, la comodidad que conduce a responsabilizar a otros (alumnos, padres, la Administración, etc.) de acciones compartidas. “*No aprovechan lo que se les ofrece*”, “*las familias están desestructuradas*”, “*Yo no puedo detenerme en enseñarle el idioma, tengo que dar el programa*”, son los comentarios habituales de un profesorado que prefiere no reflexionar, y menos con los alumnos, sobre sus prácticas, frente a los cambios que se han producido en los últimos años. La presencia de inmigrantes en la escuela merece un profundo análisis ya que en los años escolares se forjan la integración o la marginación. De acuerdo con Power (2002), se asume que, en la escuela y en la familia, la juventud tiene que generar un proyecto de vida autónomo que le permita comprender el valor de la diversidad, como un aspecto propio de la naturaleza humana, aprender a apreciar a los demás y ser capaces de trabajar junto a otras personas distintas a ellos mismos, con una religión, un color de piel o una procedencia étnica diferente. A continuación, en íntima relación con el punto anterior, se pretende expresar, como parte del encaje de respuestas propuesto al inicio, la visión

que el grupo asume respecto, por un lado (1.2.), al perfil adolescente que la sociedad actual demanda (sin tener en cuenta, muchas veces, que dicho perfil se construye en procesos interactivos), y por otro (1.3.), a la forma que se dibuja en el comportamiento de los y las adolescentes de hoy (en íntima relación y complicidad con las características de nuestra sociedad).

1.2. ¿Qué se pretende de los y las adolescentes en la sociedad actual? ¿Qué se espera del encuentro entre jóvenes culturalmente diversos?

- Que comprendan las características y propuestas de la sociedad actual, incluida la numerosa presencia de población inmigrante, y que establezcan pautas relacionales que “no traigan problemas”.
- Motivarse para aprender de forma responsable y autónoma.
- Ser solidarios y tolerantes con los otros (diferenciarse para ser diferentes en una sociedad plural).
- Ser ciudadanos y ciudadanas responsables.
- Tener un proyecto de vida autónoma (a nivel familiar, escolar, de relaciones, de relaciones amistosas, etc.) y trabajar por él.
- Resolver pacíficamente sus diferencias por medio del diálogo.

1.3. ¿Cómo dan forma (los y las adolescentes) a un proyecto de vida interactuando en el contexto social actual? ¿Cómo pueden dar forma a un proyecto de vida que integre al distinto como interlocutor válido y de pleno derecho?

Les es difícil construir un proyecto de vida autónomo, ya que, desarrollan pautas relacionales emocionalmente dependientes.

Por lo tanto, tienen dificultades para:

- resolver las situaciones que se les presentan, por lo tanto, son proclives a generar más dificultades que soluciones;

- construir límites claros y definidos (en relación consigo mismo y con los demás), cuestión que los inhibe en su autorregulación y respeto a los demás;
- relacionarse con los demás de forma tranquila: siempre están intentando no ser débiles frente a los demás y encontrar débiles a los otros;
- pedir ayuda a los demás, ni reflexionar sobre cuál sería esa ayuda;
- anticipar sucesos dentro de la cadena de vivencias propias y, muchas más, los que pertenecen a situaciones alejadas de su interés directo, como es el caso de la llegada masiva de corrientes migratorias;
- prever tiempos y recursos, ni beneficios a corto y largo plazo;
- responsabilizarse de sus acciones, optando por culpar y responsabilizar a los demás;
- realizar acciones que no sean a corto plazo y respondan al principio hedonista;
- tener en cuenta las consecuencias que, en el ámbito personal, familiar, escolar y social en general, tienen sus acciones;
- hacerse responsables de sus proyectos vitales y participar de proyectos sociales.

2. Seguimiento del proceso de investigación etnográfica

Con la intención de indagar los significados de la inmigración en el contexto de las relaciones adolescentes, en este espacio, tal como se adelantó en el punto 1, se hace un seguimiento de la información aportada por las narrativas registradas en cada una de los tres escenarios seleccionados: un grupo de discusión entre el alumnado de Garantía Social; otro grupo, entre familiares de dichos alumnos y, por último, otro entre el profesorado de instituto. Las técnicas de participación utilizadas para dinamizar la discusión fueron, en todos, la puesta en común de una entrevista realizada con anterioridad y, en el caso del primer grupo, el comentario de un barómetro de valores.

GRUPO DE DISCUSIÓN Nº 1: Entre alumnos y alumnas que asisten a Garantía Social.

BARÓMETRO DE VALORES:

- "Más del 70% de los españoles piensan que los inmigrantes traen pobreza y delincuencia, y yo estoy de acuerdo".
- "Los racistas y nazis son dos formas más de pensar dentro del diverso abanico de posturas existentes, por tanto hay que aceptarlas".
- "Los chicos y las chicas no son sólo diferentes por el cuerpo, sino que tienen distintas capacidades (su inteligencia es diferente)".
- "Realizar actividades de ocio y tiempo libre es sólo una forma de entretenimiento para "pijos" y "niños buenos".
- "El tener el color de piel diferente, o costumbres distintas, es suficiente para que no seamos iguales".
- "La principal razón de buscar pelea con otros es porque son diferentes".
- "No soporto que haya otras personas distintas a mí viviendo en mi pueblo".
- "El resto de las clases del instituto nos ven diferentes porque se creen superiores".
- "Ska" y "grafiteros" no merecen mezclarse con los "bacalás" y los "skin", las tribus han de estar en distintos barrios".
- "¡Los que no son iguales *que yo que se vayan a sus casas!*"

ENTREVISTA:

- *¿Cómo te ves como alumno? ¿Por qué crees llegaste a Garantía Social?*
- *¿Qué expectativas de futuro tienes? ¿A qué te gustaría dedicarte?*
- *¿Cómo crees que ha sido tu paso por la escuela y el instituto? ¿Por qué?*
- *¿Conservas amigos de la escuela? ¿Y del instituto? ¿Tienes novia (o pareja)?*
- *¿Qué opinan tus amigos de la escuela o instituto?*
- *¿Qué opinan del programa que estás cursando?*
- *¿Qué harías si tu mejor amigo te dice que el trabajo (estudio) de otro es mejor que el tuyo?*
- *¿Haces actividades que no compartes con tus amigos? (o con otros grupos de amigos)*
- *¿Qué actividades haces en casa? ¿De qué estás encargado?*
- *¿Qué opinión tienen en casa del instituto? ¿Y de la escuela?*
- *¿Qué te dicen a ti (de su situación)? ¿Qué expectativas tienen sobre ti?*
- *¿Qué decisiones puedes tomar tú aunque a tus padres no les guste? ¿Y cuáles tomas?*

UNIDADES DE ANÁLISIS REGISTRADAS

Los alumnos y las alumnas...

1. Buscan autoafirmarse (propio del ciclo vital).
2. Responden a un perfil de alumno que "pide" y "defiende" su autonomía ante el profesorado a través de comportamientos que perjudican su propia imagen.
3. Interactúan con adultos que suelen desconfiar de ellos.
4. Mantienen con los adultos una comunicación asimétrica.
5. Están expuestos constantemente a relaciones de competencia con los adultos y entre los pares.
6. Se mueven en un ambiente que no favorece la construcción de grupos de pertenencia.
7. Tienen que resolver muchas situaciones con autonomía y seguridad, pero no han desarrollado estas posibilidades.
8. Han aprendido comportamientos dependientes en etapas evolutivas anteriores (tanto en la familia como en la escuela).
9. Se sienten agredidos por lo diferente y lo desconocido.
10. Tienen dificultades para ponerse en el lugar del otro.
11. No se responsabilizan de las consecuencias de sus actos.
12. Manifiestan una tendencia a un procesamiento cognitivo lineal y convergente.

GRUPO DE DISCUSIÓN Nº 2: Entre padres y madres de adolescentes que asisten a Garantía Social:

ENTREVISTA:

- *¿Cómo ha sido la trayectoria escolar de su hijo o hija?*
- *¿A qué atribuye el fracaso escolar de su hijo o hija?*
- *¿Ha ido con regularidad al instituto durante la escolaridad de su hijo o hija?*
- *¿Qué puede hacer su hijo o hija adolescente, aunque a ustedes no les guste?*
- *¿Dedica tiempo al estudio aunque ustedes no se lo indiquen?*
- *¿Han tenido compañeros de otras culturas durante su escolaridad?*
- *¿La presencia de otras culturas ha favorecido o dificultado la formación de su hijo o hija? ¿Cómo?*
- *¿Hablan en casa con su hijo o hija sobre el problema de la inmigración?*
- *¿Cree que sus comentarios sobre la inmigración influyen en su hijo o hija?*

UNIDADES DE ANÁLISIS REGISTRADAS

Los padres y las madres...

1. Sienten que en el fracaso de su hijo han tenido mucha culpa la institución escolar (centro, profesores, cambio de la ley...)
2. Reciben información solamente de las malas conductas de su hijo o hija.
3. Prefieren una institución que pueda controlar más a sus hijos (más parecida a la de primaria)
4. Asumen responsabilidades que son de los hijos o hijas. Organizándoles el estudio. Excesivo control.
5. Generan comportamientos dependientes en sus hijos.
6. Se van adaptando lentamente a los inmigrantes, aunque creen que bajan el nivel de las aulas.
7. Inciden en que sus hijos construyan estereotipos sobre la inmigración.
8. Perciben pocas posibilidades para modificar las conductas con respecto al estudio de su hijo o hija.
9. Consideran que los profesores les ofrecen poca participación en el instituto.
10. Sienten que el fracaso académico de sus hijos está relacionado con el fracaso laboral-profesional que puedan tener en el futuro.
11. Sienten que la escuela no ha respetado la diversidad ya que las dificultades que ha tenido su hijo o hija no han sido atendidas.
12. No creen que sus comentarios u opiniones influyan en su hijo o hija, no les escuchan.

GRUPO DE DISCUSIÓN Nº 3: Entre profesores y profesoras de Instituto.

ENTREVISTA:

- *¿Qué criterios se utilizan para orientar a un o una alumna a G. Social?*
- *¿Cree que sirve para algo?*
- *¿Qué valoración hace de los programas de G. Social? ¿Y de compensatoria?*
- *¿Cómo cree que favorece o dificulta la diversidad de alumnado en las aulas?*
- *¿Hay tiempos en el aula para hablar del fenómeno de la inmigración?*
- *¿Tiene alumnos o alumnas de otras culturas en su aula? En caso afirmativo ¿Hay carteles, libros diccionario... de esas culturas?*
- *¿El profesorado debería conocer con mas detenimiento la cultura de los y las alumnas distintas a la suya?*
- *¿En el aula hay tiempo para hablar del mundo vivencial y emocional de los y las alumnas?*
- *¿Cómo participan los padres y madres en el IES? ¿Piden muchas entrevistas? ¿Y los padres de los inmigrantes?*

UNIDADES DE ANÁLISIS REGISTRADAS

Los profesores y las profesoras:

1. Responden a una tradición de trabajo individual de transmisión del conocimiento.
2. Poco consenso entre los profesionales respecto al sentido del trabajo con la diversidad cultural.
3. Tiene sentimientos de insatisfacción: por el tipo de alumnado, bajo nivel, muy heterogéneo.
4. Hay relaciones competitivas y burocratizadas entre el profesorado y el alumnado.
5. Cree que el que termina en estos programas es el responsable único.
6. Afirman que la queja, de padres y alumnos, es injusta, ya que el sistema les da una nueva oportunidad.
7. Piensan que los padres nunca les han puesto límites. Están abocados a la delincuencia.
8. Se comunican poco con las familias de los alumnos y menos con la de los inmigrantes. Los padres no se interesan.
9. Sólo los inmigrantes del Este vienen bien preparados.
10. No pueden conocer todas las culturas que están viniendo a España.
11. Sienten una sobrecarga en su trabajo al tener
12. aulas multiculturales.
13. Los inmigrantes no aprovechan los medios que reciben, profesorado, materiales...
14. Tienen que habilitar más aulas para el alumnado que llega de otros países para que aprendan el idioma antes de escolarizarlos en las aulas ordinarias.
15. Interpreta literalmente las expresiones del alumnado.
16. Reconoce la diversidad del alumnado, al tiempo que, al desarrollar el currículo "privilegia" la homogeneidad.
17. Desarrolla poca variedad metodológica.
18. Las diferencias cognitivas de los alumnos no constituyen una preocupación pedagógica.
19. Los factores metodológicos no se incluyen entre las causas del fracaso escolar.

Con posterioridad al registro de estas **unidades de análisis** en cada uno de los tres escenarios, se realizó un entrecruzamiento triangular de las mismas con el fin de construir **categorías interpretativas** que permitiese caracterizar los significados que los y las adolescentes construyen respecto a la presencia de inmigrantes en su entorno. Cabe recordar, que la selección de una muestra centrada en el alumnado de Garantía Social respondió a la posibilidad de buscar un análisis de la situación desde quienes sienten en su propia experiencia la sensación de reorganizar (los jóvenes inmigrantes, su vida en un contexto nuevo; los alumnos de Garantía Social en general, su proyecto de vida hacia una etapa adulta). Esto permitió detectar una convergencia entre los datos que dio lugar a una interpretación más acabada de los objetos en cuestión (Forni, 1993), unos objetos que, dada su significatividad y recurrencia en cada uno de los tres colectivos participantes, se

expresan en tres **categorías interpretativas, con sus correspondientes especificaciones:**

A-Construcción de la identidad e interculturalidad

B-Representación de la realidad multicultural

C-Límites y poder en relaciones con pares inmigrantes

Se analizan, a continuación, algunas especificaciones de estas categorías interpretativas.

A-Construcción de la identidad e interculturalidad

Las expresiones de los tres grupos coinciden en mostrar un prototipo de adolescente que no ha podido construir una identidad incluyente, por el contrario, ante un repertorio distinto al suyo, surgen dudas y poca confiabilidad. Es decir, se enfrenta al fenómeno de la inmigración en su contexto habitual con una visión homogénea y prejuiciosa respecto a lo distinto: lo propio pasa a ser lo único válido (porque da seguridad) y no puede comprender al otro poniéndose en su lugar. Esta situación, en el marco de una identidad emocionalmente dependiente (véanse los puntos 1.1. y 1.3.), puede ser propicia para que la juventud nativa encuentre, en los extranjeros, "débiles" con quien ejercer el control (a veces con violencia) que otros le aplican a ellos y ellas. Desde esta perspectiva, el hecho de la inmigración facilita sentirse, "momentáneamente", seguro (seguridad poco genuina porque no emerge desde el interior de la persona; corresponde a un "abuso de poder" de cara a la evaluación de los compañeros ("tribu" "colegas",...)). Sin embargo, esta postura no sería definitiva en tanto un mediador (adulto o compañero con cierta autonomía emocional) interviniese para que se conociesen y se respetasen en busca de un proyecto de vida más autónomo.

"*Sí, somos tontos*" (profecías autocumplidas) (G.D.1, alum.); "*sí, somos tontos, los demás pueden sentirse superiores*" (profecías autocumplidas) (G.D.1, alum.); "*y usted cree que va a poder (aprobar)*" (muy bajas expectativas

hacia los hijos) (G.D.2, fam.); *“estos son unos predelinquentes, yo les llamo Garantía Penal”* (G.D.3, prof.); *“yo no me presento al examen, por si suspendo”* (G.D.1, alum.); *“...y si suspendo...”* (G.D.1, alum.); *“yo no valgo para esto”* (G.D.1, alum.); *“le he prometido una moto si acaba Garantía Social”* (se refuerza la dependencia con premios y castigos) (G.D.2, fam.); *“los profesores de Garantía Social hacemos de “misioneros” con estos chicos”* (G.D.3, prof.); *“yo con estos negros no voy”* (primera toma de contacto con compañeros inmigrantes); a la media hora el mismo chico invita a estos compañeros con un bocadillo ya que *“no habían traído”* (G.D.1, alum.); *“ya le digo yo, no todos pueden ir tan bien vestidos, ni sus madres se preocupan tanto por ellos como yo”* (G.D.2, fam.); *“la gente dice que no es racista, pero si les pasa algo a ellos...”* (G.D.1, alum.); *“es que yo no lo entiendo, como la madre se queda en Marruecos y manda al hijo de 14 años con el padre”* (pensamiento simplista respecto a la inmigración) (G.D.3, prof.).

Jóvenes que han construido una identidad de corte hedonista y cómodo, que buscan una satisfacción inmediata y no soportan ningún grado de incertidumbre ni estrés, se encuentran imposibilitados, por sí mismos, para reflexionar y comprender el alcance y los significados de la inmigración; es más fácil juzgar al otro sobre la base de lo desconocido.

“Somos jóvenes, ahora tenemos que disfrutar” (G.D. 1, alum.); *“a mí la guerra, no me da de comer”* (G.D. 1, alum.); *“de qué me vale a mi estudiar”* (G.D. 1, alum.); *“yo de mayor quiero seguir con mis padres”* (G.D. 1, alum.); *“le he hecho un plan con los tiempos que tiene que estudiar cada asignatura”* (impiden la autoorganización a favor de la comodidad) (G.D.2, fam.); *“qué les voy a pedir si no pueden seguir las clases”* (G.D.3, prof.); *“tú me dejas tranquilo y yo no te molesto”* (G.D. 1, alum.); *“todo lo que pide sabe que se lo compro, solo quiero que estudie”* (sobrepotege, al eliminar toda dificultad imposibilitan el compromiso) (G.D.2, fam.); *“si lo paso mal puede migrar para ganar dinero”* (pero los de otros países no pueden migrar a España)

(G.D. 1, alum.); *“no te enfades, es broma, pero no se te ocurra hacérmelo a mí”* (G.D. 1, alum.); *“yo no buscaría en la basura aunque me muriera de hambre”* (G.D. 1, alum.); *“me estoy rallando”* (me lío) (G.D. 1, alum.); *“estoy hasta las narices de todo”* (G.D. 1, alum.); *“si no pueden leer un texto, cómo les voy a pedir que relacionen”* (G.D.3, prof.).

Dado que los y las jóvenes de hoy no pueden autorregularse con facilidad (véanse puntos 1.1. y 1.2.), tienen dificultades para anticipar consecuencias y asumir responsabilidades: dependen excesivamente de lo que consideran una autoridad instituida en la que delegan sus responsabilidades. Aportando este repertorio al encuentro intercultural entre nativos y extranjeros, existe la posibilidad de cerrar un círculo comunicativo, en sí mismo agresivo, entre los que se consideran fuertes y débiles.

“¡Si lo dicen en la tele!” (G.D. 1, alum.); *“me quiere mucho, dice que mataría por mí”* (G.D. 2, fam.); *“tengo que fumar un pitillo”* (y sale del aula a mitad de un examen) (G.D. 1, alum.); *“ya estaba roto”* (evita explicar que lo acaba de romper) (G.D. 1, alum.); *“si él no hubiese empezado...”* (G.D. 1, alum.); *“Le pilló el cambio de ley justo al entrar en el instituto”* (G.D. 2, fam.); *“se esfuerzan cada vez menos, no tienen ninguna motivación”* (G.D.3, prof.); *“la culpa es... -de los padres, de la sociedad, de la inmigración...”* (G.D. 1, alum.); *“tuvimos muy mala suerte, en su clase había muchos inmigrantes”* (G.D.2, fam.); *“cada vez se lo damos más “mascadito” y lo aprovechan menos”* (G.D.3, prof.); *“el que viene sin papeles es que no se ha preocupado”* (G.D. 1, alum.); *“el que no trabaja es porque no quiere, es más fácil robar”* (G.D. 1, alum.); *“la mayoría viene a pasar de todo”* (en alusión a la droga) (G.D. 1, alum.); *“los que no tienen papeles, no tienen ningún derecho”* (G.D. 1, alum.).

B-Representación de la realidad multicultural

La construcción de una realidad, en la que “el otro” (sea nativo o inmigrante) quepa en una relación de igualdad, salvo en aquellos casos en los que las representaciones construidas coincidan de una

forma casi mimética, es un objetivo al que difícilmente pueden llegar los y las adolescentes sin relacionarse de forma tranquila (intentando no ser débiles frente a los demás y encontrar débiles a los otros). Más allá de que en lo cotidiano, los tres grupos, asuman que toda cultura, pensamiento o identidad es admisible (que no valiosa), confundiendo los límites existentes entre la aceptación de la diversidad y la necesidad de exigir el respeto de los derechos humanos.

“las chicas son diferentes tanto en cuerpo como en inteligencia” (G.D. 1, alum.); *“cada año los alumnos tiene menos nivel”* (G.D. 3, prof.); *“siempre ha habido quien manda y quien obedece, le he dicho que no se deje pisar”* (G.D.2, fam.); *“he tenido compañeros sudacas y moros”* (con la discriminación implícita en la palabra) (G.D. 1, alum.); *“yo tolero todas las ideologías”* (incluidas las racistas y las xenófobas) (G.D. 1, alum.); *“yo le he dicho que no se meta en nada, pero que si le pegan que de más fuerte”* (G.D.2, fam.).

La dificultad para representar una realidad multicultural, se nutre de estereotipos y tópicos, propios de una construcción simplista y lineal de los fenómenos, que se desprende de la postura hedonista y escasa en anticipación de situaciones vivenciales que caracteriza a la juventud emocionalmente dependiente (véase punto 1.3.). Otra forma de no comprometerse con sus proyectos vitales, ni de participar de proyectos sociales, es buscar “la culpa”, o a los culpables, fuera de sí mismos, desprendiéndose de este modo de cualquier responsabilidad.

“Los colombianos son traficantes” (G.D. 1, alum.); *“los del este son mafias que vienen a robar”* (G.D. 1, alum.); *“los moros traen hachís y vienen a robar”* (G.D. 1, alum.); *“los países pobres lo son porque se lo han buscado”* (no pueden relacionar con España como país de emigración) (G.D. 1, alum.); *“como sigan llegando no vamos a tener ni plazas para nuestros hijos”* (referido a los alumnos inmigrantes) (G.D. 2, fam.); *“en Secundaria no tenemos tiempo para hablar ni de sus vidas ni de sus culturas, no estamos en Infantil”* (G.D. 3, prof.); *“te han educado teniendo manía a los*

inmigrantes” (G.D. 1, alum.); *“nos enseñan diferente a las chicas y a los chicos”* (G.D. 1, alum.); *“trabajamos los dos todo el día, el ya es mayor como para cuidarse solo”* (G.D.:2, fam.); *“la culpa es de los padres que no les saben poner límites”* (G.D. 3, prof.).

C-Límites y poder en relaciones con pares inmigrantes

Los límites que se establecen en el contexto de la juventud por parte del mundo adulto (familias, profesores...), suelen ser difusos; no hay fronteras entre generaciones ni restricción de las informaciones en los grupos de iguales, o rígidos; poca adaptación a los cambios que exige una sociedad multicultural (véase punto 1.1.). Lo que genera, en el primer caso, una dependencia respecto a los grupos de referencia, relaciones basadas en el abuso de poder, confusión respecto al lugar que se ocupa en la familia o la escuela, y en el segundo caso, la rigidez en los límites impide la comunicación, diluye las responsabilidades (proyecto de vida) y surge la necesidad de focalizar en un débil (desubicado, como el inmigrante) toda la violencia que genera la falta de flexibilidad del sistema.

“No damos clase, ¿quién se va a enterar?” (G.D. 1, alum.); *“pero si no sirve para nada, que importa”* (ante materia de clase) (G.D. 1, alum.); *“ya le he dicho, que si le suspenden yo hablo con quien haga falta”* (dan un poder al adolescente que no le corresponde) (G.D. 2, fam.); *“es muy importante controlar las amistades que tienen”* (y se lo quitan cuando es necesario para crecer) (G.D. 2, fam.); *“nos cuestionan a nosotros, antes de reconocer una falta en sus hijos”* (se reprocha fusión entre padres e hijos) (G.D.3, prof.); *“le enseñé el parte (falta escolar) a mi madre y se partió de risa”* (G.D. 1; alum.); *“sólo nos faltaba tener que aprender árabe”* (G.D.3, prof.); *“hay que hacer aulas especiales hasta que aprendan a hablar (castellano)”* (G.D. 3, prof.); *“no me fío de lo que no conozco”* (G.D. 1, alum.); *“que vengan a recoger tomates, si hacen falta, pero luego que se vuelvan a su país”* (G.D. 1, alum.).

Conclusiones finales

Analizada la situación con una mirada sistémica, en esta investigación etnográfica constatamos, en los grupos analizados, la percepción de unas actitudes aparentemente racistas, agresivas, xenófobas, discriminatorias..., entre los y las adolescentes. Sin embargo, esta violencia no genuina, oculta una realidad de desconocimiento "del otro", del distinto, de lo nuevo o lo inestable, y unida a la construcción de una identidad hedonista, inmediatista y dependiente (sin proyecto vital autónomo), impide la relación y comunicación necesaria para poder conocer e integrar el mundo multicultural en el que vivimos.

Es necesario un cambio de perspectiva (mirada de la realidad), y una prevención tanto desde la organización de las relaciones familiares, sociales y escolares como desde acciones concretas de formación del profesorado y de investigación en el campo de la infancia y adolescencia.

Desde la organización de las relaciones familiares sabemos que las pautas relacionales (de acuerdo con la autonomía emocional de la familia y del resto de los sistemas vinculados al adolescente) son determinantes para ayudar a la diferenciación emocional de quienes se comunican en el marco de la vida cotidiana.

Desde la formación del profesorado, es necesario la mejora de la calidad y eficacia de la atención social a la infancia y a la adolescencia, con planes de formación específicos dirigidos a profesores que trabajen en este campo.

Desde el campo de la investigación, generar marcos interpretativos que integren la comprensión de la inclusión social y la complejidad cultural y que ayuden a la construcción de la autonomía emocional y la elaboración de proyectos de vida, a través del apoyo y seguimiento educativo a adolescentes en su medio de convivencia.

En definitiva, pensamos que si desde los sistemas "familiar, escolar y social", no favorecemos una comprensión más compleja del mundo que les rodea, no se les permitirá crecer en su propia diferenciación y enfrentarse a las incertidumbres

de la vida (procesos migratorios, por ejemplo). Por tanto, es necesario establecer programas preventivos que favorezcan la comunicación y la relación entre los jóvenes y los adultos, que les permita superar el miedo de conocerse y conocer a los demás.

BIBLIOGRAFÍA

- Arenas, J., Noguero, A. et al (2002). "El aprendizaje de las lenguas. Modelos, criterios, prioridades y retos". *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 94-99.
- Belgich, H. (2003). "La infancia violentada. La escuela como testigo humanizante". *Novedades Educativas*, 147, 8-14.
- Bowen, M. (1991). *De la familia al individuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Carter, B. y McGoldrick, M. (1989). *The changing family life cycle*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cook, T. D. y Ch. S. Reichardt (1982). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*, Sage Publications [Trad. esp.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 1986].
- Chomsky, N. (1996). *El nuevo orden mundial (y el viejo)*. Barcelona: Crítica.
- Delgado, J. M. y J. Gutierrez (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Di Segni Abiols, S. (2002). *Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Ediciones Educativas.
- Durvall, E. M. y Miller, B. C. (1985). *Marriage and family development*. New York: Harper and Row.
- Fishman, Ch. (2001). *Tratamiento de adolescentes con problemas*. Barcelona: Paidós.
- Forni, F. (1993). "Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social" en *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Foucault, M. (1982). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- García, M. y Peralbo, M. (2001). "La adquisición de la autonomía conductual durante la adolescencia: expectativas de padres e hijos". *Infancia y Aprendizaje*, 24 (2), 165-180.
- Gibaja, R. (1983). *La descripción densa, una alternativa en la investigación educacional*. Río Cuarto: Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo*. Madrid: Morata.
- Halley, J. (1973). *Terapia no convencional. Las técnicas psiquiátricas de Milton H. Erickson*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hill, R. (1964). "Methodological issues in family development research". *Family Process*, 3, 186-206.
- Maceda, P. (1994). *La educación ante los grandes cambios culturales*. Madrid: Eurolices.
- Pelegrino, S., García Linares, M. C. y Casanova, P. F. (2002). "Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes". *Infancia y aprendizaje*, 25 (2), 147-168.
- Power, M (2002). "Esto es lo que esperamos para los niños y niñas en nuestras escuelas, estén donde estén en Europa". En Muñoz Sedano, A. et al (coord.) *La educación Intercultural. Un reto en el presente de Europa*. Comunidad de Madrid.
- Ríos González, J.A.(1994). *Manual de orientación y terapia familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.

- Solomon, M.A. (1973). "A developmental, conceptual premise for family therapy". *Family Process*, 12, 179-196.
- Wynne, L. C. et al (1971). "Pseudo-mutualidad en las relaciones familiares de los esquizofrénicos". En Bateson, G. et al. *Interacción Familiar*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Wynne, L. C. (1991). "Un modelo epigenético de procesos familiares". En Falicov, C. (comp.) *Transiciones de la familia*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

NOTAS:

- Delgado, J. M. y J. Gutierrez (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Cook, T. D. y Ch. S. Reichardt (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Gibaja, R. (1983). *La descripción densa, una alternativa en la investigación educacional*. Río Cuarto: Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo*. Madrid: Morata.
- Ríos González, J.A.(1994). *Manual de orientación y terapia familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
- Durvall, E. M. y Miller, B. C. (1985). *Marriage and family development*. New York: Harper and Row.
- Hill, R. (1964). "Methodological issues in family development research". *Family Process*, 3, 186-206.
- Carter, B. y McGoldrick, M. (1989). *The changing family life cycle*. Boston: Allyn and Bacon.
- Halley, J. (1973). *Terapia no convencional. Las técnicas psiquiátricas de Milton H. Erickson*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Solomon, M.A. (1973). "A developmental, conceptual premise for family therapy". *Family Process*, 12, 179-196.
- Pelegrino, S., García Linares, M. C. y Casanova, P. F. (2002). "Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes". *Infancia y aprendizaje*, 25 (2), 147-168.
- Wynne, L. C. et al (1971). "Pseudo-mutualidad en las relaciones familiares de los esquizofrénicos". En Bateson, G. et al. *Interacción Familiar*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Wynne, L. C. (1991). "Un modelo epigenético de procesos familiares". En Falicov, C. (comp.) *Transiciones de la familia*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bowen, M. (1991). *De la familia al individuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Di Segni Abiols, S. (2002). *Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Ediciones Educativas.
- Belgich, H. (2003). "La infancia violentada. La escuela como testigo humanizante". *Novedades Educativas*, 147, 8-14.
- Arenas, J., Noguero, A. et al (2002). "El aprendizaje de las lenguas. Modelos, criterios, prioridades y retos". *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 94-99.
- Arenas, J., Noguero, A. et al (2002). "El aprendizaje de las lenguas. Modelos, criterios, prioridades y retos". *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 94-99.
- Power, M (2002). "Esto es lo que esperamos para los niños y niñas en nuestras escuelas, estén donde estén en Europa". En Muñoz Sedano, A. et al (coord.) *La educación Intercultural. Un reto en el presente de Europa*. Comunidad de Madrid.
- Forni, F. (1993). "Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social" en *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ADOLESCENTES

Ana Meras Lliebre
Psicóloga

Un estudio descriptivo realizado en institutos madrileños con adolescentes y jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y 19 años, nos permite recoger información sobre las creencias y roles sociales presentes en la juventud, en relación con diversos mitos que dan origen, perpetúan y justifican la violencia de género. Perpetúan la cultura y convierten a los jóvenes en protagonistas presentes y futuro de un drama social que no terminará si la sociedad no se define seriamente en un afrontamiento radical del problema. Y ha de ser radical, porque tiene profundas raíces psicosociales y culturales, de larga trayectoria histórica y universal.

Palabras clave: Violencia de género, adolescencia, juventud, estereotipos sexistas, roles sexuales, roles sociales, violencia doméstica.

1. INTRODUCCIÓN

El amor es un hecho en las relaciones humanas saludables. No es preciso pensar para deducirlo, ni darlo por supuesto o considerarlo un pre-requisito de la relación, a pesar de que la evidencia muestre lo contrario. Tampoco es correcto justificar o responsabilizar de su ausencia a las sustancias tóxicas, el estrés, el paro, o las hormonas. El amor se siente, se percibe, se comunica, se vive. Un 80% de las chicas y un 75% de los chicos no relacionan la falta de amor con el maltrato. Piensan que se puede agredir, hacer sufrir y causar daño, a alguien que queremos. Esta creencia, dará base a todos los mitos y actitudes que enmascaran la violencia de género y perpetúan la existencia del vínculo violento. Fundamenta el discurso ideológico que la acompaña, y que destruye, confunde y enloquece a quien la padece: las mujeres, adolescentes y niñas. Es preciso que los adolescentes y las adolescentes, tomen conciencia de la incongruencia de este supuesto, y de las consecuencias devastadoras que tiene sobre la

salud mental y la calidad de nuestras relaciones. Amar no es golpear, es cuidar y compartir. Además de esto, no identifican las conductas de abuso psicológico. El control del tiempo, del dinero, de la ropa, de las amistades, proyectos, actividades... la coacción, el chantaje y las amenazas, e incluso insultar y zarandear a la pareja no son considerados por ellos actos de violencia o agresión. De modo que cuando piensan en maltrato, piensan en agresiones físicas graves.

En un estudio reciente en la línea de trabajo de la prevención de la violencia de género, trabajé con 450 adolescentes de varios institutos de la zona centro de Madrid. Considerando que la violencia de género tiene su base en pautas culturales de gran arraigo y trayectoria, las medidas preventivas que desde todos los foros internacionales se recomienda, son aquellas dirigidas al afrontamiento del problema desde su misma raíz: modificación de las estructuras cognitivas que lo sustentan. Así, nuestros objetivos en el estudio al que vamos a referirnos y antes citamos, fueron averiguar qué actitudes, valores y creencias, relacionadas con la violencia de género, estaban

presentes en la adolescencia. Esto tuvo una doble finalidad:

- Llamar la atención de los profesionales e instituciones sobre la violencia de género presente ya, en las relaciones entre adolescentes y jóvenes, como una necesidad urgente que abordar, dada la vulnerabilidad de este momento evolutivo.
- Diseñar una intervención educativa en la línea de prevención y sensibilización de este grupo social, nuestros chicos y chicas, que facilitara la creación de relaciones humanas saludables y no violentas.

Recogimos la información a partir de cuestionarios con preguntas cerradas de respuesta múltiple y preguntas abiertas que posteriormente fueron codificadas para su análisis. Otra importante fuente de información fue el trabajo práctico con los alumnos/as, y su expresión espontánea en actividades de debate y rol-playing. Pretendo en este artículo compartir algunas reflexiones sobre los resultados obtenidos, que me parecen importantes en la salud mental y bienestar de la juventud.

No nos planteamos, ni siquiera se nos ocurre pensar, que las muchachas adolescentes son maltratadas por sus compañeros y parejas, porque el maltrato se asocia a las parejas casadas y con hijos, y a personas mayores, y tal vez porque ellos son nuestros chicos y esto de la violencia de género es una especie de monstruosidad propia de gente loca, enferma, drogada, poco educada, etc.

Por otro lado, damos poca importancia a las relaciones amorosas en la adolescencia. Pensamos que a esa edad los sentimientos no son serios, ni profundos, ni tienen ninguna trascendencia las relaciones de este momento. Tal vez porque nos identificamos o por falta de memoria. Pensamos que exageran, que no es para tanto, que son cosas de la edad. Estamos tan ocupados en cosas serias e importantes a veces... Sin embargo, la violencia de género en la adolescencia, es tan severa o más que la que se

presenta en la vida adulta y con frecuencia, el comienzo de la relación que será dramática años más tarde.

Es un momento de “despertares y nuevas experiencias”. Los sentimientos son extremos e intensos, se quiere apasionadamente, se confía ilimitadamente en las buenas intenciones de los demás, siempre que los demás no sean sus padres y otros/as adultos/as, frente a los que se están afirmando. El pensamiento abstracto y la capacidad de anticipar consecuencias, apenas empieza a desplegarse. La red social, los amigos y amigas sustituyen a la familia como grupo de apoyo y contención. El grupo es la matriz de acogida donde se pueden compartir las dificultades y experiencias del desarrollo de los recién estrenados roles sexuales. La familia no es consciente aún del proceso de cambio, de la necesidad de ensayar y reconocerse en un nuevo cuerpo, con una nueva identidad, con la necesidad de manejar y canalizar nuevas sensaciones y deseos, y de integrar una nueva percepción y conciencia del mundo que aportan los nuevos procesos de pensamiento. Los adultos pertenecen a un mundo viejo con otros valores. Sus consejos e instrucciones dejan de ser válidos. El grupo de iguales es protagonista, tiene más crédito.

Los chicos y chicas del trabajo al que me he referido anteriormente, cuando hablan de lo mejor de su grupo de iguales, hablan de apoyo o de poder contar los problemas y que te ayuden, de un hombro donde llorar, *“siempre están ahí, me comprenden, me aconsejan...”*

Hablan de confianza, de respeto, de poder desahogarse, *“se puede hablar de todo, incluso de lo que no se puede decir en casa, mi otra familia...”*

Ambos sexos consideran de forma general que eso es lo mejor del grupo, en todos los Centros y niveles académicos.

Las chicas dicen que el grupo les aporta apoyo y amistad y creen que ellas aportan al grupo, lo mismo.

Las respuestas de los varones son más diversas en general, pero la mayoría considera que la aportación más importante del grupo es la

seguridad. Sienten que básicamente aportan amistad.

El amor y la amistad, el apoyo y la escucha, la comprensión y la confianza en los demás, la necesidad de compañía y la búsqueda de la propia identidad, las primeras experiencias de amor y las primeras experiencias sexuales ligadas a los valores en los que creen, hacen que la violencia de género en la adolescencia tenga unas características tan especiales.

El grupo de iguales es quien presta la ayuda. Sin ninguna experiencia vital y con las mismas necesidades y falsas creencias del agresor y la víctima, difícilmente pueden contener y menos orientar y comprender lo que sucede. Hablarán desde todos los estereotipos presentes en la cultura y serán ellos y ellas sus fieles defensores, porque así lo creen y no porque lo hayan pensado.

2. PALABRAS Y ACCIONES. LA SOCIEDAD CONSIENTE

Según el último informe de Amnistía Internacional, de noviembre de 2002, *“La Organización Mundial de la Salud ha alertado de que la violencia de género es la primera causa de pérdida de años de vida entre las mujeres de 15 a 44 años, por encima de las guerras, los accidentes de tráfico o los distintos tipos de cáncer”*.

...“Trasciende culturas, niveles de renta y áreas geográficas y se produce en todos los países del mundo. En los últimos tres años el número de denuncias por malos tratos contra mujeres en España ha superado las 20.000 por año con incremento sostenido.”...“Anualmente, más de medio centenar de mujeres pierden la vida a manos de sus parejas y ex parejas.”¹

Nuestra sociedad acepta intelectualmente los valores de igualdad, libertad y autonomía. Sin embargo no se expresan aún en políticas y acciones congruentes con ellos.

¹Violencia de género en el ámbito familiar y protección de los derechos humanos de las mujeres en España, Informe de noviembre, 2002, Amnistía Internacional.

Tendemos a pensar, sobre la violencia de género en el entorno familiar que:

- Las mujeres víctimas tienen la responsabilidad de parar al maltratador, conocen los recursos sociales, tienen el apoyo de la comunidad, la familia y su red social.
- Los hombres que maltratan están enfermos, locos, narcotizados o borrachos, por tanto pueden recibir tratamiento psicológico y “curarse” Que han tenido una larga historia de sufrimiento que explica su hostilidad actual. Les resulta difícil controlar la ira y que ésta es resultado y defensa ante las agresiones verbales y conducta femenina.

Y al pensar, sobre la violencia de género en el entorno familiar, tendemos a olvidar que:

- Las mujeres que han sufrido esta violencia, han sido aisladas de la red social; que las agresiones se intensifican ante cualquier signo de rebeldía o autonomía; que existe un silencio cómplice en la comunidad por considerar el problema es de índole privada y que no es un delito porque son una pareja,... Estas mujeres se sienten inseguras, tienen miedo, han centrado toda su vida alrededor de esa persona y se sienten responsables de lo que pasa. Se desvalorizan y se consideran inútiles e incapaces de afrontar la vida por sí mismas.
- Los autores de esta violencia, sólo maltratan a sus mujeres; que no hay empatía ni sentimientos de malestar y responsabilidad ante dicho malestar; que no hay inconsistencia interna porque los actos están justificados desde el propio rol de género y desde el silencio cómplice de la sociedad.

Tendemos a no querer mirar hacia la evidencia de que no hay ni un sólo rastro del amor en las relaciones violentas, por más doloroso que le resulte a la mujer aceptar este hecho.

Todos los adultos mediadores del aprendizaje social en el entorno de los niños/as y jóvenes transmitimos nuestra cultura. Luego el primer paso

en la prevención y protección de la infancia y la juventud, será revisar nosotros y nosotras, padres, profesores, profesionales, artistas, intelectuales... nuestros planteamientos y creencias al respecto. Somos responsables, no hay excusas.

3. APRENDEN LO QUE VIVEN. ADECUACIÓN A LA CULTURA

El ser humano es un ser altricial, es el único ser de este planeta que alcanza su desarrollo y madurez a partir de sucesivas matrices de relación social, donde se configuran los roles que estructuran su "Yo", su identidad.

A partir del nacimiento, todo es nuevo en el bebé. El mundo le es desconocido, cada respuesta le es desacostumbrada y cada una de sus actuaciones necesariamente espontánea y cargada de originalidad. Le falta la adecuación, en la que le ayudan los "Yos" auxiliares, los adultos/as a su alrededor, que con su instinto de pervivencia social imponen sus esquemas sociales.

El bebé se guiará por estas normas y roles ya existentes y no por los que él o ella hubiera creado. Aprenderá lecciones, canciones, poemas, comportamientos, contenidos no relacionados con sus necesidades. Vivirá cada vez menos desde adentro, menos consciente del yo en cuanto centro activo, mientras la publicidad, las películas, las canciones y mecanismos sociales de todo tipo y todas las culturas heredadas imponen sus pautas y exigencias sobre él y ella.

Tras el desarrollo de la inteligencia y sobre todo la memoria llegará a construir sus propias "conservas culturales" y la absoluta sumisión a los estereotipos sociales.

A partir de aquí, será el átomo social y las redes sociométricas las que se encargarán de reforzar, educar y regular el comportamiento, para alcanzar el objetivo de mantener la estabilidad de las estructuras sociales. Es decir, no sólo el grupo de iguales, los amigos/as, sino los grupos de estos amigos/as y las personas que se relacionan con ellos/as. Si la cultura se define por los roles que en ella existen, debemos concluir que esta integración

en la cultura se hace a través de la asunción de roles.

Existe un conocimiento tácito de lo que es un padre, un marido, una esposa, una maestra,... esta cualidad del rol de ser comunicable entre personas, afecta a la comprensión interindividual e intercultural. No se explicita, pero todos/as sabemos qué hacer en la escena, lo que se espera del rol. Lo llamamos expectación de conducta o de roles y es la base del aprendizaje infantil y de las relaciones humanas.

Un chico que quiera cumplir con las expectativas de su rol tradicional masculino, querrá aparentar actividad sexual, ser quien tome las decisiones en la relación de pareja, dominar y controlar las actividades y comportamientos de ella, sus amistades, forma de vestir, horarios y probar constantemente ante su grupo su identidad sexual y de género, incluso a través de actos agresivos, por temor a que se le designe en el grupo como homosexual o poco "varón". Esperará que ella renuncie a sus intereses y a otras relaciones y dé la máxima prioridad a la relación con él.

Por otro lado, la chica puede ceder a la presión del grupo e intentar cumplir con las prescripciones del rol de género femenino tradicional y desde ahí, creer que puede cambiar o educar al chico, sentirse responsable de los problemas y del funcionamiento de la relación y pensar que jamás encontrará otro chico que la quiera. Pensará que esos comportamientos de celos indican lo pendiente que está de ella y lo que la quiere, que tal vez tenga razón en lo que dice, empieza a no entender y a buscar sentido a las acusaciones y reproches y a disculpar el maltrato tras la promesa de amor y la afirmación de que la quiere tanto que no puede evitar lo que hace. Todo ello la pondrá en riesgo de implicarse en relaciones potencial o abiertamente violentas.

Hay una parte permisiva y otra prescrita en el rol, determinada por sus componentes colectivas y que permitirá entonces un grado de flexibilidad en

cuanto a lo modificable, lo que se puede tolerar que varíe sin crear conflicto.

Por otro lado, los elementos individuales del rol también determinan diferente grado de libertad para su desarrollo. La asunción del rol es la expresión del menor grado de esta libertad, seguido de la representación del rol y, finalmente, la máxima libertad está en la creación de roles. Esto último, corresponde al máximo grado de uso de la energía creadora y de la libertad, la creación de roles desde sus aspectos cognitivos, las creencias y desde su aspecto activo, las acciones concretas.

Un sector de la sociedad que dice asumir los cambios en el rol femenino, lo que ha realizado en realidad es una adaptación formal del rol, que no es la respuesta de máxima espontaneidad y adecuación al cambio, puesto que no modifica la esencia de la respuesta. Es decir, se acepta que la mujer trabaje fuera del hogar e incluso que tenga otras actividades, siempre y cuando el resto de sus "responsabilidades" estén atendidas. La modificación se realiza desde la parte permisiva del rol, no desde la prescrita: el espacio doméstico en el que se centra la vida afectiva es responsabilidad de la mujer, el espacio público relacionado con la inteligencia, la eficacia y el ejercicio del poder, dominio del hombre.

Los jóvenes con los que trabajé no sabían qué eran los roles sexuales cuando se les preguntaba, pero espontáneamente estructuraban un sociodrama que expresaba de modo extremo las actitudes y creencias de dichos roles, tan sólo con la presencia y planteamiento de las relaciones de género como tema de trabajo.

4. LA NORMALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA

En los cuestionarios, sobre papel y pensando, los chicos y chicas identifican la violencia de género y la violencia familiar. Cuando la ven descrita en palabras la reconocen. Cuando hablan de ello y expresan la fantasía que tienen en mente

describen una escena con características muy definidas:

"Una mujer de unos 38 años y un hombre de unos 40, en la cocina o en el salón, hay golpes, sangre, dientes rotos, ella está en el suelo y él la golpea. Él está en paro, es bajito y gordito. Los niños ven la escena y ella es tonta porque estas cosas se ven venir, puede salir de eso si quiere porque hay sitios donde la pueden ayudar".

La mayoría de los varones de 3º de la ESO que participaron en el estudio piensa que es un problema que no se da entre los jóvenes y que se da en mujeres casadas y mayores, a diferencia de las chicas, que sólo creen esto la mitad (que ya es bastante). Esta creencia se mantiene y se extiende a un mayor número, en el grupo de 4º de ESO, 1º y 2º de Bachiller. Ambos sexos comparten la creencia de que los varones tienen dificultad para controlar su agresividad, y que esto es una cuestión hormonal.

Es interesante que muchos chicos piensan que los celos indican mucho afecto, creencia no compartida por sus compañeras. Esta es otra idea que se mantiene y extiende en el grupo de 4º de ESO, 1º de Bachiller, y más, en 2º de Bachiller.

Todo el estudio está lleno de frases y experiencias narradas por personas jóvenes sobre violencia entre jóvenes. Esta respuesta, entonces, de que la violencia de género sólo se da en personas mayores, debe preocuparnos si pensamos en que lo que está sucediendo en ellos y ellas, no tiene relación con que no vean e incluso soporten malos tratos, sino con que les parece normal. Lo han aceptado dentro las posibles respuestas a dar y a recibir en la relación con los demás y por supuesto, no imaginan que la bofetada o los insultos presentes ahora, correspondan al mismo fenómeno, que sufre la señora que es noticia en el telediario por haber muerto de una paliza. Como vemos, identifican la violencia sobre el papel y pensando, pero no tienen conciencia de lo que significa.

5. LOS MISMOS PATRONES, LAS MISMAS CREENCIAS

Sobre las causas, en las situaciones de agresión física y verbal, de que los hombres maltraten y las mujeres soporten la relación

- Los varones piensan mayoritariamente en el paro, las drogas, el alcohol y/o la enfermedad mental como causa del maltrato.
- Las chicas consideran más que los chicos, que el maltratador pierde el control y se pone nervioso.
- Un 20% de ellas y un 25% de ellos lo relaciona con falta de afecto.
- Los chicos y las chicas coinciden en que las mujeres aguantan los malos tratos por miedo, y por los hijos. Además, ellas piensan en que no saben dónde acudir, en que están enamoradas, y tienen baja autoestima. Ellos encuentran muy de lejos una tercera causa y es que están enamoradas.

La mayoría en ambos sexos parece entender que la violencia no es un asunto privado. Al menos en teoría entienden que la mujer o los hijos no son una propiedad sobre la que yo pueda actuar a mi antojo, sino seres libres a los que asisten todos los derechos humanos y por tanto es responsabilidad social velar por que se cumplan. ¿Qué piensan entonces que se debe hacer y qué posibilidades encuentran de que el vínculo sobreviva?

Mayoritariamente unos y otras, consideran que el maltratador debería ser encarcelado, y un alto porcentaje de las chicas considera que debiera recibir tratamiento.

En general los alumnos tienden a tener más expectativas de arreglo de la situación de violencia en la pareja que las alumnas, en algunos grupos hasta un 70% de los varones. Piensan que fundamentalmente hablando, entre ellos, con la familia, con mediadores, podría solucionarse. Unos pocos piensan en los tratamientos médicos o psicológicos. Están convencidos de que es una cuestión de razonar, negociar, prometer...

Volvemos a la idea de la **normalización de la violencia**. Piensan que se resuelve hablando porque creen que debe existir una lógica y una historia de amor que se puede recomponer desde la razón: Todo debe partir de un error en la comunicación, un malentendido, falta de paciencia. Se presupone la buena voluntad. Observan que todas las parejas discuten y tienen desacuerdos y desencuentros y suponen que la violencia es parte inevitable de las relaciones de pareja. **No perciben la trastienda psicológica de lo que ocurre**, el alcance de la destrucción que causa en las personas, en especial en las chicas y la estructura de poder y no de amor en que descansa el vínculo afectivo. Cuando esto no se puede percibir, no se puede romper el círculo vicioso de la violencia y se cae en una situación de indefensión ya descrita y estudiada por los profesionales que atienden las situaciones de violencia de género. Este es uno de los mecanismos de autopropagación de estas relaciones.

Por otro lado, la postura de encarcelar al maltratador se adopta desde la distancia y el intelecto nuevamente: ¿Cómo puedo meter en la cárcel a una persona que me quiere, y cuyo único problema es que ha perdido el control (por razón de sus hormonas...) por culpa de las cosas que le digo y que puede resolverlo y cambiar con un tratamiento?

6. EXPERIENCIA Y VIVENCIA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

La vivencia de ambos géneros ante una experiencia de agresión, es diferente.

Las jóvenes describen más experiencias de haber sido maltratadas (casi el triple) que los chicos. No podemos concluir que ellas hayan sido más violentadas que ellos, pero sí que ellas se sienten así y lo expresan.

Elas describen violencia física y psíquica, en el entorno social y familiar, siendo la tristeza y el miedo, las emociones presentes mayoritariamente, y la impotencia, la evaluación realizada.

Cuando los chicos describen estas experiencias, hablan de violencia física más que verbal y psicológica, y describen sentimientos de rabia con mayor frecuencia que de tristeza. Rara vez dicen no podía hacer nada, me sentí impotente. Cuando describen situaciones en las que han visto violencia contra otros/as, al margen de que cuentan todos muchas más², ellas ven más o cuentan más o lo que es más importante, tal vez les parece menos normal. Estas serían preguntas a esclarecer en futuras investigaciones. Los sentimientos presentes en ellas siguen siendo el miedo y la tristeza aunque a veces describen rabia. Rechazan la situación y realizan una evaluación de impotencia; rara vez justifican o se muestran indiferentes, actitudes que sí aparecen en los chicos³, aunque minoritariamente. Entiendo la impotencia, como proceso cognitivo de evaluación y no como un sentimiento. En dicho proceso de evaluación, la persona revisa los elementos presentes en la realidad exterior percibida, evalúa sus propios recursos y las estrategias de afrontamiento disponibles dirigidas a solucionar el problema. Llega a la conclusión de que no puede hacer nada frente a esto que ocurre. Los sentimientos derivados de esta evaluación son diferentes, en función de las creencias que actúan como filtro en la percepción, de los valores implicados en lo que sucede y de las estrategias de afrontamiento disponibles o que la persona cree disponibles.

La rabia es un sentimiento que responde a una evaluación en la que se siente la agresión y se perciben posibilidades de respuesta, reales o subjetivas. Se genera una respuesta de lucha y acción.

La tristeza está relacionada con las pérdidas bien físicas o bien psicológicas, como son la autoestima, el respeto por uno mismo o de los otros, la esperanza, la confianza, el control del medio, y nuestro significado en el mundo como personas... la respuesta es la indefensión.

² Un 40% de las chicas y un 34% de los chicos, describen escenas de violencia física en el ámbito comunitario mayoritariamente.

³ Minoritariamente respecto al grupo, pero si aparece un 5% que justifica la violencia presenciada, y un 3% se muestra indiferente.

El miedo tiene relación con la amenaza de pérdida o daño, y con la percepción de no disponer de recursos para evitarlo o estar al límite. Se toma la decisión de huir o ninguna y el resultado es el bloqueo, quedarse paralizado.

La evaluación de impotencia que realizan las chicas puede estar relacionada con sus recursos físicos pero sobre todo, con la imagen y confianza que tienen en sí mismas y con las características de su rol. Los chicos describen sentimientos de rabia y rechazo y tienen menos la sensación de que no pueden hacer nada a la hora de intervenir, es decir, falta de recursos personales, sociales, comunitarios... en el afrontamiento del problema: intervienen, piden ayuda o pasan del tema pero pocas veces dicen *"me sentí muy triste, no podía hacer nada"*, *"sentí miedo, me fui de allí corriendo porque estaba solo y no podía hacer nada"*.

7. LO QUE ESPERAN DE UNA PAREJA

Los jóvenes varones de nuestro estudio esperan de una pareja que les quiera, que esté de acuerdo con sus ideas, que tenga sus costumbres, que les comprenda, que se pueda confiar en ella y que responda como ellos esperan que lo haga una chica "normal" o una pareja. No parece que exista una demanda concreta y mayoritaria del grupo. Podemos, sin embargo, hablar de las respuestas de las chicas eligiendo los resultados de cualquier grupo, puesto que mayoritariamente e independientemente del centro, edad, y nivel académico, están de acuerdo en elegir apoyo en sus ideas y proyectos, ser escuchada aunque no esté de acuerdo, ser tenida en cuenta y respetada, ser comprendida aunque tenga otro punto de vista, que tenga confianza en ella y... que les quiera, y en menor medida, la ternura y la tolerancia. Entre un 15% y un 25% de las muchachas esperan que la pareja les dé felicidad, seguridad, protección y las haga sentirse bien. Esta actitud estructura una relación no igualitaria por definición. Se puede esperar de la pareja cuidado y apoyo, la protección se brinda desde una posición superior y

más fuerte hacia seres desvalidos. Sentamos así las bases de relaciones de poder, en las que ellas ceden su capacidad de gestionar sus vidas, su propia felicidad.

Llama la atención la poca frecuencia con la que hablan ambos sexos de la reciprocidad en la relación, “*que nos queramos*”, “*que yo también le quiera*”, “*que le comprenda*”. Son actitudes de autoafirmación que expresan la importancia que dan a sus propios sentimientos y del compromiso que están dispuestos a sumir en cuanto al dar y recibir.

8. FRENTE A LOS MITOS, ALGUNAS REALIDADES

Las razones para disculpar y perpetuar la violencia están presentes, y presentes como corresponde a sus roles sociales. Nuestros hijos e hijas deben saber y aprender:

1. Que las parejas pueden tener diferencias y dificultades y que es normal e incluso saludable que discutan para gestionar sus conflictos, pero que en ningún caso es normal la agresión, ni física, ni sexual, ni psicológica.
2. Que el respeto y la valoración mutua es un pre-requisito para el amor, siendo lo primero exigible en toda relación humana, y lo segundo deseable.
3. Que la agresión es una elección que realiza quien la ejerce, siempre y en todo caso, porque siente que puede y tiene derecho a hacerlo.
4. Que la agresión no produce una reducción en el nivel de tensión existente, sino que al contrario la incrementa, y es igualmente controlable por el hombre y la mujer.
5. Que tras un acto de agresión el agresor debe denigrar a la víctima para mantener su consistencia interna y, por tanto, la relación empeorará y las agresiones serán más repetidas, crueles y duraderas.
6. Que la víctima se sentirá culpable y aceptará la definición que de sí misma hace el agresor, para poder disculparlo. A esto le “ayudará” igualmente, pensar que ella provocó ese nerviosismo que él no puede contener, y que no es extraño que las parejas discutan, se insulten y peguen alguna vez.
7. Que los hombres que agreden no son enfermos y, por tanto, no se curan.
8. Que no tiene ningún mérito, soportar la violencia física y verbal de una pareja que no sabe amar y no se hace responsable de sus problemas.
9. Que el correcto manejo de la agresividad, refuerza la autoestima propia y del otro, nos afirma como personas y produce serenidad y bienestar.
10. Que el amor, es un hecho, no un supuesto.

LA CONDUCTA VIOLENTA EN GRUPOS JUVENILES: CARACTERÍSTICAS DESCRIPTIVAS

Bárbara Scandroglio, Jorge López Martínez, José Manuel Martínez García,
M^a Jesús Martín López, M^a Carmen San José Sebastián, Antonio Martín
González

Dpto. de Psicología Social y Metodología. Facultad de Psicología.
Universidad Autónoma de Madrid

El presente trabajo presenta un análisis descriptivo de carácter cualitativo sobre algunos aspectos de la violencia juvenil grupal, a partir del análisis de los resultados de entrevistas realizadas a un total de 41 jóvenes de la Comunidad de Madrid con diferentes grados de implicación en conductas de violencia grupal. Los resultados ponen de manifiesto que dicha conducta, lejos de constituir un fenómeno en el que primen elementos de irracionalidad o desviación individual, corresponde a un comportamiento estructurado en un sistema de normas, actitudes y recursos conductuales que determinan los contextos y los motivos que justifican el comportamiento violento, las repercusiones positivas que acarrea y las formas para reducir al mínimo los perjuicios que ocasiona. Dejan patente, a su vez, que tal sistema se integra, se elabora y se hace inteligible dentro de una sub-cultura, que permite dar sentido a las acciones bajo una determinada visión del mundo y que marca un proceso socializador que cumple funciones específicas para la persona que lo asume.

Palabras clave: Juventud, Violencia, Grupos juveniles.

INTRODUCCIÓN

Pese a que en los últimos cinco años la violencia juvenil parece no ser ya una prioridad en las agendas políticas y sociales, derecho que confiere o revoca, por otro lado, el tratamiento de la información que realizan los medios de comunicación de masas, no sería responsable concluir que el fenómeno en sí se ha convertido en una colección de anécdotas, o que la investigación y la intervención han podido dar con una *fórmula mágica* que lo explique o lo prevenga.

Nuestro equipo de investigación viene dedicándose al estudio de la violencia juvenil grupal desde 1994. El conocimiento adquirido a lo largo de estos nueve años -materializado en tres investigaciones transversales y una longitudinal - nos induce a considerar que en el panorama actual todavía no es posible hablar de enfoques globales y explicativos del problema y, aun más,

que todavía no se ha llevado a cabo una adecuada delimitación y descripción heurística del mismo.

Por este motivo, consideramos que dar un paso hacia atrás y volver a preguntarse 'a qué' nos estamos refiriendo al hablar de violencia juvenil grupal, podría re-afianzar el camino de comprensión y prevención del fenómeno. De aquí que el presente trabajo, adoptando un enfoque descriptivo y fenomenológico, quiera apuntar algunas sugerencias recogidas a partir de nuestro último trabajo empírico. En él, se han llevado a cabo entrevistas semi-estructuradas con 41 jóvenes (3 mujeres y 38 varones), residentes en la Comunidad Autónoma de Madrid, que exhibían un distinto grado de implicación en la violencia grupal. Las personas incluidas en la muestra fueron seleccionadas mediante el trabajo de un equipo de captadores, que a través de diferentes medios de contacto, localizaron a dichas personas, les

plantearon las condiciones de la investigación y concertaron el momento de la entrevista. Las entrevistas fueron realizadas en su totalidad por los miembros del equipo de investigación y tuvieron una duración media aproximada de 90 minutos. Después de dejar patentes las garantías de confidencialidad y anonimato y de obtener el consentimiento expreso de la persona entrevistada, las sesiones fueron grabadas en cinta magnetofónica y posteriormente transcritas para su análisis.

Las anotaciones aquí esbozadas no pretenden ser ni exhaustivas, ni concluyentes, dado que, por una parte, necesitan ser completadas con los resultados obtenidos a partir del abordaje cuantitativo también desarrollado en el marco de este proyecto de estudio. Por otra, ambas perspectivas deben ser integradas en un marco teórico más amplio que contemple tanto los determinantes sociales y culturales de la conducta, como los individuales y psicológicos.

ALGUNOS RESULTADOS DESCRIPTIVOS

Patrones generales

A partir del análisis de los textos de las entrevistas, podemos delinear tres tipos de enfrentamientos grupales violentos, diferenciados, aunque relacionados entre sí. El primer tipo de enfrentamientos, que constituyen la mayoría, se encuadra en el contexto de las sub-culturas juveniles que conforman las llamadas 'tribus urbanas': tales sub-culturas, además de las inclinaciones estéticas y culturales, asientan también la orientación ideológica de sus simpatizantes y, sobre todo, el tipo de relación que deben mantener con otros grupos, abonando un terreno fértil para el conflicto. Los rivales, en este sentido, suelen ser los representantes de los grupos que se adscriben a ideologías opuestas; los lugares en los cuales se producen los enfrentamientos corresponden a las respectivas zonas de reunión de los grupos y las de ocio o tránsito; los motivos, finalmente, son soportados

por las antipatías y aversiones designadas por la sub-cultura de pertenencia y el historial de desencuentros previos. Para el segundo tipo de enfrentamientos, que en cierto sentido se solapa al primero, tenemos que ampliar el contexto anterior, para incluir un ámbito más extenso, que comprende los patrones de ocio juvenil. Los enfrentamientos, en este segundo caso, se producen sobre todo durante las horas nocturnas de los fines de semana y en las zonas destinadas al disfrute del ocio y son desencadenados con frecuencia por motivos de roces ocasionales con desconocidos. Finalmente, los enfrentamientos que caracterizan el tercer conjunto, se relacionan con el control y mantenimiento de los negocios ilegales.

La frecuencia con la que las personas entrevistadas se implican en enfrentamientos físicos varía desde quince a veinte al mes, cuando se encuentran en la fase más 'activa', hasta uno o dos al año en el momento de la transición y el abandono definitivo de la conducta. En cualquier caso, podemos decir que la media es de uno o dos enfrentamientos semanales, coincidiendo habitualmente con el fin de semana.

Motivos y desencadenantes

De la clasificación anterior, se puede derivar un marco sub-cultural para la ejemplificación de los motivos que ocasionan los enfrentamientos violentos. El motivo más generalizable, de los que podemos señalar en determinados sectores del espectro juvenil, es la obtención de 'respeto'. Éste y otros motivos señalados, se pueden encuadrar en los patrones normativos que regulan las relaciones interpersonales entre jóvenes. Cuando alguien, casual o deliberadamente, no respeta alguna de tales normas, como 'no pisar', 'no empujar', 'no dar codazos', 'no mirar mal', 'no importunar la chica de otro', etc., automáticamente legitima al contrario para que recurra al marco interpretativo 'provocación' y se atenga a sus consecuencias: el uso de la fuerza física. La defensa de uno mismo, de 'los tuyos' y de 'lo tuyo', contra posibles agresiones, también es un motivo que justifica el uso de la fuerza física,

según el principio 'la mejor defensa es el ataque'. Sobre todo cuando, efectivamente, el joven o algún amigo o miembro de su grupo, han sido víctima de ataques previos. Pero también lo es, por otro lado, la protección de los negocios delictivos y la garantía de que se podrá seguir operando gracias al respeto o temor generado en el entorno.

Víctimas

Para la designación de una posible víctima, se puede recurrir a pre-concepciones específicas sobre su orientación ideológica, sus enemistades y la mayor o menor propensión al uso de la violencia que caracteriza el grupo sub-cultural de pertenencia. En otros casos, sin embargo, las dinámicas de diferenciación y contraposición que caracterizan la constitución y mantenimiento de una identidad grupal, sin emplear recursos sub-culturales definidos, se basa en el juego 'fuera-dentro' o 'endo-exo', donde las víctimas son aquellos jóvenes que simplemente pertenecen a un grupo que no es el propio. Finalmente, la socialización que se produce en determinados ambientes de ocio, permite la incorporación de esquemas de convivencia, en los cuales queda definida tanto la conducta de 'provocación', como la respuesta competente y lícita frente a la misma. Cuando las víctimas son los representantes de grupos sub-culturales ideológicamente opuestos, podemos decir que, para su designación, se recurre a la creación de 'mitos', a la construcción de categorías con marcados rasgos estereotípicos de las que se abstrae un prototipo que acaba 'borrando' o des-individuando a la verdadera víctima. Por estos procesos, la rabia y el odio que algunos jóvenes mantienen contra sus posibles víctimas o sus víctimas 'ejemplares', se alimentan, elaboran y sedimentan en las sesiones de 'cuenta cuentos' que se organizan, a veces diariamente, en los grupos de iguales. Es ahí donde construyen su 'guión', con 'malos', 'buenos' y, sobre todo, con una 'misión', que permite al joven miembro recibir un 'papel' y satisfacción en su representación grupalmente organizada.

Percepción de amenaza

Los jóvenes que se implican en conductas violentas, se sienten más amenazados que los jóvenes que nunca han tenido enfrentamientos. Consecuencia de ello es que se 'organizan' para poder moverse más tranquilos por su entorno: se desplazan con un grupo de iguales, evitan ciertas zonas en las que se concentran los posibles 'enemigos', se encuentran en un estado de alerta casi permanente, se proveen de armas o artefactos que las sustituyan.

Para estos jóvenes, la configuración de la ciudad se fundamenta en un conjunto de criterios eminentemente sub-culturales: las zonas 'vedadas' o 'peligrosas', que en determinadas ocasiones son también de 'caza', son las habitadas por miembros de grupos sub-culturales ideológicamente opuestos; las elegidas para los momentos de ocio son las que concentran un mayor número de locales en los que pueden disfrutar de su propia estética y su propia música. De alguna forma, entonces, la amenaza, a pesar de ser ciertamente 'real' para la mayoría de ellos, es un producto sub-cultural, y deriva directamente de la adecuación al sistema de normas que regula ciertos ambientes, en los cuales la puesta en entredicho de determinadas dimensiones de valoración de uno mismo, como es el 'respeto', supone el recurso a determinadas herramientas para su defensa o restablecimiento, como son los enfrentamientos físicos.

La sensación de amenaza es un proceso que sigue paralelo al de la involucración en la conducta violenta: a medida que se domina y se controla la conducta en sí como sus circunstancias, y se puede acceder a recursos cada vez más eficaces para ello, entonces disminuye el miedo y se sustituye por la alerta o el recelo. Por este motivo, la percepción de amenaza, como veremos, se relaciona con la auto-eficacia y el control, por un lado; y el cálculo de las consecuencias, por otro.

Normas

Entre las normas internas al grupo de iguales, la más fundamental es la de 'reciprocidad', que compromete a los miembros de un grupo a

'responder' por los demás en los momentos de necesidad. Esta norma garantiza la seguridad del joven para que se pueda mover por su entorno más o menos hostil y, por otro lado, renueva la percepción de 'unidad' o de 'grupalidad'. Muchos entrevistados se refieren a la sensación de 'fuerza' e 'invulnerabilidad' que experimentan cuando salen con su grupo; 'beneficio' que refuerza a su vez la adhesión a la norma. Los 'castigos' previstos por incumplimiento de la norma pueden ir de la mera marginación simbólica, a la venganza, pasando por la exclusión real del grupo. De hecho, en opinión de algunos jóvenes, es la infracción de esta norma la que motiva el replanteamiento de la pertenencia al grupo y la involucración en conductas violentas, debido a que es muy probable que los compañeros de un grupo acaben no respondiendo en algún que otro momento difícil y la puesta en juego a veces es muy alta. Por otro lado, algunos también evidencian cómo el estar 'sometido' a la norma de reciprocidad acarrea problemas que, en un momento dado del proceso, ya no se encuentran en disposición de tolerar. Otra norma se refiere a la toma de decisiones respecto a la implicación o no en un enfrentamiento. Si hay un miembro que ha recibido de una u otra forma una ofensa, posee el privilegio de decidir si el grupo tiene o no que vengarle y, aunque sus compañeros puedan objetar los motivos de la ofensa, la decisión final le compete. En situaciones menos meditadas y más circunstanciales, si algún miembro del grupo se ve implicado en una discusión que degenera en pelea, o bien activa el proceso verbal o físicamente, entonces los demás miembros no tienen otra elección que apoyarle e intervenir a su lado. Finalmente, el grupo de iguales sirve como un regulador de la conducta porque ayuda a calcular las posibilidades de salir triunfantes de un enfrentamiento y, sobre todo, suele evitar que algunos de los miembros 'se pasen' y se ensañen contra el adversario. Hemos detectado solamente una experiencia de auténtica 'presión' por parte del grupo para que el entrevistado respete y se acople a las normas implícitamente establecidas. Sí es más frecuente que se permute en una percepción de presión lo

que, al principio, había sido una adhesión libre y voluntaria; pero en estos casos el joven ya se encuentra en el proceso de abandono de la conducta.

Las normas específicas y pragmáticas sobre la regulación de los enfrentamientos, se refieren a los aspectos más cruciales de los mismos. La superioridad numérica impera, obviamente, y tanto es así que cuando se tiene que organizar una represalia en venganza de una ofensa, siempre se busca un número suficiente de acompañantes para que sea la 'definitiva'. Si un grupo consigue dejar patente en su historial de enfrentamientos que se relaciona con un número suficiente de 'colegas' dispuestos a intervenir en los momentos de necesidad, logra un cierto estatus y 'respeto' que, de ahí en adelante, pueden ser garantizados por la fama más que por los éxitos en sucesivas peleas. Es, en definitiva, el mito que ha propiciado que los Skin Head o Nazis fueran el grupo más temido aunque en raras ocasiones haya sido demostrado realmente su amplio apoyo numérico. En cualquier caso, siendo infrecuente conseguir ayuda para las peleas más allá del círculo de conocidos, y dependiendo del motivo de la disputa, se prefieren los duelos a los enfrentamientos de todo el grupo, evitando que se derive en batallas campales, en las que es muy difícil controlar tanto el entorno, como el adversario y hasta la propia conducta, y que se ocasionen daños graves. En estas situaciones, además, es problemático 'disfrutar' del encuentro físico y de la pelea y poder llegar a 'medirse' de verdad con el adversario. Esta modalidad, finalmente, suele ser preferida por los jóvenes 'más mayores'. Ahora bien, existe una norma 'perversa' que permite no respetar la anterior, según la cual si el miembro del propio grupo implicado en el duelo está sucumbiendo, para que no se deshonre a él y a todo el grupo, entonces se provoca un 'todos contra todos' interviniendo en el mismo duelo y dando el 'permiso' al grupo contrario para que haga lo mismo. El enfrentamiento físico en sí suele durar entre el medio minuto y el minuto; los que duran más son etiquetados como auténticas hazañas que

generan el orgullo de sus protagonistas. Ello es debido, sobre todo, a que es difícil resistir más tiempo un enfrentamiento físico, pero también a la probabilidad de que acudan las fuerzas del orden. Después de los segundos 'reglamentarios' y dependiendo de la gravedad de lo ocurrido, el grupo suele alejarse a toda prisa de la zona del enfrentamiento, y reunirse en algún lugar seguro para seguir disfrutando del ocio o para 'hacerse unas risas' comentando lo ocurrido. Además del tiempo, hay otros factores que determinan el final de la pelea, unos tienen a que ver con la 'humillación' de la víctima y otros con los signos de los daños físicos provocados. En el primer caso puede ser suficiente que la víctima se encuentre en el suelo postrada, no contraataque o huya; en el segundo, y en orden de gravedad, la pérdida de consciencia, la presencia de sangre y la evidencia de lesiones graves. Los enfrentamientos en los que se busca el daño seriamente al adversario, se circunscriben fundamentalmente a situaciones de enajenamiento personal debido a la venganza por acciones previas, o a patrones de comportamiento individual relativamente estables, percibidos frecuentemente como desequilibrados por parte de los propios miembros del grupo. El tema de las armas es muy delicado y, como cabría esperarse, también está reglado, aunque de forma poco categórica: llevar cualquier tipo de arma siempre supone un problema con las fuerzas del orden, pero también puede causar daños graves a los adversarios e implicar consecuencias penales para los agresores. Por ello, algunos de los jóvenes prefieren no llevar armas y utilizar simplemente la fuerza física, o bien hacer uso de las de menor peligro y mayor contundencia para el doble objetivo de evitar problemas con las fuerzas del orden y dejar invalidado para la lucha al adversario: gases, bates y palos, puños americanos, cinturones con grandes hebillas de hierro, cascos, etc. Las pistolas son muy poco frecuentes, siéndolo las armas blancas mucho más. Su porte depende en cierto sentido de la edad y de la moda y, según la opinión de los entrevistados, está aumentando debido a la creciente inseguridad.

Es necesario subrayar que estas normas existen aunque sean bastante lábiles, su aplicación depende en buena medida de la situación concreta y de que sean compartidas de forma implícita por los jóvenes que se 'mueven' en ciertos intersticios. No podemos tampoco generalizar, pero los grupos que se enfrentan en más de una ocasión suelen ser siempre los mismos, sus miembros se conocen entre sí, se 'sabe con quién se pelea': es allí donde podemos decir que con más seguridad las normas estarán activas y serán respetadas. Ahora bien, existen también zonas híbridas, de encuentros fortuitos o de mezcolanzas, donde el número de grupos es más elevado, se mantiene el anonimato que preserva de las represalias y las venganzas, y la inseguridad sobre lo que puede esperarse del adversario es muy elevada: aquí es más probable que la infracción de las normas conlleve resultados mortales a los enfrentamientos. Finalmente, en aquellos enfrentamientos provocados por motivos delictivos, como las deudas por tráfico de drogas, es más probable todavía que no existan normas que los gobiernen, que aparezcan pistolas u otras armas y el juego sea 'de vida o muerte'.

Consecuencias

Entre las consecuencias positivas, nuestros entrevistados mencionan la obtención de 'respeto'. Dentro de esta categoría más amplia, se encuentran otras consecuencias más específicas como son el evitar humillaciones, lograr que 'no te pisen' y no permitir que el adversario se envanezca. A su vez, el hecho de que se ostente cierto 'respeto', permite poder 'estar tranquilo en la calle', debido a que los 'adversarios' raramente se atreven a provocar. Aunque, en otros casos, para alcanzar tal objetivo es necesario provocar un enfrentamiento para defenderse. Por otro lado, cuando los enfrentamientos son respuestas a una provocación, entonces suelen tener como efecto que el protagonista se 'quede a gusto' por haber dado su merecido a quien 'la estaba buscando' y por haber podido expresar su rabia. Finalmente, las peleas tienen una serie de consecuencias positivas que repercuten sobre el mismo grupo de

iguales: sirven para fortalecer la percepción de unión y para reconocer a los amigos que de verdad 'van a estar ahí'. O simplemente para 'hacerse unas risas'.

Las consecuencias negativas más contingentes son, obviamente, las repercusiones físicas y legales del enfrentamiento. Ahora bien, el margen en el cual las consecuencias físicas de la violencia son toleradas es bastante amplio: los jóvenes que se implican en enfrentamientos suelen tener en cuenta de antemano ciertas repercusiones físicas, a veces auténticas 'heridas de guerra', desplazándose, en el cálculo real de tales consecuencias, hacia los extremos más graves. Este margen, en cualquier caso, varía con la edad y la experiencia, hasta que en los jóvenes que deciden abandonar la conducta, se ha reducido al mínimo. Otra consecuencia negativa del ejercicio de la violencia es la proliferación de enemigos dispuestos a vengarse, en un momento dado, de las agresiones padecidas (el 'mal rollo'); circunstancia que, a su vez, obliga a moverse con mucha circunspección. Finalmente, los violentos se encuentran en un estado permanente de inseguridad porque 'no saben nunca lo que les puede pasar'. Tal inseguridad solamente se puede reducir de dos formas: ganando respeto, y el ciclo se reactiva, o abandonando la conducta, y el ciclo se interrumpe.

Existen otras consecuencias negativas, que ningún violento cita, pero que sí lo hacen aquéllos que han abandonado la conducta, y que se refieren al posible arrepentimiento por las injurias inferidas a las víctimas. Incluso para este conjunto de consecuencias ('sentirse mal', 'tener remordimientos', etc.), existe una serie de recursos, sobre todo psicológicos, que logran minimizarlas o evitarlas: crear, como hemos visto, una imagen estereotipada de la posible víctima que canalice y aglutine de forma sesgada los sentimientos de rabia y animadversión, los justifique, y permita reinterpretar el ataque como 'cumplimiento' de una 'misión'. Cuando la imagen estereotipada se descompone, y el adversario empieza a recobrar individualidad, ya el joven se encuentra realmente a las puertas del proceso

que le llevará al abandono definitivo de la conducta.

Control

La percepción de auto-eficacia de los jóvenes que se implican en conductas violentas suele ser bastante alta, sobre todo si es comparada con la de aquellos jóvenes que no lo hacen. Ello es debido, por un lado, a la experiencia adquirida en sucesivas peleas, que permite conocer las propias capacidades y fuerza al dominio de técnicas que las maximicen (acudiendo, a veces, a artes marciales o musculación) y a la vigilancia del adversario. Por otro lado, depende de los recursos que el joven pone en juego para evitar consecuencias negativas y que se solapan, de alguna forma, con el control. La auto-eficacia detiene la doble función de dotar de una mayor seguridad al joven y, por otro lado, de definir los límites en los que se puede 'atrever'.

El margen de control sobre una posible situación de enfrentamiento depende del cálculo que haga el joven respecto a elementos externos, según la probabilidad de que se den las condiciones que favorecen o dificultan el éxito. En el caso de los jóvenes que se implican en conductas violentas, este cálculo puede evitar que decidan implicarse en un enfrentamiento, pero, aunque el cálculo permita al joven percibir tener un alto margen de control, su decisión dependerá de otros elementos. Hasta nos podemos encontrar con casos extremos en los que, a pesar de que el joven no esté tan seguro de poder controlar la situación, otras consideraciones le llevan a decidir implicarse en una pelea. Con lo anterior queremos señalar que esta variable media entre la intención y la realización de la conducta, pudiendo ser superflua si los otros elementos considerados por los jóvenes en su proceso de decisión son muy extremos.

Ciertamente, los jóvenes violentos intentan reducir al máximo el margen de riesgo que conlleva un enfrentamiento: se aseguran un apoyo a través del grupo y evitan zonas 'conflictivas' si se mueven solos; planifican la pelea si es una represalia (teniendo en cuenta la fama, el número y los

contactos, los movimientos, la dotación en artefactos y armas del adversario) y se pueden aliar con otros grupos; evitan zonas y momentos del día en los que es más probable que acudan las fuerzas del orden; calculan la conveniencia del porte de armas y del atuendo; delimitan y evidencian, además de vigilar cuidadosamente, aquellas señales que les permiten predecir lo que puede ocurrir a continuación y anticiparse a los movimientos del adversario. Podemos afirmar que el cálculo del margen de control, logra que los jóvenes 'preparen' el terreno para que puedan ejercer la violencia de forma menos perjudicial, pero no tanto para que puedan decidir más acertadamente si implicarse o no en ella. Habría que añadir, además, que frecuentemente se encuentran en circunstancias en las cuales no es posible llevar a cabo ningún cálculo, y tienen que recurrir, cuando disponen de ellas, a sus experiencias previas o a los automatismos ya instaurados; más en general, y nos relacionamos en este punto con el balance de las consecuencias negativas de la conducta, la percepción de control puede ser ficticia e inadecuada.

Parte fundamental del control lo asume el porte y empleo de armas. Se seleccionan, como queda indicado en el apartado *Normas*, para evitar tanto daños imprevistos o graves, como problemas con las fuerzas del orden. El porte de armas, en cualquier caso, se relaciona estrechamente tanto con la percepción de amenaza, de auto-eficacia y de control, por un lado, como con el cálculo diferencial de las consecuencias negativas, por otro. En este sentido, puede variar a lo largo del proceso, siendo mucho más probable que se lleven armas, sobre todo de ataque y ofensa, al principio; mientras que, al final sólo se mantengan para defensa en casos extremos.

Pasando a factores más contingentes, señalaremos los que impiden el desenlace violento de un conflicto o establecen su término. En el primer caso, los jóvenes hacen referencia a la predisposición del adversario de 'seguir adelante' o de evitar el enfrentamiento, reconociendo, por ejemplo, la superioridad del 'atacante'. Puede suceder, también, que algún miembro del grupo no

esté motivado para un enfrentamiento y convenza a los demás para que lo eviten. En el segundo caso, como vimos más detalladamente en el apartado *Normas*, los criterios que ponen término a un enfrentamiento, se refieren a la gravedad de los daños físicos provocados, a la aparición de armas y al logro del objetivo, esto es, establecer la superioridad respecto del adversario. Ahora bien, los jóvenes que se implican en enfrentamientos violentos reconocen que, en algunas ocasiones, es muy difícil medir las injurias provocadas a la víctima y detenerse antes de que sean demasiado graves.

CONCLUSIONES

A partir del análisis fenomenológico presentado sobre algunas de las dimensiones de la violencia juvenil grupal en nuestro contexto, podemos extraer una serie de observaciones generales de importante valor heurístico. En primer lugar, dicha conducta no representa, a la luz de un abordaje empírico que cumpla los mínimos requisitos de sistematicidad y validez, un fenómeno generado por elementos de irracionalidad o desviaciones individuales, sino como un comportamiento estructurado en un sistema de normas, actitudes y recursos conductuales que determinan los contextos y los motivos que la justifican, las repercusiones positivas que acarrea y las formas para reducir al mínimo los perjuicios que ocasiona. En segundo lugar, tal sistema se integra, se elabora y se hace inteligible dentro de una subcultura, que permite dar sentido a las propias acciones bajo una determinada visión del mundo. En tercer lugar, la adhesión a este sistema por parte del joven que en ella se implica delinea un proceso de socialización concreto que conlleva una funcionalidad tanto para el joven que la asume como para el grupo en el que se integra. Por último, dicha conducta se encuadra y cobra sentido en un contexto social determinado, y representa un elemento genuinamente derivado y sustentado por una sociedad a la que los que intentamos describir, comprender y prevenir la

violencia juvenil, pertenecemos. De ahí que nuestro cometido tenga una doble vertiente: asumir como sociedad la responsabilidad que nos compete como promotores indirectos de espacios en los cuales la violencia tiene sentido y asumir también la responsabilidad de abrir nuevos espacios en los cuales deje de tenerlo.

AGRADECIMIENTOS

El proyecto del que se derivan los resultados expuestos en el presente trabajo ha contado con la financiación de la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología, a través del Proyecto Expte. SEC97-0267, integrado en el Plan Nacional de I+D.

Selección de referencias documentales sobre VIOLENCIA JUVENIL

Esta relación está formada tanto por libros, como por artículos de revista o documentos de distinta procedencia, seleccionados en la base de datos de la Biblioteca del Instituto de la Juventud. Corresponde a referencias posteriores a las recogidas en nuestra anterior Revista de estudios de juventud nº 42 que trataba sobre el mismo tema.

Caso de estar interesados en alguno de los documentos pueden solicitar copia del material susceptible de reproducción, según la legislación vigente, así como la realización de otras búsquedas retrospectivas, dirigiéndose a la BIBLIOTECA DE JUVENTUD. Marqués de Riscal, 16.- 28010 MADRID; Tel.: 913637820-1; Fax: 913637811; E-mail: biblioteca-injuve@mtas.es

Centers, Nathan L.

Inner city youth and drug dealing: a review of the problem / Nathan L. Centers and Mark D.

Weist. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Journal of Youth and Adolescence. — v. 27, n. 3 (June 1998); p. 395-411

Bibliogr.: p. 409-411

Examen de la literatura científica acerca del tráfico de drogas y su relación con adolescentes del centro urbano. Uno de cada seis adolescentes de esta zona esta mezclado en el tráfico de drogas, con toda la problemática que conlleva:

toxicomanía, violencia, trastornos emocionales, etc. Se subrayan los esfuerzos necesarios que se deben realizar en el plano individual, familiar y escolar con el fin de paliar el problema.

ISSN 0047-2891

Menores en desamparo y conflicto social /

Eugenio González (coord.). — 2ª ed. corr. y aum.

— Madrid: CCS, 1998

627 p.

Util herramienta para los profesionales que trabajan con menores en desamparo a fin de evitar que lleguen al conflicto social. Más de 20

especialistas contribuyen a exponer cuestiones relacionadas con este tema, que van desde una visión de los conceptos y causas del desamparo/conflicto social de los menores, a las estrategias más modernas de intervención psicoeducativa.

ISBN 84-8316-179-6

SCHOOL violence: prevalence and intervention strategies for at-risk adolescents / Kathleen J.

Cirillo... [et al.]. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Adolescence. — v. 33, n. 130 (Summer 1998); p. 319-330

Bibliogr.: p. 329-330

La violencia es un hecho cada vez más frecuente en las escuelas norteamericanas. Se intenta conocer los efectos de la intervención social-cognitiva en varios grupos de estudiantes, distribuidos por hábitos y comportamientos.

ISSN 0001-8449

Jornadas sobre Violencia Juvenil Desde Una Perspectiva Multidisciplinar. 1ª. 1996. Madrid

Violencia juvenil desde una perspectiva multidisciplinar / [compilación: Carmen Ruidíaz García]. — Madrid: Edersa, D.L. 1998
119 p. — (Colección de criminología y derecho penal)

Bibliogr.: p. 111-119

La violencia nace de una interacción de diversos factores de índole biológico, psicológico y ambiental. Para combatirla se precisa de una mentalidad que enfatice la tolerancia, el sentido de autocrítica, la compasión por el sufrimiento ajeno, el valor de la vida o la solidaridad. Se demuestra como los índices de violencia en los jóvenes están alcanzando dimensiones preocupantes.
ISBN 84-7130-903-3

González García, Ernesto

Televisión y educación / Ernesto González García. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Crítica. — n. 858 (septiembre-octubre 1998); p. 41-44

Se analiza el alcance del impacto televisivo en la socialización infantil y juvenil, así como la configuración de los nuevos hábitos de pensamiento de acción de los escolares que propicia el medio televisual. Dentro de estos temas se observa como la violencia televisiva suscita en la audiencia juvenil conductas imitativas de carácter agresivo pero de diverso grado, según las defensas y el carácter de los receptores.
ISSN 1131-6497

Aquatias, Sylvain

Temps morts et mouvement perpétuel: l'ennui des jeunes de cité / Sylvain Aquatias. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Revue française des affaires sociales. — n. 3 (juillet-septembre 1998); p. 127-137

La sensación de hastío y aburrimiento suele afectar a los jóvenes de los suburbios. Para remediarla se debe configurar un tipo de relaciones sociales que busquen romper con la

monotonía por medio de una mayor valoración del acontecimiento y mejorando las condiciones de vida. Sin embargo, la novedad suele constituirse con alguna acción de peligro, violenta, que proporciona, además, una mayor sensación de autoafirmación.

ISSN 0035-2985

Martín Serrano, Manuel

Factores socioantropológicos: significados que tiene la vinculación que se ha establecido entre juventud y violencia / Manuel Martín Serrano. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Revista de estudios de juventud. — n. 42 (octubre 1998); p. 9-14 La correlación entre violencia y juventud se ha demostrado como falsa. Esta investigación examina algunas dinámicas de naturaleza social y antropológica que llevan a la inculpación generacional de la juventud.
ISSN 0211-4364

Nebreda, Begoña

Jóvenes, violencia y televisión / Begoña Nebreda, Alejandro Perales. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Revista de estudios de juventud. — n. 42 (octubre 1998); p. 15-20
En la actualidad existe una gran preocupación en la sociedad por la influencia de la televisión sobre los jóvenes. Se plantea el significado de la violencia televisiva y su influencia en la juventud.
ISSN 0211-4364

Calvo Buezas, Tomás

La violencia racista y xenófoba: una minoría frente a una mayoría de jóvenes solidarios / Tomás Calvo Buezas. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Revista de estudios de juventud. — n. 42 (octubre 1998) p. 21-33
Según una encuesta realizada entre jóvenes en 1997, un 10% se declara racista. A pesar

de esta radicalización, un sector mayoritario de la juventud muestra tendencias más tolerantes y solidarias, lo que hace pensar que el racismo ha tocado techo con tendencia a la baja.

ISSN 0211-4364

Juste Ortega, M^a Gracia

La violencia hacia los hijos dentro del ámbito familiar: lo que opinan los españoles / M^a Gracia Juste Ortega, José Manuel Morales González. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Revista de estudios de juventud. — n. 42 (octubre 1998); p. 35-46

Tablas

Estudio acerca de los malos tratos infantiles analizado según tramos de edad. Para su realización se ha entrevistado a 3.500 españoles de los cuales 2.254 eran padres o madres. Los resultados reflejan sus actitudes en el uso de comportamientos agresivos y autoritarios.

ISSN 0211-4364

Ortega Ruiz, Rosario

Violencia escolar: su presencia en Institutos de educación secundaria en Andalucía / Rosario Ortega Ruiz, Juan Carlos Angulo García. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Revista de estudios de juventud. — n. 42 (octubre 1998); p. 47-61

Tablas y gráficas

Según una investigación realizada entre 2828 alumnos/as andaluces de secundaria se identifican tres roles: el individuo dominante, el sumiso y el mero espectador pasivo. Este fenómeno desarrolla un esquema dominio-sumisión que se convierte en un tipo de relación interpersonal con la que es necesario acabar.

ISSN 0211-4364

Díaz-Aguado Jalón, M^a José

Prevenir la violencia desde la escuela: programas desarrollados a partir de la investigación-acción / M^a José Díaz-Aguado. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Revista de estudios de juventud. — n. 42 (octubre 1998); p. 63-73

Bibliogr.: p. 72-73

Se describe el proceso de investigación-acción que se ha seguido para desarrollar y comprobar los Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en la escuela. El estudio ha demostrado su eficacia para reducir el riesgo, de que el alumno recurra a la violencia o sea su víctima.

ISSN 0211-4364

Díaz-Aguado Jalón, M^a José

Referencias de prensa y televisión sobre los programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes / M^a José Díaz-Aguado. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Revista de estudios de juventud. — n. 42 (octubre 1998); p. 75-77

Recoge reseñas aparecidas recientemente en los de medios de comunicación sobre este tipo de programas.

ISSN 0211-4364

Ruiz Calvo, Isabel M^a

Bibliografía y estudios concernientes al tema / Isabel M^a Ruiz Calvo. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Revista de estudios de juventud. — n. 42 (octubre 1998); p. 79-83

Bibliografía comentada sobre violencia y juventud relacionada con los temas incluidos en este número de la revista.

ISSN 0211-4364

SELECCION de referencias documentales, contenidas en la base de datos de la Biblioteca de Juventud, sobre violencia juvenil. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Revista de estudios de juventud. — n. 42 (octubre 1998); p. 85-92
ISSN 0211-4364

García Galera, María del Carmen
Incidencia de la violencia televisiva en el proceso educativo infantil / María del Carmen García Galera. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Cuadernos de realidades sociales. — n. 52 (enero 1998); p. 99-122
Bibliogr.: p. 120-122

Investigación sobre la influencia de la violencia televisiva en la infancia. Hoy en día la televisión es un agente socializador que interviene en el desarrollo individual de las personas. A través de esta investigación se puede observar que la televisión no influye de forma homogénea en los niños.
ISBN 84-600-5734-8

León, Magaly
¿Qué hay en medio de los medios?: violencia vs. democracia: una guerra fría combatida por jóvenes calientes / Magaly León. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Jóvenes. — n. 7 (abril-diciembre 1998); p. 110-118
Análisis sobre los valores de violencia y democracia en los medios de comunicación que influyen en el comportamiento de los jóvenes.
ISSN 1405-406X

La premsa envers la violència juvenil i la presó.
— [Barcelona]: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, 1998
8 p. — (Butlletí de difusió de recerques socials i criminològiques. Invesbreu criminologia; 7)

Se presentan los resúmenes de dos investigaciones inéditas. La primera estudia la evolución de la prensa hacia las instituciones penitenciarias en el período comprendido entre 1970 y 1994, a través del examen de 2.548 ejemplares de distintos diarios. El segundo trabajo analiza qué es lo que denomina la prensa escrita como "violencia juvenil", con el estudio, durante veinte años, del periódico de referencia El País.
ISSN 1138-5014

Twemlow, Stuart W.
The application of traditional martial arts practice and theory to the treatment of violent adolescents / Stuart W. Twemlow and Frank C. Sacco. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Adolescence. — vol. 33, n. 131 (Fall 1998); p. 505-518
Bibliogr.: p. 517-518

Se propone la práctica de las artes marciales como terapia alternativa a la violencia juvenil. Se demuestra que ayudan a la construcción del ego y un buen entrenamiento mejora en control de los impulsos agresivos, además de ser muy recomendable para aumentar la coordinación mente/cuerpo. También se describen ejemplos clínicos de la aplicación de este programa en escuelas de artes marciales, residencias de tratamiento y escuelas públicas.
ISSN 0001-8449

Alonso, César
Compañeros de guerra: violencia en las aulas / Cesar Alonso, Beatriz León. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Entre estudiantes- n. 73 (octubre-noviembre 1998); p. 53-56
En los centros educativos españoles se están dando cada vez con más frecuencia casos de violencia. Según el catedrático Javier Elzo no se están produciendo más actos violentos que en el pasado, lo que ocurre es que hay una mayor sensibilización al respecto, y hoy en día existe una

educación más permisiva que provoca que los jóvenes manejen a los profesores. Lo que sí es cierto es que un gran porcentaje de estudiantes afirma ser víctima de malos tratos y agresiones por parte de compañeros. Se hace necesaria una erradicación del problema a través de la sociedad y la familia.

Las MARAS en El Salvador: la experiencia de la asociación juvenil Homies Unidos. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Revista Iberoamericana de Juventud. — n. 4 (enero 1998); p. 68-77

Gráficos

Uno de los principales problemas de El Salvador con la violencia juvenil es el de las pandillas juveniles o maras. Homies Unidos es una asociación de pandilleros que intenta ayudar a aquellos que quieren salir del submundo de las drogas y la violencia, a través de talleres. Esta asociación trabaja en colaboración con organismos internacionales y salvadoreños.

Cánovas, Guillermo

La agresividad en la adolescencia / Guillermo Cánovas, Marta Burgos. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Hacer familia. — n. 58 (diciembre 1998); p. 39-46

Educación de adolescentes. Coleccionable sobre problemas y riesgos de la edad

La violencia se ha convertido para muchos adolescentes en una nueva forma de comportarse. Según el estudio realizado por la Universidad de Valencia en 1996, un 34% de los jóvenes entrevistados de 14 a 16 años, reconoce incurrir en agresiones físicas. Se conceptualiza lo que es la agresividad, averiguando sus motivaciones, y se ofrecen una serie de pautas para evitar este tipo de comportamiento.

ISSN 1133-8687

GUIA jurídica contra la violencia, el racismo y la intolerancia / Movimiento contra la Intolerancia. — Madrid: Jóvenes contra la Intolerancia, [1999?]; 16 p.

Se aportan los conocimientos e instrumentos jurídicos necesarios, para que jóvenes y ciudadanos puedan reaccionar eficazmente ante cualquier manifestación que atente contra los derechos que salvaguardan la personalidad y dignidad humana.

JOVENES violentos: causas psicosociológicas de la violencia de grupo / Concepción Fernández Villanueva [ed.]; Roberto Domínguez Bilbao, Juan Carlos Revilla Castro, Leonor Gimeno Giménez. — [Barcelona]: Icaria, D.L. 1998

383 p. — (Antrazyt; 118)

Bibliogr.: p. 371-383

Serie de investigaciones que relacionan juventud, grupalidad y violencia. Se analiza la violencia xenófoba y racista, sostenida por la identidad y la ideología, y englobada por el deporte, las bandas juveniles y aquellas manifestaciones violentas denominadas "inespecíficas". Por medio de entrevistas de grupo se analizan las narraciones de los protagonistas, prestando especial atención al lenguaje, y se destaca que los beneficios que los jóvenes violentos obtienen de su comportamiento son de tipo simbólico, aportando significación a su identidad.

ISBN 84-7426-370-0

Olweus, Dan

Conductas de acoso y amenaza entre escolares / Dan Olweus; [traducido por Roc Filella]. — Madrid: Morata, D.L. 1998

167 p. — (Pedagogía. La pedagogía hoy)

Traducido de: *Bullylling at scholl. What we know and what we can do.*

Incluye índices

Bibliogr.: p. 153-158

Los problemas derivados de las situaciones de acoso y las amenazas son motivo de preocupación entre profesores, alumnos y familias. Se estudian

las causas de estas conductas y se describen los principales métodos para contrarrestarlas y prevenirlas. Así mismo se presenta un programa de intervención, ya puesto en marcha en muchos colegios, que se ha revelado eficaz en el momento de hacer frente a comportamientos antisociales. ISBN 84-7112-427-0

VIOLENCIA, televisión y cine / José Sanmartín, James S. Grisolia, Santiago Grisolia [eds.]. — Barcelona: Ariel, 1998
158 p. — (Estudios sobre violencia)
Incluye bibliografías
Se presentan las contribuciones de importantes científicos de la comunicación social, expertos en materia de violencia en los medios de comunicación audiovisual. Además de ofrecer el panorama de esta problemática, se incluyen una serie de recomendaciones de tipo práctico dirigidas a la industria audiovisual, a los padres, a los educadores y a los políticos. Se presta especial atención al sector infantil y juvenil por el número de horas que ven la televisión y la incidencia que tiene en su formación.
ISBN 84-344-7465-4

[EDUCACION para la paz: material didáctico] / Cruz Roja Juventud. — [Madrid]: Cruz Roja Juventud, D.L. 1999
1 caja (pag. var.)
Incluye: Manual de no-violencia, manual de estrategias de cambio y manual de instrumentos de cambio
En las sociedades actuales se asiste a un aumento de los niveles de violencia y a la pérdida de valores en el sector juvenil. Por ello se justifica la intervención de jóvenes concienciados que, por medio de la educación, prevengan las conductas violentas y doten a los individuos de instrumentos con los que enfrentarse a los problemas sin recurrir a la violencia. Para ayudarles en esta tarea se ofrecen una serie de materiales con el objetivo de construir un mundo dónde la "no violencia" y la solidaridad primen en todas las dimensiones.

Feldman, S. Shirley
Conflict negotiation tactics in romantic relationships in High School students / S. Shirley Feldman and L. Kris Gowen. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Journal of youth and adolescence. — v. 27, n. 6 (December 1998); p. 691-717
Bibliogr.: p. 714-717
En las relaciones románticas de los jóvenes aparecen, con relativa frecuencia, conflictos. Se estudian las relaciones de 869 estudiantes, atendiendo, sobre todo, al grado de agresividad y violencia que emplean en sus discusiones.
ISSN 0047-2891

García Santiago, Angel
La convivencia entre los escolares de secundaria de Cantabria / coordinación: Luz Paz Benito/ realización: Angel García Santiago, Juan Carlos Zubieta Irún. — [Santander]: Gobierno de Cantabria. Dirección General de Juventud, D.L. 1999
95 p.: tab., gráf.
Incluye anexos
Con los resultados de esta investigación se pretende lograr que padres y profesores faciliten una convivencia óptima entre los escolares. Los ámbitos temáticos que se analizan son: las relaciones entre escolares, los indicadores de agresiones, las reacciones ante los comportamientos violentos, las opiniones y actitudes hacia la violencia, el rendimiento académico y los indicadores del entorno social de los estudiantes.

Durán González, Javier
Una reflexión sobre la violencia en la sociedad moderna / Javier Durán González. — Madrid: Instituto de la Juventud, [1998?]
[45] p.: tab.
Ponencia y materiales presentados en las Jornadas "Medios de Comunicación por y para los Jóvenes" celebradas en Salamanca, los días 18 y 19 de noviembre de 1998. Dicha ponencia

presenta otro tit.: "Deporte y medios de comunicación: una propuesta educativa. Hacia una educación crítica y responsable ante los grandes espectáculos deportivos televisados".

Bibliograf.: p. 44-45

Propuesta para educar sobre los medios de comunicación a través del deporte en la que se analizan cuestiones como: los intereses y presiones que se esconden tras el proceso de elaboración de los documentos deportivos; los métodos retóricos que se utilizan para producirlos; y los efectos que ejercen sobre las audiencias.

Díaz-Aguado Jalón, M^a José

Prevenir la violencia y educar para la paz en un nuevo milenio / María José Díaz-Aguado.

— Madrid: Instituto de la Juventud, [1999?]

34 p.

Conferencia inaugural de las Jornadas sobre Prevención de la Violencia celebradas en Sevilla, el 4 de febrero de 1999.

Se estudia la situación de la violencia juvenil en la actualidad incidiendo especialmente en la prevención de la misma. Para ello se analiza el papel del conjunto de la sociedad y de los medios de comunicación en dicha prevención y los diferentes programas de educación para la paz y la tolerancia desarrollados en la escuela.

Ferres, Joan

La violencia televisiva / Joan Ferrés. —

Madrid: Instituto de la Juventud, [1999?]

6 p.

Ponencia presentada en las Jornadas sobre Prevención de la Violencia celebradas en Sevilla, los días 4 y 5 de febrero de 1999.

Análisis de los efectos de la violencia televisiva en los espectadores, de cómo éstos la interpretan y la interiorizan. En definitiva, de cómo el espectador construye sus propios valores a partir de los estímulos que le ofrece la televisión.

Ibarra Blanco, Esteban

Violencia e intolerancia en la España de los 90 /

Esteban Ibarra. — Madrid: Instituto de la Juventud, [1999?]

5 p.

Ponencia presentada en las Jornadas sobre Prevención de la Violencia, celebradas en Sevilla, los días 4 y 5 de febrero de 1999.

Descripción del movimiento skin, como grupo violento en expansión en Europa, incluida España, en la década de los 90. Se abordan aspectos como su ideología, su estética y su organización en grupos y redes.

Ladrón de Guevara, Carlos

La prevención de la violencia en la escuela /

Carlos Ladrón de Guevara. — Madrid: Instituto de la Juventud, [1999?]

4 p.

Ponencia presentada en las Jornadas sobre Prevención de la Violencia, celebradas el 4 y 5 de febrero de 1999 en Sevilla.

Propuesta de una serie de medidas para que la escuela se convierta en un ámbito de prevención, para formar a ciudadanos que sean capaces de desenvolverse y de resolver conflictos sin necesidad de utilizar la violencia.

Sánchez, M^a Esperanza

El papel de los medios de comunicación en la

prevención de la violencia / M^a Esperanza

Sánchez. — Madrid: Instituto de la Juventud, [1999?]

13 p.

Ponencia presentada en las Jornadas sobre Prevención de la Violencia, celebradas en Sevilla, los días 4 y 5 de febrero de 1999.

Partiendo de la idea de que la sociedad vive inmersa en la violencia y que los medios de comunicación social se hacen eco de ella, cuando no la provocan, se realizan algunas propuestas para que dichos medios contribuyan a la defensa de la paz, frente a la violencia.

PREVENCIÓN de [la] violencia a través de la actividad física y el deporte: un modelo de intervención con jóvenes socialmente desfavorecidos / Javier Durán González...[et al.].

— Madrid: Instituto de la Juventud,

[1999?]

18 p.

Ponencia presentada en las Jornadas sobre Prevención de la Violencia, celebradas en Sevilla los días 4 y 5 de febrero de 1999.

Bibliogr.: p. 12-14

Presentación de un proyecto de colaboración entre el Instituto Nacional de Educación Física a Distancia y el programa de Aulas-Taller y Garantía Social de la Comunidad de Madrid. Su objetivo es potenciar la actividad física y el deporte como instrumento integrador y transmisor de valores sociales entre jóvenes pertenecientes a las capas más desfavorecidas.

Planella, Jordi

Repensar la violencia: usos y abusos de la violencia como forma de comunicación en niños y adolescentes en situación de riesgo social / Jordi Planella. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Educación social. — n. 10 (septiembre-diciembre 1998); p. 92-107

Bibliogr.: p. 107

Partiendo de un análisis conceptual de la violencia y de la agresividad, se indaga sobre el hecho de conocer si el aumento de la violencia adolescente responde a un nuevo fenómeno, o bien siempre ha estado presente y se negaba su existencia. Se analiza la realidad social de los adolescentes en conflicto y se proponen algunos planteamientos pedagógicos para la intervención socioeducativa.

PROGRAMA de las Jornadas sobre Ideología, Violencia y Juventud: [celebradas] en Logroño, los días 18 y 19 de junio de 1998. — Madrid:

Instituto de la Juventud, [1998?]

3 h.

Martín Serrano, Manuel

[Violencia e identidad colectiva] / Manuel Martín Serrano. — Madrid: Instituto de la Juventud, [1998?]

31 p.: tab.

Ponencia presentada en las Jornadas sobre Ideología, Violencia y Juventud celebradas en Logroño los días 18 y 19 de junio de 1998, en la mesa redonda "Violencia e identidad colectiva". Tras presentar una serie de datos procedentes de investigaciones sobre las identidades sociales de los últimos sesenta años a nivel mundial, se aportan datos de estudios realizados en España sobre la vinculación entre la producción de identidades colectivas, consecuencia de la organización autonómica del Estado, y el desarrollo de actitudes etnocéntricas, estereotipadas y discriminatorias.

DOSSIER de prensa: Jornadas sobre Ideología, Violencia y Juventud, Logroño, 18 y 19 de junio de 1998 / Guardia Civil, Dirección General. —

Madrid: Instituto de la Juventud, [1998?]

18 h.

Tras presentar el programa de las Jornadas se describe la situación de las tribus urbanas en España y se aportan datos estadísticos de la Guardia Civil sobre delincuencia juvenil en 1997.

Castellá i Clave, Antoni

[Unió de Joves] / Antoni Castellá i Clavé. — Madrid: Instituto de la Juventud, [1998?]

6 p.

Intervención de la mesa redonda "Los jóvenes ante la violencia. Opciones de futuro" dentro de las Jornadas sobre Ideología, Violencia y Juventud celebradas en Logroño los días 18 y 19 de junio de 1998.

Reflexión sobre el papel que tiene la justicia en la prevención e inserción de los jóvenes violentos en la comunidad y sobre la necesidad de la aprobación del proyecto de ley de justicia de menores en España.

Moreno Hernández, Javier
[La violencia callejera] / Javier Moreno Hernández. — Madrid: Instituto de la Juventud, [1998?]
 9 h.: gráf.

Comunicación de la mesa redonda "Violencia e identidad colectiva" presentada en las Jornadas sobre Ideología, Violencia y Juventud celebradas en Logroño los días 18 y 19 de junio de 1998.

Datos estadísticos de los años 96 y 97 sobre los objetivos de la violencia callejera del entorno de ETA en el País Vasco y Navarra principalmente: empresas de transporte, sucursales bancarias, y fuerzas policiales.

[Violencia, juventud y movimientos sociales marginales]. — Madrid: Instituto de la Juventud, [1998?]
 19 p.

Comunicación presentada en la mesa redonda "Violencia, juventud y movimientos sociales marginales" dentro de las Jornadas sobre Ideología, Violencia y Juventud celebradas en Logroño los días 18 y 19 de junio de 1998. Análisis de los aspectos que confluyen en el origen de las llamadas tribus urbanas y descripción entre otras de los punks, rockers, heavies, maquineros, hooligans, skinheads y okupas. Se estudia sus intereses y actividades, su ideología, el nivel de conflictividad, etc,

Zulueta San Sebastián, Endika
Violencia y juventud / Endika Zulueta San Sebastián. — Madrid: Instituto de la Juventud, [1998?]
 14 p.

Ponencia presentada en las Jornadas sobre Ideología, Violencia y Juventud celebradas en Logroño los días 18 y 19 de junio de 1998. Tras hacer especial hincapié, no tanto en los actos de violencia protagonizados por los jóvenes, sino en las situaciones de violencia que

sufren los mismos: falta de trabajo, de vivienda, la marginalidad, etc.; se pasa a analizar, por un lado, las escasas ofertas de ocio a la juventud que desembocan en el binomio drogas y fútbol y, por otro, el papel de los medios de comunicación como "educadores" para la violencia.

Elzo Imaz, Francisco Javier
[Racismo y xenofobia] / Javier Elzo Imaz. — Madrid: Instituto de la Juventud, [1998?]
 10 h.

Comunicación presentada en las Jornadas sobre Ideología, Violencia y Juventud celebradas en Logroño los días 18 y 19 de junio de 1998, dentro de la mesa redonda "Racismo y xenofobia".

En una primera parte se presentan resumidos los resultados de una investigación realizada a los jóvenes escolares vascos en el año 1996 y, en una segunda parte, se analizan de dónde provienen los riesgos del aumento de las actitudes y comportamientos racistas y xenófobos de los jóvenes "normales" europeos en general y de España en particular.

Moreno Díaz, José Antonio
[Racismo y xenofobia] / José Antonio Moreno Díaz. — Madrid: Instituto de la Juventud, [1998?]
 10 h.: tab.

Comunicación presentada en las Jornadas sobre Ideología, Violencia y Juventud celebradas en Logroño los días 18 y 19 de junio de 1998 dentro de la mesa redonda "Racismo y xenofobia".

Análisis del racismo bajo la perspectiva de la historia, la administración y la sociedad españolas. Se añade un anexo con algunos datos recogidos en una encuesta de 1997 realizada al alumnado de los niveles de Secundaria, BUP, COU y FP en las 17 Comunidades Autónomas. El analista y redactor del proyecto y del cuestionario es Tomás Calvo Buezas y el objetivo es estudiar los comportamientos racistas y xenófobos de adolescentes y jóvenes.

Costa i Badia, Pere-Oriol

[Factores presentes en el fenómeno de las tribus urbanas: algunas propuestas de actuación] / Pere-Oriol Costa. — Madrid: Instituto de la Juventud, [1998?]

6 h.

Ponencia presentada en las Jornadas sobre Ideología, Violencia y Juventud celebradas en Logroño los días 18 y 19 de junio de 1998.

En base a un trabajo de investigación realizado sobre las tribus urbanas en Barcelona y otras ciudades cercanas se analizan las causas de dicho fenómeno y una serie de recomendaciones para la prevención de la violencia ejercida por estos grupos.

Torres, Mikel

Los jóvenes ante la violencia: opciones de futuro / Mikel Torres. — Madrid: Instituto de la Juventud, [1998?]

4 h.

Comunicación presentada en las Jornadas sobre Ideología, Violencia y Juventud celebradas en Logroño los días 18 y 19 de junio de 1998.

Desde las Juventudes Socialistas de Euskadi se incide en la necesidad de que los jóvenes participen en diferentes asociaciones, bien de carácter social o político, para colaborar, trabajar y defender valores como la justicia, la libertad y la tolerancia. Se añade la educación como factor indispensable para asumir colectivamente comportamientos más solidarios y democráticos.

Ruiz Gómez, Julián

Racismo y xenofobia: una mirada al interior / por Julián Ruiz Gómez. — Madrid: Instituto de la Juventud, [1998?]

2 h.

Comunicación presentada en las Jornadas sobre Ideología, Violencia y Juventud celebradas los días 18 y 19 de junio de 1998 en Logroño.

Análisis del racismo y la xenofobia desde el interior de cada ser humano, desde la capacidad que tiene

para justificar racionalmente lo injustificable si eso conviene a los sentimientos.

Salcedo Muñoz, Benito

Racismo, ideología y actitudes de los grupos racistas e inmigración: situación y evolución / Benito Salcedo Muñoz. — Madrid: Instituto de la Juventud, [1998?]

16 h.

Ponencia presentada en las Jornadas sobre Ideología, Violencia y Juventud celebradas en Logroño los días 18 y 19 de junio de 1998.

Estudio del desarrollo de las sociedades multiculturales y la presión inmigratoria en los años 90 en Europa occidental destacando el caso español. Se aportan una serie de datos procedentes de una investigación del CIS para explicar las causas de la violencia racista y xenófoba y los distintos grupos que la encabezan.

Nieto Rodríguez, Manuel

Conclusiones de las Jornadas sobre Ideología, Violencia y Juventud: Logroño, 18 y 19 de junio de 1998 / Manuel Nieto Rodríguez. — Madrid: Instituto de la Juventud, [1998?]

9 h.

Pascal Lizarraga, Mariano

[Violencia e identidad colectiva] / Mariano Pascal Lizarraga. — Madrid: Instituto de la Juventud, [1998?]

6 h.

Comunicación presentada en la mesa redonda "Violencia e identidad colectiva" dentro de las Jornadas sobre Ideología, Violencia y Juventud celebradas en Logroño los días 18 y 19 de junio de 1998.

Descripción de la situación de la Universidad Pública de Navarra, de la coacción y violencia utilizada por un sector reducido del alumnado, y de las juventudes de Jarrai y su identidad como grupo.

Reyzabal, M^a Victoria

Educar para la responsabilidad / M^a Victoria Reyzábal, M^a Antonia Casanova. — Madrid: Cáritas Española, 1998

En: Cáritas. — n. 383 (abril 1998); p. 17-28
Suplemento Cáritas nº 383

Bibliogr.: p. 28

Reflexión sobre la educación como elemento preventivo fundamental para combatir la violencia en las aulas. Se presentan una serie de actitudes y métodos educativos idóneos que deben trabajar los padres y docentes con los niños y adolescentes.

ISSN 1138-2139

ARE rural gang members similar to their urban peers?: implications for rural communities / William P. Evans... [et al.]. — Thousand Oaks (California): Sage Publications, 1999

En: Youth and Society. — vol. 30, n. 3 (March 1999); p. 267-282

Tablas

Bibliogr.: p. 280-282

Estudio comparativo entre las bandas juveniles urbanas y las que actúan en el medio rural. Presentan algunas diferencias como es el hecho de que en el medio urbano los adolescentes suelen tener amigos o conocidos en las bandas y son amenazados para pertenecer a las mismas. Además viven cada día la violencia en su entorno y en la propia escuela. Aparte de señalar algunas de estas diferencias se analizan las implicaciones de este fenómeno en las comunidades rurales y posibles programas y actuaciones de prevención.

ISSN 0044-118X

Bosworth, Kris

A computer-based violence prevention intervention for young adolescents: pilot study / kris Bosworth, Dorothy Espelage, and Tracy DuBay. — San Diego: Libra, 1998

En: Adolescence. — vol. 33, n. 132 (winter 1998); p. 785-795

Tablas

Bibliogr.: p. 794-795

Existen varias investigaciones estadounidenses que se proponen utilizar la tecnología como un instrumento para enseñar a los adolescentes a resolver los conflictos sin violencia. Es el caso del proyecto piloto "SMART Talk", una herramienta multimedia que enseña a controlar las situaciones de enfado y de cierta agresividad utilizando, entre otros recursos, juegos, entrevistas de valoración interactivas, y dibujos animados.

ISSN 0001-8449

Fernández García, Isabel

Manifestaciones de violencia en la escuela: el clima escolar / Isabel Fernández García. — Madrid: Movimiento Junior de Acción Católica, 1998

En: Movimiento Junior en Marcha. — n. 129 (julio-agosto 1998); págs. centrales

Separata nº 51

Tras señalar algunos de los factores-causas de la agresividad en el ámbito de la escuela, se analizan diferentes tipos de hechos violentos destacando la violencia interpersonal entre los alumnos. Por último, se sugieren una serie de propuestas de intervención que desde los centros y las autoridades educativas deberían llevarse a la práctica para erradicar el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar.

HACIA un foro de intercambio de experiencias juveniles en la prevención de la violencia / Cruz Roja Juventud. — [S.l.]: [s.n.], 1999

En: Entrejóvenes. — n. 54 (enero-marzo 1999); p. 11-14

Cruz Roja Juventud ha iniciado el programa de Prevención de Conductas Violentas en Jóvenes. Con él se pretende implementar las

bases para trabajar la educación para la paz desde la perspectiva de la no violencia. En este marco se celebraron las Jornadas de Reflexión contra la Violencia donde se trataron temas como el carácter de invención humana de la guerra, la labor de las asociaciones juveniles, el papel de los medios de comunicación y la violencia en las aulas.

Rodrigo, Miquel

Los medios de comunicación: ¿producen o reflejan la violencia? / Miquel Rodrigo, Anna Estrada. — [S.I.]: [s.n.], 1999

En: Entrejóvenes. — n. 54 (enero-marzo 1999); p. 17-18

El debate sobre la violencia de los medios de comunicación genera dos opiniones: las que los ven con parte de responsabilidad en el aumento de la violencia o las que simplemente los ven como un espejo de la violencia ya existente. Se concluye con que ninguna de las dos opciones es válida por completo, ya que intervienen multitud de factores en los comportamientos violentos.

Hernández, Araceli

¿Por qué son violentos los jóvenes? / Araceli Hernández. — [S.I.]: [s.n.], 1999

En: Entrejóvenes. — n. 54 (enero-marzo 1999); p. 19-20

En muchas ocasiones el comportamiento agresivo y violento es una respuesta que obedece a la necesidad de experimentar nuevas emociones, bien por rebeldía, bien por sentimiento de inferioridad. Sin embargo, más probable es que el agresor haya sido objeto de malos tratos en su infancia. Un niño maltratado tiene una alta probabilidad de ser un adolescente y adulto maltratador. A estos factores cabe añadir el debilitamiento de ciertos valores humanos como la solidaridad, el respeto a la diversidad, etc.

La VIOLENCIA juvenil en el Senado / Redacción. — [S.I.]: [s.n.], 1999

En: Entrejóvenes. — n. 54 (enero-marzo 1999); p. 25-26

La violencia gratuita se extiende entre los jóvenes de 14 a 17 años, generalmente pertenecientes a clases acomodadas, que utilizan la agresividad como forma de diversión. La Comisión de Justicia del Senado ha elaborado un informe donde se estudia esta situación. Las soluciones ante este fenómeno giran alrededor de la intervención educativa en la familia, las pandillas y la escuela, además del control de la violencia de los medios de comunicación.

Avià, Salvador

La mediación: un enfoque distinto en la resolución de conflictos / Salvador Avià. — [S.I.]: [s.n.], 1999

En: Entrejóvenes. — n. 54 (enero-marzo 1999); p. 27

La mediación es una práctica eminentemente práctica y participativa. El mediador facilita el proceso de dialogo y ofrece vías a los protagonistas del conflicto para que resuelvan sus problemas. Experiencias como las del Ulster demuestran la viabilidad de esta práctica.

Una NUEVA cultura para los jóvenes / José Hurtado Sánchez, ed. — Sevilla: Area de Cultura, Ayuntamiento, D.L. 1999
140 p.: tab.

Ciclo de conferencias "Una nueva cultura para los jóvenes del siglo XXI" celebradas en Sevilla, los días 3-6 de noviembre de 1998.

Análisis de la juventud de cara al nuevo milenio desde varias perspectivas. Se estudia el concepto de juventud y los comportamientos y actitudes propios de los jóvenes de los noventa. Se señala también el problema de la violencia, el fenómeno religioso y el sentido de ciudadanía entre los jóvenes.

ISBN 84-95020-46-7

MATERIALES de apoyo al programa "Convivir es vivir" / [dirección y coordinación, José Luis Carbonell Fernández; coordinación técnica, Ana Isabel Peña Gallego]. — 3ª ed. — Madrid:

Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura de Madrid, 1999
4 v.

Contiene: v.1. Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar - v.2. Estrategias para la solución de los conflictos - v.3. Aprender a vivir juntos - v.4. Mejorar la convivencia, una tarea de todos: buenas prácticas Recursos didácticos del programa para el desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid. Los objetivos generales del programa son: mejorar los niveles de convivencia en el centro escolar y en su entorno más próximo, mediante una coordinación interinstitucional de actuaciones y recursos; y, prevenir la aparición de actos violentos dentro y fuera de la institución escolar.

ISBN 84-930494-1-7 (T.I.)

ISBN 84-930494-0-9 (T.II)/84-930494-2-5 (T.III)/84-930494-3-3(T.IV)

NIÑOS y violencia. — Florencia: Centro Internacional par el Desarrollo del Niño de UNICEF, 1999

24 p.: il.

Innocent Digest, nº 2 (abril 1999)

Monográfico sobre la violencia, tanto intrafamiliar como extrafamiliar, que sufren los niños en el mundo. Se añade el manifiesto de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 y ratificado en 1997, que ofrece principios y normas para proteger a los niños de la violencia y para tratar a los que ejercen dicha violencia.

Marcus, Robert F.

A gender-linked exploratory factor analysis of antisocial behavior in young adolescents /

Robert F. Marcus. — [S.l.]: [s.n.], 1999

En: *Adolescence.* — vol. 34, n. 133 (spring 1999); p. 33-46

Tablas

Bibliogr.: p. 45-46

Análisis de los factores que intervienen en los comportamientos antisociales de los adolescentes. En este estudio se determina que, entre otros factores que inducen a comportamientos violentos y al consumo de drogas y alcohol, el género es uno a tener en cuenta.

ISSN 0001-8449

¡CUIDADO!: los niños están viendo / Jo Groebel... [et al.]. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: *Fuentes Unesco.* — n. 103 (junio 1998); p. 4-9
La primera encuesta internacional sobre la relación de los niños y adolescentes con los medios de comunicación, realizada por la UNESCO, confirma la importancia de la televisión en la vida cotidiana de los jóvenes y su influencia en conductas agresivas. Se propugna una educación que ayude a interpretar la imagen y a usar racionalmente este medio.

ISSN 1014-5494

Bjarnason, Thoroddur

Human agency, capable guardians, and structural constrains: a lifestyle approach to the study of violent victimizacion /

Thoroddur Bjarnason, Thordis J. Sigurdardottir and Thorolfur Thorlindsson. — [S.l.]

: [s.n.], 1999

En: *Journal of youth and adolescence.* — v. 28, n. 1 (february 1999); p. 105-119

Bibliogr.: p. 118-119

Si bien los factores estructurales repercuten en el índice de violencia presente en la sociedad, también existen otros factores que influyen, además, en el grado de victimización de los violentos. Los padres que actúan como guardianes de todas las situaciones en las que se puedan encontrar sus hijos pueden perjudicarles. Si, en el

futuro, estos jóvenes realizan acciones delictivas o violentas, el comportamiento anterior de los padres contribuirá a que se intensifique su propia victimización.

ISSN 0047-2891

Díaz, Francisco A.

La violencia entre iguales o "bullying escolar" /

Francisco A. Díaz. — [S.l.]: [s.n.], 1999

En: Misión joven. — n. 269 (junio 1999); p. 49-55

La violencia en los centros escolares va en aumento, provocando que este hecho preocupe cada vez más a padres y educadores. Se analiza su extensión y consecuencias, proponiendo estrategias para reconocer cuando se está dando e intervenir ante estas conductas.

Etxebarria Mauleon, Xabier

Educación para la no violencia / Xabier

Etxebarria Mauleón. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Escuela y utopía. — n. 75 (diciembre 1998); p. I-VIII

Separata.- Tomado de "Educadores", n. 180
En esencia, la no violencia es la alternativa a utilizar una violencia que se puede tomar como justificada. Se tratan las dimensiones de la vida en las que hay que utilizar esta no violencia y se describen las grandes líneas de una educación en y para la no violencia.

Brezina, Timothy

Teenage violence toward parents as an adaptation to family strain: evidence from a national survey of male adolescents / Timothy

Brezina. — [S.l.]: [s.n.], 1999

En: Youth & society. — vol. 30, n. 4 (June 1999); p. 416-444

Tablas

Bibliogr.: p. 441-444

Análisis de la actitud violenta que muchos adolescentes muestran hacia sus padres. Se confirma a través de varios estudios que dicha violencia es una respuesta a la tensión familiar y al trato negativo que los adolescentes reciben por parte de sus progenitores; ello puede conducir a conductas antisociales y criminales posteriores.

ISSN 0044-118X

Gunnar Bernburg, Jón

Adolescence violence, social control, and the subculture of delinquency / Jón Gunnar

Bernburg, Thorolfur Thorlindsson. — [S.l.]: [s.n.], 1999

En: Youth & society. — vol. 30, n. 4 (June 1999); p. 445-460

Tablas

Bibliogr.: p. 458-460

Estudio que analiza si la violencia, más que ser en sí misma una subcultura, forma parte de una subcultura general, la de la delincuencia. Además se confirma la relación entre las actitudes violentas por un lado, y las actividades ilegales, el alcoholismo y el tabaquismo, por otro. Se añade, también, que las formas de control social afectan a la violencia de la misma manera que a otras formas de delincuencia. La investigación recoge una muestra de estudiantes de secundaria islandeses.

ISSN 0044-118X

Santa Cruz, Juan Carlos

El conflicto familiar como fuente embrionaria de violencia social / Juan Carlos Santa Cruz. — [S.l.]: [s.n.], 1999

En: Encuentro. — n. 48 (1999); p. 36-39

Bibliogr.: p. 39

A través de una investigación realizada entre 120 familias de sectores medios y populares

de la ciudad de Managua, se analizan las relaciones entre los miembros de dichas familias. En la mayoría de los casos, se reconoce que predomina o han predominado formas violentas en la resolución de conflictos, particularmente entre padres e hijos. El conflicto, como tal, no se suele resolver a corto plazo, sino que se posterga; así que a medio plazo, se transforma en violencia social.
ISSN 0424-9674

Romero, Lorenzo

Contra la violencia: un nuevo discurso para una nueva práctica / Lorenzo Romero. — [S.l.]: [s.n.], 1999

En: Encuentro. — n. 48 (1999); p. 77-83

Bibliogr.: p. 83

Análisis sociológico y filosófico del fenómeno de la violencia en la actualidad. Se trata de una violencia interna que se multiplica y se desplaza sobre el diferente, el débil, sobre la misma naturaleza. Se añade la importancia de una nueva reflexión de los movimientos feministas, juveniles e indígenas que retoman la ética para sentar las bases del proyecto moral de una nueva sociedad no violenta, como alternativa a la sociedad actual.
ISSN 0424-9674

Habed, Nora

La formación de la personalidad violenta / Nora Habed. — [S.l.]: [s.n.], 1999

En: Encuentro. — n. 48 (1999); p. 84-89

Bibliogr.: p. 89

Análisis de la persona violenta desde el punto de vista de la psicología evolutiva y de la importancia de las experiencias de relación y de comunicación que se estructuran durante la infancia y la adolescencia en la formación de la personalidad del individuo.
ISSN 0424-9674

Díaz, Francisco A.

Agresividad y violencia juvenil: un problema educativo / Francisco A. Díaz. — [S.l.]: [s.n.], 1999

En: Misión Joven. — n. 272 (septiembre 1998); p. 5-12

Se definen y diferencian los términos violencia, agresividad y conflicto, además de analizar psicológicamente la agresividad humana. A partir de aquí, se estudia la violencia juvenil en particular, incluyendo sus factores de riesgo, así como el tipo de intervención educativa que debe dar la familia y la escuela.

Elzo Imaz, Francisco Javier

¿Juventud violenta o violentada?: valores y violencia juvenil / Javier Elzo. — [S.l.]: [s.n.], 1999

En: Misión joven. — n. 272 (septiembre 1999); p. 13-28

Se tratan tres aspectos fundamentales de la violencia juvenil. En primer lugar, el panorama general del estado de la cuestión, incluyendo modalidades de violencia juvenil, en el ámbito escolar y sobre la violencia en adolescentes y jóvenes; en segundo, los valores de los jóvenes; y, por último, se estudian formas de prevenir la violencia, detallando una serie de pautas educativas.

Sáez, Pedro

¿Es posible educar en la no-violencia?: propuestas desde el aula / Pedro Sáez. — [S.l.]: [s.n.], 1999

En: Misión joven. — n. 272 (septiembre 1999); p. 29-53

Se abordan algunas cuestiones terminológicas, en base a la experiencia educativa de la no-violencia en jóvenes. También se plantean las dificultades y retos que debe afrontar una educación de este tipo,

sobre todo en el seno de la enseñanza reglada. Por último, se señalan algunas pistas a tener en cuenta en el momento de concretar las tareas de los educadores, dentro y fuera de las aulas.

Marinas, Marina

La escalada de violencia skin refuerza a los okupas / Marina Marinas. — [S.l.]: [s.n.], 1999

En: Temas para el debate. — n. 61 (diciembre 1999); p. 50-54

El aumento de la violencia neonazi, con más de veinte asesinatos y millares de agresiones en España, ha favorecido el reagrupamiento de los grupos de la izquierda antisistema para combatir el fascismo. Se analiza esta nueva situación, prestando atención a la conformación esencialmente juvenil de los grupos de izquierda autónoma y observando como la confrontación entre skin y okupas proviene de la tibieza política, por parte del Estado, para atajar el problema de los skin ultraderechistas.

ISSN 1134-6574

INFORME del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar: tablas y gráficos de resultados. — [Madrid]: [Defensor del Pueblo], [1999]

124 p.: gráf.

La VIOLENCIA escolar afecta al 30% de los alumnos de Secundaria. — [S.l.]: [s.n.], 2000

En: Escuela y utopía. — n. 80 (ene. 2000); p. 4
Resultados del informe de 1999 difundido por el Defensor del Pueblo sobre la violencia en los centros escolares de Secundaria. Según este informe las agresiones verbales son las más frecuentes, las amenazas e intimidaciones alcanzan el 8% de los casos y las agresiones físicas el 5%.

REINCIDENCIA i delinquència juvenil. — Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, 1999

4 p.

Corresponde a la pub. "Invesbreu criminologia".- n. 12 (nov. 1999)

Resumen de cuatro investigaciones realizadas en Canadá y Estados Unidos sobre la reincidencia en los juzgados de menores. De cada investigación se aportan los siguientes datos: fuente, título, objetivos más destacables, metodología, análisis de los resultados y conclusiones más relevantes.

INFORME del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar. — [Madrid]: [Defensor del Pueblo], 1999

372 p.

Bibliogr.: p. 359-372

Estudio en el que se analizan los siguientes aspectos: investigaciones sobre la violencia escolar en Europa, modelos de intervención ante el maltrato entre iguales en el contexto escolar, el tratamiento jurídico de la violencia contra menores y las actuaciones de las administraciones educativas en España. Se incluyen además los resultados de una investigación realizada entre alumnos de educación secundaria de todo el territorio español cuyo objetivo es señalar la incidencia del maltrato entre iguales.

Díaz, Guillermina

El tren de los adolescentes / Guillermina Díaz, Rebeca Hillert. — Buenos Aires: Lumen-Humanitas, cop. 1998

191 p. — (Minoridad y familia)

Análisis del fenómeno de la adolescencia desde varios puntos de vista: características sociológicas y psicoanalíticas de los adolescentes, las modas, la violencia en las aulas y las relaciones sexuales.

ISBN 950-724-813-7

Fernández García, Isabel

Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad / Isabel Fernández. — 2ª ed. — Madrid: Narcea, 1999

228 p. — (Educación hoy)

Bibliogr.: p. 199-204

Tras señalar las causas de la agresividad escolar, se ofrecen distintas estrategias de intervención en la práctica educativa y se analizan los distintos ámbitos de actuación. Esta información se completa con anexos en los que se recogen instituciones y organismos relacionados con el tema, así como cuestionarios para abordar y detectar diferentes problemáticas.
ISBN 84-277-1256-1

Asensi Díaz, Jesús

La violencia en la escuela / Jesús Asensi Díaz. — [S.l.]: [s.n.], 2000

En: Crítica. — n. 873 (marzo 2000); p. 8-11

La institución escolar es un fiel reflejo de lo que acontece en la sociedad. Por ello, la violencia también se manifiesta en la escuela, donde los casos más extremos provienen del mundo anglosajón y Francia. Se analizan los diversos elementos de la violencia en el medio escolar: el agresor, la víctima, el lugar, así como otros factores, desde la relación profesor-alumno a la participación de los estudiantes en el medio escolar.

ISSN 1131-6497

Gómez-Jarabo, Gregorio

Violencia: antítesis de la agresión: un recorrido psicobiológico, psicosocial y psicopatológico para llegar a la justicia / Gregorio Gómez-Jarabo / 1999. — [S.l.]: [s.n.], 1999

358 p.

Incluye bibliografías

Análisis de las causas fundamentales de la violencia y la agresividad. En este caso, se atiende al importante significado biológico que ofrece la

agresividad como modelo de comportamiento antagónico con la expresión violenta. Se expone que las circunstancias personales ya sean de tipo psicológico, endocrino o neurológico, son componentes fundamentales pero que no justifican lo esencial: la voluntad de individuo.

Navarro Michel, Mónica

La responsabilidad civil de los padres por los hechos de sus hijos / Mónica Navarro Michel; prólogo de Francisco Rivero Hernández. — Barcelona: José María Bosch editor, 1998
194 p.

Bibliogr.: p. 175-194

Estudio exhaustivo de la jurisprudencia referente a la responsabilidad que deben tener los padres respecto a sus hijos. Se atiende a todas las cuestiones que suscita un tema que abarca varios campos jurídicos y en el que se cruzan problemas como la patria potestad, la responsabilidad civil, etc. Se observa cómo esta responsabilidad protege los derechos de las víctimas de los hechos provocados por menores, y su efectividad para atajar diversos problemas como el de la violencia y la delincuencia juvenil.

ISBN 84-7698-486-3

Gunter, Barrie

Violence on television: an analysis of amount, nature, location and origin of violence in British programmes / Barrie Gunter and Jackie Harrinson. — Londres: Routledge, 1998
330 p.: tab.

Incluye índices y apéndice

Bibliogr.: p. 304-316

Conjunto de investigaciones sobre el efecto que tiene la violencia presente en los medios de comunicación, en especial la televisión, sobre la psicología de los individuos. Se apuntan las dificultades que se pueden tener en el momento de evaluar el grado de violencia de los programas televisivos. Posteriormente, se intenta desentrañar la naturaleza de la violencia presente en la programación y sus consecuencias para las

personas, prestando especial atención a sus efectos sobre los más jóvenes.

ISBN 0-415-17260-8

JEUNESSE, violences et société. — Paris: La documentation française, 1998
92 p.

Monográfico de la rev. "Regards sur l'actualité", nº 243 (jul.-ao)

Bibliografía

Análisis sociológico de diferentes aspectos de la violencia juvenil: la pertenencia de adolescentes y jóvenes a bandas callejeras y el sentimiento de hombría, la influencia de la televisión, y la violencia en la escuela y en el fútbol.

SEMINARIO sobre Prevención y Respuestas a los Infractores Jóvenes [Futura Ley de Justicia Juvenil]. — San Sebastián, 1998

30 p. — (Eguzkilore: Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología; 12)

Bibliografía

Contiene: Policía y prevención de la delincuencia / Juan María Atutxa Mendiola. Prevención de la violencia por consumo de alcohol y drogas / Javier Elzo. Perfiles sociológicos de los menores y jóvenes infractores / Carmen Ruidiá García. Los menores infractores ante la Ley Orgánica Reguladora de la Justicia de Menores / Víctor Sancha. Minoría de edad y derecho penal juvenil: aspectos político criminales / Isabel Sánchez García de Paz
Estudio de varios aspectos sobre la prevención de la delincuencia entre los jóvenes: el papel de la policía, la relación entre el consumo abusivo de drogas y alcohol y determinadas actitudes violentas, el perfil sociológico de los menores infractores, la Ley de Justicia de Menores conforme se recoge en el Anteproyecto de 1998 y la revisión de la minoría de edad y el derecho penal juvenil.

Dupaquier, Jacques

La violence en milieu scolaire / Jacques Dupâquier. — Paris: Presses Universitaires de France, 1999

107 p.: tab. — (éducation et formation. Enfants et adolescents en difficulté)

Informe sobre la violencia escolar en Francia entre los años 1996 y 1998. Se estudian, entre otros, los siguientes aspectos: las distintas manifestaciones de la violencia escolar, identificación de los autores y víctimas de dicha violencia, y los factores económicos y sociales que inciden en dicho fenómeno. Finalmente, se analiza la crisis del sistema escolar francés y se propone una serie de actuaciones desde la Administración para combatir dicha situación.

Guillotte, Alain

Violence et éducation: incidents, incivilités et autorité dans le contexte scolaire / Alain Guillotte. — Paris: Presses Universitaires de France, 1999

238 p.: gráf. — (éducation et formation. L'éducateur)

Bibliogr.: p. 229-238

Análisis del concepto de violencia escolar según las distintas explicaciones propuestas por las diferentes ciencias humanas. Se añade una reflexión sobre el papel del educador y sobre posibles medidas de intervención para combatir la violencia en el medio escolar.

PREVENCION de la violencia, construcción de la paz / Iolanda PÁmies...

[et al.]. — [S.I.]: [s.n.], 2000

En: Entrejóvenes. — n. 58 (enero-febrero 2000); p. 23-33

Incluye: DAPHNE: prevención de la violencia / Iolanda PÁmies.- Estudiar hechos, evitar sucesos / Esteban Ibarra.- Por las personas inmigradas / Loli Martínez...

Se abordan diversas cuestiones relacionadas con el fenómeno de la prevención de la violencia, entre

ellas, se destacan diversos programas destinados a prevenirla y que inciden en divulgar una cultura de paz para los más jóvenes. También se destacan los últimos resultados del Informe Raxen, además de diversas campañas a favor de los derechos de las personas inmigradas.

Flanner, Raymond B., Jr,
Preventing youth violence: a guide for parents, teachers, and counselors / Raymond B. Flanner, Jr. — New York: Continuum, 1999
 137 p.

Índice

Bibliogr.: p. 127-130

Análisis de distintas teorías sobre las causas de la violencia juvenil y de las situaciones de riesgo relacionadas, sobre todo, con la personalidad del individuo y que pueden abocar a dicha violencia: problemas de autoridad, depresión, consumo de drogas y desórdenes de conducta. Además, se propone una serie de orientaciones o recomendaciones para la prevención de la violencia entre los jóvenes.

ISBN 0-8264-1148-7

Lotz, Roy
Sociability, school experience, and delinquency / Roy Lotz, Leona Lee. — [S.l.]: [s.n.], 1999

En: Youth and society. — v. 31, n. 2 (December 1999); p. 199-223

Bibliogr.: p. 220-223

Algunos adolescentes se sienten atraídos por actividades puramente hedonistas que conducen a comportamientos delictivos. Esta conducta se achaca a experiencias negativas de sociabilidad en la escuela. Con el fin de prevenir estas situaciones, se estudia el efecto del medio escolar en los jóvenes, centrándose en los aspectos que tienen que ver con las relaciones humanas. Los resultados indican como el grado de sociabilidad es un fuerte predictor de comportamientos antisociales.

ISSN 0044-118X

Moreno Olmedilla, Juan Manuel
Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa / Juan Manuel Moreno Olmedilla. — [S.l.]: [s.n.], 1998

En: Revista iberoamericana de educación. — n. 18 (septiembre-diciembre 1998); p. 189-204
 Bibliogr.: p. 203-204

La violencia escolar atrae cada vez más a los medios de comunicación provocando una "gran alarma social". Se conceptualiza el término de violencia escolar, se analizan las diferentes categorías de comportamiento antisocial y, por último, se trata la respuesta educativa a través de programas concretos contra la violencia. En las conclusiones se intentan desterrar los estereotipos en los que se incurre al tratar este fenómeno.
 ISSN 1022-6508-X

JOVENES, intolerancia y violencia. — [S.l.]: [s.n.], 2000

En: Presencia joven. — n. 13 (2000); p. 4-6
 Reflexión sobre el crecimiento de la violencia juvenil en el momento actual y de su mayor repercusión por parte de los medios de comunicación. En base a algunos estudios de 1999, se aporta una serie de datos sobre la extensión de actitudes intolerantes entre la juventud española.

López, Roberto
Las causas de la intolerancia / Roberto López. — [S.l.]: [s.n.], 2000

En: Presencia joven. — n. 13 (2000); p. 7-10
 Análisis de los motivos socioculturales que llevan a que la frustración de los excluidos, de los jóvenes especialmente, se convierta en violencia. Se estudia principalmente el caso de la violencia racista y xenófoba, y las formas de poder combatir estas actitudes, fomentando valores como la solidaridad y el respeto a todo ser humano.

García, Fran

Pequeños tiranos / Fran García. — [S.l.]: [s.n.], 2000

En: La revista de los voluntarios y de las ONG. — n. 24 (abril 2000); p. 16-21

Cada vez es más frecuente que padres de familia se sientan amenazados por las exigencias o comportamientos de sus hijos. Lo que antes se creía un comportamiento de familias desestructuradas, se está generalizando. Cada vez más progenitores piden ayuda a las autoridades o a algún mediador privado para que se haga cargo de sus vástagos.

Dubreil, Bertrand

Les adultes doivent donner l'exemple / Bertrand Dubreil. — [S.l.]: [s.n.], 2000

En: Mouv'Ance. — n. 83 (avril 2000); p. 6-7

El actual discurso sobre la violencia escolar expone la dificultad del medio escolar para mantener su función socializadora. Este cometido debe ser restaurado por medio de la creación de auténticos equipos de docentes, dotados de una pedagogía de la comunicación que establezca un diálogo permanente con los estudiantes.

ISSN 1167-993X

Sénore, Dominique

La violence Á l'école est investie par la science / Dominique Sénore. — [S.l.]: [s.n.], 2000

En: Mouv'Ance. — n. 83 (avril 2000); p. 8-9

El INRP de Lyon estudia el fenómeno de la violencia escolar, además de proponer líneas de actuación para combatir actos de vandalismo realizados por jóvenes. Por otro lado, el Gobierno francés, junto a L'ANCE, esta coordinando un nuevo plan de actuación contra la violencia en los centros educativos.

ISSN 1167-993X

ADOLESCENCIA y juventud hoy. — [S.l.]: [s.n.], 2000

En: Revista de Pastoral Juvenil. — n. 377 (nov. 2000); p. 19-30

Cuadernillo central

Material didáctico que presenta las características de los adolescentes y jóvenes de hoy en día destacando aspectos como la violencia propia de algunas tribus urbanas y el papel del alcohol en las relaciones sociales de los jóvenes.

Jornadas Absentismo, Fracaso Escolar y Conductas de Riesgos en Adolescentes. 2000. Oviedo

Jornadas "Absentismo, fracaso escolar y conductas de riesgos en adolescentes", Oviedo, 24 y 25 de octubre. — Madrid: INJUVE, 2000

1 v. (pag. var.)

Contiene: 7 jornadas, ponencia-resumen de las jornadas y conclusiones de las mismas.

Análisis de la interrelación entre absentismo, fracaso y conflictividad escolar en la etapa de Educación Secundaria. Se estudian sus causas, sus consecuencias, y las medidas y estrategias de intervención para solucionar y prevenir dicha problemática.

Spenciner Rosenthal, Beth

Exposure to community violence in adolescence: trauma symptoms / Beth Spenciner Rosenthal. — [S.l.]: [s.n.], 2000

En: Adolescence. — vol. 35, n. 138 (summer 2000); p. 271-284

Bibliogr.: p. 281-284

Esta investigación realizada entre adolescentes de Nueva York estudia la relación entre la violencia existente en la comunidad donde se reside y los traumas y problemas psicológicos que conlleva a dicho grupo de edad.

La VIOLENCE: une histoire naturelle, un paradoxe culturel, un défi pour l'éducation / une étude de la commission psycho-pédagogique de l'ANCE. — [S.l.]: [s.n.], 1999

En: Communautés éducatives. — n. 109 (déc. 1999)

Monográfico

Análisis de la violencia en los centros escolares desde una perspectiva psicológica, política, histórica, institucional y filosófica. Se estudia, finalmente, la posibilidad de una educación sin violencia.

La VIOLENCE, comment faire face?: [actes des journées d'études nationales de l'ANCE des 22,23 et 24 mai 2000 à Lyon]. — [S.l.]: [s.n.], 2000

En: Communautés éducatives. — n. 112 (sept. 2000)

Monográfico

Bibliografía

Tras analizar el concepto de violencia y su relación con la educación, se realiza una serie de nuevas propuestas sociales para combatir la violencia entre los jóvenes y adolescentes, especialmente en los centros escolares.

Fernández Villanueva, Concepción

¿Jóvenes violentos o ideologías violentas? / Concepción Fernández Villanueva. — [S.l.]: [s.n.], 2000

En: Crítica. — n. 878 (septiembre-octubre 2000); p. 33-34

La violencia de los jóvenes esta íntimamente ligada a la de los adultos. Esto significa que si un joven comete actos violentos no los realiza por serlo sino porque detrás de esos actos hay una ideología que trasciende la edad. Se explican las variables de la violencia social desde el punto de vista de la psicología social.

ISSN 113-6497

Bayona Aznar, Bernardo

Rituales de los ultras de fútbol / Bernardo Bayona Aznar. — [S.l.]: [s.n.], 2000

En: Sociedad y utopía. — n. 15 (mayo 2000); p. 275-298

Bibliogr.: p. 295-298

Las habituales explicaciones sociológicas que se da al fenómeno de hinchas jóvenes de fútbol (ultras), no suelen dar cuenta de aspectos muy relevantes y resultan insuficientes para explicar la amplia gama existente de estos grupos. Este análisis pretende centrarse en su actuación, interpretando las hinchadas en referencia a su propio contexto normativo y como subcultura juvenil en que la violencia constituye un ritual simbólico.

ISSN 1133-6706

EDUCAR en la noviolencia: propuestas didácticas para un cambio social / Pace e Dintorni; coordinación de la edición española Mercedes Mas. — Madrid: PPC, D.L. 2000 206 p. — (Educar práctico; 42)

Material y recursos didácticos para conocer, reflexionar y elegir modelos de referencia para el crecimiento hacia la edad adulta y favorecer la participación no-violenta de los jóvenes en la vida social y política de su entorno.

ISBN 84-288-1615-8

Martínez Muñoz, Marta

Representaciones sociales de los adolescentes madrileños sobre la violencia / [autora, Marta Martínez Muñoz]. — Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia, 2000 56 p.

Este informe se enmarca en el proyecto "Formación de formadores en la prevención de la violencia junto a niños/as, jóvenes y grupos sociales desfavorecidos en cinco países de la UE" auspiciado por la iniciativa "Daphne" y coordinado por el Bureau International Catholique de l'Enfance (BICE).

Bibliogr.: p. 56

Investigación sobre el fenómeno de la violencia desde el punto de vista del discurso -opiniones, concepciones, imágenes y representaciones- que los adolescentes de 12 a 16 años madrileños mantienen sobre las diferentes manifestaciones de la violencia en la sociedad actual. En este estudio no se pretende medir magnitudes sino realizar un acercamiento al discurso social de los adolescentes haciéndoles partícipes de la consulta.
ISBN 84-669-3582-8

Cesare, Donna de

Los Maras: la exportación de pandillas de Los Angeles a El Salvador / Donna de Cesare. — [S.l.]: [s.n.], 2001

En: Planeta humano. — n. 35 (enero 2001); p. 30-41

Con la exportación masiva de jóvenes de Estados Unidos a sus países de origen en Latinoamérica se ha exportado también el fenómeno de las pandillas. Tan sólo en El Salvador 30.000 jóvenes pertenecientes a bandas juveniles han causada ya tantas víctimas como la guerra que azotó durante 12 años al país. Se comenta como la solución a este problema pasa por abordar en serio las necesidades de la juventud.
ISSN 1138-9648

Ibarra Blanco, Esteban

Violencia y Ley Penal del Menor / Esteban Ibarra. — [S.l.]: [s.n.], 2001

En: Temas para el debate. — n. 76 (marzo 2001); p. 16-17

A propósito de la creación de la Plataforma Ciudadana para la Reforma de la Ley Penal del Menor, se comenta cómo se debe reelaborar esta ley para que proteja tanto al menor agresor como al menor víctima. Aparte, se critica la falta de medios que existen para llevar a cabo sus objetivos reeducadores y reinsertadores.
ISSN 1134-6574

Cardoso García, Honorio-A.

Fracaso escolar, violencia y absentismo en la escuela obligatoria / Honorio-A. Cardoso García. — [S.l.]: [s.n.], 2001

En: Revista de estudios de juventud. — n. 52 (mar. 2001); p. 9-14

Análisis de los tres problemas que con facilidad se pretenden asignar a la escuela: fracaso, violencia y absentismo. Éstos se describen como tres facetas de una misma realidad: la imposición de la escuela para la realización de los principios del Estado moderno democrático. De esta imposición y en los actuales momentos de crisis y acoso contra ese Estado democrático surge la violencia en la escuela y contra la escuela, y los problemas antes señalados.
ISSN 0211-4364

Pérez Collera, Arturo

Conflictividad escolar: tipos, causas y respuestas / Arturo Pérez Collera. — [S.l.]: [s.n.], 2001

En: Revista de estudios de juventud. — n. 52 (mar. 2001); p. 15-22

Análisis de las conductas problemáticas en la escuela, agrupadas en cuatro bloques: violentas, disruptivas, intimidatorias y de rendimiento, siendo las más generalizadas las dos últimas. Tras negar la utilidad y la consistencia de análisis causales culpabilizadores (juventud violenta, mal sistema educativo, despreocupación familiar o profesorado incompetente) se propone un conjunto de respuestas institucionales a tratar por los centros y a apoyar por las administraciones educativas.
ISSN 0211-4364

AVALUACIO d'un programa de tractament per a joves violents. — [S.l.]: [s.n.], 2000

En: Invesbreu. — n. 17 (nov. 2000); p. 1-8

Bibliogr.: p. 8

Evaluación de un programa de tratamiento para delincuentes sexuales atendidos desde 1998 en el centro educativo L'Alzina, dependiente de la Dirección General de Medidas Penales Alternativas y Justicia Juvenil de la Generalidad de Cataluña.
ISSN 1138-5014

Myers, Michell A.

The impact of violence exposure on african american youth in context / Michell A. Myers, Vetta L. Sanders Thompson. — [S.l.]: [s.n.], 2000

En: Youth and society. — n. 2 (December 2000); p. 253-267

Bibliogr.: p. 265-267

Las estadísticas indican que la violencia es el mayor problema de salud para los jóvenes afroamericanos. Se estudia, a través de diversos análisis, de qué forma la violencia repercute como factor de estrés entre estos jóvenes. Se discuten las formas de tratar estas patologías.

ISSN 0044-118X

YOUTH dating violence / William H. James... [et al.]. — [S.l.]: [s.n.], 2000

En: Adolescence. — n. 139 (Fall 2000); p. 455-465

Bibliogr.: p. 464-465

Estudio sobre 37 adolescentes que participan en un programa alternativo en un instituto de enseñanza media. Se investiga la violencia psicológica en sus relaciones sociales: insultos, daño a sus pertenencias, celos de sus compañeros, etc. Muchos de los jóvenes declararon también ser objeto de violencia física de forma continuada. Los datos vienen a corroborar que la agresividad es un problema que debe ser redirigido para mejorar la efectividad en su tratamiento y prevención.

ISSN 0001-8449

VIOLENCE et délinquance des jeunes / sous la direction de Catherine Samet. — Paris: La Documentation Française, D.L. 2001
190 p. — (Société)

Aproximación histórica, filosófica y psicológica de la violencia juvenil. Se describe además el tratamiento judicial, legislativo y social a los menores delincuentes en Francia.

ISBN 2-11-004757-7

Ortega Ruiz, Rosario

Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) / Rosario Ortega, Rosario del Rey. — [S.l.]: [s.n.], 2001

En: Revista de educación. — n. 324 (ene.-abr. 2001); p. 253-270

Gráficos

Bibliogr.: p. 269-270

Análisis y evaluación del proyecto SAVE, un programa de intervención educativa desarrollado entre 1996 y 1999 en 26 centros escolares de primaria y secundaria de Sevilla, y cuyo objetivo es la prevención del maltrato entre compañeros y la violencia escolar.

ISSN 0034-8082

Mújica Herzog, Enrique

Aún es tiempo de atajar la violencia escolar / Enrique Mújica Herzog. — [S.l.]: [s.n.], 2001

En: Trabajo social hoy. — monográfico (1er. semestre 2001); p. 52-61

Análisis de la violencia escolar en España a través de la investigación realizada a instancias del Defensor del Pueblo en 1999. Se señalan las modalidades del maltrato en los centros escolares, los niveles en que se producen los abusos y la actitud del profesorado. Se añade una serie de recomendaciones, dirigidas fundamentalmente a las administraciones con competencias o responsabilidades educativas, para combatir la violencia escolar.

ISSN 1134-0991

ANGRY adolescents who worry about becoming violent / Marcia E. Silver... [et al.]. — [S.l.]: [s.n.], 2000

En: *Adolescence*. — vol. 35, n. 140 (Winter 2000); p. 663-669

Tablas

Bibliogr.: p. 667-669

Estudio que investiga a un grupo de adolescentes con comportamientos de riesgo, preocupados por su tendencia a conductas agresivas. Entre las características de estos adolescentes se observan sus tendencias depresivas e incluso suicidas y sus difíciles relaciones familiares y con otros individuos de su edad.

ISSN 0001-8449

Prieto V., Víctor Manuel

La violencia escolar vista dentro del contexto social / Víctor Manuel Prieto V. — [S.l.]: [s.n.], 2000

En: *Surgam*. — n. 466-467 (may.ago. 2000); p. 105-111

Descripción de cuatro categorías de análisis de la violencia en la cotidianidad escolar y el caso concreto del estudio de esta problemática en Colombia, a través del Observatorio sobre Violencia y Convivencia Escolar de la Universidad Pedagógica Nacional.

ISSN 0210-1955

Regidor, Ricardo

¿Qué televisión ven nuestros hijos? / Ricardo Regidor. — [S.l.]: [s.n.], 2001

En: *Hacer familia*. — n. 89-90 (jul.-ago. 2001); p. 72-77

Presentación y análisis de algunos de los resultados del informe de la Confederación de Usuarios CEACCU sobre la televisión y la infancia. Se analizaron en profundidad varios programas infantiles de TVE 1, la 2, Antena 3 y Tele 5, comprobando la calidad de cada uno de ellos y las

dosis de sexismo, violencia y racismo que pudieran contener.

ISSN 1133-8687

Tyrode, Yves

Les adolescents violents / Yves Tyrode, Stéphane Bourcet. — París: Dunod, D.L. 2000
195 p. — (Enfances)

Índice

Bibliogr.: p. 189-192

Análisis de la violencia juvenil desde la prevención y las técnicas terapéuticas. Se abordan los siguientes aspectos: el psiquismo del adolescente, el papel del medio escolar y familiar, las conductas adictivas asociadas a la delincuencia juvenil y los actos de violencia cometidos por los adolescentes contra otras personas y contra sí mismos.

ISBN 2-10-004563-6

Rosenberg, Marshall B.

Comunicación no violenta: el lenguaje de la compasión / Marshall B. Rosenberg. — Barcelona: Urano, D.L. 2000
222 p.

Bibliogr.: p. 219-222

Reflexión sobre cómo utilizar el poder del lenguaje para poder evitar conflictos y alcanzar soluciones pacíficas. Se describen algunas técnicas de comunicación utilizando el concepto de empatía y de compasión, entendida ésta última como el saber escuchar los sentimientos y necesidades de los demás y saber expresar los nuestros sin causar perjuicios.

ISBN 84-7953-366-8

Train, Alan

Agresividad en niños y niñas: ayudas, tratamiento, apoyos en la familia y en la escuela / Alan Train. — Madrid: Narcea, D.L. 2001
187 p. — (Educación hoy)

Bibliogr.: p. 186-187

Descripción de las teorías sobre la agresividad, sus causas y sus manifestaciones, tanto en la

escuela como en el hogar. Se ofrecen recursos, estrategias y consejos prácticos para que los adultos analicen y comprendan mejor el mundo del niño agresivo.

ISBN 84-277-1353-3

Trianes Torres, M^a Victoria

La violencia en contextos escolares / M^a Victoria

Trianes Torres. — [Archidona] [Málaga]: Aljibe, [2000]

171 p.

Visión del problema de la violencia escolar ajustada al contexto de los países desarrollados y alejada de todo análisis simplista que culpe sólo al alumno o a su familia. Se consideran las múltiples causas originadoras de estos comportamientos, se ofrecen alternativas preventivas, a la vez que se presentan los últimos datos de este fenómeno en el contexto europeo.

ISBN 84-95212-73-0

Delgado Ruiz, Manuel

La violència com a recurs i com a discurs / Manuel Delgado Ruiz. — [Barcelona]: Generalitat de Catalunya, Secretaria General de Joventut, 1999

20 p. — (Aportacions; 7)

Ponencia de las Jornadas de Reflexión sobre la Violencia celebradas los días 21 y 22 de octubre de 1999 en la sede de la Secretaría General de Juventud.

Bibliogr.: p. 20

Análisis de la violencia desde un punto de vista sociológico y antropológico. Se describe la función de la violencia en todas sus formas para explicar las causas de la misma y así proponer medios para combatirla.

ISBN 84-393-5020-1

Seminario Internacional Complutense Conducta Antisocial, Violencia y Drogas en la Escuela. 1999. Madrid

Seminario Internacional Complutense Conducta Antisocial, Violencia y Drogas en la Escuela = Complutense International Seminar

Antisocial Behavior, Violence and Drugs in the School: Madrid, October 1999 / [Juan Luis Recio Adrados, Orlando Rodríguez, eds.]. — [Madrid]: [Agencia Antidroga], D.L. 2000

125 p.: gráf.

Bibliografía

Estudio sobre la convivencia social y la calidad de la educación, según los datos estadísticos disponibles, en el que se analizan los métodos más eficaces de prevención de la delincuencia juvenil y del abuso de drogas.

ISBN 84-451-1920-6

Jornades de Reflexió sobre la Violència. 2^a. 1999. Barcelona

Segones Jornades de Reflexió sobre la

Violència: Barcelona, 21 i 22 d'octubre de 1999.

— Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria General de Joventut, 2000

96 p. — (Espais de reflexió; 1)

Reflexión sobre el fenómeno actual de la violencia en general, y la juvenil en particular, y sobre el papel de la educación, tanto formal como informal, como medio preventivo y de reinserción.

ISBN 84-393-5231-X

Los PROBLEMAS de convivencia escolar: un enfoque práctico / Federación de

Enseñanza de Comisiones Obreras. — Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, 2001

187 p. + 1 Cd-rom. — (Publicaciones de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras. Política educativa; 4)

Bibliografía

Marco teórico sobre la violencia en los centros escolares españoles en los últimos años y descripción de algunos programas de actuación educativa para la mejora de la convivencia escolar.

Seara Ruiz, José María

Radiografía de los grupos ultras en acontecimientos deportivos / José María Seara Ruiz, Damián Sedano Jiménez. — Madrid: Ministerio del Interior: Dykinson, 2001
186 p.: il.

Bibliogr.: p. 175

Descripción de la violencia generada dentro y fuera de los recintos deportivos por parte de grupos radicales, aficionados al fútbol, en Europa y América Latina desde los años ochenta hasta el momento actual.

ISBN 84-8155-820-6

DETECCION y prevención en el aula de los problemas del adolescente / Dirección y coordinación Carmina Saldaña. — Madrid: Ediciones Pirámide,

2001

242 p.: gráf., tab. — (Psicología)

Incluye anexos

Bibliogr.

Análisis de la problemática que afecta a la adolescencia, discerniendo entre el adolescente normal y aquel que tiene una conducta adaptativa problemática. Se exponen diversos problemas que pueden ser causa de sufrimiento para los adolescentes y preocupación para los docentes: superdotación, depresión, suicidio, ansiedad, sexualidad, absentismo escolar, violencia en la escuela, consumo de drogas, conducta delictiva, esquizofrenia y trastornos de personalidad.
ISBN 84-368-1601-3

Cerezo Ramírez, Fuensanta

La violencia en las aulas: Análisis y propuestas de intervención / Fuensanta Cerezo Ramírez. — Madrid: Pirámide, 2001
165 p: tab. — (Colección Ojos Solares. Sección Tratamiento)

Bibliogr.: p. 161-165

La violencia en los centros de enseñanza sólo llega al conocimiento de los mayores cuando el problema está muy arraigado y su repercusión es

dramática. El presente estudio trata de orientar al profesorado y a las familias que demandan información y pautas precisas para controlar esta situación. Se plantean intervenciones operativas y analíticas y se diseñan instrumentos para su detección temprana y propuestas eficaces de intervención.

ISBN 84-368-1541-6

González Méndez, Rosaura

Violencia en parejas jóvenes: Análisis y prevención / Rosaura González Méndez, Juana Dolores Santana Hernández. — Madrid: Pirámide, 2001

110 p.: tab. — (Psicología)

Bibliogr.: p. 105-110

Analiza un problema de gran relevancia social como es la violencia que afecta a los jóvenes en sus primeras relaciones. Se exponen los antecedentes que pueden conducir a las relaciones a una situación de riesgo y las vías por las que puede hacerse una labor de prevención en el ámbito educativo. Asimismo, se analizan datos obtenidos a partir de una extensa muestra de jóvenes de ambos sexos que revelan sus propias experiencias.

ISBN 84-368-1615-3

Violencia entre iguales en escuelas andaluzas: un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR / Joaquín Mora Merchán... [et al.]. — [S.l.]: [s.n.], 2001

En: Revista de Educación. — n. 325 (mayo-agosto 2001); p. 323-338

Bibliogr.: p. 337-338

El estudio y la prevención de la violencia escolar debe realizarse de forma coordinada. Así, la exploración y el análisis de fenómenos como el del maltrato entre iguales debe ir seguida de medidas de intervención educativa. Para ello es necesario que los instrumentos de medida definan adecuadamente el problema, estén bien diseñados y analicen los datos con

rigurosidad. Se presenta aquí un modelo altamente consensuado por los expertos que podría ser útil a toda clase de muestras de chicos/as europeos.

ISSN 0034-8082

Etxeberria Balerdi, Félix

Violencia escolar / Félix Etxeberria Balerdi. — [S.l.]: [s.n.], 2001

En: Revista de Educación. — n. 326 (septiembre-diciembre 2001); p. 119-144

Bibliogr.: p. 142-144

La violencia escolar es la resultante de diversos factores y de múltiples influencias, por ello es necesario examinar esa realidad desde una perspectiva múltiple, analizando aspectos legales, escolares, psicológicos, familiares, individuales y sociales. Aporta pautas para el profesorado y ofrece recomendaciones a diferentes niveles. Asimismo establece una actuación conjunta de las entidades locales, escolares y familiares, con el fin de prevenir el problema de la violencia escolar y la resolución de los conflictos existentes.

ISSN 0034-8082

Rey, Rosario del

El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto sevilla antiviolencia escolar / Rosario del Rey, Rosario Ortega. — [S.l.]: [s.n.], 2001

En: Revista de Educación. — n.326 (septiembre-diciembre 2001); p. 297-310

Programa de intervención educativa llevada a cabo en dos centros de Sevilla, con el objetivo de mejorar la convivencia y disminuir la violencia entre escolares. Dentro del proyecto se desarrollan tres líneas de actuación para trabajar con los escolares en riesgo: los círculos de calidad, la mediación en conflictos y los programas de ayuda entre iguales.

ISSN 0034-8082

Díaz-Aguado Jalón, M^a José

Génesis y desarrollo de los comportamientos de los jóvenes con problemas de conducta en centros de menores / María José Díaz-Aguado Jalón, Rosario Martínez Arias, Gema Martín Seoane. — Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2002

453 p.: gráf., tab. — (Estudios; 41)

Incluye anexos

Bibliogr.: p. 363-376

Investigación en treinta centros de menores, con distinta tipología en su régimen de funcionamiento, sobre las condiciones de riesgo y de protección frente a la violencia en los jóvenes de 15 a 18 años institucionalizados, la calidad de vida de los adolescentes y del equipo educativo en el centro, así como el clima social y laboral. De los datos extraídos de los cuestionarios cumplimentados por las dos poblaciones de estudio, adolescentes y educadores, se deduce que valoran positivamente la calidad de vida en los centros, aunque señalan como objeciones las normas y disciplina que regulan la convivencia. Finalmente se presentan recomendaciones sobre las medidas que pueden ayudar a prevenir situaciones de violencia.

ISBN 84-7850-995-X

Hernández de Frutos, Teodoro

La violencia bullying en las relaciones de género entre escolares de Navarra / Teodoro Hernández de frutos. — [S.l.]: [s.n.], 2000

En: Revista Internacional de Sociología. — Tercera Época n. 27 (septiembre-diciembre 2000); p. 73-103

Bibliogr.: 100-103

Expone los resultados de una investigación realizada en Navarra sobre el fenómeno de la violencia en estudiantes de la ESO de entre 12 y 16 años que contrasta con otros estudios similares realizados en Europa y Estados Unidos. Esta agresividad se caracteriza por ser un fenómeno repetitivo entre agresor y agredido. Se miden también las relaciones de género dentro del ámbito general de relación entre chicos y chicas,

así como las diferentes formas de actuar con violencia de unos y otras. Concluye con la búsqueda de una resolución de todas las partes implicadas.

ISSN 0034-9712

TALKING about the silent fear: adolescents' experiences of violence in an urban high-rise community / Lisa Sweatt... [et al.]. — [S.l.]: [s.n.], 2002

En: *Adolescence*. — v. 37, n. 145 (spring 2002); p. 109-120

Bibliogr.: p. 119-120

Presenta los testimonios de jóvenes americanos, que opinan a través de entrevistas, sobre la inseguridad y violencia de su entorno. Se pretenden utilizar los resultados de las encuestas en el desarrollo de programas de apoyo a la familia para la prevención de la violencia en núcleos urbanos de gran crecimiento.

ISSN 001-8449

Megías Valenzuela, Eusebio

Violencia juvenil y consumos: Síntomas culturales con una génesis participada / Eusebio Megías Valenzuela / [1999?]. — [S.l.]: [s.n.], 1999
2 h.

Estudia el fenómeno de la violencia y sus posibles causas. Además de los elementos biológicos o psicopatológicos, existen otros condicionantes sociales que desencadenan comportamientos violentos. Los jóvenes tienen necesidad de pertenencia a un grupo; este afán de inclusión y autoafirmación conlleva, a menudo, rituales que incluyen el consumo de sustancias que relajan el control ético y favorecen las actitudes violentas.

Comas Arnau, Domingo

Comportamiento, elección y riesgo: los mecanismos de la violencia en la sociedad

tecnológica avanzada / Domingo Comas Arnau / [1999?]. — [S.l.]: [s.n.], 1999
7 h.

Distingue entre dos tipos de violencia: la tradicional, relacionada con bajos niveles de desarrollo y problemas de pobreza y marginación, y las nuevas formas de violencia que surgen con la modernización y el cambio social. Los programas preventivos de violencia escolar sólo sirven para combatir los modos de violencia tradicional, pero no son válidos para atender la agresividad de jóvenes de clase media con todas las necesidades escolares y materiales cubiertas, pero con grandes carencias de valores y de atención familiar, salvo en lo material.

Jones, Gerard

Matando monstruos: por qué los niños necesitan fantasía, super-héroes y violencia imaginaria / Gerard Jones, prólogo de Lynn Ponton. — Barcelona: Ares y Mares, 2002
285 p.

Se plantea un análisis positivo de los juegos violentos, que tanto atraen a la infancia actual, afirmando que éstos pueden ayudar a confiar en sus propias intuiciones y a potenciar su desarrollo personal y emocional. Se argumenta que las fantasías y la imaginación de los más pequeños no hace más que adecuarse a la sociedad en la que se desenvuelven y ya no son válidos en la actualidad los cuentos de hadas, pues son representativos de otra época.

ISBN 84-8432-376-5

Jornadas sobre Prevención de la Violencia Juvenil.
1ª. Almería

Prevención de la violencia juvenil / Encarna Bas Peña [editora]. — Almería: Instituto de Estudios Almerienses. Departamento de Juventud de la Diputación, 2001

135 p.: gráf., tab. — (Actas; 44)

Recoge las ponencias desarrolladas durante las jornadas sobre el tema de la violencia, abordado

desde diferentes perspectivas como son la familia, el centro educativo y la comunidad. La mayor parte de las aportaciones se muestran de acuerdo en que la educación es el primer instrumento para vencer la desigualdad, que en muchos casos es el desencadenante de la violencia.

ISBN 84-8108-246-5

La NUEVA ley penal del menor y la intervención socioeducativa / Jaume Funes... [et al.]. — Barcelona: Fundació Pere Tarrés, 2001

En: Educación social. — n. 18 (mayo-agosto 2001)
Número monográfico

Incluye: La nueva ley penal juvenil: una lectura en clave educativa y que intenta ser ilusionada / Jaume Funes.- La ley 5/2000 en el ámbito de la protección a la infancia y adolescencia: un proyectil dirigido a la línea de flotación/ Manel Capdevila.- Educar en un centro abierto de justicia juvenil/ Isidre Carbonel...

Bibliogr.: p. 99

Presenta las diferentes posturas ante la nueva ley penal del menor. Mientras unos apuestan por la respuesta educativa y la intervención a partir de recursos alternativos, otros opinan, que se trata de una respuesta blanda e incomprensible para la problemática de violencia y delincuencia juvenil, y alegan la falta de previsión y dotación de recursos necesarios para la correcta aplicación de la ley.

ISSN 1135-8629

Violencia y escuela: miradas y propuestas concretas / Julieta Imberti (compiladora); Nelson Cardoso... [et al.]. — Buenos Aires: Paidós, 2001
206 p. — (Cuestiones de educación; 39)
Los protagonistas de los distintos escenarios de la violencia escolar nos cuentan su experiencia y hacen un análisis de los factores de riesgo que promueven las conductas agresivas y de las actuaciones que pueden paliar o prevenir la misma.

ISBN 950-12-6136-0

Educar la convivencia para prevenir la violencia / Rosario Ortega Ruiz (coord.)... [et al.]. — Madrid: Antonio Machado Libros, D.L. 2000

306 p. — (Aprendizaje en práctica; 3)

Bibliogr.: p. 303-306

Presenta propuestas para abordar el problema de la violencia en los centros escolares y expone un programa de trabajo desarrollado en un conjunto de centros docentes de Andalucía.

ISBN 84-7774-172-7

Latorre Latorre, Ángel

Educación para la tolerancia: programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula / Ángel Latorre Latorre, Encarnación Muñoz Grau. — Bilbao: Desclée De Brouwer, D.L. 2001

120 p. — (Aprender a ser)

Bibliogr.: p. 117-120

Programa que trata de conseguir, a través de psicólogos, padres y profesores, que la mediación, la negociación y el consenso sean procedimientos habituales en el centro escolar con el objetivo de erradicar las conductas agresivas y violentas de los alumnos.

ISBN 84-330-1645-8

Tobeña, Adolf

Anatomía de la agresividad: de la violencia infantil al belicismo / Adolf Tobeña. — Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2001

351 p.

Bibliogr.: p. 329-350

Estudio que invita a reflexionar sobre por qué los hombres recurren a la violencia con demasiada frecuencia, o cómo interaccionan biología y entorno para formar el temperamento explosivo o conciliador de los individuos. Trata de éstas y muchas otras cuestiones relativas a los resortes combativos del cerebro humano.

ISBN 84-8109-329-7

Sanmartín, José

La mente de los violentos / José Sanmartín. — Barcelona: Ariel, 2002
171 p.

Intenta explicar las causas que provocan comportamientos violentos. Para ello analiza los componentes biológicos, la relevancia de las experiencias vividas en la infancia, la relación con la familia o los compañeros, y las circunstancias sociales en las que se encuentre el individuo. ISBN 84-344-1244-6

Cava, María Jesús

La convivencia en la escuela / María Jesús Cava, Gonzalo Musitu. — Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós, D.L. 2002
370 p. — (Papeles de Pedagogía; 57)

Se ofrece a los profesionales de la educación con adolescentes un instrumento útil para mejorar la convivencia entre éstos. Para ello se presenta el programa "Convivir". cuyo fin es disminuir los problemas relacionados con la violencia en las aulas y de alguna forma prevenirlos, a través de que los alumnos se conozcan más a sí mismos, así como desarrollar sus habilidades comunicativas, su capacidad para reconocer y expresar sentimientos, etc. ISBN 84-493-1303-1

Verdú, Vicente

Malas chicas / Vicente Verdú. — [Madrid: El País, 2002]

2 h.

Artículo de prensa de El País.es
Analiza la agresividad y violencia en escuelas norteamericanas y australianas por parte de los jóvenes. Hace distinción de los recursos utilizados entre chicas y entre chicos para propiciar estos conflictos.

Encuentro Nacional de Promotores (1º. 2001. Meztitla, Morelos, México)

Programa Juvenil de Prevención Integral: Primer Encuentro Nacional de Promotores: 29 al 1 de noviembre-diciembre 2001, Meztitla, Morelos. — [México]: Secretaría de Seguridad Pública, 2001

106 p.: fot.

El Programa se dirige a la población mexicana de entre 12 y 29 años de edad y tiene como objetivo conocer aspectos, tales como inquietudes, problemas, motivaciones e intereses que llevan a los jóvenes a conductas delictivas y adicciones, aportando además propuestas para prevenir estas conductas.

Juventud, violencia y sociedad en América

Latina / Yuri Chillán Reyes (dir.). — [Méjico]: Organización Americana de Juventud, 2002
234 p.: graf. — (Colección Millenium. Estudios de Juventud; 2)

Recoge las conclusiones del Encuentro Internacional celebrado en Cartagena de Indias, del 16 al 19 de Julio de 2001, sobre los problemas que atañen a gran parte de la juventud de ésta zona iberoamericana. Los ponentes expusieron casos de sus zonas respectivas analizando las causas que llevan a la violencia cada día más creciente y sus posibles soluciones. ISBN 968-5524-18-8

Salas, Antonio

Diario de un skin: un topo en el movimiento neonazi español / Antonio Salas. — Madrid: Temas de Hoy, 2003

340 p. — (En Primera Persona)

Una más de las experiencias que se llevan a cabo por periodistas para conocer de primera mano la verdad de los criptomovimientos políticos, religiosos o de otro carácter que proliferan en la sociedad. Durante un año, el protagonista y narrador de los hechos vive el día a día de un grupo neonazi relatando, desde la maniobra de acercamiento e infiltración en el grupo, hasta los pensamientos ideológicos que les sustentan como organización.

ISBN 84-8460-250-8

Colaboran en este número

Ana Alvarez-Cienfuegos Ruiz

Licenciada en Psicología - Universidad Complutense de Madrid. Diplomada en Psicología Clínica – Instituto Internacional. Miembro de S.E.P.Y.P.N.A (Sociedad española de psiquiatría y psicoterapia del niño y el adolescente). Analista en Formación (A.P.M.). Responsable del Servicio de Psicología Infanto-Juvenil de la Colaboradora médica de Banesto. Psicoterapeuta (consulta privada).

Bárbara Avellanosa

Maestra de educación infantil y psicopedagoga.

Ignacio Avellanosa

Psiquiatra de niños y adolescentes y responsable de la Unidad de psiquiatría infantil del Hospital Clínico de Madrid.

Ángela Barrios

Becaria FPI del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Ha sido investigadora contratada por la *Universidade do Minho* (Portugal) para el proyecto europeo sobre Maltrato por abuso de poder entre iguales en la escuela. Participó en el *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Está investigando acerca de las representaciones adolescentes de las medidas previstas en la Ley del Menor.

Estela D'Angelo Menéndez

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Especialidad Psicopedagogía. Experta en Intervenciones Sistémicas por la Facultad de Medicina de la UCM. Realizó sus estudios de licenciatura y diplomatura en el sistema universitario argentino y en el español. Durante las últimas dos décadas ha guiado su línea de investigación hacia temas relacionados con los aprendizajes infanto-juveniles en distintos

escenarios sociales, atendiendo, principalmente, a la expresión de la diversidad social, cognitiva y emocional de esta población. Dentro de este campo es autora de distintos materiales bibliográficos y especialista en procesos de formación permanente.

Desarrolló su profesión en instituciones de Argentina y España. Destaca su función en equipos psicopedagógicos y dirección en instituciones educativas que actúan en el ámbito de la protección social. Actualmente se desempeña como profesora de la Facultad de Educación de la UCM y lleva adelante distintos procesos de formación en universidades y centros de formación del profesorado. Es fundadora y co-directora del grupo de investigación LECCO que, preocupado por la enseñanza del lenguaje escrito centrado en la comunicación, lo forman profesores universitarios, alumnos, equipos docentes y asesores de formación. Participa en distintos programas de la Asociación Española de Educación para la Salud (ADEPS) y es presidenta de la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE).

Cristina del Barrio

Profesora titular del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Ha dirigido el equipo de la UAM participante en el proyecto europeo sobre Maltrato por abuso de poder entre iguales en la escuela. Con E. Martín, con quien ha dirigido el equipo que elaboró el *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*, ha coordinado el Dossier sobre Convivencia y Conflictos publicado por *Infancia y Aprendizaje*. Autora de *La comprensión infantil de la enfermedad: un estudio evolutivo* (Barcelona: Anthropos) y con A. Moreno, *A la búsqueda de un lugar en el mundo: la experiencia adolescente* (Bs. Aires: Aique).

M^a José Díaz-Aguado

Catedrática de Psicología de la Educación de la Universidad Complutense. En 1997, año Europeo contra el Racismo, el Instituto de Migraciones y

Servicios Sociales (del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) le otorgó el *Premio Extraordinario por la Erradicación del Racismo, la Xenofobia y el Antisemitismo*. De 1994 a 1996 fue representante de España en la *Comisión Europea de Expertos contra el Racismo y la Intolerancia del Consejo de Europa*. Y en 2000, Asesora del *Proyecto Educación para la Ciudadanía Democrática del Consejo de Europa*, designada directamente por dicho Consejo. Entre sus publicaciones cabe destacar por la relación con el tema de este número: *Aprendizaje cooperativo y educación intercultural*. Madrid: Pirámide, 2003. *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para Educación Secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos, 2002. *Convivencia escolar y prevención de la violencia. Página Web*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Tres libros y un vídeo (con tres programas) Madrid: Instituto de la Juventud. *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Cuatro libros y dos vídeos. Madrid: Instituto de la Juventud, 1996.

José Díaz Morfa

Doctor en Medicina, Psiquiatra, Psicoterapeuta. Presidente de la Asociación Española de Sexología Clínica (AESC). Fundador y Vicepresidente de la Asociación para la Prevención y Tratamiento de las Ofensas Sexuales (APTOS). Director del Curso de Terapia Sexual y de Pareja, desde 1984, y del Curso sobre Abusos Sexuales e Incesto, desde 1997, en la Asociación Española de Sexología Clínica. Director de la Asociación Española de Psicodrama Integrativo (AEPI). Co-director del Centro de Psicodrama Triádico (CPT). Miembro fundador de la Federación Española de Asociaciones de Psicoterapeutas (FEAP). Miembro didacta del Instituto Español de Psicodrama Psicoanalítico (IEPP). Exprofesor asociado de psiquiatría y psicología médica de la Universidad Complutense

de Madrid. Autor del libro *Prevención de los conflictos de pareja*. Olalla Ediciones. Madrid, 1998. Reeditado por Desclee Brower, 2003. Co-autor y coordinador de la enciclopedia *Mi primera biblioteca de iniciación sexual y afectiva*. 4 tomos. Editorial Libsa. Madrid, 1995.

Fernando Egea Marcos

Psicoterapeuta. Licenciado en Psicología Social. Diplomado en Psicología clínica. Psicoanalista en Formación de la A.P.M. Fellow Youth Services. American University Washington D.C. Coordinador de Psyche.

Héctor Gutiérrez

Profesor asociado del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Ha sido becario CAM de la UAM para el proyecto europeo sobre Maltrato por abuso de poder entre iguales en la escuela. Participó en el *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Le interesan los enfoques cualitativos en el estudio del maltrato entre escolares.

Nieves Herrero Yuste

Licenciada en Filosofía y Letras, especialidad de Psicología, por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora especializada en Pedagogía Terapéutica (Título del Ministerio de Educación y Ciencia, expedido en Madrid, el 26 de Junio de 1979). Desde 1975 a 1987 se ha desarrollado en el campo de la Psicología Clínica, especialmente en el trabajo con niños y adolescentes problemáticos y con sus familias. Desde Enero de 1.987 hasta la actualidad la actividad laboral se ha centrado en el campo de las drogodependencias. Los diez primeros años como psicóloga y directora del Centro de Atención a las Drogodependencias de Vallecas (Ayuntamiento de Madrid) y desde 1996 hasta la actualidad como Responsable Técnico del Plan Municipal contra las Drogas del mismo Ayuntamiento. Paralelamente, ha desarrollado una importante tarea docente, participando en numerosos foros sobre

drogodependencias y otros problemas de la infancia y adolescencia. Ha participado en la realización de estudios, investigaciones y otras publicaciones sobre drogodependencias y es autora de diversos artículos sobre el tema.

Ana María Merás Llibre

Licenciada en Psicología. Master en salud mental y técnicas psicoterapéuticas. Diplomatura en Magisterio. Coordinadora del Equipo Educativo del Programa Youthstar. Profesora en Módulos de Orientación Profesional. Diseño e impartición de Cursos de Desarrollo Personal. Diseño e impartición de Curso de Formación para Formadores. Profesora en Módulos de Orientación Profesional. Técnica responsable de ejecución de un programa de Prevención de la Violencia de Género, gestionado por la FMP para el Ayuntamiento de Madrid.. Despacho profesional de psicología encuentro y psicoterapia. Desde 1998 y hasta la actualidad trabaja para el IRSE en el proyecto de gestión del Hogar Funcional Cantón de Santa María, coordinado y supervisado por el Servicio de Infancia del Ayuntamiento de Vitoria.

Kevin van der Meulen

Profesor asociado del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Ha sido investigador contratado por dicho departamento y por la Universidad de Munich para el proyecto europeo sobre Maltrato por abuso de poder entre iguales en la escuela. Ha trabajado en enfoques retrospectivos y narrativos acerca de esta temática.

Alicia Monserrat Femenia

Licenciada en Psicología por la Univ. Nacional de Córdoba (Argentina). Profesora de Enseñanza Secundaria Normal y Personal y Especial de Psicología por la misma. Maestra Normal Nacional en el Colegio Santa Rosa de Lima de la ciudad de San Juan (Argentina). Cursos de doctorado en la Univ. Complutense de Madrid. Profesora en la Universidad Nacional de Córdoba. Psicóloga en las siguientes instituciones: Coordinadora de (ACNUR) Org. Para Refugiados en Salud Mental

Madrid. 1978-1979. Psicóloga del Servicio Psicopedagógico de la Junta Municipal de Villaverde, Ayuntamiento de Madrid. 1982-1985. Centro de Planificación Familiar "Salud y Mujer", coordinación del área de Salud Mental. Madrid. 1987-1990. I.M.A.I.N. (Inst. Madrileño Atención a la Infancia) 1994-1996. Turno de Adopciones Internacionales. Madrid. 1.996 hasta la actualidad. Miembro Fundadora de la A.P.O.P (Asoc. Psicoterapia Operativa Psicoanalítica). Presidenta desde 1997 hasta la actualidad. Miembro Fundadora de A.N.E.F.F. (Asoc. Nuevo Espacio: Familias sin Fronteras) y Vocal de la Junta Directiva, desde 1997 hasta la actualidad. Psicoterapeuta y psicoanalista de niños y adultos en consulta privada, desde 1980 hasta la actualidad. Publicaciones: *"El Aborto y la Sexualidad Femenina desde una perspectiva Psicoanalítica"* A.E.N.. Madrid 1990. *"Intervención en la Escuela. Participación de los Padres"*.. Madrid. 1991. Dos libros infantiles dirigidos a Niños y a Padres, de 3 a 5 años, LIBSA.1998.

Rosario Morales Moreno.

Licenciada en Psicología Nº Col PV03304.

María Teresa Muñoz Guillén

Licenciada en Filosofía y Letras, Diplomada en Psicología Clínica Colegiada en el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid desde su creación en el año 1980 y anteriormente en el Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras de Madrid, en la Sección de Psicología. Su actividad profesional fundamental es el ejercicio del Psicodiagnóstico y, sobre todo de la Psicoterapia, dentro del campo del Psicoanálisis, tanto con niños y adolescentes como con adultos. Acreditada por la Federación Española de Asociaciones de Psicoterapeutas como: Psicoterapeuta Psicoanalítico, Psicoterapeuta Psicoanalítico Didacta, Psicoterapeuta de Niños y Adolescentes, Psicoterapeuta Didacta de Niños y Adolescentes. Miembro ordinario de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y el adolescente (S.E.P.Y.P.N.A). Miembro del Instituto de Psicoanálisis de la Asociación

Psicoanalítica de Madrid. Vocal de la Junta Directiva de la Federación Española de Asociaciones de Psicoterapeutas (F.E.A.P). Vocal de la Junta Directiva de la Sección de Psicoterapia Psicoanalítica de la FEAP. Vocal de la Junta de la Sección de Psicología Clínica y de la Salud del Colegio de Psicólogos de Madrid. Coordinadora del Grupo de trabajo Infanto-Juvenil dependiente de la Sección de Psicología Clínica del COP. Participa en numerosos congresos y seminarios y ha publicado artículos en libros y en revistas especializadas.

Piedad Pozo Luna

Licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Realizó estudios de Diplomatura en Magisterio con especialidad en las áreas de Matemáticas y Ciencias, Educación Infantil y Pedagogía Terapéutica. Experta en Intervenciones Sistémicas por la Facultad de Medicina de la UCM. En la actualidad cursa estudios de doctorado en la Facultad de Educación de la UCM. Desarrolló su profesión en la Función Pública como docente en todos los niveles educativos a lo largo de veintinueve cursos, de los cuales, doce a cargo de adolescentes. Los dos últimos, con alumnos del Programa de Garantía Social, en el Instituto Federico García Lorca, de Las Matas (Madrid). Se desempeñó como asesora de formación en centros de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid. Forma parte del grupo de investigación LECCO realizando, en este contexto, actividades de formación permanente.

Carlos Puchol Aliaga

Licenciado en Psicología por la Universidad de Valencia. NºCol.PV06924. Diplomado en Nutrición y Dietética por la Universidad de Navarra. Master en Psicología Jurídica impartido por el Colegio de Psicólogos de la Comunidad Valenciana.(2001-2003). Profesor en el curso de formación continua "Dietoterapia- Aspectos Psicologicos de la Dieta" realizado en el Hospital General de Valencia, 16 de octubre y 6 de noviembre de 2000. Educador en el Centro de Reeduación Colonia San Vicente

Ferrer de Burjassot, desde el 11 de enero de 2001 al 15 de octubre de 2002. Psicólogo en el Centro de Reeduación Mariano Riberade Burjassot (Valencia), desde el 1 de noviembre de 2002.

M. Carmen Rodríguez-Rendo

Psicóloga, nº de colegiada: M-4623. Psicoanalista, Psicoterapeuta psicoanalítico didacta de la F.E.A.P. Ex- Profesora y Jefe de prácticas clínicas de E.P.N.A.- Posgrado de la Universidad Pontificia de Comillas (1978- 2002). Miembro de la Fédération des Ateliers des Psychanalyse (Paris)/ Federación de Ateliers de Psicoanálisis. Miembro de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. Vicepresidenta de A.E.P.P.I.A. (Asociación Española de Psicología y Psiquiatría de la Infancia y la Adolescencia) Miembro de APICE. Inicia su recorrido como Psicoterapeuta y Psicoanalista con niños y adolescentes en Bs. As. en 1969, en el Hospital Braulio Moyano y el Hospital Penna de la ciudad de Buenos Aires. 1970 Inicia la práctica clínica privada con niños, adolescentes y adultos. 1976 Inicia su actividad docente en Madrid en el Grupo Quipú de Psicoterapia. 1978 Jefe de Prácticas Clínicas y Profesora de "Teoría del Inconsciente" e "Introducción al pensamiento de Lacan" en la Escuela de Psicología Clínica de Niños, Adolescentes y Adultos. Posgrado de la U.P.C.O, hasta julio del 2002. 1980-2003 Supervisora de psicoterapeutas y psicoanalistas hasta la actualidad. 1981 Continúa su formación como psicoanalista en París, 1982-2003 Publica varios artículos en Madrid, París y Bs.As. Participa en reuniones científicas y congresos, y es invitada como profesora y ponente en varias organizaciones. Dirige desde 1998 su seminario privado sobre: El discurrir imaginario de la transferencia.

Raquel Suárez Fernández

Licenciada en Derecho, Miembro del Servicio Jurídico de Cavastur, Asesora jurídica de la Federación de AA. VV. de Mieres, Presidenta de la Asociación de Mujeres Vecinales "Mujeres n'el Camín", Título superior de Inglés, Técnico en

Gestión Inmobiliaria, Programador de Aplicaciones Microinformáticas.

Asunción Tejedor Huerta

Psicóloga, Auxiliar de Psiquiatría Infantil y Master en Diagnóstico y Terapia. Coordinadora de la Comisión de Psicología Jurídica del COPPA. Miembro del Grupo de Trabajo de Intervención Psicológica en Desastres. Miembro de la Sección de Psicología Clínica y de la Salud de la Delegación de Asturias del COPPA. Coordinadora de Formación del COPPA. He trabajado con psicóloga en consulta privada. Asistencia a numerosos cursos relacionados fundamentalmente con la Psicología Jurídica (mediación, periciales judiciales). Asistencia a congresos sobre Psicología Jurídica. Periciales para el Tribunal de Justicia desde 1994 hasta la actualidad. Ponente en la charla-coloquio "Asociacionismo de la Mujer". Ponente en la mesa redonda "Mujer y Asociacionismo". Docente del "Curso de formación de Cuidadores de Enfermos de Alzheimer". Selección para el "Curso de formación de Cuidadores de Enfermos de Alzheimer".

Universidad Autónoma de Madrid

Bárbara Scandroglio, Jorge López Martínez, José Manuel Martínez García, M^a Jesús Martín López, M^a Carmen San José Sebastián y Antonio Martín González

Los autores de este trabajo forman parte de un equipo de investigación vinculado al Departamento de Psicología Social y Metodología de la Universidad Autónoma de Madrid y coordinado por

el Prof. Antonio Martín González. Desde el referente de la Psicología Social Aplicada, e integrando abordajes cualitativos y cuantitativos, desarrollan en la actualidad diferentes líneas de trabajo, entre las que se encuentra el estudio de los comportamientos de riesgo juveniles, con especial atención a la violencia grupal juvenil.

Javier Urra

Psicólogo de la Fiscalía del Tribunal Superior de Justicia y de los Juzgados de Menores de Madrid. Asesor de U.N.I.C.E.F. Defensor del Menor de 1996 a 2001.

David Viadero Jorganes

Licenciado en Psicopedagogía, con especialidad Orientación Escolar, por la Universidad de Deusto y Diplomado en Magisterio de Educación Infantil por la Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Cantabria. Experto en Intervenciones Sistémicas por la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Actualmente, realiza el segundo año de estudios de Doctorado en la Facultad de Educación de la UCM.

Ha llevado a cabo la dirección y desarrollo de diversas actividades de ocio y tiempo libre con adolescentes. En la actualidad realiza tareas de formación a docentes de diversos niveles educativos en centros de formación permanente del profesorado y participa en diversas actividades de investigación organizadas por el grupo de investigación LECCO y la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE).