

CULTURA DE LA VIOLENCIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA

*Antonio Petrus Rotger**

I. A MANERA DE «PÓLENES»

Es evidente que la violencia no es un fenómeno exclusivo de la sociedad postmoderna y tecnológica. La historia del ser humano transcurre en paralelo a la cultura de la violencia, ya que todas las civilizaciones han utilizado la fuerza física para imponer su voluntad y dominar así a sus adversarios. Ahora bien, en la mayoría de casos se ha intentado justificar tal comportamiento con argumentos morales e incluso éticos. Quizás por ello son muy pocas las personas que han actuado violentamente por defender, por ejemplo, el sistema métrico decimal. Por el contrario, son miles los ciudadanos que han sido sujeto u objeto de acciones violentas por defender posesiones, territorios e incluso «ideas».

Polibio, uno de los primeros narradores de la cultura de la violencia, explica cómo las legiones de Escipión destruyeron, con extremada crueldad, la ciudad de Cartago. Eso sí, con la legitimización de unos valores que justificaban tal actuación. En Bizancio, las carreras de caballos entusiasmaban de tal manera a los espectadores que para poner fin a los actos de violencia y desmanes tenía que intervenir el ejército. En los coliseos de Roma, cuna de nuestra civilización, centenares de personas se reunían para gozar, colectivamente, del espectáculo de unos sangrientos gladiadores o con la matanza de cristianos despedazados por las fieras. Y a la salida del circo, los disturbios podían durar algunos días.

La Edad Media fue también prolija en ejemplos y símbolos de la cultura de la violencia, de la que, además, se hacía gala ante la sociedad. La Inquisición y la

* Universidad de Barcelona.

caza de brujas ocasionaron la muerte de muchas personas después de ser pública y severamente castigadas. El Renacimiento y sus nuevos valores antropocéntricos no fueron obstáculo para que miles de aborígenes desaparecieran como consecuencia de los nuevos descubrimientos geográficos. La reciente historia europea ha sido capaz, incluso, de significar momentos culminantes de nuestra cultura o civilización de la violencia con el nombre de «El terror». En París, cuna de las modernas democracias, miles de ciudadanos se congregaban en las plazas públicas para contemplar el horror de la guillotina. La sacrosanta «razón» era suficiente para justificar este comportamiento de los civilizados parisinos. Y en nuestro país, a finales del siglo XIX, se presenciaban ejecuciones públicas con argumentos dudosamente «educativos». Recuérdese, por ejemplo, el cuadro «Garrote vil» del pintor Ramón Casas.

El holocausto del pueblo judío se «argumentó» con otra poderosa razón: la pretendida superioridad racial. Después de esta masacre se afirmó que el hombre sería incapaz de repetir tales desmanes, pero Pol Pot convirtió la violencia en la principal lógica de los jemeres rojos. Y actualmente asistimos, atónitos, a actos terroristas de extrema violencia, eso sí, siempre con el apoyo de argucias tan convincentes como la religión, los principios morales o las ideologías.

En síntesis: Caín, o quien fuere, inició una cultura de la violencia que, transpasando tiempo y espacio, ha llegado hasta nuestros días adoptando diversas formas: violencia reactiva, innata, instrumental, ritualizada, simbólica, penal, física, verbal, doméstica, pública, privada, visible, oculta... pero violencia al fin. No tiene sentido, en consecuencia, hablar de «violencia» sin más. Violencia es un término equívoco, ya que no existe «una violencia» como realidad social. En todo caso, se dan diferentes comportamientos violentos y existen distintos tipos, matices y circunstancias generadoras de violencia.

No debe extrañarnos, pues, que uno de los autores más vendidos del mundo sea Stephen King, posiblemente el mejor creador de literatura del terror. No debe sorprendernos tampoco que la película «La matanza de Texas», de Tobe Hooper, o el famoso atraco de Edwin Potter, fueran el descubrimiento de un importante filón: el cine violento. Sin olvidar, por supuesto, las presumibles consecuencias de ciertos videojuegos (Doom, Wolfstein 3D), así como las repercusiones que un producto como «Mortal Kombat» o los clandestinos «snuff movies» (filmación de muertes reales) pueden tener en esa nuestra cultura de la violencia, principalmente si son de naturaleza interactiva. Pensemos, por otro lado, que en sentido estricto los

«snuff movies» apenas se diferencian de la diaria cultura de la violencia que podemos contemplar en nuestros hogares a través del televisor. De alguna manera, esas son formas de una cultura que J. Darrida denominaba la nueva violencia arcaica, es decir, una violencia primitiva, brutal, radicalmente agresiva e incluso sádica, distinta y al mismo tiempo similar a «la otra violencia», a la violencia con «rostro humano», institucionalizada, uniformada, militar, terrorista o política.

Esa constante presencia de la violencia en la historia del ser humano puede tener profundas raíces antropológicas y psicológicas. Freud abrió la polémica en su obra «Más allá del principio de placer» (1920) al asociar placer al displacer y ubicar la violencia en lo más profundo de la vida anímica. Él creía ver una disposición originaria hacia la violencia, ya que el hombre no es una criatura bondadosa necesitada de amor, sino un ser en cuya dotación de instintos se halla una importante ración de agresividad. En consecuencia, la sociedad no puede impedir totalmente los impulsos agresivos.

Eibl-Eibesfeldt (1972), por el contrario, afirma que las raíces de la violencia hay que buscarlas no en el sujeto que la genera, sino en el entorno y en la organización social. Quizás por ello, Rocher piensa que la violencia decrece a medida que los ciudadanos privados de autoridad empiezan a beneficiarse, por lo menos, de ciertas ventajas económicas y sociales. Como dice Rosario Ortega (1997:41), «la violencia es una agresión gratuita, sin sentido, que no puede justificarse desde los patrones de agresividad defensiva que forman parte del equipo genético de todos los mamíferos»

En resumen: aunque la mayoría de las sociedades que nos precedieron fueron más violentas que la nuestra, nunca experimentaron por la violencia tanta fascinación —y preocupación diría Michaud (1996 a)— como la que sentimos nosotros. La cultura de la violencia forma parte de nuestro contexto, convivimos con ella y nos acomodamos a ella.

La violencia es un elemento más de la vida en sociedad. Hemos, incluso, trivializado la violencia y la muerte, el máximo valor del hombre (un adolescente de apenas 14 años ha presenciado la muerte violenta en televisión de más de 14.000 personas). Este es el principal problema. Que la violencia sea utilizada o no dependerá, en parte, de que seamos capaces de buscar y ofertar nuevas estrategias o formas de convivencia. Y algunas de ellas deberán ser, indudablemente, educativas.

II. LA OTRA IMAGEN DE LA VIOLENCIA

El fenómeno de la violencia es un problema complejo. Y como dice Luhmann, ante una realidad compleja no caben análisis simplistas. En sentido estricto, cuando pretendemos dar explicaciones simplificadas o simples de realidades complejas, lo que hacemos es añadir más complejidad a la realidad que pretendemos describir.

Admitamos, en primer lugar, que no siempre es fácil detectar los límites entre conducta violenta y conducta no violenta. ¿Son las corridas de toros o las peleas de gallos espectáculos violentos? Para unos los toros son una cruel «diversión». Para otros, sin embargo, se trata de una representación de gran valor estético y no cabe considerar violento el hecho de matar en público un animal. ¿Cuándo el comportamiento de un joven escolar es violento? El problema radica en que tras toda acción violenta existe una cognición social que la valora: se trata del mero uso de la fuerza física, de un ultraje, de una destrucción de bienes, ha sido una agresión defensiva o una imposición no consentida, etc. Pero todos estos conceptos son ambiguos y de posible aplicación a gran número de acciones humanas. Determinadas formas pedagógicas, ciertas estrategias de publicidad, multitud de relaciones laborales y económicas, espectáculos deportivos, etc. entrarían de lleno en este abanico de relaciones de fuerza e imposición de voluntades. Nietzsche nos remitía a ese problema al considerar la cultura como un dispositivo de violencia sobre las personas a las que se quiere imponer los significados de aquella.

La violencia, como hemos visto, no es extraña al orden social y es resultado de valoraciones sociales, políticas y culturales. A determinadas acciones realizadas por el ser humano se les atribuye la «cualidad» de violentas. De ahí que algunos autores la perciban como un referente más de la convivencia, incluso como un factor de sociabilidad, ya que cualquier sociedad está conformada por sectores que no encajan del todo, sectores de población que conviven bajo la constante amenaza del conflicto y la disolución. En ellos, ciertas formas de conflicto o de violencia deben interpretarse como instrumentos sociales, como síntomas, ya que en realidad son una llamada de atención para que se intervenga y se evite una ruptura más radical. Norbert Elias afirma que la modernización de la sociedad consistió en un aumento del autocontrol de los impulsos agresivos y en una reducción de la violencia. Con el advenimiento y la configuración del estado moderno, el hombre se protege contra sí mismo y surgen los auténticos límites de la violencia.

De hecho, no siempre la violencia es un problema, afirman algunos autores. Para el que hace uso de la violencia, ésta puede ser una solución, no una enfermedad sino un remedio. Es más, la violencia puede ser interpretada como un mecanismo de atención acerca de las contenciones existentes entre grupos o individuos de una misma sociedad. El conflicto y la violencia son evidencias del defectuoso funcionamiento de la mecánica reguladora del comportamiento social, que paradójicamente funciona a partir de sofisticadas formas de violencia simbólica. Parece lógico, en consecuencia, que ante el desacuerdo se intervenga y se evite que el litigio se resuelva exclusivamente a partir de la «victoria» de unos sobre otros. La negociación, la reconciliación entre los sectores en conflicto, la mediación y el diálogo son «inteligentes» y pedagógicas estrategias para afrontar un contexto desequilibrado y la violencia que genera.

La violencia es, en este sentido, un signo, no sólo un vehículo inadecuado para solucionar un problema. La violencia es, además de un mecanismo para solucionar un contencioso entre partes enfrentadas, un síntoma del fracaso de un sistema de relación social. La violencia, adquiere así, el valor de signo, de llamada de atención de unas personas que resuelven o dirimen sus problemas de manera incorrecta. Y ante este signo sólo cabe una solución: buscar una alternativa o forma sustitutoria de esa violencia que, no lo olvidemos, es útil para la persona que hace uso de ella.

Ralf Dahrendorf, uno de los más prestigiosos pensadores liberales contemporáneos, afirma que la obsesión competitiva incrementa la violencia. En un certero diagnóstico de la actual sociedad, observa que son síntomas de nuestro malestar social la incultura social, la fragmentación de las grandes ciudades y lo que para nosotros es más importante: la ausencia de proyectos y esperanzas de la juventud y la creciente violencia.

Aunque en el *Libro Blanco sobre Política Social Europea. Un paso adelante para la Unión* se afirme que la convivencia en la Europea Comunitaria depende de los niveles de competitividad que seamos capaces de alcanzar, pensamos que el objetivo de la educación no puede ser la construcción de ciudadanos competitivos. En todo caso se debería optar por una pedagogía preocupada por la construcción de ciudadanos competentes. Competentes para convivir en las nuevas metrópolis o barrios con espacios de conflicto social y con capacidad para colaborar en la erradicación de la llamada «violencia urbana».

El fraccionamiento social, así como las distancias sociales existentes en nuestra sociedad pueden explicar, en parte, que la violencia se haya convertido en una actividad cotidiana y que haya dado lugar a la aparición de nuevas formas de «El extranjero» de Albert Camus, es decir, jóvenes «dependientes», excluidos, alienados, desconectados, sin apenas lazos con nada ni con nadie, víctimas de la desintegración social, con comportamientos anómicos y reacciones violentas. Con ello no queremos afirmar que sólo exista violencia en el contexto de las clases menos favorecidas y más necesitadas. La violencia se da en todos los estratos, si bien se conocen y divulgan más los datos que afectan a las personas socialmente desfavorecidas.

La biología nos hace agresivos, pero es la cultura la que nos hace pacíficos o violentos. La ciencia actual parece demostrar que bajas cantidades de «serotonina» en el cerebro humano correlaciona con conductas agresivas, no obstante la cultura puede inhibir nuestra agresividad. Además, esa agresividad natural debida a la «serotonina» no implica que seamos también violentos por naturaleza. La violencia no es un producto de la evolución biológica, sino una consecuencia de la evolución cultural. Como dice José Sacristán, la violencia es muy humana, aunque no por ello debemos aceptarla como inevitable.

III. PERO, ¿QUÉ ENTENDEMOS POR VIOLENCIA?

La dificultad en definir correctamente la violencia resulta de su carácter eminentemente subjetivo y normativo. La violencia se percibe y define en función de los valores que subyacen en el grupo social y cultural de referencia. El concepto de violencia depende, asimismo, de la extensión que demos a cada una de sus acepciones (MICHAUD, 1986, b). Desde la visión más limitada –la violencia física– hasta la violencia verbal o simbólica, existe un amplio abanico de acepciones que demuestran la complejidad de este fenómeno social.

En términos generales entendemos por violencia una manera de obrar, acompañada de coacción o fuerza física a fin de influir en la voluntad de otra persona y obligarla a actuar de una manera determinada. La violencia supone coaccionar a una persona, haciendo uso de la fuerza física, o de otras estrategias, y obligarla a obrar en contra de su voluntad. Por lo tanto, para que se produzca un acto de violencia debe darse el uso de la fuerza, la intimidación o la coacción moral que

inspire en la persona objeto de la acción violenta un temor racional y fundado a sufrir un mal inminente y grave en su persona o en sus bienes.

Desde un planteamiento más descriptivo, afirma L. Rojas Marcos (1996 a:11) que la violencia equivale «al uso intencional de la fuerza física en contra de un semejante con el propósito de herir, abusar, robar, humillar, dominar, ultrajar, torturar destruir o causar la muerte». Violencia es, por ejemplo, un robo con intimidación o abuso de la fuerza. Violencia es coaccionar, intimidar, obligar a alguien a hacer algo contra su voluntad a través del uso de la fuerza. En consecuencia, no entenderemos como violencia –al menos desde la perspectiva de la educación– el uso de la fuerza con función vital o de supervivencia, la violencia cuya finalidad es la autodefensa, incluso ciertos comportamientos violentos como defensa de una ideología o ideal. La violencia es, en síntesis, resultado de la interacción entre la agresividad natural y la cultural, es una característica específicamente humana y habitualmente intencional.

Del fenómeno de la violencia lo que más nos intranquiliza es que se produzca sin aparente explicación. Lo que nos inquieta es la violencia sin sentido (Rojas Marcos, 1996, b), la agresividad sin razón, lo que podríamos denominar «la violencia irracional», esa violencia que rompe con los esquemas, las hipótesis y las expectativas civilizadas de convivencia. De ahí que ante la incapacidad de comprender el porqué de una acción violenta, busquemos explicaciones, más o menos racionales, a este fenómeno. Y cuando no atinamos a dar una convincente justificación a alguna de estas acciones violentas, recurrimos al fácil argumento de atribuirlo a la perturbación mental del sujeto que la protagoniza.

Veamos, a continuación, algunas teorías científicas de la violencia desde el punto de vista educativo. La violencia humana ha sido justificada de maneras muy diferentes. Unos autores recurren al argumento biológico, otros optan por la explicación psicológica y los hay que prefieren la más vigente interpretación sociológica, en la que son fundamentales los razonamientos económicos, políticos, culturales y filosóficos, sin olvidar, por supuesto, las explicaciones cercanas a la religión.

Desde el psicoanálisis, la violencia se explica también a partir de la frustración. La frustración, afirma Denker (1971), genera angustia, y frente a la frustración y la angustia el sujeto adopta generalmente dos reacciones psicológicamente opuestas: la violencia o la huida. La violencia sería la reacción psicoanalítica frente a la frustración.

Todos tenemos experiencias de vida cotidiana en las que el fracaso y las dificultades han generado reacciones violentas. El deporte, ya sea en su práctica personal o como referente tribal, nos facilita abundantes ejemplos de situaciones o actitudes violentas como reacción a la frustración de haber perdido. La violencia tiene ciertos efectos catárticos para las personas, circunstancia ésta que es preciso tener en cuenta a la hora de explicarnos su significado. Quizás por ello, las actividades competitivas, principalmente las deportivas, pueden servir para encarrilar la violencia de manera pacífica.

L. Berkowitz (1973) dirá que la violencia es la respuesta a la tensión generada por la sociedad, mientras que para Burton (1967) los comportamientos violentos son resultado del temor, la frustración y las privaciones que experimentamos. Krech (1978), de manera menos determinista, afirma que la reacción frente a la frustración depende de las experiencias previas del sujeto. Y algunos autores, desde una perspectiva bastante diferente a las comentadas hasta ahora, dicen que la violencia está condicionada por la estructura competitiva del sistema social. Es decir, la reacción más o menos violenta del individuo dependerá de su posición en el grupo social.

K. Lorenz (1971:61) afirma que la agresividad –y en consecuencia algunas formas de violencia– es una fuerza instintiva del comportamiento: «Creo haber demostrado suficientemente que la agresividad de muchos animales respecto de sus propios congéneres no es nada perjudicial a la especie en cuestión, antes bien, es un instinto indispensable para su conservación». Para la etología la agresividad es un recurso de subsistencia frente a determinadas situaciones, y es una reacción tan cercana a los animales y a nosotros, las personas, como pueden serlo, por ejemplo, actividades primarias como alimentarse o protegerse. Para el evolucionismo, la violencia está relacionada con el éxito de las especies, pero no por ello es un comportamiento predeterminado. La violencia es un comportamiento canalizable, ritualizado y, en consecuencia, educable.

Bandura (1977), desde un planteamiento esencialmente distinto a los anteriormente comentados, no cree que la frustración explique por sí sola, la conducta agresiva y la violencia. Según las teorías del aprendizaje social, la violencia se aprende y está sometida a los mismos principios de todo aprendizaje en sociedad. La observación de los beneficios que puede aportar una acción agresiva, refuerza el aprendizaje de las formas violentas. Para Bandura la violencia es resultado de una serie de conductas aprendidas y de las que se derivan positivas consecuencias para quien las protagoniza. La violencia se aprende por imitación y refuerzo positivo.

Al margen de la polémica acerca de si el sustrato agresivo que conduce a la violencia forma parte o no del sistema psicológico y relacional humano, es difícil negarse a reconocer que la violencia es patrimonio de la naturaleza humana. El optimismo moderno ha preferido olvidar a Caín y creer en la bondad natural roussoniana, lo cual nos lleva a buscar las causas sociales de la violencia y poder justificar incluso la «guerra santa» ordenada por Dios. Como diría Coetzee hay violencias que se asemejan a trampas para cazar a Dios. Freud, más prospectivo, viene a decir que siempre que se disponga de un grupo aparte contra el que se pueda manifestar la agresividad, será posible mantener unido por el amor a un número considerable de personas.

No se trata de oponer las corrientes innatistas y las ambientalistas, como tampoco procede contraponer psicologismo y sociologismo. La complejidad del fenómeno de la violencia precisa de una confluencia de discursos, ya que estamos frente a un comportamiento individual pero con evidentes marcos sociales. El problema radica, pensamos nosotros, en los ámbitos de convivencia, algunos de los cuales devienen, por ellos mismos, en sustratos de violencia.

IV. FRUSTRACIÓN, IMITACIÓN Y VIOLENCIA ESCOLAR

Como hemos visto, varias teorías explicativas de la violencia se fundamentan en la frustración. Así se explica, por ejemplo, que un niño o una niña, frustrado ante la presencia de un juguete en manos de un compañero, consiga hacerse con el juguete después de golpear agresivamente a su dueño: el placer que le proporciona la posesión del objeto deseado después de recurrir a la violencia, refuerza positivamente su anterior comportamiento. Desde la perspectiva del aprendizaje social, la violencia es resultado de una serie de conductas aprendidas y reforzadas por la positiva gratificación que puede derivarse del uso de la fuerza.

Un tipo muy frecuente de violencia, principalmente entre la población escolar y entre personas con un bajo umbral de resistencia frente a las dificultades y el fracaso, es la que se produce como reacción frente a las situaciones frustrantes. El sentimiento de frustración generado por el fracaso, por la desigualdad social y personal, por la baja estima, por una burla, etc., puede engendrar, fácilmente, reacciones violentas.

Como hemos indicado con anterioridad, todas las teorías han de ser tenidas en cuenta a la hora de explicar la violencia. No obstante, desde la perspectiva educa-

tiva, es especialmente importante la teoría o interpretación de Bandura. La transgresión de normas y la violencia se aprenden de la misma manera que otros comportamientos humanos: por imitación. Aprendemos a ser violentos imitando comportamientos agresivos o violentos. Es decir, si un escolar observa que los adultos se comportan con violencia y obtienen un beneficio de este proceder, pueden «valorar» esta manera de actuar e imitar este comportamiento, adoptando, posiblemente, actitudes violentas.

Los medios de comunicación, a través de su capacidad de *modelling*, ofrecen con excesiva frecuencia una «positiva» imagen de la violencia. Imagen que los escolares, por imitación, tenderán a adoptar y es fácil que se conviertan en usuarios de la agresividad. De la misma manera que se imitan ciertas maneras de vestir, actuar y hablar, se imitan también ciertas actitudes y comportamientos violentos.

De no mediar una correcta educación es fácil que en la edad escolar aparezca la violencia reactiva o innata, o sea, la violencia como la forma de respuesta instintiva, primaria. Es la reacción casi mecánica o automática frente a una acción inesperada, molesta o vergonzosa. La violencia reactiva o innata actúa a manera de defensa ante una situación sorpresiva y negativa, ante una situación que uno no domina. Es la violencia inesperada e incontrolada que se da en no pocas circunstancias escolares. Se recibe una crítica, un empujón, un insulto, se pierde un balón que se tenía controlado... y se reacciona con violencia. Porque, no lo olvidemos, algunas formas de violencia escolar son violencia instrumental, violencia concebida como estrategia para, a través de ella, obtener de manera premeditada una situación de privilegio.

En el ámbito de la educación secundaria es fácil detectar también ciertas formas de violencia ritualizada, es decir, comportamientos acompañados de signos, expresiones, hábitos o rituales. Es un tipo de violencia cercano a las pandillas, a algunos grupos, sectas o tribus y que, con excesiva frecuencia, es posible ver en los estadios, en los medios de comunicación, en las calles e incluso en algunos espacios escolares. En ocasiones, la violencia ritualizada es usada para obtener mayor presencia, más prestigio social y... más seguidores.

Las teorías educativas de reproducción han tenido cierta repercusión en otra tipología de violencia: la simbólica. Definida por Bourdieu (1970:18) como el poder que consigue imponer significados como legítimos, aunque ello signifique

disimular las relaciones de fuerza existentes, la violencia simbólica sirve a este autor para explicar la reproducción del orden social injusto, así como el fracaso escolar de los alumnos pertenecientes a los sectores sociales más marginados y sometidos a la cultura de la clase dominante.

Verba (1994) habla de violencia escolar física y verbal, y de violencia simbólica exógena y endógena, clasificación esta última que hacen suya otros autores. Podemos hablar también de violencia en la escuela, externa a la escuela y violencia antiescolar. Testanière (1967) diferencia el alboroto tradicional del alboroto anómico. Y Woods (1986) analiza la violencia desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, mientras que Hester (1991) prefiere recurrir a las clasificaciones derivadas del etnometodologismo.

Al margen de los diferentes tipos de violencia y su relación con la frustración y la imitación, la expresión «violencia escolar» puede ser definida como la situación de acoso, intimidación o victimización en la que un alumno o alumna es agredido o se convierte en víctima, de forma repetida, de acciones agresivas como consecuencia de una situación de desequilibrio de fuerzas. Este tipo de violencia puede incluir tanto la agresión física hacia las personas como hacia las cosas, así como también el *bullying* maltrato entre iguales, es decir, entre compañeros escolares. La disrupción y la indisciplina que se puede generar en el ámbito escolar, impidiendo en ocasiones el normal desarrollo de las actividades docentes, y que pueden llevar a un abierto enfrentamiento entre profesorado y alumnado, se conciben también como formas de violencia escolar.

El *bullying* escolar es una manifestación más de la cultura de la violencia a la que, con anterioridad, hacíamos referencia. Con el término *bullying* nos referimos a la violencia que se da entre alumnos o compañeros escolares. Se trata de una violencia en la que las víctimas se sienten incapaces, indefensas ante las agresiones de compañeros. Son formas de violencia que van desde lo físico (golpes, patadas, intimidaciones, etc.) a lo verbal (insultos, motes, amenazas, etc.), pasando por la más sofisticada violencia indirecta (rumores, extorsiones, etc.).

Al margen de las consecuencias escolares que puedan derivarse del *bullying* (depresión, desinterés escolar, ansiedad, etc.), cabe considerar también el efecto de *modelling* que esta violencia puede generar entre los profesores y los alumnos que conviven con ella. Algunos estudios de carácter longitudinal, como los de D. Olweus (1993) o R. Ortega (1994), demuestran los efectos que, a largo plazo, tie-

ne este tipo de violencia, mientras que otras investigaciones demuestran que se da, principalmente, en el patio y en los alrededores de la escuela. Los pocos datos existentes y fiables acerca de este problema son la punta de un iceberg, cuya magnitud necesitamos conocer de manera más precisa. Digamos, por último, que para prevenir o solucionar el *bullying* es necesario, en primer lugar, tomar conciencia del problema que para un escolar supone un maltrato o una intimidación entre iguales. Lo más importante es conocer el problema, detectarlo y luego intervenir de manera inteligentemente pedagógica.

Podemos admitirlo o no, pero lo cierto es que la mayoría de estas «violencias» aparecen, en mayor o menor grado, y por distintas razones, en muchos de nuestros centros escolares de secundaria. Todas ellas son diferentes formas de interpretar y clasificar la violencia, un fenómeno preocupante y que actualmente tiene, para determinados sectores de la población joven, un especial perfil y atractivo. De ahí que ante la fuerza del mimetismo en los escolares comprendidos entre los 12-16 años, sea muy importante que, al margen de la frustración e imitación, antes de actuar frente a una situación de violencia escolar se tengan en cuenta circunstancias como:

- El tipo de violencia y de coacción ejercida. Se trata de una violencia verbal, moral, física, etc. Qué valoración realiza el profesorado de cada una de ellas.
- Se trata de una actitud violenta habitual o de una conducta puntual. Cómo reacciona el profesorado ante un alumno u otro. Estigmatizamos, sin más, a todo aquel escolar que presente actitudes no formalmente adaptativas.
- Cuál es la gravedad de la conducta desde el punto de vista normativo o legal. Se trata de una acción de carácter delictivo, transgresor de normas de convivencia o de pura provocación.
- La situación de violencia tiene carácter reactivo, emocional o premeditado. De qué tipo de violencia se trata. Valoramos una u otra de la misma manera.
- Atendemos a la edad, historia y características de personalidad de los protagonistas. Somos capaces de atender a las circunstancias personales de los alumnos autores o participantes en los actos violentos.
- Indagamos cuál es el contexto donde aparece la conducta violenta y conocemos las causas que la han generado. Se ha revisado la normativa escolar a partir de la aparición de situaciones conflictivas.

- Se trata de una respuesta a determinadas situaciones del medio o es una manera de expresar el malestar por circunstancias conocidas o desconocidas.
- Si se trata de una conducta agresiva individual o grupal, generada por imitación y contagio, se conoce cuál es el objetivo perseguido en la utilización de la violencia.

V. OBJETORES ESCOLARES Y EDUCACIÓN SECUNDARIA

Dado que la satisfacción que los escolares muestran hacia el centro escolar en el que transcurre parte importante de su vida es hoy un factor fundamental en el rendimiento escolar, es importante tener presente que la institución escolar es una sociedad en miniatura, es un microcosmos en el que se dan los mismos conflictos presentes en sociedad. Por lo tanto, no parece coherente cierta actitud autista que algunos de nuestros centros adoptan frente a los problemas que la población joven experimenta y percibe en su contexto social. Si deseamos que nuestras instituciones escolares satisfagan los intereses y expectativas de nuestros escolares, es preciso tener una institución escolar abierta a los conflictos sociales, una escuela capaz de afrontarlos y no preocupada exclusivamente por los conocimientos instructivos. El conocimiento de nuestra cultura es imprescindible, pero también lo es la solución de los problemas que genera la convivencia.

El que la violencia sea protagonizada por ciudadanos cada vez más jóvenes y que la mitad de los delitos cometidos en las grandes ciudades estén protagonizados por chicos y chicas en edad escolar, es algo que no puede pasar desapercibido a la pedagogía. El hecho que los adolescentes (también los adultos) necesiten sentirse vinculados a un ideal, a una ilusión, a un grupo que les ayude a superar su mediocridad de vida, da racionalidad a nuestra propuesta de que la violencia sea objeto de atención escolar, que sea considerada como un contenido escolar. Cuando nuestros jóvenes escolares tengan la oportunidad de conocer qué es la violencia y puedan hablar libremente de ella en las aulas, la violencia perderá parte del atractivo personal y tribal que actualmente posee para algunos de nuestros alumnos. Además, como sabemos, el presente no es el único estado posible de cosas, y conocer un problema es el inicio de su solución.

Jacques Selosse, especialista en problemas de violencia, al estudiar la crisis de la escuela de los años setenta, detectó que la falta de vida comunitaria, la falta de

creatividad y la insatisfacción de sus usuarios eran factores fundamentales. Pero el problema más importante de todos era el hermetismo del propio centro, su autismo escolar. Años más tarde, el *Informe sobre la violencia y la escuela* concluía que la mejor estrategia para afrontar el conflicto escolar era abrir la escuela a la ciudad y a los problemas sociales. En otras palabras: cambiar la dinámica de los centros escolares.

Algunas forma de agresividad de los alumnos son una respuesta a la violencia institucional que se produce a través de los reglamentos, las evaluaciones, los contenidos instructivos, las orientaciones escolares, etc., afirma Delafrance. La «violencia institucional», raramente aceptada por los escolares, es percibida como arbitraria e incluso injusta, y en no pocas ocasiones la violencia escolar debe interpretarse como una respuesta frente a esta situación... e incluso puede considerarse como un síntoma de salud mental, afirma Delafrance (1988:17). Algunos autores, como por ejemplo Dubet (1994:25), van más allá en este análisis y afirman que:

«Estas conductas agresivas son la expresión de una especie de rabia, de conflicto no manifiesto entre los alumnos marginados y la escuela. Constituyen la única forma de no identificarse con las categorías infamatorias de la relegación».

La violencia en las aulas es una respuesta más —de las muchas que cabrían— al entorno de violencia en que conviven muchos adolescentes. Y una manera «lógica» de resolver ciertos conflictos derivados de la convivencia social.

Con la implantación de la ESO y la escolarización obligatoria de los adolescentes, la escuela se ha convertido en un nuevo espacio vital y democrático. El problema radica en que no siempre estos escolares ven en la escuela un lugar pensado para ellos y para sus problemas. Los recorridos curriculares y los métodos no facilitan el encuentro entre «necesidades» de los escolares y respuesta institucional. Los «contenidos escolares» no entienden tampoco de conflictos, tensiones ni estilos de vida de los adolescentes, que además no desean ser alumnos de una escuela que ellos no perciben como institución a la medida de sus problemas y sus necesidades.

Estas circunstancias son las que permiten que algunos autores se refieran abiertamente a los conflictos escolares y a la violencia en las aulas con el nombre de «jungla del encerado». Cuando unos adolescentes, procedentes de la denominada «cultura del taller», de la cultura de la acción y del movimiento, se ven obli-

gados a adaptarse a las formas y metodologías de la «cultura de la pizarra», se sienten maltratados por una institución no pensada ni programada en función de sus intereses. De ahí que se hable de «objeto escolares» para referirse a este importante número de alumnos que, además de formar parte de las altas cifras de fracaso escolar, se oponen a la escuela pero que permanecen en ella por obligación. Son objeto a la escuela por no encontrar en ella la respuesta adecuada a sus necesidades personales y como adolescente.

Como hemos indicado con anterioridad, el conflicto es, entre otras cosas, un hecho social. Es la expresión de las desigualdades sociales, e implica algún tipo de incompatibilidad (o una percepción de la misma) de intereses o necesidades. El conflicto aparece con una connotación negativa porque se asocia a la violencia y se identifica como problema. Sin embargo, existen planteamientos sociológicos y educativos que perciben el conflicto como un hecho positivo, como una oportunidad pedagógica más. En cierta manera, si el conflicto no existiera se tendría que inventar.

Los conflictos se producen como consecuencia de un choque de valores, normas e intereses diferentemente compartidos por dos o más sectores sociales. El conflicto se da porque la sociedad no es estática y el cambio es un valor. El conflicto rompe la unidad del grupo, y al mismo tiempo también lo unifica y le proporciona cohesión. Por lo tanto, el conflicto escolar, es decir, ese desequilibrio temporal de la cohesión del grupo causado por fuerzas disidentes, es principalmente importante durante la adolescencia. Definida ésta como una etapa de riesgo, generosidad, iniciativa y creatividad, se caracteriza por un rápido crecimiento, por un cambio afectivo, porque aparece cierta inseguridad, se desarrolla la abstracción, la confusión entre valores... y el conflicto.

Aunque el artículo 2, 3j de la LOGSE afirma que «la relación con el entorno social, económico y cultural es uno de los principios que debe inspirar el desarrollo de la actividad educativa» es evidente que no siempre nuestros centros escolares respetan este principio, y ello es fuente de no pocas situaciones de conflicto, e incluso de violencia escolar. Si la educación es seducción, se hace difícil seducir a partir de contenidos y formalismos alejados de las necesidades y de los personales problemas de los escolares. Ante el paso de la sociedad de la norma a la sociedad del valor, y la consiguiente característica de la ambivalencia de nuestra sociedad, que diría A. Touraine, la escuela debe afrontar un nuevo reto: las nuevas alfabetizaciones de tipo emocional y social.

De qué sirve alfabetizar a nuestros escolares en matemáticas, lengua o historia si no somos capaces de tener unos escolares alfabetizados socialmente, si no son capaces de dominar y expresar sus sentimientos. Charpak (2000), premio Nobel de Física y uno de los actuales reformadores educativos más sorprendente, defiende el derecho de la alfabetización científica de todos los ciudadanos, y demuestra cómo es posible hacer de los alumnos «más conflictivos» futuros candidatos de las universidades científicas más reconocidas de EEUU. El problema radica en renovar las metodologías escolares.

Quizás porque todavía no hemos sido capaces de superar el problema del conflicto y la violencia escolar, España presenta una tasa media de fracaso escolar de un 26 por ciento, lo que supone superar en casi cuatro puntos la media europea. La presencia en nuestras escuelas de escolares con bajo arraigo e integración social, aumenta el riesgo de fracaso y el aumento de actitudes conflictivas o violentas. Recientemente, el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, elaborado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, afirmaba que un 25 por ciento de los alumnos comprendidos entre los 14 y 16 años abandona los estudios o no obtiene el título de graduado en ESO. Además, el 40 por ciento de los estudiantes de 15 años está en cursos inferiores a los que les corresponde por edad, lo cual supone que el índice de idoneidad se ha reducido a un 71 por ciento. Dado que el ciclo 12-16 años es crucial para la formación de la persona, se hace imprescindible diseñar una educación al alcance de la mayoría de escolares y para grupos poco homogéneos.

El concepto de «escuela eficaz» no es equivalente, actualmente, a «rendimiento instructivo». Los estudios de Baillion demostraron que la eficacia y el buen funcionamiento de un centro de secundaria debe medirse también en relación a los efectos que la enseñanza tiene en la violencia de sus usuarios escolares. La escuela, posiblemente la institución más importante creada por el hombre contemporáneo, debe ser repensada un su función y objetivos, debe experimentar una reconversión y adaptarse a las nuevas exigencias sociales.

VI. CURRÍCULUM TRANSVERSAL Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

Convencidos que el futuro de los ciudadanos de un país depende, en buena medida, de la formación y de los contenidos educativos que el sistema escolar

incluya, nos parece muy importante que, por encima de los diferentes contextos socioculturales y las siempre ricas y legítimas diversidades ideológicas, seamos capaces de aunar esfuerzos, vencer ciertos sectarismos y defender unos contenidos escolares que, además de lo instructivo y científico, se preocupen también de transmitir ciertos valores sociales consensuados. Si queremos, como se afirma en el Libro Blanco (1989:8) que:

«nuestros niños y jóvenes, nuestros ciudadanos de ahora y de mañana, ejerzan la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la participación, en la dimensión a la que son acreedores y a la que legítimamente aspiran».

Parece indudable que currículums deben abrirse a nuevos contenidos escolares. Nuestra sociedad sacraliza el «yo», reconoce incluso el «tú», pero tiende a ignorar el «nosotros», y ello genera parte del conflicto. Sylvain Bonnet, autor de la obra «Prof», no duda en afirmar que es la sociedad en su conjunto la responsable del naufragio de la educación. La escuela actúa, para este profesor de letras francés, como una madre sobreprotectora y abusiva que intenta integrar a todos sus hijos, pero está falta de imaginación para hacerlo. Para superar definitivamente la controversia entre los que están a favor o en contra de la tiza, es preciso ofertar una escuela a la carta.

Si la educación busca el desarrollo integral y armónico de la persona, los contenidos escolares cobran su auténtica entidad en la medida que se sitúan en un tiempo y en un espacio concretos y devienen en valores básicos para la convivencia. Ahora bien, algunos contenidos educativos de base ética son válidos para todos los educandos, prescindiendo de creencias, ideas políticas o religiosas. Los principios abiertos, dialogantes, los valores que otorgan dignidad, no deben tener fronteras, antes al contrario, deben impregnar todas las actividades escolares. Esos son, precisamente, los contenidos transversales.

Desde la propuesta de unos conocimientos organizados bajo la lógica disciplinar reproductora hasta la más actual propuesta de un curriculum constructivista y participativo, pasando por la tradicional discusión entre los defensores de unos contenidos escolares fragmentados en asignaturas y los que propugnan un conocimiento integrado y globalizado, media una larga lista de movimientos pedagógicos derivados de las distintas opciones sociales. En este sentido pensamos que la introducción de los temas transversales en la Reforma del Sistema Educativo fue una afortunada propuesta de cómo adquirir el conocimiento de la realidad social

que es también competencia suya tratar los problemas que los escolares viven y ven a su alrededor. Además, dado que el aprendizaje no se da de manera aislada de los sentimientos de los niños, es oportuno recurrir a las habilidades vitales y a los fundamentos emocionales del problema. «La alfabetización emocional es tan importante como puede serlo, por ejemplo, el aprendizaje de las matemáticas o la lectura», afirma Daniel Goleman (1996:403).

Los programas de prevención son más eficaces cuando tratan de enseñar competencias emocionales y sociales concretas, como pueden ser, por ejemplo, controlar los impulsos violentos. Y una de las más rentables estrategias de prevención consiste en informar a los más jóvenes acerca de la violencia en el preciso momento en que los escolares comienzan a enfrentarse a ella, sin olvidar que primero son las emociones y los sentimientos que los pensamientos.

Algunos de los programas de alfabetización emocional se diseñaron como respuesta al problema de la violencia. El programa *Resolving Conflict Creatively Program*, aplicado en Manhattan, pretende incidir en la inteligencia emocional y busca prevenir la escalada de la hostilidad y la violencia. Según Linda Lantieri, creadora del programa, éste enseña a los jóvenes escolares que además de la agresividad, disponen de muchas otras respuestas alternativas para resolver los conflictos. Es decir, la violencia y su prevención son espacios de la educación y pueden devenir en contenidos transversales.

VII. A MANERA DE PERORACIÓN: ALGUNAS CONSIDERACIONES PRÁCTICAS

1. Es importante reaccionar «positivamente» y con auténtica actitud intercultural frente al cambio social, el conflicto y la violencia. Es necesario, por lo tanto, adoptar una visión sistémica, compleja y global de la violencia como fenómeno presente en la enseñanza secundaria. Conocer sus causas, tener una información global del problema y evitar las informaciones filtradas respecto a ella, es tan importante como la posterior intervención. Si «un problema conocido es un problema en vías de solución», se hace necesario tener una mínima información científica acerca de la violencia.

2. Ante las situaciones de conflicto y de violencia que se puedan dar en la enseñanza secundaria es aconsejable la intervención del profesional mejor situado

frente al problema suscitado. Sugerir cambios en la organización del centro, modificar los patrones organizativos y aplicar nuevas estrategias conjuntas, crear nuevos rituales escolares y desterrar los que no sirven, es una eficaz manera de actuar preventivamente y de evitar el creciente fenómeno de los objetores escolares. En muchas ocasiones se trata de revisar la filosofía del centro respecto a la violencia y evitar los estereotipos y las generalizaciones insubstanciadas.

3. Formalizar, de manera «moderna», sugestiva y consensuada los códigos de reglas escolares escritas es siempre positivo. Las normas deben tener un racional y vigente sentido, estar adaptadas a la cultura actual y no ser más rígidas de lo que sea preciso. En pocos casos el conflicto y la violencia se solucionan con la rigidez o con una disciplina excesivamente severa.

4. «Aceptar» las características personales conflictivas de los alumnos, respetar las diferencias y la diversidad, potenciar si es preciso las subculturas escolares existentes, formar al profesorado respecto al comportamiento auténticamente intercultural, reflexionar acerca del conflicto y de los problemas del aula a través de los contenidos transversales, huir de imágenes «ideales», etc., es siempre más preventivo y pedagógicamente más eficaz que hacer uso del sarcasmo, la humillación, la amenaza, la agresión, la intimidación, la manipulación, el alarmismo o el dramatismo.

5. En muchas ocasiones se hace imprescindible jerarquizar los contenidos escolares, aceptar los límites no sólo intelectuales de los escolares y evitar las imágenes negativas que acerca de ellos se crean. Mejorar la autoestima del alumnado conflictivo estableciendo proyectos comunes de trabajo, así como fomentar las actividades en equipos «inteligentemente» organizados que conduzcan a crear imágenes escolares positivas de los alumnos más conflictivos, es asimismo un eficaz recurso preventivo. Aplicar la teoría psicológica de las expectativas y del espejo, recurrir al efecto halo («es lo que te decía», «puedes hacerlo mejor»...), a la predisposición y al afecto del profesorado, son también recursos eficaces para afrontar los problemas derivados de la violencia.

6. Es preciso generar programas de formación del profesorado acerca de los problemas relacionados con la violencia. Al crear Unidades de Adecuación Curricular (UAC) o programar actividades que los alumnos con problemas de conflictividad puedan asumir y realizar de manera satisfactoria, es importante tener presente la realidad del «analfabetismo social» y el «analfabetismo emotivo». No

podemos olvidar que la conflictividad es casi siempre un estado pasajero. No se es «conflictivo o violento».

7. Dado que el aula es también de los alumnos, éstos han de participar en la elaboración de las normas de convivencia y en su diseño organizativo. Si las normas de actuación y convivencia en el aula han de tener presente las situaciones reales de violencia, es necesario recoger, de forma exhaustiva, la información real del conflicto existente en el aula y fuera de ella. Nunca debemos permitir esconderla o ignorarla. La escuela no puede ser una institución autista.

8. Es conveniente explicar a los alumnos, con claridad y detalle, la metodología de aula, los criterios de evaluación, los canales de comunicación, las fórmulas de negociación, las posibilidades de protesta, etc. Es importante que, desde el primer día de clase, los escolares puedan conocer, discutir y compartir las normativas del centro a fin de que las conozcan y las puedan asumir. Es importante también comprometer al alumnado con las normas y las actividades escolares a realizar.

9. Otros principios a tener en cuenta son: establecer objetivos concretos y que puedan asumirse, huir de la rutina y evitar hacer cosas «sin sentido», así como la dependencia respecto al profesor para trabajar. Evitar asimismo actividades de resultados a largo plazo, ya que el perfil de las personas con comportamientos conflictivos responde a una psicología inmediata y son personas propensas al rendimiento a corto plazo. Por lo tanto debemos tratar y hablar de cosas y problemas inmediatos y cercanos a los alumnos. Pensar y diseñar actividades y un material didáctico atractivo y manipulativo es un recurso más para que este alumnado se identifique con el centro, que también es su centro educativo, posiblemente el único que está a su alcance.

10. Formarse en técnicas de mediación se convertirá, en un futuro inmediato, en una necesidad, ya que la negociación ante los problemas derivados de los conflictos y la violencia siempre es positiva. Crear un «cuerpo» de mediadores, formar al profesorado en temas relacionados con el conflicto, tutorizar al docente novel y no responsabilizarle de los grupos con mayor dificultad, son siempre positivas estrategias pedagógicas. No desesperar... y no hablar de problemas de disciplina sino de problemas de convivencia.

11. Estrategias como la mediación, los círculos de calidad, los compañeros tutores, la cooperación entre compañeros, la dramatización, el role-playing, la resolución de problemas, las técnicas de asertividad, la escritura creativa, la discu-

sión e inversión de papeles, el *counseling*, los métodos más radicales de *share concern* de P. Pikas (1989), el *no blaming approach* de Maines y Robinson (1992), etc., son algunas de las metodologías más utilizadas para que los escolares con más propensión a adoptar comportamientos violentos se inicien en la adquisición de competencias socioemocionales.

12. Es conveniente establecer acuerdos y compromisos de trabajo, es decir, pactar actividades y responsabilidades, así como crear canales de participación entre alumnos-profesores-familia. Unos y otros deben ser «cómplices» del centro escolar, se han de buscar, además, espacios para que el alumnado se explique, y escuchar con atención y actitud positiva lo que dice y lo que no expresa o no sabe expresar. Es oportuno, por otro lado, intervenir frente a la violencia en el momento oportuno y no individualizar el problema en un profesor, buscar la colaboración para solucionar el conflicto y conceder siempre un «plus» de atención a los alumnos violentos, pero sin convertirlos en alumnos líderes.

13. La expulsión de un alumno del centro debe ser siempre un recurso educativo extremo, y debe ir acompañado de su correspondiente reflexión educativa. De la misma manera que, por ejemplo, el enfermo conflictivo tiene derecho a la intervención hospitalaria, no parece clara la equidad de la expulsión escolar. Crear una comisión de convivencia real, no como subterfugio, y disponer de espacios donde poder atender a los alumnos y alumnas que tengan que ser desplazados momentáneamente del aula, implica mejorar las relaciones del centro escolar con el exterior, con los centros de ocio, deportivos, asociaciones, etc. Al integrar a los alumnos y alumnas con dificultades sociales en estos centros, es recomendable hacerlo en colaboración con los responsables de los mismos.

14. No olvidar que el día más importante del periodo escolar es el primer día de clase. Debe organizarse una correcta recepción del alumnado, así como una adecuada presentación de profesores y compañeros. Dada la importancia, para estos chicos y chicas, de las primeras impresiones, debe asegurarse un positivo inicio de curso. Ahora bien, para asegurar un buen inicio de curso es vital conocer los factores y condiciones de cada alumno y alumna, su expediente escolar, edad y correlación de conocimientos, circunstancias sociales, lengua, expectativas, etc. «El problema del inicio es el inicio del problema».

15. Es una ingenuidad pensar que la solución de un problema que es social, tiene una solución exclusivamente educativa. Pero también es ingenuo pensar que

la función de la institución escolar es exclusivamente la instrucción. No olvidemos que la auténtica pedagogía de la violencia se inicia con una correcta prevención de las causas del conflicto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUBERT, M.^a J. (1995): *Democracias desiguales. Cultura política y paridad en la Unión Europea* (Barcelona, Ediciones del Serbal).
- BANDURA, A. R. (1977): *Modificación de la conducta. Análisis de la agresividad y la delincuencia* (México, Editorial Trillas).
- BERKOWITZ, L. (1973): Sport, competition and aggression, *The Physical educator*, 17, pp. 59-61.
- BOURDIEU, P. (1970): *La reproduction* (Paris, Minuit).
- BURTON, A. (1967): The meaning of psychotherapy, *Journal of existen*, 29, 1967, pp. 45-59.
- CHARPAK, G. (2001): *Niñas, investigadoras y ciudadanas. Niños, investigadores y ciudadanos* (Barcelona, Vicens Vives).
- DAHRENDORF, R. (1983): *Oportunidades vitales. Notas para una teoría social y política* (Madrid, Espasa Calpe).
- DELAFRANCE, B. (1988): *La violence à l'ecole* (Paris, Syros).
- DENKER, R. (1971): *Elucidaciones sobre la agresión* (Argentina, Amorrortu).
- DOMENACH, J. M. (1981): *La violencia y sus causas* (Paris, Editorial de la Unesco).
- DUBET, F. (1994): Les mutations du système scolaire et les violences à l'école, *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 15, pp. 11-26.
- EIBL-EIBESFELDT (1977): *El hombre preprogramado* (Madrid, Alianza Editorial).
- EIBL-EIBESFELDT (1972): *Amor y odio. Historia natural de las pautas de comportamiento* (México, Siglo XXI).
- FORO EUROPEO DE SEGURIDAD URBANA (1994): *Securité et Democratie* (Paris).

- FORO EUROPEO DE SEGURIDAD URBANA (1996): *Urban cultural space & urban security* (Paris, La Villete).
- FREUD, S. (1980): *Obras completas* (Madrid, Alianza editorial).
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional* (Barcelona, Editorial Kairós).
- HESTER, S.: (1991): The Social Facts of Devianca in School; a Study of Mudance Reason, *British Journal of Sociology*, 42, 3, pp. 443-462.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (2000): *Cómo reducir la violencia en la escuela* (Buenos Aires, Paidós).
- KRECH, D. y otros (1978): *Psicología social* (Madrid, Biblioteca Nueva).
- MAINES, B. y ROBINSON, G. (1992): *Michael's: The «no blame's approach* (Bristol, Lame Duck Publishing, Redlands).
- LORENZ, K. (1971): *Sobre la agresión: el pretendido mal* (México, Siglo XXI).
- MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas* (Madrid, Alianza Editorial).
- MEC (1989): *Libro Blanco de la Reforma del Sistema Educativo* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- MICHAUD, Y. (1996 a): *La violence apprivoisée* (Paris, Hachette).
- MICHAUD, Y. (1986 b): *La violence* (Paris, PUF).
- OLWEUS, D. (1993): *Bullying at school. What we know and what we can do* (Oxford, UK, Blackwell Publishers).
- ORTEGA, R. (1994): Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de E.G.B., *Infancia y Sociedad*, 27-28, pp. 191-216.
- ORTEGA, R. 1994): Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros, *Revista de Educación*, 304, pp. 253-280.
- ORTEGA, R. (1997): Violencia interpersonal entre iguales, *Prevenció, Quaderns d'estudi i comunicació*, 13, marzo, pp. 39-48.
- PAIN, J. (1994): Les violences en milieu scolaire: du concept a la prévention, *Cahiers de la sécurité intérieure*, 15, pp. 27-40.

- PETRUS ROTGER, A. (1996): Violència i esport escolar, Portanveu, *Consell de l'Esport Escolar de Barcelona*, 5, 1er semestre, pp. 14-16.
- PETRUS ROTGER, A. (1997): Prevenció y violencia, Prevenció. *Quaderns d'Estudi i documentació*, 13, març, pp. 67-80.
- PETRUS ROTGER, A. (2000): *Conflicto y violencia como nuevos espacios d educación social*, en M. Romans, A. Petrus y J. Trilla: *De profesión: educador/a social*, pp. 83-107 (Barcelona, Paidós).
- PICAS, A. (1989): *The common concern method for the treatment of mobbing*, en E. ROLAND y E. MUNTHE (Eds.) *Bullying: and international perspective* (London, David Fulton).
- ROJAS MARCOS, L. (1996, a): *Las semillas de la violencia* (Madrid, Espasa Calpe).
- ROJAS MARCOS, L. (1996, b): *Latidos de fin de siglo* (Madrid, Espasa Calpe).
- RULE, J. (1988): *Theories of Civil Violence* (Berkely, University of California Press).
- SACRISTÁN, J. (2000): *La violencia y sus claves* (Barcelona, Ariel).
- TESTANIÈRE, J. (1967): Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement secondaire, *Revue française de sociologie*, núm. 8, pp. 17-33.
- VARGA, K. (1993): *L'adolescent violent et sa famille* (Paris, Privat).
- VERBA, D. (1994): *Absenteisme et violence à l'école* (CCPD de Valence, CRDP de Grenoble).
- WOODS, P. (1986): *Inside Schools, Ethnography in Educational Research* (London, Routledge).
- WOODS, P. (1990): *L'ethnographie de l'école* (Paris, Armand Colin).

RESUMEN

En el artículo se afirma que la violencia no es un fenómeno exclusivo de nuestra sociedad postmoderna y tecnológica, ya que la historia del ser humano es un largo transcurrir, en paralelo, al uso de la violencia. Después de ofrecer una rápida mirada a la tradicional «cultura de la violencia» y analizar las posibles raíces de este fenómeno, se concluye que si bien la mayoría de sociedades que nos precedieron fueron más violentas que la nuestra, nunca se experimentó por la violencia tanta fascinación como la que sentimos nosotros. En consecuencia, éste es el contexto dentro del cual deben ser analizadas las actuales formas de violencia en la educación secundaria, que en algunos casos son un síntoma más del malestar social. A continuación, una vez citadas las teorías explicativas de la violencia más habituales, se citan la frustración, la imitación y el refuerzo positivo como algunas de las causas que mejor explican las cifras y actuales formas de violencia escolar.

El autor se muestra partidario de no adoptar una actitud hermética y autista frente al problema de la violencia, ya que si deseamos una institución escolar capaz de satisfacer las necesidades y expectativas de nuestros alumnos es preciso que ésta se muestre abierta al conflicto y no preocupada exclusivamente por los contenidos instructivos. Después de analizar la «violencia institucional de la propia escuela», percibida como arbitraria e injusta por los denominados «objetores escolares», ciertas formas de violencia de éstos deben interpretarse como un símbolo, como un síntoma de su malestar frente a una escuela que no es capaz de dar respuesta a sus necesidades. Ante el «naufragio escolar» y ante la banal controversia entre los que están a favor o en contra de la tiza, dado que la violencia se aprende por imitación y por refuerzo positivo, parece necesario actuar preventivamente y convertir el conflicto y la violencia en contenidos curriculares transversales. Es preciso evitar que la violencia se convierta en un signo de «distinción positiva» para ciertos escolares. Finaliza el artículo con unas propuestas, dirigidas a los profesores de secundaria, a fin de que puedan actuar de manera racional y pedagógica frente a las más habituales situaciones de conflicto y violencia escolar.

ABSTRACT

This article asserts that violence is not only a post-modern phenomenon but also something that has been part of the human experience throughout history. After a quick look at the «Culture of Violence» that analyses the roots of this phenomenon, the author of this paper concludes that while most previous societies have been much more violent than society today, our current society finds much more fascination with violence than any other previous society. Therefore, current violence in secondary schools should be understood in this context of fascination with violence and as one more symptom of current social malaise. Later on, the article refers to the most popular theories to explain violence, and mentions frustration, imitation and positive reinforcement as the most common causes of violence in secondary schools.

The author states that schools should not be indifferent to the problem of violence and should be able to include conflict as a part of their curriculum because schools should be able to satisfy all needs and expectations of pupils, not merely curriculum established about content of knowledge; facing violence would meet needs and expectations of most pupils. The author also analyses the «institutional violence of the school itself» which is considered by some experts as unfair due to the fact that most pupils that suffer this institutional violence are violent pupils, and that their violence is a consequence of imitation and positive reinforcing of violence by the institution itself and also used by them as a way of showing their dissatisfaction with the school. It is only possible to prevent violence in schools with a pro-active stance on the part of school teachers, by treating conflict and violence as a cross-curricular content.

The article ends with some recommendations for secondary teachers in order to prevent violence in their classrooms.