



Revista Interuniversitaria de Formación del  
Profesorado

ISSN: 0213-8646

emipal@unizar.es

Universidad de Zaragoza

España

Palomero Pescador, José Emilio; Fernández Domínguez, María Rosario  
La violencia escolar, un punto de vista global  
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 41, agosto, 2001, pp. 19-38  
Universidad de Zaragoza  
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404103>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## **LA VIOLENCIA ESCOLAR: UN PUNTO DE VISTA GLOBAL**

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR  
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ

### **RESUMEN**

Tras revisar algunas de las principales explicaciones que se han dado al fenómeno de la agresividad humana, cuyo abordaje exige un análisis interdisciplinar que contemple su pluricausalidad y pluridimensionalidad, la segunda parte de este artículo se centra en el estudio del fenómeno de la violencia escolar. En primer lugar se detiene en sus principales manifestaciones: el maltrato entre iguales (bullying); la agresión que sufren los profesores por parte de sus alumnos, de sus compañeros y de sus superiores; las agresiones de los profesores hacia los estudiantes y, finalmente, las coacciones de la institución escolar y la presión que ejerce la violencia estructural sobre todos ellos. Estudia posteriormente las causas de la violencia escolar: las personales, las familiares y las mediáticas, así como las referidas al conjunto de la institución escolar. Finalmente y a modo de conclusión, propone una explicación global, dialéctica, sistémica y ecológica ante el fenómeno de la violencia escolar, reflejando algunas pautas que permitan su prevención y tratamiento.

### **ABSTRACT**

After an overview of the principal explanations of the phenomenon of human aggression, by the means of an interdisciplinary approach which deals with multiple causes and multiple dimensions, the second point of the article focuses on the study of the phenomenon of violence at school. Firstly, its principal manifestations: bullying; the aggression suffered by teachers; teacher aggression to students and, finally, the pressure put on by the school as an institution with a look at structural violence. This is followed by a study of the causes of violence at school: personal, family and those that refer to the school as an institution. Finally, the conclusion proposes a global, dialectic, ecological and systematic explanation of the phenomenon of violence at school and reflects on a few guidelines that allow prevention and treatment.

### **PALABRAS CLAVE**

Agresividad humana, violencia escolar, violencia personal, violencia estructural

### **KEY WORDS**

Human aggression, violence at school, personal violence, structural violence.

## 1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los siglos se ha producido una fuerte polémica sobre el origen del comportamiento agresivo del ser humano, de forma que desde la religión (el mito del pecado original...), la filosofía, la psicología, la sociología, la antropología, la etología, la biología o la neurología... se ha intentado dar una explicación al fenómeno de la violencia.

¿Es el ser humano «el buen salvaje» de Rousseau, cuya agresividad es el resultado de una sociedad represiva? ¿O es la más cruel y despiadada de las especies, «un lobo para el hombre», como dijo Hobbes? ¿Será que la semilla del mal anida en nuestros genes o en la bioquímica de nuestra corteza cerebral como señalan la biología y neurología actuales: Mikczek, Raine, Coccaro, Ferris...? ¿O será la agresividad, como propuso Freud, un instinto que no puede ser controlado por la razón, aunque susceptible de sublimación y canalización? ¿O será más bien un instinto que forma parte de la lucha por la supervivencia y que desempeña un papel crucial en la evolución de nuestra especie, de conformidad con el discurso de Lorenz? ¿O será, como decía Bolwby, un impulso que se refuerza a través de una historia de frustraciones y necesidades insatisfechas de forma temprana? ¿O será, quizás, una reacción inmediata ante la frustración, como mantienen Dollard y la escuela de Yale? ¿O tal vez reaccionamos con agresividad tan solo cuando, además de frustrados e iracundos, estamos rodeados de estímulos agresivos, como defiende Berkowitz? ¿Y no será la agresividad, como dice Skinner, una conducta aprendida gracias a los refuerzos o consecuencias que se derivan de ella: el éxito social o la eliminación de estímulos o situaciones desagradables...? ¿O será, como propone Bandura, el fruto de un proceso de aprendizaje social por imitación de modelos? ¿O no será que la agresividad, como defiende Geen, no depende tan solo de variables de trasfondo y situación, que desde luego predisponen e instigan a ella, sino que el ser humano puede interpretar y evaluar las situaciones y actuar de forma no violenta cuando juzga que hay otras alternativas para solucionar los conflictos y problemas? ¿O acaso no será que es nuestra propia cultura la que propicia la violencia y la agresividad a través de unas estructuras sociales que oprimen a las personas y que frustran sus fuerzas vitales, como han defendido Horney o Fromm? ¿No deberíamos, en consecuencia, llegar a la conclusión de que existe una violencia estructural que, como señala Galtung, impregna los sistemas y las instituciones sociales, siendo éstas las responsables del estallido de la violencia directa o personal? ¿No será, entonces, que la violencia es una construcción social y, por ende, evitable?

De las respuestas a estas preguntas intentaremos dar cuenta en la primera parte de este artículo, revisando algunas de las principales explicaciones que se han dado al fenómeno de la agresividad humana, que en todo caso no puede ser abordado más que desde un análisis interdisciplinar que atienda a su pluricausalidad y pluridimensionalidad, sobre la que cada una de las hipótesis citadas aporta alguna luz. En la segunda parte del mismo nos centramos en el fenómeno de la violencia escolar. Analizamos, en primer lugar, sus principales manifestaciones: el maltrato entre iguales; la agresión que sufren los profesores por parte de sus alumnos, de sus compañeros y de sus superiores; las agresiones de los profesores hacia los estudiantes y, finalmente, las coacciones de la institución escolar y la presión que ejerce la violencia estructural sobre todos ellos. Analizamos posteriormente las causas de la violencia escolar: las personales,

las familiares y las mediáticas, así como las referidas al conjunto de la institución escolar. Finalmente y a modo de conclusión, proponemos una explicación y respuesta global, dialéctica, sistémica y ecológica ante el fenómeno de la violencia escolar, reflejando algunas pautas que permitan su prevención y tratamiento.

## 2. LA EXPLICACIÓN DE LA AGRESIVIDAD

### 2.1. La agresividad como instinto

#### *El enfoque psicoanalítico*

Sigmund Freud ha destacado la enorme importancia de los instintos en la vida del ser humano. En una primera formulación (Freud, 1973a) distinguió entre instintos del yo (autoconservación) e instintos sexuales, entendiendo que la agresividad no era más que una reacción ante la frustración de la satisfacción de la libido. Esta idea sobre las relaciones entre agresividad y frustración serviría de punto de partida a los trabajos posteriores de Dollard y sus colaboradores. Hacia 1920, con la publicación de «Más allá del principio del placer», Freud (1973b) propuso su conocida teoría dual de los instintos: Eros o instinto de vida y Thanatos o instinto de muerte. En ella la agresividad se presenta como una pulsión autónoma, que puede dirigirse hacia el exterior (destruibilidad, hostilidad, agresión, violencia...), o bien hacia uno mismo (autoagresión, autocastigo...), de forma que para evitar su autodestrucción el ser humano debe dirigir la agresividad permanentemente hacia el exterior. Finalmente, en «El malestar en la cultura» (1930), Freud (1973c) defiende que, con independencia del carácter innato, pulsional e instintivo de la agresividad, ésta mantiene una fuerte relación con la cultura, que debe imponer límites al Thanatos para contener sus manifestaciones. Así, la violencia debe ser canalizada por reglas sociales, el principio de la realidad debe imponerse al principio del placer y el Súper-Yo debe regir la conducta individual. Como señala en sus «Nuevas lecciones introductorias al Psicoanálisis» (1933), «*la restricción de su agresividad es el sacrificio primero y quizá más duro que la sociedad exige al individuo*» (1973d, 3163). Finalmente, Freud pensaba que las pulsiones agresivas deben expresarse, encontrar una salida, pues de lo contrario, si se reprimen, pueden provocar un incremento de las tensiones y del malestar. Surge así la idea de catarsis, que implica la necesidad de expresar las tendencias agresivas y hostiles, si bien la sociedad desempeña un papel muy importante en su regulación. Las normas sociales permiten canalizar las pulsiones agresivas, transformándolas en conductas aceptables y socialmente útiles. De esta forma, la sociedad ayuda a sublimar la agresividad, que puede expresarse de forma no destructiva a través de la ironía, la fantasía, el humor, los juegos de competición, la competencia profesional, el compromiso con un ideal o la lucha por la transformación social...

La teoría en torno al instinto de muerte de Freud no fue compartida por todos sus seguidores. Así por ejemplo Karen Horney defendía que nuestra cultura concede un alto valor a la

competitividad individual, que está presente a lo largo de toda nuestra vida. Esto obliga a las personas a luchar contra los demás para superarlos, lo que genera una especie de «*tensión difusa hostil*» entre las personas, que se expresa en sus relaciones (Horney, 1937). De modo que ella entiende que la agresividad no es innata sino que está enraizada en la ansiedad individual, consecuencia a su vez de una estructura socioeconómica que oprime a las personas y de una estructura patriarcal que atenta en particular contra las mujeres. Erich Fromm entendía, por su parte, que cuando los seres humanos no son capaces de hacer frente al problema de la libertad, elaboran mecanismos de escape, siendo uno de ellos la destructividad, que con frecuencia se enmascara en forma de amor, conciencia, o patriotismo. Es así como el ser humano para evitar ser aplastado por el mundo tiende a destruirlo, si bien el deseo de destruir no es innato, sino que surge (Fromm, 1973) cuando las fuerzas vitales son frustradas. Por ello, para reducir la agresividad sería necesario crear las condiciones socioeconómicas y políticas que permitan que las personas puedan desarrollar todas sus potencialidades y satisfacer sus necesidades humanas.

### *El enfoque etológico*

En 1963 Lorenz (1978) postuló, al igual que Freud, que la agresividad es instintiva, que se genera internamente y que se libera ante un estímulo apropiado. Si éste no aparece provocará una acumulación de los impulsos agresivos que terminarán liberándose ante un estímulo inapropiado. La agresividad según él funciona como una caldera de vapor en continuo proceso de calentamiento, en la que aquel debe liberarse de forma continua para evitar un exceso de presión que terminaría por hacerla explotar. Cuando la válvula de seguridad se bloquea y la presión excede los niveles de tolerancia, la explosión resulta inevitable. Por otra parte, basándose en sus estudios con animales, Lorenz afirma que la agresividad forma parte de su conducta territorial, que está al servicio de la supervivencia y conservación de la especie, y que las luchas entre rivales conducen a establecer jerarquías que permiten la selección de los individuos más fuertes y sanos del grupo. Los seres humanos están dotados, como los animales, y debido a una especie de «*fatalidad biológica*», de un instinto agresivo que no puede ser controlado por la razón. Pero el ser humano no tiene, como aquellos, inhibiciones para matar a los miembros de su misma especie. Además, su inteligencia le ha permitido desarrollar toda suerte de armas destructivas, que le hacen potencialmente peligroso para sus congéneres. De esta forma, para evitar una expresión incontrolada de la agresividad, es preciso que ésta se vaya descargando poco a poco a través de formas de agresión socialmente aceptadas, como la búsqueda del logro, la competencia, la apuesta entusiasta y militante por una ideología..., o la participación en deportes competitivos.

Los etólogos actuales han modificado la versión etológica clásica, según la cual la agresividad es, en el fondo, inevitable. Así por ejemplo, Eibl-Eibesfeldt (1993) defiende que los conflictos implícitos a cualquier conducta agresiva pueden ser resueltos, en el caso de los humanos, mediante la negociación verbal. Entiende de esta forma que la agresividad es un fenómeno psicosocial, por lo que ésta puede ser modificada a través de la educación y por el influjo de la sociedad.

## **2.2. Teorías de la frustración-agresión**

### *Hipótesis de la frustración-agresión*

Dollard y otros psicólogos de Yale (Doob, Miller, Mowrer, Sears) formularon en 1939 esta teoría, basándose en la primera hipótesis de Freud, según la cual la agresión se produce por la frustración de los instintos. Sin embargo rechazaron (Dollard y otros, 1939) la idea de que la agresividad sea instintiva. Estos autores entendieron que la frustración es el resultado de un bloqueo en la consecución de metas y que la agresión es una acción cuyo fin es hacer daño a otros. A partir de aquí plantearon dos supuestos fundamentales que relacionan frustración y agresión: la frustración provoca siempre comportamientos agresivos y, a su vez, la agresión es tan solo consecuencia de la frustración. Sin embargo, hoy podemos decir que estos dos postulados básicos de la teoría de Dollard no son del todo ciertos. Si bien la agresión es una tendencia dominante de respuesta tras una frustración, no siempre es así. Con frecuencia la frustración no provoca agresión sino otras conductas, como resignación o reacciones psicósomáticas, al margen de que no todas las personas que agreden lo hacen como consecuencia de una frustración. En síntesis: la frustración crea una disposición para la agresión, pero el que el individuo emita o no una conducta agresiva depende de otras condiciones estímulares específicas, tal como defiende Berkowitz (1969) en su teoría de la señal-activación.

### *Teoría de la señal-activación*

Según la teoría de Berkowitz (1969; 1974), la frustración no provoca agresión de forma directa. La frustración conduce en realidad a un estado de activación emocional: la ira. Esta provoca una predisposición para responder de forma agresiva, si bien tal respuesta solamente se produce cuando la persona encolerizada se encuentra en una situación en la que existen estímulos con significado agresivo. Una demostración de este fenómeno es el conocido «efecto arma», según el cual los sujetos que están frustrados y encolerizados se muestran más agresivos en presencia de armas que cuando éstas no están presentes. En otras palabras, según la teoría de Berkowitz gracias a la experiencia ciertos estímulos se asocian a la agresión por un proceso de condicionamiento clásico y pueden incrementar la tendencia de la persona a comportarse de forma agresiva, funcionando estos estímulos, por ejemplo las armas, como señales agresivas.

## **2.3. El aprendizaje de la agresividad**

### *Agresividad y condicionamiento instrumental*

Según las teorías de Skinner (1953), la conducta se adquiere o extingue gracias a las consecuencias que siguen a la misma; es decir, gracias a los refuerzos (que incrementan la

conducta) y a los castigos (que la debilitan). La agresividad se aprende, mantiene y extingue a través de estos mismos mecanismos. Y se aprende de forma muy temprana y con mucha facilidad cuando conduce al éxito, bien porque el niño consigue, gracias a ella, aprobación social o bien porque elimina estímulos desagradables. Y así, es muy probable que el individuo vuelva a emplear procedimientos agresivos en otras ocasiones para conseguir los mismos resultados.

#### *Agresividad y aprendizaje por modelado*

Bandura (1973; 1984) es el creador de la teoría del aprendizaje social. Para él la conducta depende de una serie de factores ambientales (estímulos, refuerzos y castigos) y de factores personales (creencias, pensamientos, expectativas...), que mediante un proceso de determinismo recíproco interactúan entre sí. Bandura investigó en torno a la agresión en una serie de experimentos clásicos, demostrando que el hecho de ver a otras personas comportándose de forma agresiva puede incrementar la agresividad de los niños, que no se limitan a una mera conducta imitativa, sino que inventan nuevas formas de agresión, generalizando así el efecto del modelo. Por otra parte, en el proceso de aprendizaje por imitación son sumamente importantes las consecuencias que obtiene el modelo por su conducta: cuando el modelo agresivo es recompensado los niños son más agresivos que si aquel es castigado. Es decir, que para Bandura la conducta agresiva se aprende gracias a procesos de modelado (observación e imitación de otras personas), gracias también a las consecuencias que siguen a las conductas del modelo y, finalmente, gracias a procesos cognitivos de la persona que aprende, que piensa, espera, anticipa o imagina... qué le sucederá si actúa como el modelo. En definitiva, los niños aprenden la agresión a través de la exposición a modelos violentos, de los que obtienen dos tipos de información: cómo agredir y cuáles son las consecuencias de la agresión, sean éstas positivas o aversivas.

#### **2.4. La propuesta de Geen**

Con frecuencia la conducta agresiva se vincula exclusivamente con factores internos del individuo (genéticos o de personalidad), por lo que sería posible una predicción de la disposición a la agresividad que tiene cada persona. Esta creencia vincula la conducta violenta con individuos marginales o antisociales, diferentes al resto de la población, respondiendo a una explicación parcial y reduccionista que encierra a las personas en un círculo del que no pueden salir, negándoles la capacidad para actuar de manera racional, libre y responsable. Como ya hemos analizado, los estudios de Bandura insisten en el importante papel que el aprendizaje juega en la agresividad. Recogiendo las aportaciones de éste, Geen (1990) mantiene que en la vida cotidiana la conducta agresiva es frecuentemente reforzada. Cuando este reforzamiento se produce de forma reiterada provoca la generalización de la conducta agresiva a otras situaciones, lo que favorece que la persona termine convirtiéndose en agresiva y violenta. Evidentemente todo esto está muy relacionado con los valores culturales y su influencia en la agresión, pues hay muchas culturas que conceden un gran valor a la violencia (entre ellas la nuestra), reforzando su aprendizaje desde la infancia. En este sentido, Geen hace una referen-

cia expresa al fenómeno de la «subcultura de la violencia», gracias al cual en ciertos ambientes o grupos humanos existe una especial inclinación a utilizar la violencia para la resolución de todo tipo de problemas y conflictos. A partir de todo lo anterior y en su intento por encontrar una explicación al fenómeno de la agresividad humana y de los factores que influyen en ella, Geen (1990, 51-53) hace una propuesta que podemos resumir en los siguientes postulados: 1) Existe un grupo de variables de trasfondo que predisponen al individuo a la agresión, entre las que se encuentran el temperamento y la personalidad, la fisiología, las expectativas socioculturales y la observación de la violencia; 2) Existe un segundo grupo de variables de situación, capaces de generar stress, de elevar el nivel de activación y de provocar cólera, condiciones todas ellas que favorecen la respuesta agresiva. Entre estas variables Geen incluye la frustración, el calor, el ruido, el dolor, el hacinamiento, la violación de normas, el ataque interpersonal (insultos y provocaciones) y el conflicto familiar; 3) Geen defiende, sin embargo, que las variables de situación no inducen automáticamente a la agresión, puesto que la persona juega un papel fundamental interpretando y evaluando las situaciones y reaccionando, en consecuencia, de forma agresiva tan solo si considera que la situación contiene elementos de arbitrariedad, malicia o intención de provocar daño; 4) Finalmente, Geen propone que incluso cuando todo predispone a la agresión, la persona puede no actuar de forma violenta, siempre y cuando juzgue que existen otras alternativas que permitan solucionar mejor los problemas o conflictos planteados.

### **2.5. La construcción social de la violencia**

El análisis de la agresividad quedaría incompleto si no contemplamos el papel que juega en ella el contexto social. Por ello son muchas las voces que se han levantado desde la sociología, la psicología, la pedagogía, la filosofía y desde diferentes ámbitos «críticos» del saber, destacando la capacidad que tienen las estructuras sociales para generar un tipo más corrosivo de violencia: la violencia indirecta, cultural, estructural (Galtung, 1985; 1998). El ser humano nace con una serie de características y capacidades, que se actualizan y potencian en dependencia de la sociedad en la que vive y de su propio proceso de construcción personal. Así, la capacidad para odiar y amar está presente en todas las personas, si bien aprendemos a comportarnos de forma pacífica o violenta en función del entorno cultural en que vivimos. Por ello podemos afirmar que existe una construcción cultural de la violencia y de la paz, así como una construcción de nosotros mismos como violentos o pacíficos. En definitiva, el ser humano es modelado por la cultura, dependiendo su forma de convivir con los demás tanto de sí mismo como de la sociedad y contexto cultural que le rodea. En este sentido, en nuestro mundo existe un modelo dominante de ser humano que se caracteriza por la utilización de conductas agresivas y por la marginación y desprecio de otros pueblos o etnias, o de las personas de otro género o de características diferentes, que ha terminado por generar una «atmósfera cultural» que impregna casi todos los ámbitos de la vida. Los medios de comunicación social reproducen este modelo de forma acrítica, mostrándonos que solo sobreviven los más fuertes y que no existe otra posibilidad que la de luchar contra los otros. En definitiva, nuestra cultura presenta la rivalidad, la competencia, la lucha, el enfrentamiento y la violencia como deseables o inevitables, y los procesos educativos y de socialización continúan formando a nuestros niños y adolescentes según este

modelo. En este sentido, muchos de los héroes que se les presentan tienen como única cualidad la utilización de la violencia. De esta forma, como dice Rojas Marcos (1995), el ambiente social desempeña un papel importantísimo para que la semilla de la violencia termine por germinar. Así pues, parece evidente que existe un modelo dominante, que ha sido construido socialmente desde la violencia, y que acaba generando violencia; que nuestra sociedad vive inmersa en la violencia cultural y estructural, que Galtung (1985; 1998) entiende como un tipo de violencia en la que los agresores son los sistemas y las instituciones sociales, y que se distingue de la personal en que no hay nadie que cause daño directamente. Esta violencia estructural, que se halla incorporada al sistema y que se manifiesta de múltiples formas y en especial a través de todo tipo de injusticias y desigualdades sociales, económicas, jurídicas, de género, raciales o de cualquier otra índole, afecta especialmente a los más débiles (Castells, 1995) y causa daño a todos los seres humanos en general, pues es la responsable de que el nivel de realización real de las personas sea inferior a su nivel de realización potencial.

### **3. LA VIOLENCIA ESCOLAR**

Como en toda la sociedad, también en la escuela (Ortega Ruiz y Mora Merchán, 2000) (Debardieux y Blaya, 2001) está presente la agresividad y ésta desencadena problemas más o menos graves, a los que haremos alusión en las próximas páginas, que dedicaremos a hacer un breve análisis de las principales manifestaciones de la violencia en el contexto escolar. Los profesores y profesoras sufren las agresiones de sus alumnos, de sus compañeros y de sus superiores; los alumnos, a su vez, están expuestos a las agresiones de sus compañeros y de los profesores; y todos ellos sufren, aunque de distinta forma, las coacciones de la institución escolar y la presión de la violencia estructural. Frecuentemente se centra la atención en los problemas que generan las agresiones de los estudiantes entre sí o hacia los profesores, pero lo cierto es que la violencia estructural que ejerce la sociedad, la escuela y los profesores, es un condicionante de la agresividad de los estudiantes, que a veces puede actuar en ellos como un mecanismo de defensa y protesta. De esta forma la violencia funciona como una espiral que genera más violencia.

#### ***3.1. El maltrato entre iguales***

Los primeros estudios sobre violencia entre iguales fueron realizados por Heinemman (1972) y Olweus (1973; 1978; 1993; 1996; 1998). Podemos definir el maltrato entre iguales (Bullying) como una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un alumno o grupo de alumnos sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada. En este sentido, las investigaciones realizadas en los últimos años sobre este tema coinciden en que el maltrato entre iguales en el contexto escolar es un fenómeno presente en numerosos países (Ortega Ruiz y Mora Merchán, 2000) (Debardieux y Blaya, 2001). Por otra parte, según diferentes investigaciones realizadas en España, como las de Ortega Ruiz (1997), Ortega Ruiz y Mora Merchán (1997; 1998) o el Informe del Defensor del Pueblo (2000), las características

más destacadas del bullying son las siguientes: 1) Tiene diferentes manifestaciones: maltrato verbal (insultos y rumores), robo, amenazas, agresiones y aislamiento social; 2) En el caso de los chicos su forma más frecuente es la agresión física y verbal, mientras que en el de las chicas su manifestación es más indirecta, tomando frecuentemente la forma de aislamiento de la víctima o exclusión social; 3) Tiende a disminuir con la edad y su mayor nivel de incidencia se da entre los 11 y los 14 años; 4) Finalmente, su escenario más frecuente suele ser el patio de recreo (en primaria), que se amplía a otros contextos (aulas, pasillos...) en el caso de secundaria. Mora Merchán (2001) señala en su reciente Tesis Doctoral que el número de alumnos afectados por el Bullying se sitúa alrededor de 11%, dato consistente con las investigaciones desarrolladas en otros países de nuestro entorno.

En todo nuestro entorno cultural (Debardieux y Blaya, 2001) (Etxeberria, 2001) (García Correa, 2001) y en nuestro país en particular (Del Rey y Ortega, 2001) (Morollón, 2001), existe una sensibilización creciente ante el problema del maltrato entre iguales y de la violencia escolar en general, como se pone de manifiesto en las numerosas investigaciones, publicaciones, programas de prevención e intervención, congresos o actividades de formación del profesorado existentes en la actualidad de las que, por otra parte, se deja una amplia reseña bibliográfica en esta monografía (Fernández y Palomero, 2001). En el Informe del Defensor del Pueblo [Disponible en <http://www.defensordelpueblo.es>], de referencia obligada por ser un estudio de carácter nacional sobre malos tratos entre escolares, realizado sobre una muestra de 3000 estudiantes de Educación Secundaria, pertenecientes a 300 centros públicos, concertados y privados de toda España, se analiza la incidencia de un total de trece actos violentos: insultar, hablar mal, ignorar, poner motes, esconder cosas, no dejar participar, amenazar para meter miedo, pegar, robar, romper cosas, acosar sexualmente, amenazar con armas y obligar a hacer cosas. En este informe se recogen también los resultados de una encuesta a equipos directivos, profesores y estudiantes, en la que se reflejan las diferentes percepciones de unos y otros con respecto al fenómeno de la violencia escolar, ofreciendo unas pautas de orientación ante el mismo. Según este informe los profesores, más preocupados por los problemas de aprendizaje que por el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes, no son conscientes de la gravedad y causas del Bullying, que achacan a factores individuales o sociofamiliares ajenos al centro escolar, y que muy frecuentemente abordan de forma inadecuada: o no hacen nada ante el problema o responden con pautas de agresión similares a las de los alumnos; no mantienen suficientemente abiertos los canales de comunicación con los estudiantes y sus familias; se resisten a los cambios imprescindibles en aulas y centros para hacer frente al problema; desconfían de las tutorías e ignoran al Departamento de Orientación; no valoran la ayuda de los expertos y presentan resistencias a la formación permanente.

### **3.2. Violencia de los alumnos hacia los profesores**

Los problemas de disciplina han sido siempre un componente de la escuela (Ortega y Cols., 1998). Esta engloba todo un conjunto de reglas, hábitos de relación y convenciones sociales... que si no están bien asumidos e integrados por los diferentes miembros de la comunidad

escolar entorpecen la convivencia, convirtiéndose en una fuente de conflictos, de manera que podríamos afirmar que en la disciplina se refleja el carácter democrático o no de la convivencia escolar. La falta de disciplina se puede manifestar de muy diversas formas, entorpeciendo la vida diaria de las aulas, los procesos y tareas educativas que en ellas se desarrollan y su clima relacional. Según Elzo (1999) en las aulas el alboroto y la indisciplina son muy frecuentes, estando también presente la violencia hacia los profesores, que se manifiesta en forma de presiones, insultos y agresiones por parte de los alumnos e incluso de las familias. Esta situación de presión, conflictividad y tensión que se vive frecuentemente en los centros escolares, se refleja en el malestar y en el estrés laboral del profesorado (Esteve, 1984; 1995) (Trianes Torres y otras, 2001). En otros países como Gran Bretaña y Estados Unidos (García Correa, 2001) los problemas de disciplina y agresión hacia el profesorado son realmente graves y preocupantes, y también comienzan a convertirse en un problema en nuestro entorno. En este sentido, la constatación de la existencia del «síndrome de burnout», estrés y bajas laborales lo confirma.

### 3.3. Violencia de la escuela hacia los alumnos

Hemos analizado la violencia entre alumnos y la violencia de los alumnos hacia los profesores, pero no todo queda ahí. Hay una dimensión, que es la de la violencia contra los niños (Sanmartín, 1999), que también está presente en las aulas (Rodríguez Rojo, 1992) (Fernández Herrería, 1995), por lo que debemos tenerla en cuenta a la hora de estudiar las causas y los modelos de intervención ante la violencia de los escolares. La violencia hacia los estudiantes se manifiesta a través de formas más o menos sutiles o directas. A veces se manifiesta en un clima de clase tenso, en falta de democracia, de participación, en normas de convivencia y pautas de comportamiento inadecuadas o no consensuadas...; otras veces, las prohibiciones, la arbitrariedad, los castigos, el autoritarismo y el no reconocimiento de los derechos de los estudiantes, son moneda común. Otra manifestación de violencia hacia los estudiantes es el stress (Trianes Torres, 1999), los exámenes, la sobrecarga de trabajos... y, por supuesto, el alto grado de fracaso escolar existente en el sistema educativo, que conduce a muchos alumnos hacia la exclusión escolar y más tarde social, que denota que no se está abordando el problema desde una perspectiva global. La violencia psicológica a través de la ridiculización, el insulto, el desprecio y el abandono también está presente en nuestras escuelas y provoca en los estudiantes vivencias muy negativas. Lo más grave de este tipo de agresión es que los chicos pasan a convertirse en objeto de rechazo, de burla y agresión por parte de sus propios compañeros. Según las investigaciones realizadas en España, los alumnos afirman que los maestros insultan y ridiculizan (Defensor del Pueblo, 2000) y que, a veces, los profesores «pegan» (Elzo, 1999), como queda nítidamente reflejado en una reciente memoria de prácticas de una de nuestras alumnas de tercero de Magisterio, de la que hemos entresacado un breve fragmento: «No he salido de mi asombro al observar las técnicas del maestro. Léase: «cachetes» a diestro y siniestro, gritos e insultos, castigos mirando a la pared ... Me asusta, porque lo veo un poco «violento». A mí no me han dado cachetes de pequeña en el colegio, así que no puedo entender cómo a niños de seis años se les pueden atizar semejantes «collejas». Incluso cuando grita me asusto y me dan ganas de sentarme... Creo que viendo lo que yo creo que son sus errores se aprende».

#### **4. CAUSAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR**

La sociedad en la que vivimos rezuma violencia y agresividad, que impregna todos los ambientes en que se mueven nuestros niños y adolescentes, que se ven afectados —especialmente los adolescentes— por ella. Hay una serie muy numerosa de factores y causas condicionantes de las conductas violentas en la escuela y fuera de ella (Informe del Defensor del Pueblo, 2000) (Ortega Ruiz y Mora Merchán, 2000) (Debardieux y Blaya, 2001) (Etxeberria, en prensa). De un lado, la agresividad puede ser la expresión de factores relativamente independientes de la escuela, como los problemas personales, los trastornos de relación, la influencia del grupo de amigos o la familia. De otro, podemos decir que la conducta agresiva de los niños está condicionada por la estructura escolar y sus métodos pedagógicos, así como por todo un conjunto de factores políticos, económicos y sociales. En la mayor parte de los casos, intervienen todos o varios de estos factores, pues las interacciones y las relaciones interpersonales solo pueden entenderse contemplando de una forma global las condiciones sociales e institucionales en que se producen, siendo por otra parte las personas quienes intervienen con sus interacciones en la configuración de los sistemas e instituciones sociales. En definitiva, existe un estrecho lazo entre problemas sociales, familiares, escolares y personales en el origen de la violencia escolar.

##### ***4.1. Causas individuales***

Existen una serie de factores personales que juegan un papel importante en la conducta agresiva de los niños (Rodríguez Sacristán, 1995) (Train, 2001). Así, hay ciertas patologías infantiles que pueden estar relacionadas con la agresividad: niños con dificultades para el autocontrol, con baja tolerancia a la frustración, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), toxicomanías, problemas de autoestima, depresión, stress, trastornos psiquiátricos...; otras veces nos encontramos ante niños de carácter difícil, oposicionistas ante las demandas de los adultos, o con niños con dificultades para controlar su agresividad... A veces se trata de niños maltratados que se convierten en maltratadores (Echeburúa, 1994) a través de un proceso de aprendizaje por imitación, o de niños con falta de afecto y cuidado. Otras veces se trata de niños que encuentran en la rebeldía y en la conducta agresiva un modelo masculino de conducta (López Jiménez, 2000). En definitiva, los problemas de disciplina y agresión pueden tener su origen en dificultades personales de los alumnos, que en muchas ocasiones no son más que síntomas de situaciones conflictivas o marginales de socialización, tanto para el niño como para el grupo social o familiar al que éste pertenece. Por todo ello es necesaria una intervención conjunta de la familia, y de psicólogos, educadores, servicios de orientación, animadores sociales y otros profesionales para abordar la problemática de una manera interdisciplinar y global.

Un factor muy importante en la determinación de la agresividad escolar que, conectado al género, queremos resaltar aquí, es la cultura machista y la exaltación de los modelos duros y agresivos imperantes en nuestra sociedad. Numerosas investigaciones señalan que existe una mayor incidencia de indisciplina y violencia escolar entre los chicos, lo que probablemente se deba a las siguientes causas: 1) Existen una serie de actitudes y comportamientos diferenciales

entre chicos y chicas, relacionados con la inteligencia emocional (habilidades sociales, capacidad para la empatía, autoconocimiento, autoestima...) y con el éxito o fracaso en la escuela. La inteligencia emocional es en general mayor entre las chicas, quizá porque los chicos temen ser considerados como débiles (Goleman, 1996) si se comportan siendo afectivos, amables y comprensivos. Las chicas suelen tener actitudes más positivas hacia la escuela y sus exigencias, mientras que los chicos suelen carecer de algunas de las habilidades necesarias (responsabilidad, solidaridad, capacidad de diálogo, empatía, autoconocimiento, autoestima ...) para adaptarse a la misma, lo que les lleva a asociar su autoestima a la «rebeldía» y a encontrar en el rechazo a las normas escolares su propia identidad; 2) Podemos afirmar también que los chicos, gracias a la influencia de la televisión, el cine, los videojuegos... y de la sociedad en general, suelen identificarse con modelos más agresivos y rebeldes. En esta línea, según Rojas Marcos (1995), un elemento que desempeña un papel muy importante en la violencia, es la exaltación del machismo y los estereotipos duros en nuestra sociedad (López Jiménez, 2000), que conducen a asumir conductas identificadas con tales estereotipos, como beber, pelear... Así, muchos niños encuentran su autoestima adoptando conductas alejadas de los valores y requerimientos escolares; algunos son partidarios de resolver los problemas a través de la violencia; otros son intolerantes e insolidarios...; mientras que otros se comportan de forma conflictiva, porque temen ser considerados poco “machos”. Podemos afirmar, en consecuencia, que las actitudes y comportamientos diferenciales de chicas y chicos en el aula, y la identificación con ciertos roles, son determinantes tanto del rendimiento escolar como de la aparición de violencia en las aulas. Por ello es necesario que la escuela cultive actitudes, valores y habilidades de tipo social que permitan mejorar la convivencia en la escuela y prevenir la violencia en ella (Trianes Torres y Fernández-Figares, 2001).

#### **4.2. Causas familiares**

La familia es el primer entorno en que el niño se socializa, adquiere normas de conducta y convivencia y forma su personalidad, de manera que ésta es fundamental para su ajuste personal, escolar y social, estando en el origen de muchos de los problemas de agresividad que se reflejan en el entorno escolar (Fernández, 1999). Si analizamos el contexto familiar de nuestros niños y adolescentes podemos encontrar algunos modelos familiares que actúan como factores de riesgo que pueden desencadenar conductas agresivas: familias desestructuradas, muchas veces con problemas de drogas o alcohol, con paro y pobreza, con conflictos de pareja, con problemas de delincuencia, con bajo nivel educativo... Hay familias en las que se da falta de cuidado y afecto, abandono, maltrato y abuso hacia el niño... (Rojas Marcos, 1995). Como ya hemos señalado con anterioridad, la violencia contra los niños es un caldo de cultivo capaz de convertirlos en maltratadores y agresivos, pues el aprendizaje social les conduce a resolver los conflictos a través de la agresión física o verbal. Así pues la familia, fuente primaria de seguridad y estabilidad, espacio natural para la convivencia y el afecto, e imprescindible para un desarrollo sano y equilibrado del niño, es también, de forma paradójica, el lugar donde se producen muchas de las agresiones que sufren los menores. En otras ocasiones nos encontramos con niños que viven en familias muy autoritarias o punitivas, en las que aprenden que el más fuerte ejerce el poder y que no es necesario recurrir al diálogo o la negociación para resolver los

conflictos. A veces los niños viven en familias muy permisivas o con disciplina inconsistente, que no ponen límite a sus deseos. Al no haber internalizado ningún tipo de normas, estos niños viven bajo la primacía del principio del placer, por lo que frecuentemente reaccionan con violencia ante las frustraciones y exigencias de la realidad. Finalmente, nos encontramos con niños o adolescentes cuyas familias están muy alejadas socioestructuralmente de la organización escolar y sus objetivos, lo que provoca en ellos falta de motivación, pues piensan que los objetivos escolares son inalcanzables para ellos. Los alumnos expresan en la escuela todos estos conflictos y además reflejan en ella pautas sociales aprendidas que fomentan el racismo y la xenofobia, el sexismo o la intolerancia, siendo sus compañeros o los profesores las víctimas de sus agresiones, insultos y amenazas. Por todo ello, la escuela debe ser especialmente sensible a estas situaciones que no son más que un fiel reflejo de los problemas familiares que sufren nuestros niños y adolescentes.

#### 4.3. Pantallas y violencia

Vivimos instalados en una cultura icónica, cuya presencia es cada vez más fuerte. Las pantallas del cine, la televisión, internet o los videojuegos, nos bombardean constantemente con todo tipo de imágenes violentas (García Galera, 2000; San Martín y otros, 1998). Son muchos los estudios, proyectos, publicaciones, investigaciones o congresos [Como el recientemente celebrado en Zaragoza bajo el título «Pantallas y violencia» (Heraldo de Aragón, 2001), o como el que próximamente se celebrará en Granada bajo el lema «Violencia mediática, infancia, adolescencia y cultura de paz» (Ortega Carrillo, 2001)], que se ocupan de analizar la influencia de las pantallas sobre las actitudes, comportamientos y formación de niños y adolescentes. En el caso de la televisión, es tal la cantidad de escenas violentas que puede contemplar un niño o adolescente cada día, que es posible que éstos lleguen a la conclusión de que es normal matar, disparar o violar, insensibilizándose ante el dolor del otro, creyendo que «quien utiliza la fuerza tiene razón» (Dot, 1988). Según un reciente estudio realizado por Lola Lara y Javo Rodríguez, que lleva por título ¿Qué televisión ven los niños?, el 28% del contenido de la programación infantil de TVE1 analizada estuvo íntegramente dedicada a imágenes violentas. Además, y según este estudio, la programación infantil de todas las televisiones emitió, durante tan solo una semana, hasta 101 escenas que reflejan actitudes sexistas o que atentan contra la dignidad de las mujeres, lo que conduce a que los niños construyan una imagen sesgada del rol de éstas en nuestra sociedad. En televisión se presenta la violencia como algo «cotidiano y normal» para resolver situaciones conflictivas, y a los violentos como ganadores y como dominadores de los demás. La televisión favorece de esta forma el aprendizaje de la violencia por modelado, reforzando la conducta agresiva de niños y jóvenes. Por ello es necesario luchar contra la utilización de la violencia como espectáculo por parte de la televisión, cuyas programaciones más agresivas invaden incluso las franjas y espacios dedicados a los niños. Además, en televisión se presenta todo lo relacionado con la cultura como algo ridículo, aburrido, carente de interés y sin posibilidad de despertar la curiosidad infantil. Por todo ello, dada la gravedad del problema y considerando que la televisión actúa sobre la opinión pública como conformadora de conciencias, orientadora de conductas y deformadora de la realidad (Sánchez Moro, 1996), se hace imprescindible una regulación de las programaciones, especialmente durante el

horario infantil, así como una mejor formación de profesores y estudiantes, para que aprendan a descifrar, criticar y autocontrolarse ante el mundo de la televisión. Otro tanto podríamos decir de los videojuegos (Etxeberria, 1998) o de Internet, pantallas en las que aparecen, también de forma muy frecuente, escenas y temas cargados de violencia, que exigen una llamada de atención a la prudencia en su uso, dada su contribución al desarrollo de conductas agresivas y de prejuicios sexistas.

#### **4.4. La escuela y la violencia**

La escuela juega un papel muy importante en la génesis de la violencia escolar. La convivencia en la escuela está condicionada por todo un conjunto de reglas, oficiales unas, oficiosas otras. Los reglamentos, que a veces no se aplican y que en otras ocasiones son una especie de «tablas de la ley» o «códigos penales» (Cerrón, 2000, 15) que imponen normas de conducta y disciplina, pueden hacer difícil la convivencia y/o provocar reacciones agresivas de los estudiantes o de los profesores.

Todo el contexto escolar (Trianes Torres, 2000) (Ortega Ruiz, 2000) condiciona el trabajo y la convivencia. La escuela, con sus actuaciones, puede fomentar la competitividad y los conflictos entre sus miembros, o favorecer la cooperación y el entendimiento de todos. En este sentido podemos hablar de la importancia que tiene la organización del centro, el currículum, los estilos democráticos, autoritarios o permisivos de gestión, los métodos y estilos de enseñanza y aprendizaje, la estructura cooperativa o competitiva, la forma de organizar los espacios y el tiempo, los valores que se fomentan o critican, las normas y reglamentos ... y, por supuesto, el modo en que el profesorado resuelve los conflictos y problemas. Podríamos añadir, además, otra serie de factores que son germen de conflicto y agresividad en la escuela (Fernández, 1999) y que señalamos a continuación: 1) La crisis de valores de la propia institución escolar, que propicia una disparidad de respuestas y puntos de vista dentro de la comunidad educativa; y que se manifiesta a través de la falta de aceptación de normas, valores y reglamentos escolares por parte de los estudiantes. Por ello, los problemas serios y prolongados de disciplina y agresividad pueden ser una señal de poca identificación de los niños con las actividades y valores escolares y de una falta de legitimación de la escuela; pero es también un indicativo de los conflictos del sistema general de valores y del funcionamiento de nuestra sociedad; 2) El sistema de interacción escolar, que homogeneiza y estimula el rendimiento individual y la competitividad, siendo incapaz de satisfacer las necesidades psicológicas y sociales de los estudiantes a nivel personal y grupal. Esto puede provocar falta de motivación por aprender y generar dificultades de conducta. En este sentido, el énfasis en el rendimiento de los estudiantes y en listones uniformes de referencia que todos deben superar, generan barreras de exclusión y entorpece la atención a la diversidad; 3) La escasa atención a los valores de minorías étnicas, religiosas o de cualquier otro signo... no coincidentes con los dominantes en la institución escolar; 4) La concentración (segregación en realidad) en centros o en aulas de niños y adolescentes en situación de riesgo o con problemas; 5) Las dimensiones de la escuela y el elevado número de alumnos, que hacen difícil para éstos la creación de vínculos personales y afectivos con los adultos del centro.

Por otra parte, las relaciones interpersonales en la escuela son fundamentales para la creación de climas más o menos propicios a la convivencia. Así, las relaciones entre profesores crean muchas veces un clima enrarecido que en nada favorece la convivencia y buen funcionamiento del centro. Quizá los problemas más frecuentes son las dificultades para trabajar en equipo, la falta de respeto hacia otros profesores, la existencia de bandos enfrentados en cuestiones fundamentales, la crítica destructiva y la marginación o victimización de algunos profesores por sus propios compañeros o por la dirección del centro. Por otra parte, las relaciones entre profesores y estudiantes requerirían un cambio de los roles tradicionales asociados a ambos y un incremento de los niveles de comunicación. La violencia escolar se ve favorecida, en el caso de los estudiantes, por la falta de motivación e interés, por los problemas de autoestima, por las dificultades de comunicación personal, por las conductas disruptivas, por el fracaso escolar ... En el caso de los profesores, son las relaciones verticales de poder, las metodologías rutinarias, la poca sensibilidad hacia lo relacional y afectivo, o las dificultades de comunicación, algunos de los elementos que favorecen la violencia escolar. Finalmente, las relaciones entre alumnos, uno de los espejos más importantes en que se miran niños y adolescentes (especialmente estos últimos), pueden ejercer una tremenda influencia en el clima del centro y del aula. Las relaciones entre alumnos pueden contribuir al enrarecimiento del clima escolar y a la generación de violencia en contextos educativos, especialmente cuando éstas son difíciles o conflictivas, cuando hay grupos dominantes y de presión, cuando hay falta de respeto o solidaridad, o cuando se producen agresiones y victimización.

Teniendo en consideración todos los elementos que hemos señalado con anterioridad, se hace imprescindible una formación del profesorado y de toda la comunidad educativa que contribuya a prevenir los problemas de disciplina y agresividad que puedan surgir en el contexto escolar. En este sentido en nuestro país están activados, en la práctica totalidad de las Comunidades Autónomas (Del Rey y Ortega, 2001) (Morollón, 2001), una serie de programas que de una u otra forma se centran en el papel de la escuela en la prevención de la violencia a través de la gestión democrática, del trabajo cooperativo y de la enseñanza de comportamientos y valores y de la educación de la afectividad. Destacamos, entre ellos, los desarrollados por Rosario Ortega, M<sup>a</sup> Victoria Trianes, M<sup>a</sup> José Díaz Aguado, Isabel Fernández, Nélida Zaitegui... y sus correspondientes equipos. Dejamos constancia también de la labor de las «Comunidades de Aprendizaje» ([<http://www.ub.es/div5/serveis/crea/crea2.htm>] [<http://www.copgasteiz.com/>] [<http://www.beachnet.gen.ca.us/rbsd/grd/birney/accel.html>]), así como de todas aquellas otras experiencias pedagógicas que favorecen la creación de climas globales de convivencia escolar y social. Reseñamos, finalmente, las investigaciones y programas de intervención desarrollados por los Movimientos de Educación para la Paz (Fernández Herrería, Jares, Torrego, Rodríguez Rojo...) (Se puede consultar una recopilación de bibliografía sobre educación para la paz en Cascón Soriano, 2000), así como todo un conjunto de acciones y publicaciones que de una u otra forma quedan reflejados en los artículos que se publican en esta monografía.

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN. HACIENDO UNA LECTURA GLOBAL DEL PROBLEMA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Creemos que el discurso dominante sobre la violencia escolar está excesivamente centrado en la «violencia directa» (física, psicológica o moral), que está aumentando de hecho en casi todos los países del mundo y que se manifiesta principalmente como violencia de los alumnos hacia sus iguales, como violencia en las relaciones entre profesores y estudiantes, o como violencia en el entorno del centro escolar. Creemos, además, que este discurso dominante, elaborado por quienes detentan el poder en la escuela (Administración, inspectores, directores, gestores, investigadores, profesores...), tiende a dar prevalencia causal a las carencias psicológicas y sociales de los estudiantes, convirtiendo así a éstos, en los principales o únicos responsables de la violencia escolar, en «chivos expiatorios» (Cerrón, 2000) o «pacientes designados» (Ríos González, 1994) sobre cuyas espaldas se cargan todos los males del sistema.

Desde una lectura más global del problema podríamos decir, sin embargo, que la violencia escolar es un reflejo de la «violencia indirecta», que dimana de todo tipo de injusticias estructurales (sociales, económicas, de género, raciales...) que actúan frecuentemente (Galtung, 1985, 13; 1998) como causa principal de la violencia directa. Esta violencia «indirecta, estructural o sistémica» (que es evitable) se presenta como un obstáculo invisible que explica el diferencial existente entre el nivel de autorrealización real de las personas y de los grupos humanos y su zona de autorrealización potencial a todos los niveles (físico, afectivo, cognitivo, socio-cultural...). Y se manifiesta de muy diferentes formas en las instituciones educativas (Fernández Herrería 1995; 2000) (Ross y Watkinson, 1999) (Cerrón, 2000) (Ballester y Arnaiz, 2001): en la exclusión del afecto y en la falta de comunicación con los estudiantes; en el acoso, intimidación y discriminación de los mismos; en el uso del castigo; en los estilos docentes rutinarios y estandarizados; en la resistencia a la innovación; en el corporativismo de los profesores; en la presentación fragmentaria del conocimiento; en el aislamiento o celularismo profesional; o en el currículum oculto (Apple, 1986) (Torres, 1991) (Jares, 1995), siempre mediatizado por el modelo antropológico dominante (hombre, blanco, occidental, urbanita, heterosexual, de clase media...) y por intereses violentos, de clase y dominación... Es evidente que todos estos estilos, modos y formas del quehacer pedagógico, unidos a la incapacidad del sistema social (familia y escuela principalmente) para atender las necesidades educativas de los alumnos, causan un enorme daño a los niños y jóvenes. La incapacidad del sistema aboca a muchos de ellos a la inadaptación social y al fracaso escolar. Y los estilos pedagógicos señalados contribuyen a que nuestros estudiantes se socialicen en la cultura del individualismo, la competitividad, la meritocracia, la pasividad intelectual, la dependencia del profesor, la domesticación, la obediencia, la sumisión y la incapacidad para el pensamiento crítico y el compromiso social.

Centrándonos de nuevo en el problema de la violencia, tenemos que señalar que *«los seres humanos no somos seres arrojados al vacío, vivimos y formamos parte de una historia, nos movemos en una situación y circunstancia. Actuamos sobre las redes de múltiples vinculaciones sociales»* (Martín-Baró, 1983, 10). Por ello, *«proponer esta o aquella reforma que no cambie el sistema, es inútil a largo plazo»* (Fromm, 1990, 188), puesto que como señala este

mismo autor la agresividad solo se podrá reducir si el sistema social es capaz de desarrollar unas condiciones socioeconómicas que permitan la satisfacción de las necesidades y potenciales humanos (Fromm, 1973). Por esto y por todo lo que hemos señalado con anterioridad, el único discurso posible sobre la violencia escolar, es un discurso envolvente y global, en línea, por otra parte, con las posiciones de la teoría general de sistemas de Bertalanffy (1980), del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) y de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987; 1989) (Rodríguez Rojo, 1997; Flecha, 1997). Partiendo de estas teorías, podemos afirmar que la escuela es un sistema complejo integrado dentro de ese conjunto de estructuras económicas y sociopolíticas que configuran la sociedad, y que en ella se producen amplias conexiones y dependencias entre sus cuatro grandes esferas de actividad: el microsistema (el aula, el escenario concreto en el que se produce el aprendizaje); el mesosistema (el centro y su proyecto curricular); el exosistema (la administración educativa); y el macrosistema (el sistema envolvente, la sociedad, los valores, la cultura global). Por todo ello el problema de la violencia escolar no puede ser resuelto con parches o recetas, o desde un modelo psicoterapéutico centrado en el caso concreto e individual, pues la violencia no responde tan solo a un problema de conducta de los estudiantes, o a déficits en sus competencias cognitivas o en sus habilidades de tipo social; ni tampoco en exclusiva a problemas conectados con su contexto socio-familiar (marginación social, aislamiento étnico, bolsas de pobreza, desestructuración familiar...). Aunque muy conectada con los diferentes factores que acabamos de señalar, la violencia escolar está, además, profundamente imbricada con el micro, meso, exo y macrocontexto escolar. De ahí la necesidad de un enfoque sistémico y ecológico-comunicativo, de un enfoque envolvente, en espiral, interdisciplinar e integral, que permita inocular en las aulas algunos de los antídotos más efectivos frente a la violencia escolar. Un enfoque que se ocupe de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes; de lo individual y de lo social; de aspectos físicos y psíquicos; de lo afectivo y de lo racional; que presente el conocimiento de forma integrada e interdisciplinar; que cultive la convivencia, la comunicación, el diálogo, la participación y el trabajo cooperativo; la libre expresión de ideas y sentimientos; la razón y el pensamiento crítico; lo afectivo y lo relacional; la actitud positiva ante la existencia; los valores democráticos, cívicos y morales; la solidaridad, el compromiso y la justicia social; la tolerancia y la resolución no violenta de los conflictos; el respeto a otras etnias y culturas o formas de pensar; la aceptación de la diferencia y de la diversidad cultural, religiosa, lingüística, racial, sexual...; de un enfoque que cultive, resumiendo muy brevemente todo el discurso anterior, la educación para la paz.

Sin embargo y a pesar de que cada vez se levantan más voces a favor de un sistema escolar y social inclusivo, nuestra escuela, en la que conviven niños y jóvenes con todo tipo de diferencias, no es capaz de poner en práctica (y menos en el caso de la educación secundaria) un modelo pedagógico que podría permitir acabar con la desigualdad, la marginación, la exclusión y la desintegración social, bajo las que se encuentran algunas de las raíces más profundas de la violencia escolar. Como señala Cerrón (2000) en un interesante artículo recientemente publicado, la escuela, que es un derecho para todos y en especial para quienes proceden de los ambientes socio-económicos más desfavorecidos, no responde al mundo representacional de estos últimos, que son empujados a fracasar por un sistema educativo que no tiene alternativas para ellos. Por esto, más que hablar de fracaso escolar, habría que hablar de violencia y fracaso del macrosistema social en el que está inmersa la escuela. Y también de violencia a nivel de macro, eso,

meso y micro sistema escolar; es decir, de violencia de una cultura global y de unas normas, prácticas y procedimientos pedagógicos que, incapaces de resolver el diferencial existente entre el nivel de autorrealización real y la zona de autorrealización potencial de nuestros niños y jóvenes, les causan daño, convirtiéndose así en el auténtico caldo de cultivo de la violencia escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- BALLESTER, F. Y ARNAIZ, P. (2001). Diversidad y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41.
- BANDURA, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BERKOWITZ, L. (1969). *The frustration-aggression hypothesis revisited*. En Berkowitz, L. (ed.), *Roots of aggression*. New York: Atherton.
- BERKOWITZ, L. (1974). Some determinants of impulse aggression: the role of mediated associations with reinforcements of aggression. *En Psychological Review*, 81, 165-176.
- BERTALANFFY, L. (1980). *Teoría general de los sistemas*. México: FCE.
- BONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- CASCÓN SORIANO, P. (Coord.) (2000). *Educación para la paz y la resolución de conflictos*. Cisspraxis: Barcelona.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- CERRÓN JORGE, L. A. (2000). La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema. *Tarbiya*, 25, 7-19.
- DEBARDIEUX, E. y BLAYA, C. (2001). *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe*. París: ESF
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informe sobre la violencia escolar*. Madrid. [Disponible en <http://www.defensordelpueblo.es>].
- DEL REY, R. y ORTEGA, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las Comunidades Autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41.
- DOLLARD, J. y otros (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- DOT, O. (1988). *Agresividad y violencia en el niño y el adolescente*. Barcelona: Grijalbo.
- ECHEBURÚA, E. (Ed.) (1994). *Personalidades violentas*. Barcelona: Pirámide.
- EIBL-EIBESFELDT (1993). *Biología del comportamiento humano*. Madrid: Alianza.
- ELZO, J. (1999). *Jóvenes españoles 1999*. Madrid: Fundación Santa María.
- ESTEVE, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- ESTEVE, J. M. y otros (1995). *El profesor ante el cambio social*. Barcelona: Antropos.
- ETXEBERRÍA BALERDI, F. (2001). Europa y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41.
- ETXEBERRÍA BALERDI, F. (En prensa). La violencia escolar. *Revista de Educación*.
- ETXEBERRÍA BALERDI, F. (1998). Videojuegos y educación. *Comunicar*, 10.
- FERNÁNDEZ, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, M. R. y PALOMERO, J. E. (2001). Para saber más sobre la violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (2000). *La educación para la paz en la universidad*. En Rodríguez Alcázar, F. J. (2000) *Cultivar la paz*. Granada: Universidad de Granada (Colección Eirene).

- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (1995). Violencia estructural y currículo orientado a la Educación para la Paz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 21-38.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FREUD, S. (1973a). *Tres ensayos para una teoría sexual*. En Freud, S., *Obras Completas. Tomo II*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREUD, S. (1973b). *Más allá del principio del placer*. En Freud, S., *Obras Completas. Tomo III*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREUD, S. (1973c). *El malestar en la cultura*. En Freud, S., *Obras Completas. Tomo III*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREUD, S. (1973d). *Nuevas lecciones introductorias al Psicoanálisis*. En Freud, S., *Obras Completas. Tomo III*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FROMM, E. (1973). *The anatomy of human destructiveness*. New York: Rinehart.
- FROMM, E. (1990). *Tener o ser*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- GALTUNG, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- GALTUNG, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- GARCÍA CORREA, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41.
- GARCÍA GALERA, M. C. (2000). *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*. Barcelona: Gedisa.
- GEEN, R.G. (1990). *Human aggression*. Pacific Grove, Brooks/ Cole.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. 2 Tomos*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- HEINEMMAN, P.P. (1972). *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- HERALDO DE ARAGÓN (2001). Hacia la no violencia. La pantalla ¿Un instrumento violento dentro de casa?. *Heraldo de Aragón. Suplemento Escolar de 24 de Enero de 2001*.
- HORNEY, K. (1937). *The neurotic personality of our time*. New York: Norton.
- JARES, X. R. (1995). El contexto organizativo de un proyecto curricular de paz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 61-74.
- LÓPEZ JIMÉNEZ, A. (2000). *Arte y parte. Jóvenes, cultura y compromiso*. Zaragoza: Prames.
- LORENZ, K. (1978). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Madrid: Siglo XXI.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1983). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica (I)*. San Salvador: UCA.
- MORA MERCHÁN, J. A. (2001). «El fenómeno Bullying en las escuelas de Sevilla». Tesis doctoral: ficha-resumen. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41.
- MOROLLÓN, M. (2001). Una panorámica sobre la convivencia en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 42-54.
- OLWEUS, D. (1973). *Personality and aggression*. En J.K. Cole y D.D. Jensen (eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Hemisphere: Lincoln University of Nebraska Press.
- OLWEUS, D. (1978). *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*. Hemisphere: Whashington D.C.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell.
- OLWEUS, D. (1996). Problemas de hostigamiento y de víctimas en la escuela. *Perspectivas*, vol. XXVI, 2, 357-389.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- ORTEGA RUIZ, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 134-160.
- ORTEGA RUIZ, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-28.

- ORTEGA RUIZ, R. y MORA MERCHÁN, J. A. (1998). Violencia escolar. El problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 46-50.
- ORTEGA RUIZ, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- ORTEGA RUIZ, R. y MORA MERCHÁN, J. A. (2000). *Violencia escolar: Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- ORTEGA RUIZ, R. y col. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- ORTEGA CARRILLO, J. A. (2001). Nota de prensa sobre el «I Congreso Internacional sobre Ética en los contenidos de los Medios de Comunicación e Internet». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41 (Revista de prensa y documentación).
- RÍOS GONZÁLEZ, J. A. (1994). *Manual de orientación y terapia familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1992). La violencia contra el niño en el sistema escolar. *En Pie de Paz*, 25, 51-54.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- RODRÍGUEZ SACRISTÁN, J. (1995). *Psicopatología del niño y del adolescente*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ROJAS MARCOS, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa- Calpe.
- ROSS, J. y WATKINSON, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- SÁNCHEZ MORO, C. (1996). Infancia y medios de comunicación. *Bienestar y protección infantil*, 4. FAPMI.
- SANMARTÍN, J. (ed.) (1999). *Violencia contra niños*. Barcelona: Ariel.
- SANMARTÍN, J. , GRISOLÍA, J. S. y GRISOLÍA, S. (1998). *Violencia, televisión y cine*. Barcelona: Ariel.
- SKINNER, B.F. (1953). *A Science and human behavior*. New York: Mac-Millan.
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TRAÍN, A. (2001). *Agresividad en niños y niñas*. Madrid: Narcea.
- TRIANES TORRES, M. V. (1999). *Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento*. Madrid: Narcea.
- TRIANES TORRES, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- TRIANES TORRES, M. V. y FERNÁNDEZ FIGARES, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée.
- TRIANES TORRES, Mª V., SÁNCHEZ SÁNCHEZ, A. y MUÑOZ SÁNCHEZ, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41.