

ASPECTOS PSICOSOCIALES DE LA VIOLENCIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

MANUEL MARÍN SÁNCHEZ*

En este trabajo se expone un acercamiento al problema de la violencia en los contextos educativos. Realizamos un análisis de los diferentes modos de estudio de la violencia, para centrarnos posteriormente en un análisis del comportamiento violento desde la perspectiva psicosocial. Se examina el problema de la violencia juvenil y su tipología con alusiones a estudios realizados en este campo. El marco central del trabajo lo constituye entorno escolar analizando las causas y motivaciones de los comportamientos violentos y las características de los ambientes que favorecen la aparición de la violencia. Concluye el trabajo con el análisis de los factores que pueden disminuir los episodios violentos, centrándose en las características del clima social en la escuela y en las características del profesor.

Palabras claves: Violencia, clima social, agresión, violencia escolar

Psychosocial aspects of violence in school. In this work an approach is exposed to the problem of the violence in the educational contexts. We carry out an analysis of the different ways to study the violence. We carry out an analysis about the violent behavior from the perspective psicosocial. The problem of the juvenile violence is examined and its class with allusions to studies carried out in this field. The central mark of the work constitutes the school environment analyzing the causes and motivations of the violent behaviors and the characteristics of the atmospheres that favor the appearance of the violence. Concludes the work with the analysis of the factors that can diminish the violent episodes, being centered in the characteristics of the social climate in the school and in the characteristics of the professor.

Key words: Violence, social environment, Aggression, School Violence.

Son ya varias las décadas en las que se viene insistiendo, desde distintos foros de opinión, el alarmante problema que supone la violencia en las escuelas. En los últimos tiempos los medios de comunicación de masas vienen reflejando un creciente aumento de la violencia en las capas más jóvenes de la población, con episodios violentos protagonizados por personas cada vez con menos edad y de distinta condición socioeconómica o de género. Ante la evidente preocupación por este fenómeno social, los distintos agentes sociales se plantean la urgente necesidad de implementar recursos que palien la necesaria disminución de estos comportamientos asociales y el encauzamiento de las conductas juveniles, principalmente, por senderos más acordes con la convivencia normativa de la sociedad. El

* MANUEL MARÍN SÁNCHEZ es Catedrático de Psicología Social de la Universidad de Sevilla.

interés suscitado en las distintas instituciones sociales por el tema de la violencia juvenil se patentiza en la creciente urgencia por desarrollar estudios coadyuvantes en el esclarecimiento de las causas y factores que inciden sobre los comportamientos violentos en las poblaciones juveniles, en un intento de comprender el fenómeno y plantear programas de intervención encaminados a prevenir las conductas asociales y violentas con el fin de propiciar una pacífica convivencia en los estratos más jóvenes afectados por esta lacra social.

Nuestra aportación al análisis de esta problemática se sitúa en el examen teórico y práctico de los antecedentes del problema, desde las distintas vertientes de la ciencia psicosocial. Realizaremos algunas consideraciones sobre el concepto diferencial del comportamiento violento y agresivo. Examinaremos el concepto de violencia juvenil y expondremos su tipología con alusiones a los estudios más recientes realizados en nuestro país. Nuestro marco central lo constituirá el entorno escolar, donde pormenorizaremos las causas y motivaciones de los comportamientos violentos, la caracterización del alumno agresivo y los factores de riesgo que condicionan su aparición y actuación. Concluiremos nuestro análisis con unas propuestas para paliar tanto la incidencia de conductas violentas como para minorar sus efectos en el contexto educativo.

1. El problema de la violencia en la sociedad

La tipología de la conducta violenta ha superado en los últimos tiempos las previsiones y clasificaciones que se hicieron en los primeros estudios etológicos (Lorenz, 1966) o psicoanalíticos (Freud, 1920), hemos asistido a un crecimiento tanto del espectro de las conductas violentas con la consiguiente diversidad de taxonomía. Desde formas simples de violencia como la conducta verbal, producto de la irritabilidad momentánea o la ira, hasta formas más sofisticadas como la tortura política, pasando por la violencia de género o sexual, con sus espurias formas de expresión, a las prácticas violentas del crimen organizado, bien sea por grupos minoritarios o mayoritarios, la diversidad de conductas y comportamientos violentos nos pone frente a una realidad cada vez más cruda de la que no es ajena cualquier sociedad, aunque su expresión en algunas de ellas esté especialmente localizada en determinados estratos sociales.

Sin embargo, no nos podemos inhibir ante la trágica realidad de la contemporaneidad de la violencia en una sociedad diversa y a la vez globalizada en sus formas de expresión conductual; donde la limpieza étnica, el maltrato infantil, el abuso de las “fuerzas del orden” con el empleo de medios violentos como formas persuasivas para la corrección de infracciones puntuales de alteración de la normalidad ciudadana, la solución mortal de conflictos sociales, mediante bombardeos indiscriminados, las masacres de etnias o grupos disidentes, constituyen parte de un largo etc que convierten a nuestra sociedad en una claro reflejo de la falta de recursos psicosociales con que se enfrentan los organismos, instituciones o

individuos cuando se ven inmersos en situaciones conflictivas. La irracionalidad de los procedimientos de actuación para solucionar los conflictos da pie a muchos para fundamentar las causas innatas o biológicas de la conducta violenta, olvidando elementales enfoques psicosociales donde el análisis multidimensional constituye el pilar central de un acercamiento desde el interaccionismo al problema de la violencia humana. Esta heterogeneidad conductual de los episodios violentos impide una precisa evaluación epidemiológica. Sin embargo, los estudios realizados en distintos ámbitos sociológicos, bien sean en áreas metropolitanas, zonas rurales, áreas deprimidas, o en los distintos países con problemáticas segregacionistas de distinta índoles, ponen de manifiesto que la violencia ha aumentado en sus formas y facetas de expresión, lo mismo que lo hace la intensidad y la severidad de los actos violentos. En este sentido, la máxima expresión del acto violento es el homicidio, procedimiento violento que ha aumentado en las últimas tres décadas, tanto a escala mundial como en gran parte de los países desarrollados. En los Estados Unidos ha aumentado considerablemente la proporción de homicidios en varones juveniles; al tiempo que se pone de manifiesto la incidencia de factores de riesgo interrelacionados entre sí y asociados con colectivos étnicos –raza negra principalmente– niveles socioeconómicos y culturales deprimidos (CDCP, 1993).

Un estudio encargado por el gobierno de los Países Bajos sobre las acciones violentas en la comunidad europea (Pfeiffer, 1998) puso de manifiesto el incremento de los índices de violencia juvenil desde la mitad de la década de los ochenta hasta principios de los noventa. En el trabajo se señala que, en líneas generales, fueron jóvenes las víctimas de los delitos comunes violentos perpetrados por otros jóvenes; además, los índices de victimación de adolescentes, de edades comprendidas entre los 14 y 21 años, crecieron desde el 300 por 100.000 en 1984 al 750 por 100.000 en 1995 aproximadamente. Es posible pensar que este incremento se debe a la tendencia general de los índices de violencia en nuestra sociedad, pero los datos manifiestan que en ninguno de los países estudiados se incrementó el índice de delitos de adultos de forma paralela al de los jóvenes. Es pertinente, por tanto, pensar que el fenómeno de la violencia juvenil, si bien no es independiente de la violencia que vive en la sociedad en su conjunto, no puede simplificarse como parte de una tendencia general.

A pesar de que las sociedades actuales son mucho menos violentas y brutales que las precedentes, tanto la delincuencia como las actitudes violentas de la juventud tiende a aumentar. Del mismo modo se aprecia un decremento en la edad de agresores y víctimas, ambos pertenecen cada vez más a sectores más jóvenes de la población. Las estadísticas internacionales registran un incremento en las cifras de delincuencia juvenil. En EEUU, (AA, 1995; Calahan, y Rivara, 1992) donde la tasa anual de homicidios triplica la de Europa, los homicidios perpetrados por gente joven han aumentado el 154% en los últimos diez años. Un estudio realizado entre chicos de 13 a 18 años de escuelas públicas de Chicago puso de manifiesto

que el 45% de los estudiantes había sido testigo de un asesinato, el 61 % de tiroteos y el 47% de un asalto con armas blancas y a puñaladas; la cuarta parte de la población juvenil había presenciado estos tres tipos de actos delictivos. Si bien la población entre 15 y 20 años representa menos de un 10% de la población total de EEUU, constituye el 35% de los casos de detención por comisión de crímenes violentos. En Inglaterra, los menores de dieciocho años son responsables de una quinta parte de los delitos. En España, se produjeron en el año 1994 un total de 22.500 detenciones de menores de dieciocho años y más de la mitad de los delitos juveniles supusieron algún tipo de violencia física o intimidación (Rojas, 1995).

Por otra parte, parece evidente que el fenómeno de la violencia juvenil adopta actualmente unas características diferentes a las de otras épocas:

Cada vez es más frecuente encontrar chicos y chicas procedentes de familias aparentemente normales y de clase media que recurren al uso de la fuerza de manera gratuita. La incidencia de actos violentos se da como más profusión entre los estratos económicos muy bajos y los muy altos, con diferencia significativas entre los niveles medios (Marín Sánchez, M.; Rivero, M. y otros, 2002).

Junto con las conductas vandálicas de las bandas de jóvenes y las conductas delictivas sancionables por la ley, la conducta turbulenta, la desobediencia y las actitudes desafiantes de los jóvenes son motivo de preocupación: los maestros se refieren cada vez con mayor frecuencia a una tipología de chicos que no pueden o no quieren acatar la normativa de la escuela y que expresan su rechazo a la institución a través de la violencia verbal, el "pasotismo" o el ataque físico y verbal a los compañeros y profesores.

También las víctimas de la violencia se nutren de la población juvenil. En una reunión de la UNICEF celebrada en Estocolmo en 1996 (El País, 1996) se describió el drama de la explotación sexual de jóvenes y niños, donde las mafias organizadas consiguen sumas extraordinarias de millones de dólares por la explotación sexual de los jóvenes en todos los continentes. Sólo en Estados Unidos se calculó la incidencia de alrededor de millón y medio anual de asaltos sexuales a mujeres (Sorel, 1994). En el 85% de los homicidios domésticos la policía ya había sido llamada por lo menos una vez y en más del 50% de los casos al menos había recibido cinco llamadas con anterioridad.

2. Consideraciones conceptuales sobre la violencia y sus causas

En el acercamiento a las explicaciones de la conducta violenta se ha recurrido a la clasificación de modelos de análisis de las conductas violentas basándose en las tendencias de la conducta humana (Marín, 1997). Bajo este prisma se han agrupado en dos grandes apartados las teorías que la explican: las de Tendencias Activas o innatas y las de Tendencias Reactivas o ambientales. Las tendencias activas o innatas incluyen

modelos médicos, etológicos, biológicos, el modelo constitucional de la personalidad o psicoanalíticos. Entre las tendencias reactivas destacan la influencia socio-ambiental, el aprendizaje social, la influencia familiar o la escolar.

Otro modo de acercamiento es analizándola según las tres dimensiones básicas en las que se desenvuelve el comportamiento humano: dimensión biológica, psicológica o sociocultural.

2.1. La dimensión biológica

Desde la perspectiva biológica se han seguido modelos basados en el estudio de la evolución de la conducta agresiva en las distintas especies animales (Eichelman, 1995); se han seguido los modelos neuroquímicos que explican la conducta violenta por la presencia o ausencia de determinadas sustancias en el sistema nervioso central (Driscoll; Dedek; Martin, y Baettig, 1998; Eichelman, 1980) o en sistema endocrino (Virkkunen, 1996; Coccaro; Kavoussi; Sheline; Lish, et al., 1996). Del mismo modo se argumenta que la agresividad está en función de asientos neuroanatómicos concretos que a su vez responden a diferentes agentes farmacológicos (Weiger, y Bear, 1988), de ahí que la conducta violenta se explique por los estados internos o visceroreceptivos, o que las asociaciones entre estímulos externos y estados emocionales son mediados por estructuras témporo-límbicas que determinan la cualidad de la conducta violenta. Por último, dentro de la perspectiva biológica, cabe citar otro modelo que sustenta la conducta violenta en determinantes genéticos, dándole carácter hereditario, tal es el caso del llamado síndrome XYY supuesto éste que caracteriza al que lo posee por una conducta violenta, hipótesis que si bien pronto perdió vigencia, no supuso el abandono de la línea de investigación en el determinismo genético del comportamiento agresivo. En este sentido los estudios sobre la manipulación genética en ratas hacen pensar que el incremento de NO (óxido nítrico) por la manipulación de un gen conlleva la aparición en ratas de conductas extremadamente agresivas (Medina, 1996).

2.2. La Perspectiva Psicológica

Se puede considerar bajo esta perspectiva las aportaciones de McDougall (McDougall, 1932) sobre la descripción del instinto agresivo, refiriéndose al instinto sexual y al de preservación y relacionándolos, sobre todo el último, con las conductas agresivas. Pero dos son las perspectivas que desde el prisma psicológico han tenido especial importancia: la psicodinámica y la cognitivo-conductual. Desde el enfoque psicodinámico se postula que la violencia constituye una expresión emocional y conductual de determinados mecanismos de defensa, cuyo objetivo es compensar déficits intra o interpersonales. Según esta perspectiva los actos violentos producen en quienes lo cometen cierto alivio a sus tensiones personales e

incluso, a veces, hasta placer. Es este sentido el sadismo sería la expresión máxima de este afecto.

Desde otras instancias psicoanalíticas se postula la agresión y la violencia como una respuesta a la pérdida de expectativas en relación con objetivos planteados (Robins, 1995). La desesperanza por la pérdida de objetivos puede llevar a la violencia tanto a individuos como a grupos humanos. Por su parte Freud postuló el instinto de muerte como una pulsión básica en el individuo que puede constituirse en directriz de todo acto humano y ser sublimado en el individuo normal, o de forma angustiada en el neurótico o irracional en el psicótico. También dentro de la perspectiva psicoanalítica deben incluirse las aportaciones de Jacobson (Jacobson, 1964) al considerar que la agresión proyectada en otros contribuye de forma significativa a la formación del “superyo”, que se internalizan como mandamientos prohibitivos de ciertos comportamientos.

Bajo la **perspectiva cognitiva-conductual** toda conducta violenta es producto de un aprendizaje que tiene lugar especialmente en los primeros años formativos de la persona. La agresión constituiría un modo de encajar las conductas disonantes en un medio hostil, o de encauzar las frustraciones por la no-consecución de los objetivos previstos. En este sentido, la hipótesis original de la teoría de la frustración-agresión (Dollard y cols., 1939) según la cual la frustración era producto del bloqueo que sufría una conducta dirigida hacia una o cortada en el proceso, daba lugar a una acumulación de energía agresiva dentro del organismo. Esta energía resultaba nociva y por lo tanto el organismo debía liberarla en forma de conducta agresiva.

Esta primera hipótesis sobre la frustración como generadora de conductas violentas quedó modificada, siendo considerada la frustración sólo como un estímulo para la agresión que ocupaba su lugar en la jerarquía de posibles tendencias de respuesta de un individuo; no obstante, la agresión se creyó la tendencia de respuesta dominante tras la frustración (Miller y cols., 1941). De esta forma, la frustración crea una disposición para la agresión, pero el que sea o no expresada depende de condiciones adicionales.

Pero como no resulta satisfactorio decir que la frustración a veces sí (y por tanto a veces no) conduce a la agresión. Ese “a veces” debe ser incorporado a nuestros supuestos teóricos, en este sentido, la *teoría de la señal-activación* (Berkowitz, 1964, 1969, 1974) inserta un concepto intermedio entre frustración y agresión: las condiciones o señales apropiadas para la agresión. Según ésta la frustración no provoca agresión inmediatamente, sino que genera en el individuo un estado de activación emocional denominado ira, que produce una disposición interna para la conducta agresiva. Pero esta conducta sólo tendrá lugar si en la situación existen señales estímulares que posean un significado agresivo; es decir, claves asociadas con condiciones en que la ira se descarga, o simplemente con la ira misma. Los estímulos adquieren su cualidad de claves agresivas mediante procesos de condicionamiento clásico; según Berkowitz, a través

de la experiencia ciertos objetos resultan asociados con la agresión; estos objetos tienen gran valor como señales agresivas (como por ejemplo las armas).

Algunos resultados de investigaciones realizadas apoyan esta hipótesis, en el sentido de que el efecto de las armas ha sido confirmado en situaciones naturales (Simons y Turner, 1976), utilizando diapositivas en lugar de armas reales (Leyens y Parke, 1975), con cuchillos (Fischer, Kelm y Rose, 1969), y con armas de juguete en un estudio de niños (Turner y Goldsmith, 1976). No obstante, otra serie de experimentos no consiguieron confirmar los supuestos de Berkowitz, bien porque no encontraron ningún efecto de las armas reales (Turner y Simons, 1974), bien porque encontraron un efecto sin haber activado antes la ira de los sujetos experimentales (Fraczek, 1974; Schmidt y Schdmit-Mummendey, 1974). Relacionada con la teoría de la frustración se sitúa la teoría de la Reactancia Psicológica de Brhem (Brehm, 1966) quien postula que las personas se ven envueltas diariamente en “luchas” para preservar su libertad psicológica, puesto que son muchos los sucesos cotidianos que comprometen esta libertad. Algunos ejemplos de pérdida de libertad lo constituyen el verse forzado a aceptar una decisión, ser presionado por otros, soportar las críticas y las censuras, no poder realizar determinadas tareas o cumplir expectativas muy deseadas, entre otros.

Diversos estudios desde la Psicología del desarrollo han puesto de manifiesto la influencia que tienen los episodios violentos vividos durante la niñez en la vida adulta del individuo. Conductas infantiles como el robo de pequeños objetos, las mentiras y actos deshonestos durante los primeros años son predictores de conductas violentas durante la adultez (McCord, 1990; Ingram, 1986).

Una perspectiva más reciente desde el punto de vista histórico, la teoría del aprendizaje, considera la agresión más bien como una forma concreta de conducta social, que se adquiere y mantiene de la misma forma que cualquier otra forma de conducta social, mediante condicionamiento instrumental o mediante modelado, o por ambos. Esta teoría explica la conducta como dependiente de las contingencias ambientales.

Siguiendo las pautas del *condicionamiento instrumental* los individuos actúan con el fin de lograr determinadas metas, empleando medios que incluyen conductas violentas que les permiten tener éxito (alcanzan sus objetivos). Estas acciones se repetirán en situaciones semejantes si además la conducta violenta se ve reforzada material o socialmente o no implica ningún tipo de refuerzo aversivo, con lo cual resultará fortalecida la tendencia a actuar agresivamente. Ejemplo de este proceso es la situación de presión grupal propia de edades adolescentes cuando un miembro del grupo se ve presionado para que realice una conducta aprobada por el resto del grupo, en estos casos si el grupo consigue sus objetivos a través de amenazas, insultos o castigos; será más probable que en un futuro vuelva a utilizar estos medios.

La otra teoría del aprendizaje social es la conocida como *Modelado social*. Bandura (1973) propuso que el primer paso hacia la adquisición de una nueva forma de conducta agresiva era el proceso de modelado: los individuos adquieren formas de conducta nuevas y más complejas observándolas en otras personas (modelos) junto con sus consecuencias. Según este autor, el ser testigo de una agresión a la que se le castiga normalmente disminuye la tendencia a imitar dicha conducta agresiva, mientras que sucede lo contrario cuando se ve que la agresión se recompensa o no va acompañada de ninguna consecuencia evidente.

Muchos ejemplos de estos tipos de condicionamientos podemos encontrarlos en los principales contextos socializadores de los individuos, es decir, en la familia, la escuela, las amistades y los medios de comunicación. La literatura revisada nos muestra la enorme influencia que tiene sobre la conducta de los niños y jóvenes en desarrollo, y de forma específica sobre la emisión de conductas violentas, los modelos familiares, los de las propias amistades o los vistos a través de los medios de comunicación.

2.3. La perspectiva Socio-cultural

Sin duda es esta perspectiva la que presenta más dificultad en corroborar la definición experimental de los factores sociales que influyen o determinan las conductas violentas, pero en ningún caso esta circunstancia pone en evidencia la validez de la identificación de dichos factores y la vigencia de los mismos. Desde el psicoanálisis social se han hecho importantes aportaciones (Erickson, 1950; Fromm, 1973); así Erikson introduce la noción de internalización de circunstancias sociales en la forja de la identidad personal. Fromm intenta explicar la violencia como producto de la convergencia de diferentes procesos en la construcción del carácter individual dentro del entorno social. Este autor hace distinción entre la agresión benigna y la maligna. En la primera incluye la agresión no intencional, la que se efectúa como entretenimiento, la conformista, o la agresión defensiva. A la agresión maligna la califica de “necrofílica”, la vincula al placer destructivo, expresado bien individualmente por actos sádicos, o bien en masacres colectivas, anónimas o impersonales.

La confluencia de factores personales de impacto social tales como la desconfianza, el egoísmo, la anomia, la intolerancia, entre otros, constituyen factores de decisoria importancia en la comisión de conductas violentas. A estos atributos personales se le han de adjuntar la enorme influencia de la importancia y del impacto que en los medios de comunicación masivos tiene la violencia, que ha producido un efecto de globalización de las conductas agresivas como “modelo” de solución de conflictos y de adquisición de poder. En este sentido, la teoría del aprendizaje social ve en la TV una de las fuentes principales de “modelos sociales” para la población infantil y la adolescente. A la función de modelado de los medios de comunicación de masas se unen otros factores

no menos importantes como las desigualdades sociales, económicas y raciales que sirven de acicate o estímulo para la comisión de conductas violentas, como medio de solución de problemas puntuales tanto de carácter personal como social.

La confluencia de factores sociales desfavorables tales como las desventajas sociales, los niveles bajos de educación, altos índices de pobreza, desempleo, fragmentación familiar, consumo de drogas, etc, son caldo de cultivo para la proliferación de conductas violentas. Desde este punto de vista la violencia puede ser entendida como una forma coercitiva de fomentar la adhesión a normas, restaurar la justicia retributiva o redefinir y proteger las identidades sociales (Felson, y Tedeschi, 1993). El hecho de que en grupos sociales marginados se encuentren índices de violencia superiores a los del resto de la sociedad hace pensar que esas poblaciones acumulan notables necesidades no satisfechas.

3. Un modelo integrador de la comprensión de la violencia. La violencia desde la perspectiva psicosocial

Expuestas de este modo las vías de acercamiento para la calificación de conducta violenta hemos de suponer que todo comportamiento que como tal se defina comporta procesos bioquímicos-psicológicos y sociales, en función de los cuales los actos o conductas violentas pueden adquirir formas de expresión bien diferenciadas, tanto por su naturaleza, motivación, duración intensidad, cualidad del actor (individual o grupal), etc.

El modelo elegido para el análisis y tratamiento de una conducta violenta estaría en función de la cualidad de la misma. En este sentido el modelo biológico sería el recomendado para aquellos trastornos neuropsiquiátricos, bien por lesiones del sistema nervioso central o por anomalías bioquímicas, si bien es cierto que la motivación de una conducta violenta difícilmente puede ser comprendida exclusivamente desde modelos biológicos.

El acercamiento psicológico está más encaminado al análisis de conductas anómalas en los procesos de desarrollo y maduración del individuo que devienen en cuadros con trastornos de personalidad causantes de episodios ocasionales de violencia. El enfoque social cabría encuadrarlo en la detección de los factores sociales generadores de actos violentos tanto individuales como grupales, tales factores constituyen las llamadas lacras sociales como la pobreza, la desigualdad social y educativa, el desempleo, el consumo de drogas y alcohol, etc. Desde este prisma el análisis pone de manifiesto la influencia determinante que poseen en la adquisición y emisión de conductas violentas los medios de comunicación de masas, el lenguaje y formas de comunicación de personas con cierta influencia social, los fundamentalismos ideológicos (políticos o religiosos), determinadas prácticas en el ejercicio de la autoridad, y una larga serie de modelos a los que el individuo se ve bombardeado por la cultura imperante en la sociedad.

En los contextos educativos el análisis basado en modelos biológicos no parece ser el más adecuado, toda vez que los casos de patología individual de tipo orgánico sólo son detectables en relaciones docentes muy específicas, referidas a aulas de integración o de educación especial. Por el contrario, dentro de la “normalidad” conductual que caracterizan el periodo escolar, los episodios violentos deben ser analizados con un modelo integrador que, sin anular completamente el modelo biológico, se centre más en los factores psicológicos-sociales y culturales que los determinan.

La posibilidad de responder agresivamente ante estímulos aversivos como la frustración, la ira, el dolor... estará en función de la interpretación que de los hechos se efectúe. La probabilidad de que un alumno o profesor se comporte agresivamente dependerá de la interpretación que realice de una acción agresiva, calificándola como no intencionada o incluso benevolente. La consideración de una conducta como agresiva implica tanto su descripción como su evaluación: es decir se juzga si la conducta es mala o inapropiada, mediante actitudes, sistema de valores o normas sociales, y finalmente se decide si, por ella, el actor merece ser castigado o no. De esta forma, si una conducta es juzgada como agresiva parece apropiado administrar una sanción negativa. Si esa misma conducta es juzgada como moralmente justificada es incluso posible que se den sanciones positivas. La agresión, entonces, implica juicios subjetivos sobre las intenciones del actor (atribuciones causales) y sobre lo apropiado o no de la conducta desde un punto de vista normativo.

Las acciones en sí mismas no contienen los criterios definidores antes mencionados –intención de hacer daño, daño real y violación de normas–, pero son construidas activamente en estos términos. Eso no significa, sin embargo, que estas percepciones ocurran por azar. Al contrario, las interacciones diarias están reguladas por un impresionante consenso social. Precisamente aquí reside una importante tarea de la psicología social; esto es: descubrir los factores cognitivos y normativos que influyen en la interpretación y la evaluación.

La *Teoría de la Atribución causal* ayuda a evaluar la naturaleza y el proceso de las atribuciones causales sobre los sucesos aversivos y su influencia en las reacciones emocionales y conductuales: En primer lugar se toman en cuenta los factores que determinan quién, o qué, es percibido como responsable de un suceso aversivo. En segundo lugar figuran los determinantes de una discrepancia entre lo que es y lo que debería ser respecto a la conducta en cuestión; es decir, discrepancia percibida entre lo que el actor realmente hizo y lo que debería haber hecho en una situación determinada.

Para atribuir responsabilidad se ha de decidir si las consecuencias aversivas eran intencionadas o no; si no lo eran, el observador habrá de resolver si las consecuencias eran, por lo menos para el actor, previsibles o no. Si las consecuencias eran intencionadas, el observador tendrá que determinar si los motivos del actor eran malévolos o no. Dependiendo de este proceso de decisión, el observador clasifica las consecuencias aversivas

como accidentales, previsibles y producto de motivos malévolos o bienintencionados. Cuanto más aversivas sean las consecuencias y mayor sea la discrepancia “es-debería ser” percibida por una víctima o un observador, más encolerizado y deseoso de venganza estará. Los resultados de diversos estudios basados en autodescripciones indican que la gente se enfada cuando se siente víctima de acciones aversivas realizadas por otros, deliberadas o injustificadas, o ambas cosas (Averill, 1982; Mikula y Petri, 1987).

Un hecho significativo en la atribución personal revelada tanto por estudios experimentales (Mummendey, Linneweber y Löscher, 1984) como de campo (Felson, 1984) es la demostración de que la conducta de uno mismo, normalmente, es considerada como menos violenta e inapropiada que la de otros.

Algunas investigaciones sobre la predisposición de las personas para aceptar la violencia y las condiciones en que se considera justificada han analizado el grado en que se legitimaba la “violencia para el cambio social”, la “violencia para el control social” o la “violencia como obediencia a una figura prestigiosa”.

Un ejemplo de la influencia que tiene *la interpretación de la conducta individual como agresiva* nos la ofrece el estudio que llevaron a cabo Blumenthal y otros (1972) sobre las actitudes de los norteamericanos hacia distintas formas de violencia. Concluyeron que una misma conducta puede verse como necesaria y buena, o como detestable y merecedora de castigo, según la acción precipitante sea considerada legítima o ilegítima. De esta manera, los estudiantes que tenían actitudes negativas hacia la policía juzgaban la conducta de ésta en las manifestaciones estudiantiles (cargas contra estudiantes) como violenta; y la conducta de los manifestantes, percibida positivamente (“sentadas”), era juzgada como no violenta. Por el contrario, los que poseían actitudes positivas hacia la policía evaluaban negativamente la conducta de los manifestantes estudiantiles; para estas personas, las “sentadas” eran actos violentos que merecían la detención; el empleo de armas de fuego por parte de la policía se justificaba contra aquellos manifestantes que cometían daños contra la propiedad.

Un estudio similar realizado en Brasil (Camino y Troccoli, 1980; citados por Leyens y Fraczek, 1984) mostró que el juicio de una conducta crítica como violenta dependía de las creencias sociopolíticas de los sujetos. Los que creían en un “mundo justo” (véase Rubin y Peplau, 1975) juzgaban a la policía como menos violenta que los que no compartían esa creencia. La conclusión a la que se puede llegar después de ver los resultados de estos estudios es que la intención de hacer daño, el daño real y la violación de las normas son los principales criterios para calificar un acto de agresivo.

En este sentido, la aproximación conceptual o construcción social que hace Tedeschi y sus colaboradores de la agresión resulta muy interesante ya que sugieren analizarla separando la conducta de la evaluación. Cuando la conducta agresiva se considera evaluativamente neutra implica una forma especial de influencia social: un individuo obliga a otro a hacer/recibir algo

que no habría hecho/recibido sin esa coerción. La agresión, por tanto, consiste en la aplicación del poder coercitivo, ya sea en forma de amenaza o castigo. Mediante amenaza dejamos claro que queremos algo especial de alguien y que la desobediencia irá seguida de un castigo. Castigo es cualquier forma de tratamiento aversivo para la víctima. Lo interesante desde el punto de vista empírico es definir las condiciones en que las personas intentan utilizar esta forma coercitiva de influencia.

Tedeschi, Lindsfold y Rosenfeld (1985) distinguen siete factores que aumentan la probabilidad de amenazas y castigos en el transcurso de una interacción social. Estos factores son: 1) normas de defensa propia, reciprocidad y justicia distributiva; 2) desaffos a la autoridad; 3) conflicto intenso por los recursos; 4) autorrepresentación y protección de la propia imagen; 5) necesidad de atención; 6) deseo de controlar las conductas inmediatas de otros; 7) falta de consideración de las consecuencias futuras.

4. La violencia en el ámbito escolar

El problema de la violencia en los ámbitos escolares constituye una preocupación cada vez más acuciante en nuestro país, especialmente en los centros que se nutren de alumnos procedentes de zonas urbanas con factores de alto riesgo: desigualdad social, altos índices de paro, consumo y comercio de drogas, bajos niveles educativos, etc. Sin llegar a alcanzar las cotas de intensidad que se dan en otros países, en el nuestro los comportamientos violentos de los alumnos suponen un grave obstáculo para la autorrealización humana que se encomienda a todo sistema educativo, al mismo tiempo que dificulta en gran medida la labor profesional de los profesores, los cuales, a su vez, se ven sometidos a altos índices de hostigamiento psicológico que les impiden centrarse y ejercer su ejercicio docente.

A la luz de las consideraciones teóricas previamente examinadas, hemos de considerar que la violencia en la escuela es un exponente de las situaciones conflictivas en las que el alumno está subsumido; a estas circunstancias se han de añadir la inadecuación al sistema escolar, la falta de control personal para soportar las tensiones propias de la interacción social y otras consideraciones de tipo psicosocial y cultural, que sirven de detonante para la manifestación de conductas y comportamientos violentos como respuesta a la amenaza con que es vivida la estructura escolar por parte del alumno.

La compleja realidad del tratamiento de los comportamientos violentos surge de su propia etiología; son múltiples los factores que los suscitan y están sujetos a un intrincado sistema de relaciones interpersonales en el que juegan un papel crucial los aspectos perceptivo-cognitivos del alumno hacia el sistema y clima escolar y los correlatos emocionales que conllevan.

La violencia en la escuela puede ser considerada como un problema de comportamiento que impide la consecución de los fines previstos en el

contexto educativo. De una forma genérica un problema de comportamiento se delimitaría al ser considerado como actitudes, conductas o actos contrarios a las normas de convivencia que imposibilitan la existencia de un clima educativo adecuado para poder alcanzar en un centro escolar los objetivos que tienen fijados. Gran parte de los jóvenes que, dentro o fuera de la escuela, adoptan actitudes o comportamientos de carácter violento, normalmente están fracasando o han fracasado en la escuela.

Las manifestaciones de violencia en la escuela pueden variar desde insultos, burlas o peleas entre compañeros, hasta actuaciones vandálicas, maltrato del mobiliario y del material escolar, ataques verbales o físicos a los profesores y/o el entorpecimiento del transcurso normal de las clases.

La violencia en la escuela puede ser considerada como un reflejo de lo que existe fuera de ella. Sin embargo, podrá ser aumentada, controlada, reprimida o elaborada según sean las características y el funcionamiento institucional. El hecho de que el contexto socioeconómico en el que se encuentra la escuela sea un contexto deprimido, y/o que en un centro se concentren un gran número de alumnos que no saben qué están haciendo en la escuela, ni qué pueden esperar de ella, impide alcanzar los objetivos pedagógicos previstos, provoca el desánimo de los profesores e influye en las dimensiones y formas de expresión de la violencia. También es cierto que el grado de violencia de las conductas que pueden adoptar los jóvenes puede ser muy difícil de tolerar y que en muchos casos los centros no disponen de suficientes recursos para hacer frente a la conducta turbulenta de los alumnos.

Los factores relacionados con la aparición de la violencia en la escuela y con las dificultades para hacerle frente son diversos y remiten a las presiones externas a la propia escuela, a su funcionamiento y a las características de la cultura actual:

- a. La crisis de la identidad de la escuela secundaria y de los profesores que en ella trabajan.
- b. El énfasis en los aspectos curriculares y la poca consideración a la educación personal y social.
- c. La situación de relativo aislamiento de la escuela con relación al exterior.
- d. La distancia cultural entre los profesores y los contenidos de la enseñanza y la cultura, las expectativas e intereses de los jóvenes.
- e. Los altos índices de fracaso escolar.
- f. La flexibilidad en la atención a la diversidad, que aún es insuficiente.
- g. La forma de tratar los problemas de disciplina.
- h. Las instituciones excesivamente rígidas o desorganizadas.
- i. La formación insuficiente de los maestros y tutores.
- j. Las dificultades de comunicación y colaboración con los padres.

Estos factores pueden ser encuadrados en contextos psicosociales más amplios que merecen una especial atención, cuyo análisis puede

facilitar vías de acceso y comprensión de los procesos violentos, así como para implementar posibles soluciones que palién su aparición, nos referimos a las condiciones ambientales clima social y dinámica de la clase, la normativa grupal y las características del profesor.

4.1. Condiciones ambientales, clima social y dinámica de la clase

Parece incuestionable la influencia que tanto las condiciones físicas como el clima social posean un carácter eminentemente decisorio en el comportamiento “normalizado” de los alumnos. Son ya clásicas las aportaciones que hiciera Pace y Stern (1958) concibiendo el clima de una organización integrado por las características y valores de la personalidad de sus miembros integrantes y las presiones organizativas de la institución administrativa y docente. Las experiencias de Astin y Holland (1961), Michael (1961) concluyen definiendo el clima escolar según las orientaciones y características personales de la mayoría de los alumnos. Por su parte Secord y Backman (Backman, y Secord, 1971; Secord, y Backman, 1976) inciden en que el clima escolar viene definido por las características de personalidad de los integrantes sus motivos y expectativas, así como por las normas, valores y requisitos de rol grupal y los valores y las normas de la organización informal a la que pertenecen. Estos factores constituyen, sin duda alguna, elementos determinantes del correcto funcionamiento de la clase como grupo y, por consiguiente, garante de la ausencia de conductas violentas que perturben la marcha normal del ejercicio profesional docente, sobre los cuales se hace necesario realizar algunas consideraciones.

Además de los factores psicosociales a los que hemos aludido se han de tener en cuenta las condiciones físicas del aula tales como número de alumnos y su contexto ambiental, que juegan un papel no menos importante en la tipología de relación interpersonal que se pueda generar dentro del aula. Según el número de alumnos que integre una clase escolar el profesor tendrá mayor o menor probabilidad y facilidad para atender las demandas que aquellos requieran. Así, la atención personalizada a las necesidades individuales vendrá determinada, no sólo por la metodología docente empleada, sino por la probabilidad, en términos estadísticos, de repartir el tiempo de dedicación del profesor entre un menor número de alumnos. Las clases masivas no sólo dificultan la relación personalizada profesor-alumno, impidiendo la satisfacción de necesidades didáctico-personales del discente, sino que aumentan el anonimato de las acciones de los alumnos, favoreciendo con ello la emisión de conductas inapropiadas y discordantes con el objetivo didáctico de las clases.

Es necesario, además, tener presente las consecuencias del hacinamiento en la conducta individual y colectiva de los alumnos. Diferentes estudios han puesto de manifiesto la incidencia que el hacinamiento tiene en la conducta individual: aumento de la tensión arterial, incremento de la excitación, propensión a conductas violentas (Smith, 1997), o aumento de la competitividad y reducción de la cooperación

(estudios de Baun y cols. citados por Lamberth, 1982, pp 569-571). Un número reducido de alumnos por clase se convierte en una garantía, no sólo para que el profesor pueda atender sus demandas individualizadas, sino para inhibir la aparición de episodios violentos entre ellos y favorecer la convivencia pacífica y cooperativa en todas las tareas docentes que se emprendan.

Dispuesta la clase con un número adecuado de alumnos su distribución y organización física van a contribuir a una mejora de las relaciones interpersonales. La organización de la clase deberá facilitar el libre y necesario deambular del alumno por la clase sin que interfiera en el trabajo que otros compañeros puedan realizar. Es usual que los alumnos en sus desplazamientos por la clase gasten bromas que, en ocasiones, terminan en pequeños conflictos que suelen ser antesalas de posteriores episodios más violentos; una racional ubicación de los alumnos puede prevenir estas incidencias y favorecer la cooperación entre ellos así como la supervisión y atención del profesor a la marcha de la clase.

Las condiciones ambientales de calor o ruido excesivo constituyen elementos distorsionantes del comportamiento individual y colectivo. No son pocas las experiencias han puesto de manifiesto la incidencia de las altas temperaturas en el comportamiento violento. Los estudios de Anderson (citado por Morales, 1994, pp 473-475) reflejan un aumento de la agresividad cuando las temperaturas son elevadas. De igual forma el ruido excesivo, sobre todo cuando no se puede controlar, incide en la aparición de comportamientos violentos. El control de estas variables ambientales en numerosas ocasiones se escapa de la gestión del profesor o del propio centro, sin embargo, cuando no pueden ser absolutamente controlados deben mitigarse controlando otras variables como el número de alumnos por clase, o la duración de las mismas.

Reunidas las condiciones ambientales mínimas para el desarrollo normal en la clase, se debe hacer hincapié en el clima social derivado de la dinámica generada en la relación docente dentro del aula. En este sentido habrá que poner especial atención a la organización de las tareas que se han de realizar en el periodo lectivo, a las funciones que cada uno de los elementos de la clase debe desarrollar y a una correcta estructuración del tiempo de la actividad docente. La organización de las tareas implica una adecuada planificación de las actividades durante el tiempo que duren las clases, de tal forma que el alumno siempre tenga claro qué es lo que debe hacer en cada momento. La falta de objetivos precisos origina en el alumno inseguridad y ésta a su vez puede provocar reacciones violentas no deseadas. Otro de los aspectos que facilita una correcta organización de las tareas es la inclusión de todos los alumnos en la marcha de la clase; por el contrario, la falta de una adecuada organización puede propiciar el que algunos alumnos se sientan excluidos o no perciban con claridad su participación en las tareas didácticas emprendidas. Los comportamientos violentos son más frecuentes en aquellos alumnos que perciben y sienten una exclusión del sistema escolar. Por ello la organización del trabajo en el

aula debe ser percibida y entendida por todos los alumnos con absoluta claridad, de tal forma que no puedan tener excusas ni afectivas ni intelectuales cuando hayan de ajustarse a las normas grupales (aspecto que merece especial atención en otro apartado).

La organización de las funciones a realizar por los alumnos es concomitante a la organización de tareas didácticas. Quizá la función principal del alumno sea la perfecta expresión de su rol discente y, aunque ésta puede ser una idea redundante, quizás uno de los objetivos más importantes que el profesor ha de perseguir en su relación con el alumno es facilitarle la expresión de su rol, o lo que es lo mismo, fomentar la participación activa en todas las tareas didácticas, en la organización de las clases, en la del centro, fomentar la participación creativa y en definitiva impedir que el alumno se esconda en el anonimato o se inhiba en la expresión de sus ideas y sentimientos de forma asertiva. Esta manera de proceder inhibirá la aparición de conductas violentas o no adecuadas a la marcha de la clase, puesto que en todo momento el alumno encontrará vía libre para la expresión y exposición de sus planteamientos o dudas de las que en ningún momento ha de sentirse prisionero; antes bien, la delimitación y clarificación de las funciones de los alumnos, por parte del profesor o de la institución, debe ir encaminada a dejar perfectamente claro el derecho y el deber que el alumno tiene a resolver los conflictos cognitivos que se le puedan generar durante su estancia en las aulas, de expresar sus iniciativas, para lo cual el profesor habrá de favorecer la expresión de las conductas creativas en los alumnos. En definitiva desarrollar su rol de alumno.

Especial cuidado hay que dedicarle a la organización del tiempo escolar, de tal manera que se evite los tiempos de inactividad en el alumno; no quiere decir que no tenga tiempo para el descanso y el ocio, pero sí que éstos se produzcan cuando las tareas programadas estén concluidas, que el descanso le valga para almacenar y reponer las energías necesarias para continuar su trabajo como alumno, que el ocio le sirva de relajamiento y disminución de la tensión que pudiera ocasionarle su trabajo intelectual, pero en ningún momento sean ocasiones para la expresión de conductas que nada tienen que ver con esos objetivos. El alumno que no tiene una clara estructuración de su tiempo puede caer en la apatía y el aburrimiento, siendo ambos ingredientes adecuados para la activación de conductas no deseables. La claridad de ideas en cuanto a su planificación temporal hará que se dedique a lo que tenga que dedicarse en el tiempo que tiene asignado para ello, es decir: durante el tiempo de ocio tendrá ocasión de dar rienda suelta a sus actividades lúdicas, mientras que tales menesteres son incompatibles con las horas lectivas. La asunción de esta norma diferencial sólo es posible cuando el alumno percibe una perfecta organización en su periodo lectivo, de tal forma que no habrá cabida para momentos infructuosos ni de aburrimiento ocioso durante las clases.

4.2. *La normativa grupal*

La inclusión del alumno en una clase hace necesario que conozca y acepte el establecimiento de las normas inherentes a todo grupo. Sin embargo, el grupo clase no es el único grupo de pertenencia en el contexto educativo al que se adhiere el alumno; otros grupos ejercerán influencia sobre él y será susceptible de estar sometidos a presiones más o menos directas que podrían generar conductas no deseadas en el ámbito escolar. La influencia de estos grupos en el alumno se ejerce a través de la imposición de sus normas que sin lugar a duda puede tener un papel en la violencia tanto individual como colectiva. Varios estudios experimentales confirman la visión que se obtiene de las observaciones cotidianas: los individuos en grupos manifiestan más conducta agresiva que cuando actúan individualmente (Jaffe y Yinon, 1983). La situación del grupo parece producir arranques más explosivos, y los implicados están preparados para aceptar peores consecuencias para sí mismos.

En la tradición de la primera psicología de las masas, asociada con LeBon, Tarde y Sighele, se analizó la influencia del grupo concluyendo que los individuos en grupos o masas se comportaban de forma más irracional, más impulsiva y menos normativa. Una versión más moderna de esta perspectiva se encuentra en el trabajo sobre la desindividualización (Zimbardo, 1969; Diener, 1980), que hace referencia al estado individual especial en el que el control sobre la propia conducta se encuentra debilitado, y hay una menor preocupación por los criterios normativos, la presentación de uno mismo y las consecuencias de la propia conducta. Varios factores contribuyen a la desindividualización, como el anonimato, la difusión de la responsabilidad, la presencia del grupo, o una perspectiva temporal reducida. En este estado se predice que las inhibiciones corrientes disminuyan, con la posible consecuencia de la aparición de ciertas conductas impulsivas como la violencia.

Sin embargo, los resultados empíricos no conceden un apoyo incondicional a estos supuestos. Por ejemplo, el anonimato puede aumentar la agresividad (Donnerstein y otros, 1972), reducirla (Baron, 1970), o no tener ningún efecto sobre ella (Lange, 1971). No obstante, en general, hay un apoyo empírico a la idea de que estar en un grupo o multitud tiene un efecto desindividualizador y que los individuos son menos conscientes de su identidad y pierden las habituales inhibiciones de la conducta agresiva. En oposición a estos supuestos se encuentra la teoría de las normas emergentes (Turner y Killian, 1972). Según este punto de vista la influencia del grupo sobre las manifestaciones de conducta agresivas se debe fundamentalmente a que en los grupos surgen nuevas normas, a las que se adhieren todos los implicados y se comparten en situaciones concretas.

Otros estudios realizados por Rabbie y sus colaboradores (1982, 1983) apoyan la hipótesis de la intensificación de las normas, resultando que los grupos se comportan más agresivamente que los individuos cuando tal conducta puede definirse como legítima y normativamente apropiada.

Quiere decir esto que en situaciones de grupo, se proporciona a los individuos información sobre lo apropiado y legítimo de posibles formas de conducta. Por tanto, las interacciones agresivas parecen guiadas por los mismos principios en contextos interpersonales que en contextos intergrupales.

Las diferencias observables entre la agresión interpersonal y la intergrupala no se explica tanto en términos de estados internos y pérdida de racionalidad, como más bien en el sentido de que en las situaciones de grupo sus normas son reforzadas mutuamente por sus miembros y aceptadas como adecuadas, es decir, que la cultura del grupo engulle la del individuo en un proceso alienante.

En los casos en que el alumno mezcle o intente transferir las normas de grupos para-escolares al grupo clase es absolutamente necesario explicitar la normativa que rige para la actividad del alumno en su relación con éste último. En definitiva, es imprescindible que el alumno conozca, acepte y asimile las normas básicas derivadas de la relación intra e intergrupala en el contexto educativo. Estas normas son las que favorecen la creación del adecuado clima social en el aula y dan consistencia a la expresión de los distintos roles que en ella se despliegan.

Las normas proporcionan al alumno una guía de actuación en cualquier momento, le proporciona seguridad en sus relaciones interpersonales y facilita la adquisición de pautas de conductas. Para que las normas surtan todo el efecto educativo que deben tener han de reunir a unas condiciones básicas:

1. Que sean pocas y suficientes, de tal forma que el alumno pueda conocerlas en su totalidad.

2. Han de ser coherentes, que no entren en contradicción con otras normas institucionales o de grupos primarios que tengan los mismos objetivos que el grupo educativo. Al mismo tiempo han de estar ajustadas a las características interindividuales y de madurez de los miembros a los que van dirigidas y que las tienen que asumir. La falta de coherencia hace que el alumno no asimile ni su utilidad ni su cumplimiento.

3. Que posean justificación. Derivada de la coherencia, de esta forma el alumno asimilará mejor su aceptación y cobrarán pleno sentido cuando las asuma para aplicarlas a situaciones concretas. Las normas deben ser sentidas como propias por el alumnado.

4. Claridad y sencillez. Deben ser formuladas y expresadas de tal forma que se adapten al nivel de comprensión y razonamiento de los alumnos a los que van dirigidas.

5. Han de tener la suficiente y precisa difusión para que sean conocidas y aceptadas por todos los miembros del colectivo; de tal forma que no pueda ser excusable la infracción de la norma por su desconocimiento.

6. Por último ha de quedar bien claro cuáles serían las consecuencias de su incumplimiento.

En algunos contextos educativos se prefiere hablar de disciplina en vez de normas, dándole un matiz más negativo a la existencia de este concepto y utilizándolo como arma arrojada contra el alumno. Es preciso entender que las normas son inherentes a todo grupo y que su existencia y aplicación, más que constituir un impedimento en el normal desarrollo educativo del niño, les son absolutamente indispensables para afrontar situaciones vividas o no con anterioridad. Muchos de los comportamientos no deseados tanto en el ámbito educativo como en la vida extraescolar del alumno acaecen por desconocimiento de lo que se tiene que hacer. Las acciones pedagógicas basadas en la no imposición normativa al alumno le llevan a generar estados de ansiedad por la inseguridad de actuación ante situaciones por él no controladas que desembocan, con no poca frecuencia, en comportamientos violentos, como forma de descargar las tensiones internas. Las normas no sólo sirven de guías a las conductas individuales dentro del grupo, sino que también lo son para las conductas colectivas, por lo que la asunción de las mismas por parte del grupo inhiben la aparición de conductas no deseadas en el ámbito escolar.

4.3. Las características del profesor

Las características inherentes a la figura del profesor tendrán efectos inhibidores o excitadores de conductas o actos violentos en los alumnos, su modus operandi, su estilo de vida y sobre todo su nivel y forma de relación interpersonal serán los elementos que más van a influir en la conducta de los alumnos. No son pocos los centros que, con un alto índice de conflictividad y episodios violentos entre sus alumnos, esta conflictividad también se extiende con “el profesorado” en general, sin embargo siempre hay algún profesor que no sólo es respetado por los alumnos más conflictivos sino que, además, es salvaguardado de los episodios violentos y se le protege cuidadosamente de inmiscuirlo en alguno de ellos. Figuras de este tipo son posibles porque los alumnos ven en el profesor unas características diferenciadoras que le confieren autoridad sobre ellos.

La atribución de autoridad del profesor es un aspecto sobresaliente en la interacción docente. Lo más importante es que el alumno tiene que vivir y sentir al profesor como garante de la defensa de sus libertades y de su identidad, no debe ser visto como un elemento coaccionador de su conducta e identidad, pues de lo contrario las reacciones violentas pueden ser frecuentes, sobre todo en aquellos alumnos con menos recursos o habilidades psicosociales. La atribución de autoridad la hace el alumno por la actuación del profesor en la clase y por su relación didáctico-personal con él. Para referirnos a las características de esta relación podemos circunscribirnos a la competencia profesional y la competencia personal del profesor.

La competencia profesional. No sólo es el dominio de la materia lo que delimita la competencia profesional del profesor frente al alumno; éste le concederá autoridad profesional por su actuación en la programación del

curso en general, por las de las actividades a realizar en las distintas materias. La estructuración del tiempo del alumno, no sólo le da coherencia y sentido a su estancia en las aulas, sino que al emplear su tiempo de forma coherente y ordenada imposibilita el aburrimiento, le proporciona confianza y seguridad personal, elementos imprescindibles en la gestión de los procesos de frustración que puede conducir al alumno a la emisión de conductas violentas.

En su relación docente el profesor ha de generar en el grupo clase vías de cooperación y huir de la competencia interpersonal. Estas características de actuación vienen favorecidas por la dimensión del grupo (al que antes hicimos alusión). Son numerosos los estudios que han puesto de manifiesto la predisposición a la activación agresiva de aquellos miembros del grupo que están sometidos a una relación de competencia interpersonal. Se hace necesario la conciencia en el profesor de que los métodos pedagógicos basados en la superioridad de unos sobre otros, deben ser empleados con mucha precaución por lo generador de disposiciones agresivas que engendran.

La competencia personal. El prestigio personal está implícito en el manejo de las relaciones personales tanto en el aula como fuera de ellas. El alumno, de todas las edades, no sólo espera atención y respuestas académicas de su profesor, también requiere un trato personal y una atención a sus dificultades personales, expresadas principalmente a través de su relación con las materias docentes (Marín Sánchez, 2001). Se requiere la existencia de unas características en la relación interpersonal del profesor por las que el alumno aprecie una dedicación ala tarea docente y por ende a su propia persona, favoreciendo la autoestima personal y la seguridad en sí mismo.

De una forma muy sintética podemos resumir que el comportamiento de un profesor en la clase puede adoptar la dicotomía de distanciamiento o proximidad hacia el alumno, el clima social del aula ante cada uno de estas actitudes es bien diferente. Las clases con un alto grado de absentismo se caracterizan por un elevado grado de competitividad, alto control y poca ayuda o implicación del profesor.

La mejora del clima social en la clase y con ello la ausencia de comportamientos violentos, viene garantizada por una comunicación efectiva y respetuosa entre docente y discente. En esta línea, la expresión de confianza sobre el rendimiento positivo de los alumnos se puede hacer efectiva mediante la formulación de expectativas positivas del profesor; este proceder favorece el cumplimiento de tales expectativas, véanse los estudios de Rosenthal sobre el efecto Pigmalion (Rogers, 1987; Rosenthal, y Jacobson, 1976), y aunque ha habido experiencias contradictorias, la mayoría de ellas coinciden en atribuir a la emisión de expectativas positivas un efecto favorecedor de activación de conductas en el sentido de tales expectativas. En definitiva, el alumnado debe conocer que su profesor espera de él buenos resultados, que confía en sus capacidades, las cuales son valoradas positivamente.

Otro aspecto que debe cuidar de forma muy especial el profesor es la comunicación con sus alumnos. Del correcto dominio de todas sus variables (tanto la comunicación verbal como la no verbal) el profesor generará confianza en el alumnado, captará su atención y contribuirá a mejorar el clima social de la clase. El sistema de comunicación que el profesor emplee en la clase no sólo va encaminado a la transmisión de conocimientos, conlleva la captación, por parte de los discípulos, de actitudes y estilos de liderazgo. Uno de los aspectos más sobresalientes que se derivan de una buena comunicación es la percepción del autocontrol por parte del profesor (Marín Sánchez, 1997). Los profesores que son percibidos con alto índice de autocontrol son percibidos como más eficaces por los alumnos, a la vez que generan en ellos más autoconfianza. Al contrario, los que son percibidos con bajo control personal infunden temor y tensión en las relaciones interpersonales.

Se hace pues necesario, por parte del profesor, un conocimiento pormenorizado de los factores psicosociales del proceso comunicativo, que le conducirán tanto a un mejor rendimiento en su capacidad expositiva, como a favorecer la creación de un clima social basado en la cooperación, el carácter asertivo de las relaciones interpersonales, el dinamismo en la interacción social y un clima de sana expresión de los sentimientos positivos de sus alumnos.

Referencias Bibliográficas

- AA. (1995). Exposure to violence distresses children may lead to their becoming violent. *Psychiatric News*, January 6, 8-9.
- Averil, J.R. (1982). *Anger and Aggression: an essay on emotion*. New York: Springer.
- Backman, C.W. y Secord, P.F. (1971). *Psicología social y educación*. (1ª ed.). Argentina: Paidós.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Berkowitz, L. (1964). Aggressive cues in aggressive behaviour and hostility catharsis. *Psychological Review*, 71, 104-122.
- Berkowitz, L. (1969). The frustration-aggression hypothesis revisited. En L. Berkowitz (Ed.), *Roots of Aggression*. New York: Atherton.
- Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression: the role of mediated associations with reinforcements of aggression. *Psychological Review*, 81, 165-176.
- Blumenthal, M.; Kahn, R.L.; Andrews, F.M. y Head, K.B. (1972). *Justifying violence: attitudes of American men*. Ann Arbor: Institute of Social Research.
- Brehm, J.W. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.
- Calahan, C.M. y Rivara, F.P. (1992). Urban high school youth and handguns: A school-based survey. *JAMA*, 267, 3038-3042.
- Camino, I. y Troccoli, B. (1980). *Categorization of violence, the belief in a just world and political activism*. No publicado, University of Paraiba.

- Coccaro, E.F.; Kavoussi, R.J.; Sheline, Y.I.; Lish, J.D., et al. (1996). Impulsive aggression in personality disorder correlates with tritiated paroxetine binding in the platelet. *Arch Gen Psychiatry*, 53, 531-536.
- Dollard, J.; Doob, L.W.; Miller, N.E.; Mowrer, O.H., et al. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Driscoll, P.; Dedek, J.; Martin, J.R., y Baettig, L. (1998). Regional 5 HT analysis in Roman High- and Low-avoidance routes following MAO inhibition. *Europ J Pharmacology*, 68, 373-376.
- Eichelman, B. (1980). Variability in rat irritable and predatory aggression. *Behav Neur Biology*, 29, 498-505.
- Eichelman, B. (1995). Animal and evolutionary models of impulsive aggression. En E. Hollander, y D.J. Stein (Eds.), *Impulsivity and Aggression*. Baffins Lin, Chichester: John Wiley & Sons.
- Erickson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: WW Norton.
- Felson, R.B. (1984). Patterns of aggressive interactions. En A. Mummendey (Ed.), *Social Psychology of Aggression: from individual behavior to social interaction*. New York: Springer.
- Felson, R.B., y Tedeschi, J.T. (1993). A social interactionist approach to violence: Cross-cultural applications. *Viol. Victims*, 8, 295-310.
- Fisher, D.G.; Kelm, H., y Rose, A. (1969). Knives as aggression-eliciting stimuli. *Psychological Reports*, 24, 755-760.
- Fraczek, A. (1974). Informational role of situation as a determinant of aggressive behavior. En J. DeWit, y W.W. Hartup (Eds.), *Determinants and Origins of aggressive behavior*. Mouton: The Hague.
- Freud, S. (1920/1961). Beyond the pleasure principle. En J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 21). London: Hogarth Press.
- Fromm, E. (1973). *The anatomy of human destructiveness*. New York: Reinehart and Winston.
- Ingram, R.E., y Kendall, P.C. (1986). Cognitive clinical psychology: Implications of an information processing perspective. En R. E. Ingram (Ed.), *Information processing approaches to clinical psychology*. N. York: Academic Press.
- Jacobson, E. (1964). *The self and the object world*. New York: International Universities Press.
- Leyens, J.P. y Fraczek, A. (1984). Aggression as an interpersonal phenomenon. En H. Tajfel (Ed.), *The Social Dimension* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Marín Sánchez, M. (1997). *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaída.
- Marín Sánchez, M. (2001). *Percepción social del profesor universitario por parte del alumno*. Sin publicar, Sevilla.
- Marín Sánchez, M.; Rivero, M.; Garrido, M.A.; Troyano, Y., et al. (2002). *Estudio Psicosocial de la violencia en la juventud andaluza*. Sin publicar, Sevilla.
- McCord, J. (1990). Long-term perspectives on parental absence. En L.N. Robins, y M. Rutter (Eds.), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- McDougall, W. (1932). *The energies of men: A study of the fundamentals of dynamic psychology*. New York: Scribner's.

- Medina, J. (1996). Mad about you: The genetics of aggressive behavior. *Psychiatric Times, April*, 9-10.
- Miller, N.E.; Sears, R.R.; H., M.O.; Doob, L.W. et al. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337-342.
- Mummendey, A.; Linneweber, V., y Löschper, G. (1984). Actor or victim of aggression: divergent perspectives - divergent evaluations. *European Journal of Social Psychology*, 14, 297-311.
- Pfeiffer, C. (1998). Trends in Juvenile Violence in European Countries. *Series: Research Preview*.
- Prevention, C.F.D.C.A. (1993). *International Homicide Rates and Leading Causes of Death. 1988-1991*. Atlanta.
- Robins, L.N. (1995). The epidemiology of aggression. En E. Hollander, y D.J. Stein (Eds.), *Impulsivity and Aggression*. Baffins Lane: John Wiley and Sons.
- Rogers, C. (1987). *Psicología Social de la Enseñanza*. Madrid: Visor.
- Rojas, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. F. (1976). Pigmalion en clase. En A. Gras (Ed.), *Sociología de la educación*. (1° ed., pp. 212-220). Madrid: Narcea.
- Rubin, Z., y Peplau, L.A. (1975). Who believes in a just world ? *Journal of Social Issues*, 31, 65-89.
- Schmidt, H.D., y Schdmit-Mummendey, A. (1974). Waffen als aggression-sanbahnende Hinweisreize: Eine kritische Betrachtung experimenteller Ergebnisse. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 5, 201-218.
- Secord, P.F. y Backman, C.W. (1976). *Psicología social* (2° ed.). México: McGraw-Hill.
- Simons, L.S., y Turner, C.W. (1976). Evaluation apprehension, hypothesis awareness and the weapons effect. *Aggressive Behavior*, 2, 77-87.
- Smith, E.R., y Mackie, D.M. (1997). *Psicología Social*. Madrid: Ed. Médica Panamericana.
- Tedeschi, J.T.; Lindskold, S., y Rossenfeld, P. (1985). *Introduction to Social Psychology*. New York: West.
- Turner, C.W. y Goldsmith, D. (1976). Effects of toy guns and airplanes on children's free play behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 21, 303-315.
- Turner, C.W., y Simons, L.S. (1974). Effects of subject sophistication and evaluation apprehension on aggressive responses to weapons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 341-348.
- Virkkunn, M.; Eggert, M.; Rawlings, R., y Linnoila, M. (1996). A prospective follow up study of alcoholic violent offenders and fire setters. *Arch Gen Psychiatry*, 53, 523-530.
- Weiger, W.E., y Bear, D.M. (1988). An approach to the neurology of aggression. *J Psychiatric Res*, 22, 85-98.