



LA VIOLENCIA DE LOS ALUMNOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

JUAN CARLOS REVILLA CASTRO (*)

RESUMEN. La violencia de los alumnos en los centros educativos es objeto de preocupación social en este momento. Por ello, es especialmente importante, antes de conocer la incidencia real del fenómeno en nuestro país, realizar un revisión de la literatura que sobre el particular se ha llevado a cabo en diferentes entornos culturales. De esta revisión, surgen dos perspectivas diferenciadas sobre la violencia escolar: la sociológico-pedagógica y la psicosocial. La primera es más estadística y alejada de los centros, si bien tiene más en consideración las cuestiones estructurales. La segunda ha identificado con precisión una dinámica interactiva entre escolares que deriva en el maltrato (*bullying*) de unos sobre otros, aunque con una consideración insuficiente de los elementos que superan el ámbito escolar. Además, en ambas perspectivas quedan fuera algunos tipos de violencia, todo lo cual redundaría en la necesidad de una perspectiva global teórica y empírica de acercamiento a la violencia escolar.

ABSTRACT. Pupils' violence at educational establishments is cause for social concern at the moment. That's why it is especially important, before knowing the real impact of this phenomenon in our country, to revise the literature produced on this subject in different cultural environments. From the revision, two different perspectives emerge on violence at educational establishments: the sociological-pedagogical perspective and the psychosocial perspective. The first one is more statistical and remote from educational establishments, and it pays more attention to structural questions. The second one, has identified with precision an interactive dynamics between pupils which results in bullying each others, but this perspective lacks an analysis of the elements that go beyond the school field. Moreover, both perspectives leave out some kinds of violence, which leads us to the necessity of a global empirical and theoretical perspective to approach school violence.

LA VIOLENCIA DE LOS ALUMNOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

No cabe duda de que el fenómeno de la violencia en los centros escolares es una cuestión que genera cada vez más preocupación, tanto en la comunidad escolar como en la sociedad y en los medios de

comunicación. Esta inquietud viene de la mano de la percepción de que un porcentaje cada vez mayor de alumnos presenta conductas problemáticas que, en muchos casos, pueden calificarse directamente como violentas, dirigidas contra sus compañeros, el personal del centro, las instalaciones o el material escolar.

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Sin embargo, no se conocen en España estudios comparativos con la suficiente profundidad temporal que permitan establecer una evolución de la violencia en el medio escolar. En nuestro país se han realizado pocos trabajos generales sobre la violencia. Así, una cuestión como el maltrato entre escolares (*bullying*) no se comenzó a investigar en nuestro país hasta finales de los ochenta (Vieira et al., 1989), cuando en Escandinavia se realizaron estudios sobre ello desde los años setenta (ver Olweus, 1978). Y la situación es similar respecto a otros tipos de violencia, como la violencia contra la institución, el personal del centro, la violencia de los profesores hacia los alumnos, etc.

No obstante, de otros entornos sociales llegan análisis que cuestionan ese supuesto aumento de la violencia en la escuela. Así, según Hyman y Perone (1998) no se puede afirmar que en Estados Unidos se esté produciendo un aumento general de la violencia escolar en los últimos años. Funk (1997) también niega tal incremento en Alemania, mientras que Debarbieux (1997) concede la posibilidad de un leve aumento en Francia. Ante la escasez de datos respecto a España, cabría extrapolar una situación parecida en ella, dada la similitud social entre estos países y el nuestro. Quizá en este momento, nos diferencia un aumento drástico de diversidad del alumnado, que en otros países occidentales ya ha tenido lugar, debido en parte a la implantación de la reforma que implica la Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE) y también a la presencia, cada vez mayor, de alumnos de otras procedencias culturales. Con esto, no se quiere responsabilizar ni a la reforma ni a estos nuevos colectivos de la violencia que existe en la escuela, sino que pensamos que generan nuevas necesidades que si no se cubren pueden generar conflictos.

Por tanto, una primera aproximación a la cuestión de la violencia en la escuela necesita de su contextualización, tanto cualitativa como cuantitativa, de forma que

relativicemos su incidencia sin menospreciar su importancia, y así conseguir un análisis, alejado de la ansiedad, que incida tanto en las manifestaciones principales, como en las causas y consecuencias de este tipo de problemáticas. En este sentido, vamos a analizar los desarrollos más destacados sobre violencia escolar, señalando las diferentes perspectivas de investigación y los resultados más importantes a los que se han llegado. En concreto, considero que la violencia escolar se ha estudiado desde dos perspectivas diferentes, una sociológico-pedagógica y otra psicossocial. La sociológico-pedagógica se ha acercado a la violencia de los estudiantes desde una visión más global, preocupada por el sistema educativo y los comportamientos delictivos, mientras que la psicossocial lo ha hecho de un modo más cercano a la experiencia de los actores y ha dado lugar al estudio del maltrato escolar (*bullying*). La enorme riqueza de los trabajos que han tomado una orientación más preventiva o interventiva (educación para la paz, resolución de conflictos y mediación, enfoque cognitivo-comportamental, perspectiva ecológica, etc.) sobre la violencia escolar, hace recomendable un estudio más específico sobre ello (ver Alexander y Curtis, 1995; Gorski y Pilotto, 1993; Olweus, 1993; Smith y Shu, 2000; Torrego y Aguado, 2000; Jares, 1991; Girard y Koch, 1996). Aunque, en cierta medida, la distinción entre aproximaciones empíricas e interventivas sea artificial, tiene gran utilidad para el análisis de esta área y se sigue empleando en la práctica totalidad de los trabajos científicos.

LAS FORMAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Como ya se ha mencionado anteriormente, los trabajos *sociológico-pedagógicos* sobre violencia escolar se han realizado desde una perspectiva global, la cual presenta el

importante problema de la existencia de diferentes definiciones y clasificaciones de la violencia. De este modo, en algunos trabajos los datos responden solamente a actos de violencia física, mientras que en otros, aparece también la violencia verbal, las amenazas, las agresiones a los bienes, e incluso las autoagresiones (suicidio) o el absentismo escolar (Debarbieux, 1997). Otras investigaciones hablan de comportamiento antisocial, que incluiría desde la oposición a la actividad escolar, hasta el maltrato a compañeros y los asaltos (Baker, 1996). Estos datos de violencia son recogidos por adultos, personal del centro o investigadores, y en muchos casos canalizados y analizados estadísticamente, lejos de su contexto de producción.

Esta perspectiva de análisis deriva de dos líneas distintas. La primera, proviene de la preocupación por el funcionamiento de los centros escolares y por la disrupción que implica la aparición de comportamientos violentos, que se intentan describir, explicar y corregir mediante diferentes tipos de intervención. Es, por tanto, una perspectiva predominantemente pedagógica. La segunda, llega a la escuela desde la delincuencia juvenil y trata de evaluar la incidencia de las conductas delincuentes en los centros y la posibilidad de encontrar en ella los inicios de los futuros delincuentes. Es, pues, predominantemente sociológica. Como es lógico, la primera incide más en todas las conductas que dificultan el intercambio educativo, mientras que la segunda hace hincapié en las conductas delictivas, con un especial énfasis en la violencia física. Ambas confluyen en su carácter global, su interés por el sistema educativo en general y su escaso acercamiento a la realidad concreta de los centros. Esta perspectiva, que aquí denominaremos sociológico-pedagógica, ha sido característica de la mayor parte de los trabajos y corrientes de investigación sobre la violencia escolar.

A partir de los años setenta en Escandinavia, pero de un modo más extendido

geográficamente en los años noventa, se ha venido desarrollando una *perspectiva psicosocial* de análisis de la violencia escolar. Nos referimos al fenómeno del maltrato entre escolares, que se conoce más por su denominación sajona (*bullying*), nórdica (*mobb-n-ing*) o japonesa (*tjime*). Esta perspectiva parte de una preocupación más de tipo psicológico, a saber, el bienestar de los escolares, que sufren, en un porcentaje importante, conductas dañinas por parte de sus compañeros, con las inevitables consecuencias tanto para agresores como para víctimas. En este sentido, Olweus (1992) considera la preocupación por el maltrato entre escolares como una cuestión de derechos democráticos fundamentales: cualquier alumno tiene derecho a una experiencia libre de opresión y humillaciones, tanto en la escuela como en la vida social. Por todo esto, la metodología de investigación pregunta directamente a los estudiantes sobre su implicación en conductas de este tipo, bien sea en calidad de agresores o de víctimas. Congruentemente, las intervenciones están dirigidas a reducir la incidencia de este problema como medio de mejorar la experiencia escolar de los alumnos.

En el maltrato entre escolares nos encontramos con una definición muy precisa de lo que se puede entender como *bullying*: conductas aversivas extendidas en el tiempo entre un agresor y una víctima entre quienes existe una diferencia de poder. Por eso, este concepto ha sido aplicado a formas de violencia similares, como la que se produce entre compañeros en el trabajo (ver Einarsen, 2000; Hoel et al., 1999; Lee, 2000) o entre presos en una institución penitenciaria (Ireland, 1999, 2000). Con una concepción homogénea de este tipo, es posible que las investigaciones que se han realizado en diferentes contextos sociales pueden ser puestas en relación unas y otras, comparar la gravedad de la situación y, del mismo modo, evaluar el efecto de las intervenciones. Eso sí, la

homogeneidad no es total: Kalliotis (2000) ha criticado la diferente consideración y categorización de las formas de maltrato escolar.

De todos modos, el maltrato entre escolares, según esta concepción, no agotaría las formas de violencia que es posible encontrar en el ámbito educativo. Las agresiones contra los bienes, las peleas entre iguales, las conductas puntuales, etc., quedan fuera de la definición y de su consideración. Igualmente, hemos de pensar que buena parte de la violencia estudiada desde la perspectiva macrosociológica, quedaría solapada con el fenómeno del maltrato entre escolares, en general, todas aquellas manifestaciones de maltrato que alcanzan la suficiente notoriedad como para ser atendidas por el personal de los centros. En cualquier caso, la relación del maltrato entre escolares y otras formas de violencia no ha sido aclarada en absoluto en la literatura científica, ya que constituyen en la práctica dos áreas de investigación separadas, a pesar de la cercanía de la temática, con pocas referencias cruzadas.

En este momento, la perspectiva sociológico-pedagógica es dominante en los Estados Unidos, Canadá, Francia y quizá, Alemania (ver Smith et al., 1999). Mientras que en Escandinavia, Gran Bretaña y Japón predomina la perspectiva psicosocial. En otros países europeos conviven ambas perspectivas y en los que no se había estudiado suficientemente el problema, se ha impuesto la perspectiva psicosocial del maltrato entre escolares.

En España, los sociólogos de la educación no se han interesado demasiado por la cuestión de la violencia de los estudiantes, sino, sobre todo, por la violencia estructural (ver Lerena, 1976; Fdez. Enguita, 1990; Feito, 1990), una violencia social e institucional donde los alumnos serían las potenciales víctimas. Sin embargo, tras el trabajo pionero de Vieira et al. (1989), se ha configurado una importante línea de trabajo en torno al maltrato escolar (ver

Ortega y Mora-Merchán, 1997, 1999, 2000; Fdez. García y Martínez, 1992; Fdez. García y Quevedo, 1991) que se ha convertido en la dominante. Como muestra de ello, en el número 313 de la Revista de Educación (1997), donde se trata en extenso la violencia escolar, figura un artículo de Ortega y Mora-Merchán (1997) sobre una investigación concreta desde la perspectiva psicosocial del maltrato escolar. Del mismo modo, en el Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (1999) la única perspectiva desde la que se revisa la literatura y desde la que se realiza una investigación sobre violencia en la escuela española es la del maltrato entre iguales.

En los tímidos intentos de poner ambas perspectivas en relación, el maltrato entre escolares parece subsumirse dentro de la violencia escolar, esto es, ser un tipo determinado dentro de la gama de conductas agresivas de los estudiantes (Harachi et al., 1999a; Cowie, 2000; Junger-Tas, 1999; Olweus, 1999a). Quizá podría pensarse que el maltrato entre escolares es el antecedente de otras formas de violencia dentro del contexto escolar (contra los profesores por ejemplo) e incluso, el antecedente de conductas delictivas más graves en el futuro (Olweus, 1993; Hazler y Carney, 2000). A este respecto, Holmes y Brandenburg-Ayres (1998) observan una correlación entre la implicación en el maltrato escolar y la pertenencia posterior a bandas juveniles violentas. Pero lo que hace falta es una especie de inventario de las formas de violencia de los alumnos que especifique sus diferentes tipos y la relación entre unos y otros, en cuanto a los agresores, las víctimas y las motivaciones.

En cualquier caso, ambas perspectivas han generado un volumen suficiente de investigación como para merecer una atención específica que muestre los desarrollos más importantes que han originado, con sus coincidencias y discrepancias.

**LA VIOLENCIA ESCOLAR
DESDE LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL:
EL MALTRATO ENTRE ESCOLARES
(BULLYING)**

El estudio del maltrato entre escolares tiene una paternidad muy clara, los trabajos que inició Olweus en los años setenta, primero en Suecia y después en Noruega (ver Olweus, 1978; 1993; 1999a y 1999b). Esto respondía a la sensibilidad de las sociedades escandinavas a los sufrimientos de algunos escolares derivados de su experiencia educativa, fruto de las relaciones violentas y de explotación que se producían entre los compañeros, la cual se acrecentó tras diversos casos de suicidio que fueron atribuidos por los propios suicidas al maltrato experimentado en la escuela.

Desde muy pronto se construyó una definición que ha permanecido prácticamente inalterada, con la única salvedad de que se han añadido explícitamente algunas de las conductas consideradas como maltrato. La definición sería la siguiente: «Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos» (Olweus, 1993, p.25). Estas acciones negativas incluyen conductas como: agresiones verbales (insultos, mofas), agresiones físicas (golpes, patadas, empujones), daños a bienes de la víctima, amenazas, exclusión del grupo, ignorar a la víctima, o contar mentiras o falsos rumores sobre ella (Olweus, 1999b). A las primeras formas se les ha denominado maltrato directo y a las últimas, indirecto.

Como se puede ver, las formas de violencia que se recogen son bastante amplias, desde la violencia más simbólica hasta la más psicológica hasta la física. Se incluyen agresiones tanto individuales como grupales, pero el elemento más definitorio es la continuidad en el tiempo, que es lo que permite tener en cuenta las relaciones «asimétricas» entre agresores y víctimas, de

forma que la violencia se sitúa en un contexto histórico, y no descarnada como aparece en otro tipo de metodologías. Esta inclusión de la violencia en su contexto me parece fundamental y se sitúa en la línea de las corrientes más recientes de investigación sobre violencia social (ver Mummendey, 1984; Fdez. Villanueva et al., 1998). El último elemento básico de la definición es la diferencia de poder entre agresores y víctimas, ya que le confiere una particularidad especial de indefensión a la víctima y de abuso al agresor. Es de señalar que esta diferencia de poder se produce entre personas, en principio, consideradas como iguales y que sin embargo, presentan diferencias lo suficientemente importantes como para hablar de una jerarquización de tipo informal.

**LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL MALTRATO
ENTRE ESCOLARES**

Los diferentes trabajos sobre el maltrato entre escolares han generado ya una gran cantidad de datos sobre su incidencia general, específica en diversos colectivos, y sobre diferentes variables que inciden en él (ver Ortega y Mora-Merchán, 2000). La primera sorpresa es la similitud de los resultados en distintos estudios y países, a pesar de los problemas de traducción de los conceptos y de los materiales de investigación, a partir de los mencionados trabajos de Olweus (1978).

Acercas de la incidencia general del maltrato escolar, es interesante señalar cómo en los países escandinavos es donde encontramos un número menor de estudiantes implicados en maltrato escolar, ya sea como víctimas, agresores o ambos. Así, en Noruega, Olweus (1978; 1992; 1993; 1999b) repetidamente aprecia una incidencia de alrededor de un 15% de alumnos implicados, un 9% como agresores, un 7% como víctimas y de un 1,6% como agresores/víctimas. En Finlandia (Björkqvist y

Österman, 1999) y en Suecia (Olweus, 1999a) los resultados son similares. En Gran Bretaña (Smith, 1999; Glover et al., 2000; Mellor, 1999), España (Ortega y Mora-Merchán, 1997; 1999), Portugal (Tomás de Almeida, 1999), Bélgica (Vettenburg, 1999), Grecia (Kalliotis, 2000), Canadá (Harachi et al., 1999b), Japón (Morita et al., 1999; Rios-Ellis et al., 2000), China (Zheng, 2000) y Australia (Rigby y Slee, 1999), el nivel es algo superior, superando el 20% de incidencia general, con porcentajes de víctimas entre el 15% y el 30% y algo menores en todos los casos de agresores. Podríamos situar tentativamente a Alemania (Lösel y Bliesener, 1999) y Estados Unidos (Harachi et al., 1999a), a pesar de que sus datos son menos comparables a los recogidos hasta aquí, así como a Italia (Fonzi et al., 1999; Baldry y Farrington, 1999) como países donde el maltrato entre escolares es superior a ese 30% como nivel general.

En cuanto al tipo de maltrato, Mynard y Joseph (2000) han encontrado cuatro factores principales, que denominan victimización física, victimización verbal, manipulación social y ataques a la propiedad. Utilizando estas categorías, las formas más frecuentes son mayoritariamente las agresiones verbales, como insultos, amenazas o dispersión de rumores negativos, con alguna excepción (Kalliotis, 2000; Tomás de Almeida, 1999). Los insultos o la ridiculización serían siempre la agresión verbal más común entre escolares, después los rumores y, por último, las amenazas. Las agresiones físicas suelen encontrarse a continuación por su frecuencia, seguidas de los robos y daños a la propiedad. En último lugar, a excepción de los datos de Vettenburg (1999) en Bélgica, aparece el aislamiento o la exclusión.

En general, la importancia del fenómeno se reduce con la edad (Olweus, 1999b; Ortega y Mora-Merchán, 1997, 2000; Junger-Tas, 1999; Vettenburg, 1999). Del mismo modo, el maltrato es más frecuente en

primaria que en secundaria, y varía en la frecuencia de sus formas: menos violencia física en secundaria (Lösel y Bliesener, 1999). En el ritmo de esta reducción influye la distribución de los escolares según el tipo de centro y el sistema educativo de cada país (Lösel y Bliesener, 1999; Harachi et al., 1999b; Fabre-Cornali et al., 1999; Olweus, 1999b).

A pesar de esta disminución de la incidencia del fenómeno con la edad, se ha observado la estabilidad y continuidad en el tiempo de las relaciones entre maltratadores y víctimas (Olweus, 1999a; Smith, 1999; Junger-Tas, 1999), o al menos, la continuidad en las conductas de agresores y en el sufrimiento de las víctimas durante mucho tiempo (Sourander et al., 2000).

El género es igualmente determinante. Los varones, a excepción de Japón donde el maltrato (*Ijime*) es considerado culturalmente como algo femenino (ver Morita et al., 1999), están más involucrados en el maltrato que las féminas, ya sea como víctimas o como agresores. Donde no encontramos excepción alguna es la mayor implicación de las estudiantes en formas de maltrato indirecto (rumores, aislamiento), y en la mayor implicación de los estudiantes en el maltrato físico (ver Olweus, 1999b; Smith, 1999; Kalliotis, 2000; Fabre-Cornali et al., 1999; Fonzi et al., 1999; Baldry y Farrington, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 1997, 2000; Vettenburg, 1999; Harachi et al., 1999a; Morita et al., 1999; Rigby y Slee, 1999). Ortega y Mora-Merchán (2000) relacionan esto con la diferente percepción de gravedad que realizan chicos y chicas de las distintas formas de violencia, enfatizando los alumnos la gravedad de la violencia física y las alumnas las de la violencia social.

Las agresiones se producen típicamente en los descansos y recreos y tienen lugar especialmente en el patio y en la clase y, en menor medida, en los pasillos, en los alrededores del centro y en los trayectos de ida o vuelta al colegio (Ortega y Mora-

Merchán, 2000; Tomás de Almeida, 1999; Vettenburg, 1999; Smith, 1999; Baldry y Farrington, 1999; Kalliotis, 2000; Harachi et al., 1999b; Craig et al., 2000). Harachi et al. (1999b) y Craig et al. (2000) señalan que el maltrato indirecto se produce diferencialmente más en el aula, puesto que es más sutil y difícil de percibir por los adultos. Del mismo modo, los chicos no típicamente agresivos agreden en el patio con mucha mayor frecuencia, conscientes de la mayor impunidad posible, lo que supone para ellos una transgresión de menor orden. Al fin y al cabo, el control de los profesores tiene una incidencia importante en el fenómeno (Olweus, 1999a; Junger-Tas, 1999).

Como dato interesante, son varios los trabajos que señalan la no influencia del número de alumnos por clase en la incidencia del maltrato (Junger-Tas, 1999; Smith, 1999; Olweus, 1999b). Esto resulta incongruente con el papel que tiene el control de los docentes sobre los alumnos, más fácil de mantener en una clase pequeña. Quizá esto sea debido a que el desempeño adecuado del rol de profesor pueda ser más importante que el número de alumnos. Junger-Tas (1999) señala a este respecto la importancia del estilo del profesor, ni autoritario ni débil, así como la calidad de su enseñanza. No obstante, esto no debería llevarnos a responsabilizar en exceso a los docentes del maltrato entre escolares, pues su desempeño está muy relacionado con las condiciones estructurales en que realizan su tarea.

Otro dato significativo para entender el fenómeno es la alta frecuencia de las agresiones en grupo, que se ha recogido en diversos países (Portugal, Bélgica, Alemania, Canadá), especialmente en Japón (Morita et al., 1999). Sin embargo, esta cuestión, cómo incide la grupalidad en el maltrato, no ha sido muy trabajada. Olweus (1999a) es de los pocos en referirse a procesos grupales como el contagio social, la disminución de la responsabilidad individual o el debilitamiento de las inhibiciones.

Salmivalli et al. (1997) han estudiado las «redes de pares» que se forman en la clase, observando que los estudiantes que tenían un rol similar o complementario en las situaciones de maltrato (agresores, víctimas, ayudante de agresor, reforzador del agresor, defensor de la víctima u observador) tendían a formar redes entre ellos, lo cual producía un comportamiento similar en los miembros de la red. Asimismo, los chicos fuera de estas redes tendían a ser víctimas con mayor frecuencia.

También se ha recogido la tendencia de muchas víctimas a no comunicar el maltrato sufrido, si bien quienes lo cuentan prefieren hacerlo a sus padres antes que a los profesores, y más en primaria que en secundaria (Smith, 1999; Fonzi et al., 1999; Lösel y Bliesener, 1999; Harachi et al., 1999b; Rigby y Slee, 1999). Kalliotis (2000) recoge en su investigación que la primera persona a quien se lo comunican suele ser un compañero. Todo esto se relaciona con la escasa efectividad que contar el problema parece tener para los estudiantes. No obstante, Smith y Shu (2000) han encontrado que tras realizar una intervención destinada a reducir el maltrato escolar, cambia en buena medida esa percepción, aunque todavía un porcentaje de alumnos se mantengan en esa «cultura de silencio».

CARACTERÍSTICAS DE AGRESORES Y VÍCTIMAS

Las investigaciones sobre maltrato en la escuela también se han ocupado de estudiar las características de agresores y víctimas. Las imágenes son bastante congruentes, con pocas zonas de discordia, y de algún modo especulares en la comparación entre ambas.

Se ha apreciado que los agresores son diferencialmente más fuertes físicamente (Olweus, 1999b; Junger-Tas, 1999), a lo que se une una necesidad de dominar a otros (Olweus, 1999a). Reaccionan con mayor agresividad (Olweus, 1999b; Lösel y

Bliesener, 1999), son provocadores (Olweus, 1999a) y con tendencia a la hiperactividad (Smith, 1999). Manifiestan poca empatía hacia los demás (Rigby y Slee, 1999), e incluso se muestran satisfechos con el sufrimiento que provocan (Olweus, 1999a). Son egocéntricos, hedonistas (Lösel y Bliesener, 1999) y confiados (Junger-Tas, 1999), y tienen una autoestima-defensiva-alta (Salmivelli et al., 1999). Por último, tienen una relación insatisfactoria y hostil con la escuela: no les gusta ni ella ni los profesores y crean problemas en clase (Lösel y Bliesener, 1999; Junger-Tas, 1999). Además, son normalmente populares, especialmente dentro de su grupo (Pellegrini et al. 1999). A esto se añade, según Melero (1993), Lösel y Bliesener (1999) y Bacchini et al. (2000), una situación de fracaso escolar, si bien Olweus (1999b) no encuentra tal relación. Estos rasgos de personalidad y actitudes podrían ser causa o consecuencia de su conducta, ambas posibilidades son plausibles y ninguna queda descartada en las investigaciones. Es de señalar la congruencia entre estas características y las hipótesis que veremos más adelante acerca de la relación entre violencia escolar, hostilidad y descompromiso hacia la escuela.

De las características del entorno familiar de los agresores se han señalado tres factores relacionados con las normas de socialización paternas que son importantes para el desarrollo de unas pautas reactivas agresivas (Olweus, 1999a). En primer lugar, una actitud emocional básica del cuidador principal (normalmente la madre) negativa, con falta de afecto e interés, algo también recogido por Rigby y Slee (1999). Junger-Tas (1999) señala, en la misma dirección, el rechazo de los padres. En segundo lugar, la permisividad hacia el comportamiento agresivo del niño, sin fijación de límites. Junger-Tas (1999) habla incluso de que en algunos casos los padres pueden animar a los hijos a ejercer la violencia. En tercer lugar, el uso de métodos de crianza

agresivos, como castigos físicos y estallidos emocionales violentos. Smith (1999) y Junger-Tas (1999) añaden que estas duras pautas de disciplina sean aplicadas de forma inconsistente o errática. También se ha apuntado la incidencia de problemas de diverso tipo en la pareja de progenitores, como procesos de separación, alcoholismo, desempleo o conflictos de pareja (Lösel y Bliesener, 1999; Smith, 1999).

En cuanto a las víctimas, se ha apreciado que suelen ser más débiles físicamente y a veces tienen una apariencia física minoritaria y desvalorizada (por ejemplo, pelirrojos, gordos, minorías étnicas) o alguna minusvalía (Hugh-Jones y Smith, 1999; Smith, 1999; Junger-Tas, 1999; Llewellyn, 2000), aunque Olweus (1999b) no aprecia esta relación. Presentan mayor ansiedad, inseguridad, actitud sumisa y sensibilidad (Olweus, 1999a, 1999b; Junger-Tas, 1999; Lösel y Bliesener, 1999; Harachi et al., 1999a). Sus reacciones son poco asertivas, con tendencia a reaccionar llorando o con el abandono de la situación (Olweus, 1999a), lo cual puede reforzar la agresión sufrida (Harachi et al., 1999a). Además, las víctimas desarrollan una baja autoestima, baja autoconfianza y una autoimagen negativa (Salmivalli et al., 1999; Junger-Tas, 1999; Lösel y Bliesener, 1999; Olweus, 1999a). Todo esto guarda relación con el hecho de que las víctimas tengan pocas relaciones con sus compañeros, estén solos y abandonados, aislados, rechazados, con bajo estatus dentro del grupo y sean impopulares y poco atractivos para sus compañeros (ibíd.).

Se ha señalado un tipo distinto de víctima, denominada provocativa por Olweus (1993), frente a la pasiva recién descrita. Esta víctima provocativa se caracterizaría por una combinación de ansiedad, hiperactividad y agresividad en sus reacciones (Olweus, 1999a). Lösel y Bliesener (1999) han encontrado características similares para aquellos alumnos que son a la vez agresores y víctimas.

Aunque es un tema menos trabajado, el profesorado es también a veces víctima de maltrato por parte de sus alumnos. Junger-Tas (1999) recogen datos de Holanda según los cuales un 6% de los profesores han sido víctimas en un año. Esto estaría relacionado, según las atribuciones de los estudiantes, con el carácter débil del profesor, su incapacidad para mantener el orden o con una actitud autoritaria. La agresividad hacia los profesores podría pensarse como una extensión del maltrato infringido a los compañeros, como un agravamiento o radicalización de la situación de violencia. Al fin y al cabo, las agresiones a los iguales son menos costosas y es más posible que pasen sin ser notadas ni castigadas.

LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICO-PEDAGÓGICA

Las investigaciones que se han llevado a cabo desde la perspectiva sociológico-pedagógica se han caracterizado por su intento de cuantificar, mediante cuestionarios nacionales en Francia y Estados Unidos (ver Coggeshall y Kingery, 2001) y estatales en Alemania, la incidencia de la violencia escolar de los alumnos en sus distintas formas y los factores causales implicados en ella. Todo ello con la intención expresa de intervenir para mitigar la incidencia y los efectos de la violencia escolar. Entre los factores que se han señalado, se encuentran algunos de nivel global, como los medios de comunicación o la sociedad tomada en su conjunto (Gorski y Pilotto, 1993; Funk, 1997). Otros más directamente relacionados con la vida escolar son: la familia, el contexto escolar, la interacción entre profesores y alumnos y el grupo de iguales. De ellos nos vamos a ocupar más detenidamente a continuación.

EL PAPEL DE LA FAMILIA

La relación entre violencia infantil, juvenil y familia pasa por una serie de problemas en las relaciones intrafamiliares, ya sea entre la propia pareja o entre los padres y sus vástagos. Vamos a poder apreciar cómo las conclusiones son similares a las obtenidas en la perspectiva del maltrato escolar. Así, Gorski y Pilotto (1993) o Funk (1997) recogen la relación entre la conducta violenta infantil y la ruptura de la estructura familiar (separación de los padres), familias monoparentales, entornos familiares conflictivos, pocas habilidades de los padres para la crianza y la permisividad parental.

Quizá la relación más directa con la violencia se produzca por unas pautas educativas deficientes de los padres. Los modelos sobre el desarrollo de problemas de conducta infantil señalan cómo éstos emergen primero en contextos familiares a partir de unas prácticas disciplinarias paternas duras, inconsistentes y punitivas (Hope y Bierman, 1998; Astor, 1995; Patterson, 1982, 1992). Como consecuencia, estos niños son más a menudo rechazados por sus iguales, tendiendo a asociarse con otros alumnos como ellos y creando una subcultura distintiva (Astor, 1995; Baker, 1996).

Por otro lado, presentan percepciones y respuestas diferentes ante la interacción escolar. Así, Baker (1996) señala que los niños agresivos tienen distintas orientaciones hacia la experiencia social y habilidades negociadoras, lo que hace que perciban los acontecimientos como más amenazantes y aumente la posibilidad de un comportamiento agresivo. En la misma dirección, Astor (1998) ha observado cómo los alumnos agresivos presentan una mayor aprobación de la respuesta agresiva tras una provocación, aunque ésta sea verbal. Se produce, por tanto, una legitimación de la agresión verbal a la física, algo que no se produce en los niños no violentos.

De este modo, y esto es una aportación específica de estas líneas de investigación, el comportamiento agresivo que apareció en la familia se va generalizando al contexto escolar, tanto en clase como con los compañeros, y después a las calles, a través de las conductas delincuentes de los grupos de iguales (Patterson, 1981; Patterson, Reid y Dishion, 1992). Este modelo de tres fases (familia, escuela, calles) ha sido refrendado en la literatura, especialmente por medio de los citados trabajos de Patterson y sus colaboradores. Además, Patterson (1992) ha mostrado cómo se aprecia una enorme estabilidad en el comportamiento antisocial de los niños, si bien con cambios en el tipo de conducta agresiva, en el contexto en el que tiene lugar y en la gravedad de la violencia ejercida según aumenta la edad del sujeto.

EL PAPEL DEL CONTEXTO ESCOLAR

La investigación ha puesto también de manifiesto la influencia que las variables organizacionales y el clima escolar realizan en la incidencia de la violencia en la escuela. En primer lugar, Alexander y Curtis (1995) han señalado la relevancia del propio tamaño de los centros escolares o de las clases, ya que un tamaño mayor fomenta la impersonalidad del entorno, lo que supone menor atención a los niños con problemas, así como menor capacidad de control del comportamiento. Además, el tamaño de las aulas tiene como consecuencia que puedan convivir en ellas un mayor número de alumnos con problemas de comportamiento, lo que contribuye a que el problema se agrave. En este sentido, Debarbieux (1997) habla de la existencia de una «masa crítica» de las faltas de civismo que, una vez alcanzado cierto nivel de conducta antisocial, dificulta el clima de los centros y agrava las conductas agresivas y los delitos. Lo mismo se podría decir de los alumnos con conductas agresivas,

que cuando coexisten en el mismo grupo un número importante resulta casi imposible su atención y control. Esto quedaría corroborado en el trabajo de Hope y Bierman (1998) sobre las diferencias entre la violencia de los centros rurales y urbanos en los Estados Unidos. La discrepancia no radicaría en el número de comportamientos problemáticos, sino en su mayor densidad en áreas urbanas en las mismas clases, lo que provoca que sean conocidos por más alumnos y mutuamente reforzados. En definitiva, la concentración de los alumnos con problemas reduce la capacidad de la escuela para proveer de un entorno que contribuya al desarrollo de interacciones prosociales positivas (Baker, 1996) entre los estudiantes y entre ellos y el personal de los centros. Recordemos que las investigaciones sobre el maltrato no aprecian una influencia del tamaño de las aulas sobre la violencia.

Igualmente, el clima escolar ha sido relacionado con la violencia (ver Astor, Meyer y Behre, 1999). Los estudiantes valoran positivamente disponer de un entorno justo y cálido y con ello, las relaciones positivas con el personal (Hyman y Perone, 1998). Esto nos pone sobre la pista de la importancia de la orientación disciplinar del centro (Gorski y Pilotto, 1993), pues, como ya hemos señalado, la exacerbación de la disciplina suele empeorar la incidencia de la violencia (Baker, 1996); como el mismo efecto puede tener el énfasis en el logro individual y en la competencia, a expensas de la cooperación (Gorski y Pilotto, 1993).

Una línea de investigación importante sobre el contexto escolar, ha tomado una perspectiva ecológica al preocuparse por los lugares y momentos donde típicamente ocurren los incidentes de violencia. En un completo estudio ya mencionado sobre el particular, Astor, Meyer y Behre (1999) han mostrado cómo la violencia ocurre muy especialmente en los espacios escolares «sin dueño» (el parking, los pasillos,

el comedor, el patio, etc.) y en los momentos de transición. En tiempo y lugar coincide una misma circunstancia, la escasez de un control adulto en esos espacios y tiempos. El personal no reconoce dentro de sus funciones la responsabilidad por el control de esos espacios y tiempos, de forma que no se produce una supervisión adecuada. Además, los alumnos ven en los profesores a las figuras de autoridad más capaces de intervenir, frente al personal de seguridad, y con mayor eficacia en este tipo de situación, dado que conocen bien tanto a agresores como a víctimas.

En comparación con los datos sobre el maltrato escolar, la discrepancia se produce sobre todo en cuanto a la clase, que suele estar en segundo lugar como espacio de maltrato tras el patio, e incluso aparece en primer lugar para Fonzi et al. (1999) en Italia y Ortega y Mora-Merchán (1997) en España. Esta diferencia podría deberse a que Astor, Meyer y Behre (1999) solamente recogen agresiones físicas, pues son las más recordadas y señaladas por sus sujetos, de forma que es congruente la no aparición del aula como espacio de violencia donde, como hemos visto, aparecen formas de maltrato indirecto, no físico.

EL PAPEL DE LA RELACIÓN CON LOS PROFESORES

También se ha destacado la incidencia que tiene el propio desempeño del personal docente en la mayor o menor violencia ejercida por los estudiantes, en una línea similar a lo que hemos recogido sobre el maltrato escolar. Así, el estilo educativo del profesor es una variable de gran incidencia. Un estilo adecuado para la minimización de la violencia ha de pasar por la firmeza, la compasión, el interés por los alumnos y la capacidad para comprometerles con las tareas (Noguera, 1995). Baker (1998) apunta la importancia de que las prácticas educativas incidan sobre los lazos sociales, de forma que creen sentido para

las tareas escolares y aumenten las oportunidades de que los niños sean reforzados socialmente en el aula. Este mismo autor, al igual que Gorski y Pilotto (1993), señala la importancia de evitar las tendencias a tratar de modo diferente a los alumnos de mejor y peor rendimiento, que evite los efectos de profecía autocumplida. Precisamente, Astor (1995) incide sobre la percepción de los niños violentos de que la escuela es un contexto injusto, donde las reglas son aplicadas arbitrariamente o contra ellos debido a su reputación agresiva. Además, perciben a los adultos como igualmente inconsistentes, partidistas e incapaces de parar las injusticias cometidas contra ellos.

El trabajo de Cothran y Ennis (2000) ha abundado en esta dirección desde la perspectiva de los propios estudiantes. Éstos afirman que su nivel de compromiso variaba sobre todo en función del profesor. Clave en la valoración de éste eran el interés por comunicarse con los estudiantes, lo cual implica escucharlos, respetar sus ideas y comprometerles en el proceso de toma de decisiones en clase. Asimismo, los estudiantes participaban más y mejor cuando percibían que los docentes se preocupaban por ellos, lo cual se apreciaba en el interés por trabajar con ellos, por su vida personal y por su bienestar. Dubet y Martuccelli (1996), también recogiendo discursos de los estudiantes, señalan la importancia de que el profesor sea justo, muestre interés por los alumnos y no les castigue de forma humillante.

Por otro lado, el comportamiento de los docentes crea diferencias muy marcadas en la violencia de los alumnos. Astor, Meyer y Behre (1999) señalan que los profesores más cercanos a los alumnos son los que mejor efectividad tienen en el control de la violencia en los espacios «sin dueño» de la escuela. Noguera (1995) apunta también que aquellos profesores que tienen mayor familiaridad con los discentes son los que consiguen mayor respeto y mejor comportamiento de su parte.

El mayor impedimento para esto es la diferencia cultural y experiencial que existe entre profesores y estudiantes. Los primeros tienen verdadera dificultad para entender cuestiones novedosas y a menudo cambiantes que son de interés para los segundos. Éstos, desvalorizan totalmente la experiencia y los conocimientos de los primeros.

Eso sí, hemos de tener en cuenta que cuanto más difíciles son las situaciones que deben enfrentar los profesores, más complicada se torna su tarea de mantener un estilo pedagógico adecuado, ya sea por cansancio o por imposibilidad absoluta. Y así docentes que en contextos positivos pueden tener una buena relación y obtener buenos resultados con sus alumnos, no serán capaces de conseguirlo cuando las circunstancias se complican. De esta forma, cada vez menos profesores serán capaces de desarrollar una interacción satisfactoria que mitigue los problemas de conducta, sólo lo conseguirán los profesores «excepcionales» de los que habla Noguera (1995). Y todo ello, teniendo en cuenta la dificultad de la tarea: imponer una autoridad que no derive en violencia, establecer una justicia que no parezca indiferencia y una simpatía que no parezca debilidad (Dubet y Martuccelli, 1996, p. 190).

EL DESCOMPROMISO CON LA ESCUELA

El otro gran factor de la violencia escolar hace referencia a las actitudes y valores propios de los adolescentes en edad escolar y parcialmente diferentes a los adultos, en lo que se conoce como subcultura juvenil.

El interés por las formaciones culturales de los jóvenes en la escuela tuvo un primer desarrollo importante en los trabajos de los teóricos de la resistencia (Willis, 1977; Hargreaves, 1967), quienes trataron de tener en cuenta las actuaciones de los actores del sistema escolar, fundamental-

mente los alumnos, como protagonistas con capacidad creativa para la producción colectiva de significados. Así, los adolescentes crean formas de resistencia que podrían estar relacionadas con ciertas formas de violencia de los alumnos hacia la institución escolar. La dificultad de establecer tal relación está, desde nuestro punto de vista, en suponer que los jóvenes o niños tienen la capacidad de analizar la situación de discriminación a la que estarían sometidos por las instituciones educativas, tomar conciencia de ella y reaccionar, en este caso, violentamente frente a ellas. En este sentido, Giroux (1983) incidió sobre la importancia del desarrollo de una conciencia crítica en los grupos subordinados.

Sin embargo, quizá lo más frecuente sea que las subculturas juveniles de clase baja no tengan una manifiesta intención de rebelión contra la situación injusta y de reivindicación de una situación más favorable para el grupo discriminado. En este sentido, constituirían una reacción inespecífica contra la institución, de forma que sus efectos puedan ser incluso perversos o negativos para los propios implicados. Por ejemplo, Willis (1977) estudió cómo la subcultura de los chicos de clase obrera es marcadamente antiescolar en la medida en que se resiste al control que exige la escuela ofreciendo a cambio unos conocimientos y unos credenciales de dudosa utilidad para ellos. Esto se traducía en una actitud de indiferencia, falta de interés y desprecio e incluso, confrontación por las tareas. De ello, Willis extrajo la conclusión de que la subcultura juvenil obrera tiene consecuencias reproductoras de la situación de clase, ya que conduce a este colectivo a la renuncia escolar y a la elección de trabajos manuales.

De este modo, y en términos de la teoría de la tensión grupal de Merton (1957), los grupos de jóvenes se involucrarían en conductas violentas como respuesta a la percibida dificultad de conseguir los objeti-

vos que la escuela ofrece a cambio del compromiso con el rendimiento escolar. Así, para Cohen (1955), la banda ofrecería alguna forma de estatus que la sociedad deniega por medio de la escuela. Se trataría, pues, de una respuesta típica de innovación en términos mertonianos. El problema es que los efectos de esta forma de estatus resistente no proveen de una posición de estatus positiva en la estructura social adulta, sino que solamente cobran sentido para la experiencia juvenil. Como señala Feito (1990), la generalización de la asistencia a la escuela hace que sea menos rentable para quienes acuden a ella y se pierda el sentido de su paso por ella, de su utilidad.

Por otro lado, la dinámica de los sistemas democráticos ha llevado a un aumento de las expectativas de movilidad social ascendente para los miembros de las clases desfavorecidas y de mantenimiento para las demás. A esto se ha unido la difícil situación sociolaboral actual, que ha frustrado tales expectativas. Todo ello está produciendo una cierta desesperanza en un futuro deseable, y con ello una pérdida de motivación en capas amplias de la población hacia lo que era el medio de alcanzarlo, la escuela.

En Estados Unidos, Cothran y Ennis (2000) recogen datos de que hasta dos tercios de la población escolar se sentiría descomprometida con la escuela. En el mismo país, Gorski y Pilotto (1993) construyen los valores del grupo de iguales como un factor causal de la violencia, en la medida en que pueden rellenar el vacío dejado por un el medio educativo considerado irrelevante y aburrido, siendo la conducta violenta una norma aceptada dentro de parte de la subcultura adolescente. En definitiva, como señala Baker (1996), la violencia escolar refleja el problema de la falta de valores e ideales compartidos a la búsqueda de un objetivo común significativo.

De hecho, esto parece ser también lo que está ocurriendo entre los jóvenes de nuestro país, donde está muy extendida

una actitud negativa hacia el trabajo educativo y una tendencia a mostrar desimplicación respecto de la institución. Revilla (1998) relaciona esta situación con la contestación juvenil al mundo adulto, encarnado en este caso por los profesores y demás personal de los centros educativos. Los jóvenes suelen hacer ostentación de un descompromiso con la escuela, pues cualquier rendimiento escolar elevado es visto por los iguales como una conformidad con los requerimientos adultos (ver también Dubet y Martuccelli, 1996). Tal situación podría ser consecuencia del desplazamiento de la juventud de la esfera de la producción y su exclusión de las esferas de responsabilidad (Musgrove, 1964, apud Feito, 1990). En consecuencia, los jóvenes se encontrarían en una posición de extrema dependencia de los adultos, a pesar de lo cual tienden a vivir esta situación como algo positivo, concibiendo la juventud como un momento de moratoria psicossocial (Erikson, 1968) donde es posible la libre experimentación de rol (ver Revilla, 2001).

Por tanto, estaríamos hablando de dos factores potenciales generadores de conflicto en la interacción entre profesores y alumnos: a) la deslegitimación de los conocimientos y diplomas que ofrece la escuela; y b) la subcultura juvenil que preponde- ra el ocio frente al trabajo formativo y que rechaza todo lo que es percibido como perteneciente al mundo adulto. Como se puede apreciar son dos factores estructurales aunque de diferente tipo. El primero, tiene que ver con las dificultades de buena parte de la población por encontrar una posición sociolaboral deseable, por tanto, una cuestión de estructura socioeconómica, pues tiene que ver con la desigualdad económica y cultural de partida de los estudiantes. En este sentido, el estatus socioeconómico y el nivel educativo de los padres influirían en la cercanía de los alumnos respecto de la cultura escolar. El problema es que esta percepción de la poca

utilidad de los diplomas escolares parece extenderse en este momento a capas importantes de la clase media. El segundo, se refiere a la similar posición estructural que ocupan los jóvenes como un colectivo dependiente de sus adultos de referencia y limitado en su acceso a puestos de responsabilidad (Revilla, 2001). Esto da lugar al desarrollo de una subcultura juvenil característica que se expresa a través de las normas de conducta del grupo de iguales.

Esta interpretación coincide con los diversos modelos que han trabajado el compromiso de los estudiantes con la escuela. Cothran y Ennis (2000) señalan como una barrera importante al compromiso con la escuela, la actitud de los estudiantes, que acuden al centro de manera obligatoria, sin que les guste ni lo vean útil. En palabras de uno de los profesores entrevistados por estos autores: *They think they're too cool to participate* (ibíd., p.110), esto es, los estudiantes piensan que son demasiado «enrollaos» para participar en las tareas escolares.

En la misma dirección, Molpeceres, Lucas y Pons (2000) destacan la influencia de la orientación hacia la autoridad institucional en la experiencia escolar de los estudiantes. Factores claves en esta orientación hacia la autoridad serían la creencia en la escuela como fuente de conocimiento relevante y como factor de movilidad ascendente, esto es, la utilidad del currículum educativo que ofrece para situarse bien en la estructura sociolaboral. Esta creencia otorga legitimidad a las figuras de autoridad escolares, permite una identificación con los fines de la institución y produce satisfacción con las relaciones que se establecen con las figuras de autoridad. Por el contrario, la alienación escolar como factor refleja una sensación de falta de sentido y de imposición arbitraria de las normas y actividades escolares. Baker (1996) apunta la importancia del sentimiento de afiliación hacia la escuela de cara a la aceptación de los valores educativos, la motivación y el

compromiso con la escuela. Igualmente, Ashford (1997) ha señalado cómo el aburrimiento, considerado como coyuntural (búsqueda de sensaciones) o crónico (búsqueda de sentido) puede producir respuestas no adaptativas, violentas, en los estudiantes.

Lo que quizá no haya sido muy investigado es la conexión entre estas actitudes de los alumnos hacia la escuela y la violencia efectiva, aunque algunos trabajos apuntan la existencia de esta relación. Así, recogiendo estudios de Alemania, Funk (1997) afirma que cuanto mejor ve el estudiante sus posibilidades de desarrollo en la escuela, menos actos violentos refiere. Dubet y Martuccelli (1996) recogen la tensión que se crea en el aula a partir de la necesidad de los alumnos de «no perder cara» ante sus compañeros y mostrar su descompromiso con la escuela. Todos quieren ser los graciosos que desafían la autoridad (*pitres*), porque los que obtienen buenos resultados son sospechosos de reír las gracias a los profesores (*bouffons*).

Sin embargo, todo parece indicar que el descompromiso con la escuela es una condición necesaria para la mayor parte de la violencia en el medio escolar, pero la generalidad de este descompromiso, frente a la menor importancia relativa de la violencia, hace pensar en otros elementos intervinientes, los ya señalados.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras analizar las dos perspectivas más destacadas en el estudio de la violencia escolar, es el momento de proceder a evaluar sus respectivos puntos fuertes y débiles. La perspectiva del maltrato escolar ha puesto de manifiesto la importancia de un fenómeno ignorado hasta hace no mucho tiempo, y que ha supuesto muchos problemas para una proporción importante de alumnos, tanto agresores como víctimas, e incluso observadores, si bien de distinto

modo. La conceptualización del maltrato ha tenido la virtualidad de recoger adecuadamente una parte importante de la violencia que ocurre en el medio escolar, dejando «fuera de foco» otras formas de violencia, y de dotarla de una coherencia como fenómeno social presente en contextos culturales muy diversos. Sin embargo, ésta es quizá una perspectiva de investigación en exceso psicológica, al no contemplar cuestiones que superan el marco de lo individual. No hay apenas investigación sobre las cuestiones grupales, las institucionales, o las sociológicas. A pesar de ello, muchas de las propuestas de intervención pasan por la adopción de medidas a nivel de escuela o de clase, con lo que se está dando importancia a estos niveles para la reducción de la incidencia del maltrato escolar (ver Olweus, 1993). Además, metodológicamente depende en exceso de los datos de cuestionario, lo que representa una cierta debilidad.

La perspectiva sociológico-pedagógica se caracteriza por una mayor diversidad metodológica, con la consideración de conductas dispares dentro de la violencia escolar. Carece, por ello, de la precisión en la descripción del fenómeno que posee la perspectiva del maltrato escolar. Además, muchas de los grandes estudios toman forma de cuestionarios extensos normalmente anónimos, por tanto, es una línea de investigación alejada en general del medio escolar, salvo excepciones, de forma que no hay comprensión adecuada de los procesos que ocurren en él. Las interpretaciones de corte sociológico que realizan (influencia de la sociedad y de los medios de comunicación) son difíciles de relacionar con la interacción escolar.

Esto no invalida en absoluto los resultados obtenidos desde ambos enfoques en lo que tienen de descripción del fenómeno de la violencia de los alumnos. En especial, es muy destacable el tratamiento de las pautas de crianza, de algunas variables del contexto escolar o de la relación entre

profesores y alumnos. Sin embargo, no ha sido suficientemente destacado, desde mi punto de vista, el papel de la subcultura juvenil y adolescente en lo que tiene de rechazo o descompromiso con la escuela y de acentuación de ciertos valores. Es cierto que el maltrato entre escolares aparece a una edad muy temprana, mucho antes de que pudiera hablarse de una cultura adolescente de este tipo. De hecho, el abuso es una característica de las relaciones humanas en muchos ámbitos diferentes. Pero de lo que no cabe duda es de que una vez configurada y adquirida por los estudiantes la subcultura adolescente, ésta se convierte en la directora de las dinámicas de relación entre los escolares. Además, todo parece indicar que cada vez los niños recogen más temprano significados asociados a la cultura adolescente, tal como son transmitidos por los medios de comunicación.

En la misma línea, tampoco creo que las dinámicas grupales hayan sido tenidas en cuenta de modo adecuado, en un medio donde predominan las interacciones en grupo y donde, como hemos visto, los episodios de maltrato son grupales en la mayoría de los casos. No sabemos cómo se desencadenan, el papel de los líderes, si se puede hablar de líderes en este caso, si hay diferentes tipos de interacción abusiva, etc.

La utilización de una metodología de investigación más interpretativa e integrada en el contexto escolar podría tener una elevada virtualidad en muchas de las cuestiones aquí apuntadas, sin renunciar en absoluto a los instrumentos hasta ahora empleados. Sería especialmente útil a la hora de proporcionar nuevas interpretaciones de los diferentes fenómenos de violencia que aparecen en el medio escolar, así como la posibilidad de establecer relaciones entre ellos y con aspectos del contexto escolar y social.

Por último, lo que falta, sin ninguna duda, en ambas perspectivas, es la puesta en relación del fenómeno de la violencia de los estudiantes con las otras violencias

de las que se ha hablado desde una perspectiva más sociológica, pero cuya conexión con ella no se ha trabajado. Me refiero a la violencia institucional, ligada a la disciplina escolar, sus formas y grados, así como a la violencia sistémica, ligada a la desigualdad que produce y sanciona el sistema educativo. La violencia de los estudiantes no puede ser comprendida plenamente a no ser que la situemos en su contexto social y cultural. Como señala Henry (2000), sería necesario considerar la violencia de profesores y administradores escolares, la que produce la organización escolar, así como la que producen las normas y políticas educativas. En caso contrario, la violencia escolar parece no ser más que una serie de aberraciones individuales debidas a comportamientos aprendidos, conflictos inconscientes o carencia de habilidades sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEXANDER, R.; CURTIS, C. M.: «A critical review of strategies to reduce school violence», en *Social Work in Education*, 17, 2 (1995), pp. 73-82.
- ASHFORD, M. W.: «Boredom as a neglected issue in violence prevention programs in schools», en *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 58, 5-A (1997), p. 1507.
- ASTOR, R. A.: «School violence: a blueprint for elementary school interventions», en *Social Work in Education*, 17, 2 (1995), pp. 101-115.
- «Moral reasoning about school violence: informational assumptions about harm within school subcontexts», en *Educational Psychologist*, 33, 4 (1998), pp. 207-221.
- ASTOR, R. A.; MEYER, H. A.; BEHRE, W. J.: «Unowned places and times: maps and interviews about violence in High Schools», en *American Educational Research Journal*, 36, 1 (1999), pp. 3-42.
- BACCHINI, D. y OTROS: «La valutazione del bullismo negli insegnanti», en *Ricerche di Psicologia*, 23, 1 (2000), pp. 75-103.
- BAKER, J. A.: «Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence», en *Journal of School Psychology*, 36, 1 (1996), pp. 29-44.
- BALDRY, A. C.; FARRINGTON, D. P.: «Types of bullying among Italian school children», en *Journal of Adolescence*, 22, 3 (1999), pp. 423-426.
- BJÖRKQVIST, K.; ÖSTERMAN, K.: «Finland», en P. K SMITH y OTROS (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, Routledge, 1999, pp. 56-67.
- COGGESHALL, M. B.; KINGERY, P. M.: «Cross-survey analysis of school violence and disorder», en *Psychology in the Schools*, 38, 2 (2001), pp. 107-116.
- COHEN, A. K.: *Delinquent boys: the culture of the gang*. Nueva York, Free Press, 1955.
- COTHRAN, D. J.; ENNIS, C. D.: «Building bridges to student engagement: communicating respect and care for students in urban high schools», en *Journal of Research and Development in Education*, 33, 2 (2000), pp. 106-117.
- COWIE, H.: «Aggressive and bullying behaviour in children and adolescents», en BOSWELL, G. (ed.): *Violent children and adolescents: Asking the question why*. Londres, Whurr Publishers, 2000, pp. 138-150.
- CRAIG, W. M.; PEPLER, D.; ATLAS, R.: «Observations of bullying in the playground and in the classroom», en *School Psychology International*, 21, 1 (2000), pp. 22-36.
- DEBARBIEUX, E.: «La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones», en *Revista de Educación*, 313 (1997), pp. 79-93.

- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D.: *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil, 1996.
- EINARSEN, S.: «Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach», en *Aggression and Violent Behavior*, 5, 4 (2000), pp. 379-401.
- ERIKSON, E. H.: *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós, 1974.
- ESLEA, M.; SMITH, P. K.: «Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools», en *European Journal of Psychology of Education*, 15, 2 (2000), pp. 207-219.
- FABRE-CORNALI, D.; EMIN, J. C.; PAIN, J.: «France», en P. K. SMITH, (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, Routledge, 1999, pp. 128-139.
- FEITO, R.: *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI, 1990.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I.: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid, Narcea, 1998.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I.; MARTÍNEZ PÉREZ, M. C.: *Violencia en la escuela y en el entorno social*. Madrid, CEP Villaverde, 1992.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I.; QUEVEDO, G. «Como te chilles... ya verás», en *Cuadernos de pedagogía*, 193 (1991), pp. 69-72.
- FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C y OTROS: *Jóvenes violentos. Causas psicossociológicas de la violencia en grupo*. Barcelona, Icaria, 1998.
- FONZI, A. y OTROS: «Italy», en P. K. SMITH y otros (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, Routledge, 1999, pp. 140-156.
- FUNK, W.: «Violencia escolar en Alemania: estado del arte», en *Revista de educación*, 313 (1997), pp. 53-78.
- GIRARD, K.; KOCH, S. J.: *Resolución de conflictos en las escuelas*. Barcelona, Granica, 1997.
- GIROUX, H. A.: *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition*. Nueva York, Bergin y Garvey, 1983.
- GLOVER, D y OTROS: «Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention», en *Educational Research*, 42, 2 (2000), pp. 141-156.
- GORSKI, J. D.; PILOTTO, L.: «Interpersonal violence among youth: a challenge for school personnel», en *Educational Psychology Review*, 5, 1 (1993), pp. 35-61.
- HARACHI, T. W.; CATALANO, R. F.; HAWKINS, J. D.: «United States», en P. K. SMITH y otros (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, Routledge, 1999a, pp. 279-295.
- «Canada», en P. K. SMITH y otros (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, Routledge, 1999b, pp. 296-306.
- HARGREAVES, D. H.: *Social Relations in a secondary school*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1967.
- HAZLER, R. J.; CARNEY, J. V.: «When victims turn aggressors: Factors in the development of deadly school violence», en *Professional School Counseling*, 4, 2 (2000), pp. 105-112.
- HENRY, S.: «What is school violence? An integrated definition», en *Annals of the American Academy of the Political and Social Sciences*, 567 (2000), pp. 16-29.
- HOEL, H.; RAYNER, C.; COOPER, C. L.: «Workplace bullying», en C. L. COOPER; I. T. ROBERTSON (eds.): *International review of industrial and organizational psychology*. Chichester, John Wiley & Sons, vol. 14 (1999), pp. 195-230.
- HOLMES, S. R.; BRANDENBURG-AYRES, S. J.: «Bullying Behavior in School: A Predictor of Later Gang Involvement», en *Journal of Gang Research*, 5, 2 (1998), pp. 1-6.
- HOPE, T. L.; BIERMAN, K. L.: «Patterns of home and school behavior problems in

- rural and urban settings», en *Journal of School Psychology*, 36, 1 (1998), pp. 45-58.
- HUGH-JONES, S.; SMITH, P. K.: «Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer», en *British Journal of Educational Psychology*, 69, 2 (1999), pp. 141-158.
- HYMAN, I. A.; PERONE, D. C.: «The other side of school violence: educator policies and practices that may contribute to student misbehavior», en *Journal of School Psychology*, 36, 1 (1998), pp. 7-27.
- IRELAND, J. L.: «Bullying behaviors among male and female prisoners: a study of adult and young offenders», en *Aggressive Behavior*, 25 (1999), pp. 161-178.
- «Bullying among prisoners: A review of research», en *Aggression and Violent Behavior*, 5, 2 (2000), pp. 201-215.
- JANOWSKI, A.: «Poland», en P. K. SMITH y otros (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, Routledge, 1999, pp. 264-275.
- JARES, X.: *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, Popular, 1991.
- JUNGER-TAS, J.: «The Netherlands», en P. K. SMITH y otros (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, Routledge, 1999, pp. 205-223.
- KALLIOTIS, P.: «Bullying as a special case of aggression: Procedures for cross-cultural assessment», en *School Psychology International*, 21, 1 (2000), pp. 47-64.
- LEE, D.: «An analysis of workplace bullying in the UK», en *Personnel Review*, 29, 5-6 (2000), pp. 593-612.
- LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel, 1976.
- LEWELLYN, A.: «Perceptions of mainstreaming: a system's approach», en *Developmental Medicine and Child Neurology*, 42, 2 (2000), pp. 106-115.
- LÖSEL, F.; BLIESENER, T.: «Germany», en P. K. SMITH y otros (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, Routledge, 1999, pp. 224-249.
- MELERO, J.: *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid, Siglo XXI, 1993.
- MELLOR, A.: «Scotland», en P. K. SMITH y otros (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, Routledge, 1999, pp. 91-111.
- MERTON, R. K.: *Teoría y estructura sociales*. México, 1964.
- MOLPECERES, M.; LUCAS, A.; PONS, D.: «Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia», en *Revista de Psicología Social*, 15, 2 (2000), pp. 87-105.
- MORITA, Y. y OTROS: «Japan», en P. K. SMITH y otros (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, Routledge, pp. 309-323.
- MUMMENDEY, A. (ed.): *Social Psychology of aggression. From individual behaviour to social interaction*. Berlin, Springer-Verlag, 1984.
- MYNARD, H.; S. JOSEPH: «Development of the multidimensional peer-victimization scale», en *Aggressive Behavior*, 26, 2 (2000), pp. 169-178.
- NOGUERA, P.: «Preventing and producing violence: a critical analysis of responses to school violence», en *Harvard Educational Review*, 65, 2 (1995), pp. 189-212.
- OFICINA DEL DEFENSOR DEL PUEBLO: *Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar*. Madrid, Mimeo, 1999.
- OLWEUS, D.: *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, Hemisphere, 1978.
- «Bullying among schoolchildren: intervention and prevention», en R. D. PETERS; R. J. MCMAHON; V. L. QUINSEY (eds.): *Aggression and violence throughout the life span*. Newbury Park, Sage, 1992, pp. 100-125.
- *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, Morata, 1998.
- «Sweden», en SMITH, P. K. y otros (eds.): *The nature of school bullying. A cross-*

- national perspective*. Londres, Routledge, 1999a, pp. 7-27.
- «Norway», en SMITH, P. K. y otros (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, Routledge, 1999b, pp. 28-48.
- ORTEGA RUÍZ, R.: «Violencia interpersonal en los centros educativos de Secundaria», en *Revista de educación*, 304 (1994), pp. 253-280.
- «El acto violento en la escuela», en *La escuela en acción*, 10547 (1995), pp. 28-30.
- ORTEGA RUÍZ, R.; MORA-MERCHÁN, J. A.: «Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares», en *Revista de educación*, 313 (1997), pp. 7-27.
- «Spain», en SMITH, P. K. y otros (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, Routledge, 1999, pp. 157-173.
- *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla, Mergablum, 2000.
- ORTEGA RUÍZ, R.; LERA, M. J.: «The Seville Anti-bullying in School Project», en *Aggressive Behaviour*, 26, 1 (2000), pp. 113-123.
- PATTERSON, G. R.: *Coercive family process*. Eugene, Castalia, 1982.
- «Developmental changes in antisocial behavior», en R. PETERS; R.J. MCMAHON; V. L. QUINSEY (eds.): *Aggression and violence throughout the life span*. Newbury Park, Sage, 1992, pp.52-82.
- PATTERSON, G.R.; REID, J.; DISHON, T.: *Anti-social boys*. Eugene, Castalia, 1992.
- PELLEGRINI, A.D.; BARTINI, M.; BROOKS, F.: «School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence», en *Journal of Educational Psychology*, 91, 2 (1999), pp. 216-224.
- REVILLA, J. C.: *La identidad personal en la pluralidad de sus relatos: estudio sobre jóvenes*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1996.
- *La identidad personal de los jóvenes: pluralidad y autenticidad*. Madrid, Entinema, 1998.
- «La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular», en *Papers*, 63/64 (2001), pp. 103-122.
- RIGBY, K.; SLEE, P. T.: «Australia», en P. K., SMITH y otros (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, Routledge, pp. 324-339.
- RIOS-ELLIS, B.; BELLAMY, L.; SHOJI, J.: «An examination of specific types of Ijime within Japanese schools», en *School Psychology International*, 21, 3 (2000), pp. 227-241.
- ROLAND, E.; MUNTHE, E (eds.): *Bullying, an international perspective*. David Fulton Publications, 1989.
- SALMIVALLI, C.; HUTTUNEN, A.; LAGERSPETZ, K-M. J.: «Peer Networks and Bullying in Schools», en *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 4 (1997), pp. 305-312.
- «Self-Evaluated Self-Esteem, Peer-Evaluated Self-Esteem, and Defensive Egotism as Predictors of Adolescents' Participation in Bullying Situations», en *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 10 (1999), pp. 1268-1278.
- SMITH, P. K.: «England and Wales», en SMITH, P. K. y otros (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, Routledge, 1999, pp. 68-90.
- SMITH, P. K. y otros: *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, Routledge, 1999.
- SMITH, P. K.; SHU, S.: «What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action», en *Childhood*, 7, 2 (2000), pp. 193-212.
- SOURANDER, A. y otros: «Persistence of Bullying from Childhood to Adolescence. A Longitudinal 8-Year Follow-Up Study», en *Child Abuse and Neglect*, 24, 7 (2000), pp. 873-881.
- SULLIVAN, K.: «Aotearoa/ New Zealand», en SMITH, P. K. y otros (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national pers-*

- pective*. Londres, Routledge, 1999, pp. 340-355.
- TOMÁS DE ALMEIDA, A.: «Portugal», en P. K. SMITH, y otros (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, Routledge, 1999, pp. 174-186.
- TORREGO, J. C.; AGUADO, J. C.: *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid, Narcea, 2000.
- VETTENBURG, N.: «Belgium», en P. K., SMITH y otros (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, Routledge, 1999, pp. 187-204.
- VIEIRA, M.; FERNÁNDEZ, I; QUEVEDO, G.: «Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula», en E. ROLAND Y E. MUNTHER (eds.): *Bullying: an international perspective*. Londres, D. Fulton, 1989.
- WILLIS, P.: *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal, 1988.
- ZHENG, X.: «A research on middle school students' bullying», en *Psychological Science China*, 23, 1 (2000), pp. 73-76.