



MANUAL FORMATIVO SOBRE PROMOCIÓN DEL ANOVIOLENCIA ENTRE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

TOMO I

Programa Daphne II

CUATRO BAZAS: CREACIÓN DE UNA RED
EUROPEA DE FORMACIÓN INTERDISCIPLINARIA
Y DE PARTICIPACIÓN SOBRE PREVENCIÓN
DE LA VIOLENCIA



Autoras:
M^a Ángeles Espinosa Bayal
Esperanza Ochaita Alderete
Irene Ortega Guerrero

Instituto Universitario de Necesidades y Derechos
de la Infancia y la Adolescencia (IUNDIA)
Universidad Autónoma de Madrid-UNICEF Comité Español

© Edita: Plataforma de Organizaciones de Infancia
Plaza Tirso de Molina 5-5^o dcha.
28012 Madrid (España)
Tel. +34 91 369 50 99 Fax: +34 91 369 50 28
E-mail: poi@plataformadeinfancia.org
Web: <http://www.plataformadeinfancia.org>

ISBN del tomo I: 84-8198-492-2
ISBN de la obra completa: 84-8198-494-9
Depósito Legal: M-20.767-2003

ÍNDICE



TOMO I

Introducción	7
--------------------	---

Primera parte

LA PROMOCIÓN DE LA NO VIOLENCIA EN EL MARCO DE LAS NECESIDADES Y DERECHOS DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA	13
---	-----------

1. Prevención de la violencia en el marco de las necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia	15
1.1. Las necesidades de la infancia y la adolescencia	16
1.2. Necesidades secundarias o satisfactores universales de salud física y autonomía	17
1.3. Relaciones entre necesidades y violencia infantil y adolescente	23
1.4. La Paz y la no violencia como derechos: la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño	31

Segunda parte

APROXIMACIÓN TEÓRICA AL ESTUDIO DE LA AGRESIVIDAD Y LA VIOLENCIA	37
---	-----------

2. Perspectivas más relevantes en la explicación de la agresividad y la violencia en la infancia y la adolescencia	39
2.1. ¿Qué entendemos por violencia y agresividad?	40
2.2. Explicaciones sobre el fenómeno de la violencia: la prevención	41
2.2.1. El punto de vista psicoanalítico	42
2.2.2. El punto de vista biológico y etológico	43
2.2.3. La psicología del aprendizaje	45
2.2.4. La psicología evolutiva y educativa constructivista	47
2.2.5. El modelo ecológico de Bronfenbrenner	48
3. El tratamiento jurídico de la violencia infantil y juvenil	55
3.1. La legislación internacional	55
3.2. La legislación nacional	57
3.2.1. El menor como víctima de la violencia	57

3.2.2. El menor como agresor	59
3.2.2.1. Ley 5/2000, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores	60
4. Algunos datos sobre la incidencia de la violencia infantil y juvenil en España . .	67
4.1. La agresividad y la violencia en las escuelas españolas	67
4.2. Reflexiones sobre las formas más graves de agresividad y violencia recogidas en las estadísticas penales	72
5. Los estudios de prevención de la violencia infantil y juvenil en España	79
Referencias bibliográficas	87

TOMO II

Tercera parte:

LA PROMOCIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA COMO ESTRATEGIA PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA: LÍNEAS PRIORITARIAS DE INTERVENCIÓN	7
1. Presentación	9
2. La educación en valores como fundamento de la prevención de la violencia en la infancia y la adolescencia	11
3. Principios metodológicos generales para fomentar la promoción de la infancia y la adolescencia, y prevenir la violencia	19
4. Líneas prioritarias de intervención	31
4.1. Promoción del conocimiento de las necesidades de niños, niñas y adolescentes; y de los derechos que de ellas se derivan	33
4.1.1. Orientaciones para trabajar con niños, niñas y adolescentes	39
4.1.1.1. Objetivos y contenidos	39
4.1.1.2. Metodología	46
4.1.1.3. Actividades	50
4.2. Promoción de un estilo educativo inductivo de apoyo	58
4.2.1. Orientaciones para trabajar con los progenitores	60
4.2.1.1. Objetivos y contenidos	60
4.2.1.2. Metodología	61
4.2.1.3. Actividades	63

4.2.2.	Orientaciones para trabajar con el equipo educativo	65
4.2.2.1.	Objetivos y contenidos	65
4.2.2.2.	Metodología	66
4.2.2.3.	Actividades	67
4.3.	Participación en la gestión de la convivencia	67
4.3.1.	Orientaciones para trabajar con niños, niñas y adolescentes	71
4.3.1.1.	Objetivos y contenidos	73
4.3.1.2.	Metodología	76
4.3.1.3.	Actividades	82
4.4.	Promoción del desarrollo integral	93
4.4.1.	Orientaciones para la intervención con niños, niñas y adolescentes, para promocionar el desarrollo de determinadas habilidades personales y sociales encaminadas a mejorar la autoestima y las relaciones interpersonales	94
4.4.1.1.	Objetivos y contenidos	96
4.4.1.2.	Metodología	100
4.4.1.3.	Actividades	105
4.4.2.	Orientaciones para la intervención con niños, niñas y adolescentes, para promocionar el desarrollo de habilidades de comunicación, de autopercepción y asertividad	119
4.4.2.1.	Objetivos y contenidos	120
4.4.2.2.	Metodología	125
4.4.2.3.	Actividades	129
4.4.3.	Orientaciones para la intervención sobre el desarrollo de las relaciones interpersonales	135
4.4.3.1.	Orientaciones para la intervención con niños, niñas y adolescentes, para promocionar el desarrollo de las relaciones interpersonales	140
4.4.3.1.1.	Objetivos y contenidos	140
4.4.3.1.2.	Metodología	144
4.4.3.1.3.	Actividades	146
4.5.	Resolución asertiva y participativa de conflictos	149
4.5.1.	Orientaciones para trabajar con niños, niñas y adolescentes . . .	152
4.5.1.1.	Objetivos y contenidos	153
4.5.1.2.	Metodología	157
4.5.1.3.	Actividades	160
4.6.	Promoción de conductas y actitudes prosociales y altruistas	165
4.6.1.	Orientaciones para fomentar las habilidades de cooperación en niños, niñas y adolescentes	168

4.6.1.1. Objetivos y contenidos	168
4.6.1.2. Metodología	172
4.6.1.3. Actividades	174
4.6.2. Orientaciones para fomentar la empatía en niños, niñas y adolescentes	178
4.6.2.1. Objetivos y contenidos	178
4.6.2.2. Metodología	181
4.6.2.3. Actividades	182
5. Relación del contexto educativo, formal y no formal, con el entorno social próximo	187

Cuarta parte

BIBLIOGRAFÍA	189
-------------------------------	------------

1. Bibliografía comentada	191
1.1. Bibliografía General	191
1.2. Bibliografía específica para cada línea de intervención	192
2. Referencias bibliográficas	199

INTRODUCCIÓN

El manual que presentamos a continuación tiene como **objetivo** fundamental ser una herramienta de trabajo que permita a diferentes profesionales, cuya actividad laboral se relaciona directamente con los niños, niñas y adolescentes, diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje encaminadas a potenciar *valores* que fomenten la *promoción de la no violencia*. Y ello, partiendo de la premisa de que toda acción educativa que tenga como objetivo fomentar actitudes y comportamientos no violentos ha de estar basada en la *participación* infantil y adolescente. Para conseguir este objetivo partimos de una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes, en la que se propone la existencia de dos **necesidades básicas** —*salud física y autonomía*— que todos los niños, niñas y adolescentes han de tener convenientemente satisfechas, ya que en caso contrario el desarrollo humano puede verse seriamente comprometido (Espinosa, 2001; Ochaíta, 2000a, Ochaíta y Espinosa, 1999). Desde este enfoque una inadecuada satisfacción de las necesidades infantiles y adolescentes podría suponer, entre otras consecuencias todas ellas negativas para el desarrollo humano, la aparición de **comportamientos violentos**.

Esta forma de abordar el estudio de la violencia infantil y adolescente nos obliga a recurrir al **modelo ecológico y contextual** de Bronfenbrenner (1978) para conocer, de forma más pormenorizada, los diferentes factores que forman parte de los distintos contextos de socialización infantil —microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema— y que pueden contribuir a aumentar o, por el contrario, a disminuir la probabilidad de que un niño, niña o adolescente se comporte de forma violenta. Como analizaremos en el apartado 2.2.5 de la segunda parte de este manual, consideramos que este modelo resulta idóneo para explicar el desarrollo afectivo y social del ser humano y, de forma específica, el desarrollo y aprendizaje de la promoción de comportamientos no violentos, desde la primera infancia a la adolescencia.

No obstante, hemos de señalar la enorme complejidad que conlleva abordar el problema de la violencia infantil y adolescente desde este enfoque teórico, ya que supone la necesidad de proponer estrategias de intervención orientadas, no solamente a los niños, niñas y adolescentes, sino también a los diferentes agentes —padres, madres, profesoras, profesores, educadoras y educadores, en general—, que desde los distintos subsistemas participan de forma activa en su socialización. Si a ello le añadimos el hecho de que el manual trata de ofrecer alternativas de trabajo para todos los niveles educativos —Educación Infantil, Primaria y Secundaria—, resulta fácil entender que su extensión sea tan amplia. Sin embargo, y dado que se trata de un **instrumento** de trabajo cuyo carácter ha de ser eminentemente **práctico** —aunque naturalmente enmarcado dentro de un determinado modelo teórico—, hemos tratado de dotar al manual de una estructura relativamente sencilla y claramente organizada, que permita a los y las diferentes profesionales que lo vayan a utilizar localizar aquel capítulo o apartado que contenga exactamente la información que necesita. A explicar esta estructura dedicaremos las páginas siguientes.

El manual se compone de **cuatro partes** diferentes cuyos contenidos se complementan entre sí, pero que pueden ser consultadas de forma independiente por los diferentes profesionales que vayan a hacer uso del mismo. Las dos primeras partes presentan una aproximación teórica al estudio de la violencia, en las que además de analizar los distintos enfoques desarrollados hasta el momento para explicar dicho fenómeno se propone una explicación del origen y las causas de este complicado problema desde el enfoque de necesidades y derechos de la infancia. La tercera parte presenta una serie de líneas prioritarias de intervención, cada una de las cuales incluye actividades prácticas concretas diseñadas para ser utilizadas en los diferentes niveles educativos, encaminadas a la promoción de la infancia y la adolescencia como estrategia de prevención de la violencia. La cuarta y última parte del manual presenta un listado de bibliografía —tanto general como específica de cada una de las líneas de intervención— ampliamente comentado, así como las referencias completas de toda la bibliografía citada en el manual. A continuación se detalla, de forma más pormenorizada, el contenido de cada una de las cuatro partes de las que consta el manual.

La **primera parte** a la que hemos denominado “*La promoción de la no violencia en el marco de las necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia*” plantea un análisis del origen y desarrollo de los problemas de violencia infantil y adolescente desde el enfoque de necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia (Espinosa, 2001; Ochaíta, 2000a; Ochaíta y Espinosa, 1999 y 2001). Todo ello partiendo de los conocimientos procedentes de las teorías sobre necesidades humanas basadas en el desarrollo de los pueblos y las naciones (Doyal y Gough, 1992; Max Neef, 1986), de las teorías evolutivas que conceden un papel activo al sujeto en la construcción de su propio desarrollo (Bowlby, 1969; Piaget, 1936, 1937, 1949 y 1970; Vygotsky, 1978 y 1983; Wallon, 1946, 1953, 1954, 1956 y 1958; Werner, 1948 y 1957) y de las aproximaciones teóricas que subrayan la importancia del entorno en el desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979, Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Bronfenbrenner y Morris, 1998; Shweeder, Goodnow, Hatano, Le Vine, Markus y Miller, 1998). Todas estas teorías permiten proponer la existencia de unas necesidades básicas para todos los niños, niñas y adolescentes, que son salud física y autonomía, que se han de satisfacer adecuadamente con independencia del contexto social, cultural, económico, ideológico, etc., en el que el sujeto se halle inmerso. Este enfoque no resulta excluyente con la existencia de relativismos culturales, ya que el concepto de necesidades secundarias, que aparece definido en el apartado 1.2, permite compatibilizar la existencia de necesidades universales con la satisfacción cultural de las mismas. Al mismo tiempo se enfatiza en las peculiaridades que la manifestación y adecuada satisfacción de necesidades básicas presenta en cada una de las etapas del desarrollo —primera infancia, etapa preescolar, escolar y adolescencia—.

Desde este modelo teórico se interpreta que el hecho de que las necesidades infantiles y adolescentes no estén adecuadamente satisfechas se convertiría en un factor de riesgo para la aparición de comportamientos violentos en la infancia y la adolescencia estableciéndose en el apartado 1.3, una posible propuesta en la que se relacionan necesidades secundarias insatisfechas y violencia infantil y adolescente. La primera

parte del manual concluye señalando, en el apartado 1.4, la idoneidad de utilizar las necesidades infantiles y adolescentes como fundamento moral de sus derechos y, por tanto, basar toda acción educativa en la **paz** y la **promoción de la no violencia** desde una *perspectiva activa y participativa*, como **derechos fundamentales** de la infancia y la adolescencia.

La **segunda parte**, titulada “*Aproximación teórica al estudio de la agresividad y la violencia*”, se compone de cuatro apartados diferentes. En el *primero*, apartado 2, se propone una definición de los conceptos “violencia” y “agresividad”, a partir de la cual se analizan las diferentes perspectivas que, desde distintas aproximaciones teóricas, han ido surgiendo para explicar el fenómeno de la violencia. En concreto, se revisa el punto de vista psicoanalítico, el biológico y etológico, el procedente de la psicología del aprendizaje, de la psicología evolutiva y educativa constructivista, y el modelo ecológico de Bronfenbrenner. Y siempre haciendo especial hincapié en los diferentes factores, que según las diversas teorías, pueden contribuir a la aparición de comportamientos violentos, para que el trabajo de los profesionales se oriente hacia la prevención. Y ello porque desde el modelo teórico en el que se enmarca este manual la aparición de comportamientos violentos está en función del equilibrio que se establece entre la presencia de factores protectores —o lo que es lo mismo, elementos que procedentes de los diferentes contextos de socialización infantil y adolescente disminuyen la probabilidad de que se desarrollen conductas violentas— y factores de riesgo —elementos que aumentan la probabilidad de aparición de dichos comportamientos—. El *segundo*, apartado 3, presenta un análisis pormenorizado del tratamiento jurídico que recibe la violencia infantil y adolescente. Para ello se diferencia entre el ámbito internacional, apartado 3.1, y el nacional, apartado 3.2.

A nivel internacional se toma básicamente como referente la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, documento que ha sido ratificado por todos los países del mundo excepto Estados Unidos y Somalia, y que establece en la primera parte de su articulado los derechos que la comunidad internacional reconoce a los niños, niñas y adolescentes. La Convención se ocupa tanto de defender los derechos de los niños, niñas y adolescentes víctimas de algún tipo de violencia, como de garantizar los de los menores agresores. No obstante, el apartado también incluye información relativa a otras normas internacionales relacionadas con la justicia de menores y con la prevención de la violencia juvenil. En el apartado correspondiente a la legislación nacional 3.2., se establece una clara distinción entre el menor como víctima de la violencia y el menor como agresor, haciéndose en este último caso un análisis pormenorizado de la recientemente entrada en vigor de la Ley reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.

El *tercer* apartado de esta segunda parte, apartado 4, presenta algunos datos sobre la violencia infantil y juvenil en España. Estos datos proceden básicamente de dos fuentes diferentes: los estudios realizados en España sobre violencia entre iguales en el medio escolar y los datos sobre delitos penales cometidos por menores de edad. Con respecto a la primera fuente, consideramos que dados los objetivos de este manual y la población a la que se dirige —fundamentalmente educadores y educadoras—



resultaría interesante analizar los estudios sobre este tema. Para ello vamos a recurrir, básicamente, a la información incluida en un trabajo publicado por el Defensor del Pueblo, en el año 2000, titulado *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*, en el que participó una de las autoras de este manual¹.

Por lo que se refiere a la segunda de las fuentes de información consultadas para elaborar el contenido de este apartado hemos de señalar que son datos procedentes de la Fiscalía de Menores en relación a los delitos penales cometidos por menores de edad, lo que nos permite tener una idea más o menos aproximada de los actos violentos graves cometidos por los adolescentes españoles. Esta segunda parte del manual concluye con el análisis de las actuaciones que, desde los diferentes niveles sistémicos, se han puesto en marcha en nuestro país para prevenir y/o intervenir en casos de violencia infantil y adolescente.

La **tercera parte** del manual, que responde al título *“La promoción de la infancia y la adolescencia como estrategia para la prevención de la violencia: Líneas prioritarias de intervención”* trata de servir como referente para el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje basadas en la paz y la promoción de la no violencia como derechos fundamentales en la infancia y la adolescencia. La información contenida en esta parte del manual se organiza en cinco apartados diferentes. En el *primero* de ellos se hace una presentación general de las estrategias que se van a desarrollar en los apartados sucesivos, teniendo como ejes fundamentales de la explicación la participación infantil y la prevención desde los diferentes niveles sistémicos: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Lo cual nos va a obligar a proponer, en determinadas líneas de intervención, estrategias dirigidas además de a los niños, niñas y adolescentes, tanto a sus progenitores como a los profesionales que conforman los diferentes equipos educativos que se encargan de su contribuir a su desarrollo. En el *segundo* apartado se parte de la idea de que una de las condiciones que permiten alcanzar este objetivo es la educación en valores. En concreto, la adquisición por parte de los niños, niñas y adolescentes de los valores que se derivan de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y de la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño (1989): paz, libertad, responsabilidad, participación, respeto, dignidad, igualdad, diversidad, justicia y solidaridad. Ya que consideramos que este conjunto valores es el que ha de orientar la educación de nuestros niños, niñas y adolescentes, para fomentar al máximo las posibilidades de que lleguen a desarrollarse plenamente como personas sanas y autónomas, en el seno de una sociedad pacífica, democrática y solidaria.

Para abordar esta compleja tarea, en el *tercer* apartado, se proponen una serie de principios metodológicos generales a partir de los cuales se ha de fomentar la promoción de la infancia y la adolescencia como estrategia de prevención de la violencia. Estos principios generales basados, fundamentalmente, en la participación activa y en el trabajo en grupo, se acompañan de la descripción pormenorizada de un amplio conjunto de técnicas y recursos que se pueden ir adecuando a las actividades concretas que se proponen en cada una de las líneas de intervención.

1. Esperanza Ochaíta Alderete, Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación y Directora del Instituto UAM-UNICEF de “Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia” (IUNDIA).

El *cuarto* apartado de esta tercera parte del manual presenta un análisis detallado de diferentes líneas de intervención a desarrollar con niños, niñas, adolescentes, progenitores y equipos educativos —según corresponda—, encaminadas todas ellas a fomentar el desarrollo de los valores anteriormente mencionados. Cada una de las líneas de intervención se organiza conforme a la siguiente estructura:

- Una **presentación** general en la que se fundamenta, tanto desde el punto de vista teórico como de los resultados procedentes de la investigación, la importancia que el desarrollo de habilidades relacionadas con dicha línea de intervención tiene para la promoción de la infancia y la adolescencia. Todo ello, poniéndolo en relación con la importancia que tiene para la prevención de la violencia.
- Una serie de **orientaciones generales** para trabajar con los distintos colectivos hacia los que se quiere dirigir la intervención. En este sentido es importante destacar que, siempre que se considere necesario, se harán las especificaciones oportunas para trabajar con los progenitores y con los equipos educativos. Dentro de este apartado se diferencia entre *objetivos, contenidos, metodología y actividades*. En aquellas estrategias en las que una buena parte del trabajo se orienta hacia los niños, niñas y adolescentes, se hace un análisis exhaustivo de cada uno de estos cuatro aspectos en función de las características evolutivas de los sujetos incluidos en los diferentes niveles educativos con los que se vaya a trabajar: Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Así por ejemplo, dentro de una determinada línea de intervención encontraremos un listado de los objetivos y contenidos que se deben trabajar en una determinada etapa educativa, así como una propuesta de la metodología más adecuada para desarrollar una serie de actividades encaminadas a la consecución de dichos objetivos. Como el lector o lectora podrá suponer, cuando se proporcionan orientaciones para el trabajo con progenitores o equipos educativos las propuestas tienen un carácter más general.

A continuación, y con el objetivo de ayudar a las y los profesionales a localizar los objetivos, contenidos, metodología y actividades de cada una de las líneas prioritarias de intervención, presentamos un listado en el que se indica el apartado concreto en el que se desarrollan los contenidos relativos a cada una de ellas.

- *“Promoción del conocimiento de las necesidades de niños, niñas y adolescentes; y de los derechos que de ellas se derivan”*: apartado 4.1.
- *“Promoción de un estilo educativo inductivo de apoyo”*: apartado 4.2.
- *“Participación en la gestión de la convivencia”*: apartado 4.3.
- *“Promoción del desarrollo integral”*: apartado 4.4.
- *“Resolución asertiva y participativa de conflictos”*: apartado 4.5.
- *“Promoción de conductas y actitudes prosociales y altruistas”*: apartado 4.6.

El *quinto*, y último apartado de esta tercera parte del manual, plantea una breve reflexión sobre las relaciones entre el contexto educativo (formal y no formal) y el entorno social próximo. En él se hace hincapié en la importancia que tiene la comunicación

entre las diferentes instituciones públicas y privadas que dentro de la red comunitaria tienen un papel activo en los procesos de socialización infantil y adolescente. A este respecto, y siempre teniendo como referente el modelo ecológico y contextual de Bronfenbrenner, se subraya la importancia de los diferentes escenarios en los que transcurre la vida de nuestros niños, niñas y adolescentes —familia, escuela, amigos, barrio, municipio, etc.—, así como de las relaciones que se establecen entre los contextos educativos formales y no formales.

En la **cuarta parte** del manual se presenta una relación de bibliografía general y por temas ampliamente comentada, así como las referencias completas de todas y cada una de las citas incluidas en los diferentes apartados. En esta parte, siendo conscientes de las dificultades que entraña para algunos profesionales la consulta de una gran cantidad de bibliografía, se pretende proporcionar al lector o lectora una información precisa acerca del contenido de diferentes materiales. Al mismo tiempo que, se le facilita la posibilidad de seleccionar, de forma relativamente rápida y sencilla, documentación que le permita ampliar o profundizar sobre los diferentes contenidos tratados en el manual. Todo ello, teniendo en cuenta que el principal objetivo de las autoras de este Manual Formativo ha sido el de diseñar un instrumento de trabajo útil para las y los diferentes profesionales, que desde distintos ámbitos, trabajan con niños, niñas y adolescentes. Este manual no pretende ser más que un ejemplo que oriente y ayude a los y las profesionales en el ejercicio de su actividad laboral cotidiana en la complicada tarea de contribuir, desde distintos escenarios, al desarrollo de ciudadanas y ciudadanos sanos y autónomos capaces de integrarse en una sociedad pacífica, tolerante y democrática en la que el respeto por los Derechos Humanos sea la práctica habitual.



PRIMERA PARTE. LA
PROMOCIÓN DEL NO
VIOLENCIA EN EL MARCO DE
LAS NECESIDADES Y DERECHOS
DE LA INFANCIA Y
LA ADOLESCENCIA



1. LA PROMOCIÓN DE LA NO VIOLENCIA EN EL MARCO DE LAS NECESIDADES Y DERECHOS DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

El presente manual basa la promoción de la no violencia en el análisis de las necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia. Así, se considera que la paz es una necesidad básica y universal en todas las etapas de la vida del ser humano y que la educación en valores pacíficos y solidarios es necesaria para que los niños y niñas puedan desarrollarse de forma autónoma, e integrarse de forma satisfactoria en la sociedad. En consecuencia, como se analizará más tarde, la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, reconoce en su articulado el derecho que tienen los niños a satisfacer las necesidades relativas a la paz y la no violencia.

Es, por tanto, necesario, desarrollar esta perspectiva de necesidades y derechos en relación a la paz, y combatir por todos los medios las ideas presentes en algunas teorías psicológicas (ver apartados 2.2.1 y 2.2.2 de la segunda parte) y en las teorías implícitas de muchos adultos —padres, madres y educadores— sobre el origen innato de la agresividad y la violencia. En la actualidad, no existe una verdadera evidencia empírica ni teórica que permita sustentar la tendencia de los seres humanos a comportarse y pensar de manera agresiva y violenta. Por el contrario, la violencia está desgraciadamente presente en nuestra sociedad y en nuestra cultura, pero los comportamientos y actitudes de este tipo son contrarios a las verdaderas necesidades de las personas en desarrollo y, por ello, es posible y necesaria su prevención. Como se analiza en el apartado correspondiente a la explicación de la **teoría ecológica de Bronfenbrenner**, el hecho de que los niños, niñas y adolescentes desarrollen modelos agresivos y violentos va a depender de la influencia que en ellos ejerzan los diferentes contextos en que transcurre su desarrollo. O, en otras palabras, de la manera en que tales escenarios (familia, escuela, grupo de iguales, medios de comunicación y cultura) satisfagan sus necesidades y respeten sus derechos fundamentales.

Además, la perspectiva que aquí ofrecemos responde a la consideración del niño como sujeto activo en la construcción de su propio desarrollo. La importancia de la participación del sujeto en su desarrollo y aprendizaje cognoscitivo, afectivo y social ha sido destacada por la **psicología evolutiva constructivista**² y está íntimamente relacionada con las necesidades infantiles y adolescentes. Como veremos a continuación, la construcción de la autonomía es una de las necesidades básicas de todos

2. Ver apartado 2.2.4

los seres humanos, y también de los niños, niñas y adolescentes. Ello significa que desde la primera infancia, los niños y niñas son activos y participativos, aprenden y se desarrollan gracias a la interacción de sus propias acciones e iniciativas con los distintos escenarios de su medio ambiente. Por eso este manual toma la **participación infantil** como eje fundamental en el que basar la educación para la paz y la no violencia: si queremos que realmente los niños interioricen y aprendan de forma significativa la educación en valores pacíficos y solidarios es necesaria su participación activa en ese aprendizaje desde el periodo preescolar a la adolescencia.

1.1. Las necesidades de la infancia y la adolescencia

El objetivo de este apartado es ofrecer al lector un resumen de lo que entendemos por necesidades de la infancia y la adolescencia, de su carácter universal, de su manifestación en las distintas etapas del desarrollo y de la relación entre necesidades universales y diferencias culturales en su satisfacción. Se pretende, asimismo, utilizar el conocimiento sobre necesidades como base para fundamentar los derechos de la infancia, especialmente los que se recogen en la Convención de Naciones Unidas. Todo ello, con el propósito de explicar que la paz y la no violencia han de considerarse como una necesidad universal para todos los niños, niñas y adolescentes del planeta. Por ello, es necesario trabajar al máximo en la educación para la paz, en todas las etapas del desarrollo —desde la infancia a la adolescencia—, y en todos los contextos en que tal desarrollo tiene lugar: desde los más próximos al niño, como la escuela, la familia, o el grupo de iguales, hasta los más lejanos pero igualmente importantes, como son los medios de comunicación y las concepciones y creencias culturales sobre la violencia.

Aunque es frecuente referirse a las necesidades humanas y, más concretamente, a las necesidades infantiles y adolescentes, en los textos referidos a los derechos y políticas de infancia desarrollados desde los distintos organismos y ONG que se ocupan de nuestros ciudadanos más jóvenes, existen pocos trabajos dedicados al estudio de esas necesidades. En general, podemos decir que el estudio de las necesidades humanas adultas, tal y como son entendidas en la actualidad, parte de la obra de Carlos Marx, aunque el concepto desarrollado por este autor tiene poco que ver con nuestra propuesta de necesidades universales. Por otra parte, las aportaciones realizadas desde la psicología al estudio de las necesidades humanas han sido bastante escasas, con la excepción del conocido trabajo de Maslow (1954).

Así pues, el concepto de necesidades infantiles y adolescentes que se utiliza en este manual, parte de la perspectiva de necesidades humanas universales desarrollada por economistas, filósofos y juristas que, desde organismos como Naciones Unidas y como las organizaciones no gubernamentales que trabajan a nivel internacional, se preocupan por el desarrollo humano, es decir, por el desarrollo de los pueblos y las naciones. Son principalmente la teoría propuesta por el chileno Max—Neef (1986) y muy especialmente la desarrollada en 1992 por los británicos Doyal y Gough, las más apropiadas para ser aplicadas al estudio de las necesidades infantiles y adolescentes. Ambas teorías se encargan de proponer y justificar, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, las necesidades que deben considerarse generales y universales para todos los



seres humanos, con independencia de las diferencias individuales y culturales, y que, por ello pueden servir como fundamento moral de los derechos humanos.

Como se desarrollará en este apartado, es la teoría de Doyal y Gough la que nos ha parecido más apropiada para el estudio de las necesidades humanas durante todo el ciclo vital y, por tanto, también para el periodo correspondiente a la infancia y a la adolescencia. Esta teoría considera que lo que los seres humanos necesitan con carácter general y universal puede ser definido de modo negativo: como aquellas condiciones sin las cuales no es posible que el ser humano se desarrolle e integre de forma satisfactoria en la sociedad. Así, los autores llegan a la conclusión de que salud física y autonomía son esas condiciones básicas e imprescindibles para que los individuos se desarrollen de forma satisfactoria en cualquier sociedad o cultura. Desde nuestro punto de vista —y esa es una de las razones por las que nos basamos en esta teoría—, es difícil negar la universalidad de estas necesidades para todos los seres humanos y también para los niños, niñas y adolescentes.

Por consiguiente, mantenemos que todos los niños y niñas necesitan, desde las primeras etapas de la vida unos niveles básicos de salud física y autonomía, que precisan ser satisfechos por unas condiciones o satisfactores, igualmente universales, a los que se hará referencia posteriormente (Espinosa, 2001; Ochaíta, 2000a; Ochaíta y Espinosa, 1999 y 2001). La mayor parte de los lectores estarán de acuerdo en que todos los niños del mundo necesitan satisfactores adecuados a sus necesidades de salud, tales como alimentos y viviendas adecuadas, servicios médicos, etc³. No obstante, es posible que se planteen mayores dudas cuando hablamos de necesidad de autonomía desde la primera infancia. Sin embargo, como hemos señalado en diferentes ocasiones (Ochaíta y Espinosa 1997 y 1999) es esta tendencia de los seres humanos a construirse como seres independientes y autónomos la que nos permite justificar su necesidad de participar activamente en los distintos contextos en los que viven y en las diferentes etapas de su vida.

Desde esta perspectiva podemos ya decir que la agresividad y la violencia física o verbal, tanto la ejercida por los adultos como la que se desarrolla entre los propios niños y niñas, es contraria a las necesidades de salud física y autonomía de las víctimas. Pero, como intentaremos también explicar en las páginas siguientes, también es posible argumentar que este tipo de conductas y actitudes negativas en la infancia — las referidas a los agresores— pueden deberse a serias carencias en la satisfacción de sus necesidades básicas.

1.2. Necesidades secundarias o satisfactores universales de salud física y autonomía

Pasemos ahora a desarrollar un poco más qué queremos decir cuando hablamos de salud física y autonomía como necesidades universales, qué sentido tiene el referirse a satisfactores universales y cuáles son las diferencias culturales aceptables en la forma de satisfacer esas necesidades. Por supuesto, todo ello para relacionarlo con el

3. Ver Tabla 1.



objetivo de este manual: en el presente capítulo, sustentar la paz y la no violencia como necesidad básica para todos los niños y niñas.

Cuando hablamos de satisfactores universales o necesidades secundarias nos referimos, siguiendo de nuevo a Doyal y Gough (1992), a aquellas condiciones que necesitan todos los seres humanos desde el nacimiento a la adolescencia⁴ para ser sanos y autónomos. En este caso, ya no se trata sólo de un constructo teórico, sino que existen los suficientes estudios empíricos para poder decir que ningún niño o niña puede desarrollarse sano e ir construyendo su autonomía sin que se cumplan los requisitos que aparecen en la Tabla 1. Aunque, lógicamente hemos de admitir que las culturas pueden tener formas distintas a la hora de satisfacer estas necesidades y de hacerlo de forma adecuada a la etapa del desarrollo en el que el niño o la niña se encuentre. Por tanto, es imprescindible tener en cuenta las diferencias culturales en la satisfacción de necesidades para no caer en “imperialismos culturales” indeseables en el tema que nos ocupa. Precisamente, como veremos más tarde, en la construcción de comportamientos, actitudes y valores no violentos, íntimamente relacionados con la necesidad de autonomía, probablemente nuestra cultura occidental no resulte la más positiva (Ochaíta, 2000). Como han señalado los diferentes autores que analizan el desarrollo infantil desde perspectivas culturales, en otros lugares del planeta, especialmente en las sociedades orientales como por ejemplo China y Japón, se educa a los niños desde la primera infancia en valores interindividuales como la solidaridad y la empatía, relacionados de forma directa con la paz y la solidaridad (Shweder y col., 1998).

Tabla 1: Propuesta de satisfactores primarios, o necesidades secundarias de salud física y autonomía desde el nacimiento a la adolescencia

SALUD FÍSICA	AUTONOMÍA
Alimentación adecuada	Participación activa y normas estables
Vivienda adecuada	Vinculación afectiva primaria
Vestidos e higiene adecuada	Interacción con adultos
Atención sanitaria	Interacción con iguales
Sueño y descanso	Educación formal
Espacio exterior adecuado	Educación no formal
Ejercicio físico	Juego y tiempo de ocio
Protección de riesgos físicos	Protección de riesgos psicológicos
Aceptación de necesidades sexuales	

Comencemos por los satisfactores de **salud física**. Consideramos evidente que todos los niños y niñas, entre el nacimiento y los 18 años de edad, necesitan tener cubiertas las necesidades secundarias recogidas en la Tabla 1 para desarrollarse de

4. Cuando hablamos de infancia y adolescencia en el presente manual nos referimos al periodo de la vida comprendido entre el nacimiento y los 18 años, esto es, a la definición temporal de infancia que nos proporciona la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.



forma saludable en cualquier país o en cualquier cultura. También es obvio que la forma en que han de satisfacerse esas necesidades varían con la edad del niño o niña. Así, por ejemplo, todos los niños necesitan una alimentación adecuada, pero la alimentación que resulta adecuada para un lactante no lo es para un escolar de 8 ó 10 años ni para un adolescente. Algo semejante sucede con el sueño, el vestido o el ejercicio físico. La necesidad de protección de riesgos físicos está evidentemente relacionada con la prevención de la violencia —en este caso física— en todos los contextos en que el niño o la niña viven.

Más difícil nos ha resultado llegar a hacer una propuesta de las que pueden considerarse de necesidades secundarias o satisfactores universales de la necesidad de **autonomía** en las distintas etapas de la infancia y la adolescencia. En realidad, si analizamos detenidamente la Tabla 1, podríamos hablar también de necesidades psicológicas o, como proponía Félix López en 1995, de necesidades cognitivas, emocionales y sociales. Pero nosotras preferimos utilizar el término autonomía, tomado del trabajo de Doyal y Gough, también para los niños, niñas y adolescentes por varias razones. Entre ellas cabe destacar la idea de que todos los seres humanos tienen las mismas necesidades —y los mismos derechos—, también con independencia de la edad, aunque la forma de satisfacer esas edades sí varíe en las distintas etapas del desarrollo. Pero además —y esto nos interesa especialmente en este manual—, queremos destacar especialmente la necesidad de los niños y niñas de construir su autonomía, para lo que es condición necesaria la participación en los distintos contextos de su desarrollo.

Revisemos ahora brevemente la contribución de los satisfactores recogidos en la Tabla 1 a la construcción de la autonomía. En primer lugar, como ya se ha dicho, se trata de hacer patente el **carácter activo del niño** desde las primeras etapas de la vida. Aunque la idea de que el ser humano como buscador activo de las interacciones con las personas y los objetos resulta clara para los estudiosos de la psicología infantil, no lo es tanto en otros ámbitos, y especialmente para los juristas que entienden la participación como un derecho civil vinculado a determinados periodos de edad. Por eso, es necesario hacer tanto énfasis en la condición activa del niño desde las primeras etapas de la vida y su consiguiente necesidad de **participar** en su familia, escuela, grupo de amigos y, posteriormente, en ámbitos más generales de la vida local y social. Pero también hay que dejar claro que la necesidad y derecho a la participación no significa que el niño, la niña o el adolescente, puedan obrar siempre de acuerdo con sus deseos. Por el contrario, y como volveremos a recalcar en el apartado siguiente, necesitan que los adultos les proporcionen **normas y límites estables**, que los niños, niñas y adolescentes perciban como justas y que les sirvan como fuente externa de autocontrol, antes de que puedan interiorizarlo y ejercerlo por sí mismos.

Por lo que a los **vínculos afectivos** se refiere, es sobradamente conocida la importancia capital que tiene para el desarrollo del ser humano el establecimiento de la relación de apego en la primera infancia (Bowlby, 1969, 1973 y 1980). Puede, por tanto, decirse, que todo niño necesita formar vínculos de este tipo para poder desarrollarse de forma autónoma sobre la base de un afecto seguro, sólido e incondicional. La forma que toman las relaciones afectivas va cambiando con la edad de los niños y en la adolescencia pueden formarse vínculos de apego, pero en cualquier etapa

evolutiva tienen gran importancia para el desarrollo integral del individuo, la autoestima, la solidaridad, y la empatía con los demás.

La **interacción con los adultos** está estrechamente ligada a la formación de vínculos afectivos en las primeras etapas de la vida. No obstante, resulta necesario especificarla como una necesidad independiente porque dicha interacción implica mucho más que relaciones afectivas. Ya Itard, en sus informes escritos en 1801 y 1806 sobre el niño salvaje de Aveyron, llamó la atención sobre la importancia de las relaciones sociales para el desarrollo de los aspectos más característicos del ser humano. Pero fue uno de los autores de la psicología constructivista cultural, el conocido Vygotsky, quien se ocupó de forma especial en especificar la importancia de los procesos de interacción en el desarrollo integral del ser humano. Como desarrollaremos en el apartado siguiente se trata éste de un aspecto muy importante para el tema que nos ocupa, ya que es en las relaciones del niño con los adultos —y también con los otros niños—, donde va a ir aprendiendo de forma activa y participativa las normas morales y también las convenciones que caracterizan su propia cultura.

Pero también la **interacción con los iguales**, esto es con los otros niños y niñas, es imprescindible para el desarrollo de la autonomía. Las relaciones entre amigos o hermanos son de un carácter muy diferente a las que se establecen con los adultos. Son más simétricas y no suponen una protección o cariño incondicionales por lo que en ellas, los pequeños empiezan aprender las reglas y normas que regulan las relaciones humanas entre iguales. Las relaciones entre iguales permiten ir construyendo poco a poco las relaciones de amistad que tan importantes son para el ser humano. Como comprobaremos en el apartado 2.2.5, al estudiar la teoría de Bronfenbrenner, es importante señalar que a lo largo del desarrollo va a variar la importancia de los distintos microsistemas o contextos de desarrollo para los niños y niñas. Inicialmente es la familia la que tiene mayor capacidad para satisfacer las necesidades infantiles y, posteriormente, la escuela va a adquirir gran importancia tanto en lo que se refiere a los procesos de enseñanza/aprendizaje, como en los relativos a las relaciones con otros niños y, por tanto, en el aprendizaje de la paz y la no violencia. Finalmente, en la adolescencia, son los grupos de iguales los que adquieren mayor relevancia, aunque siga siendo importante la relación con los otros ambientes.

La **educación formal** que tiene lugar en la escuela es absolutamente imprescindible para la satisfacción de la necesidad de autonomía y, por tanto, para el desarrollo integral del ser humano. En los países desarrollados como España, la necesidad y el correspondiente derecho a la educación está garantizado para todos los niños y niñas de forma obligatoria y gratuita hasta los 16 años. Así pues, de manera formal, en nuestro país está perfectamente cubierta la necesidad de educación. Sin embargo, para que realmente todos los niños alcancen la necesidad de autonomía, la escuela ha de garantizar la igualdad de oportunidades y, por tanto, ha de trabajar para combatir por todos los medios posibles el fracaso escolar. Además, la escuela ha de proporcionar también —y esto ha de ser tomado como un eje central del proceso educativo y no como un aprendizaje accesorio—, una sólida educación en valores que incluya el aprendizaje de la paz y la no violencia. Sin embargo, queda mucho camino por recorrer en este sentido ya que, como se puso de manifiesto en el informe publicado por El Defensor del Pueblo en el año 2000, la violencia entre iguales en el



medio escolar tiene una importante incidencia en todos los países de nuestro entorno cultural y también en España.

Al hablar de los restantes satisfactores de la necesidad de autonomía nos hemos referido ya, de alguna manera, a la importancia de la **educación no formal**. Ciertamente los diferentes contextos en que el niño se desarrolla, tanto en interacción con adultos como con iguales, originan procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen mucha importancia para los objetivos de este manual. Como sabemos, una gran parte de los procesos educativos se producen fuera de la escuela, esto es, en la familia, en los grupos de iguales y en los contextos de ocio y tiempo libre. Por eso es decisivo que los niños aprendan en estos contextos de forma activa a pensar y comportarse de forma no violenta, siendo un importante objetivo de nuestro trabajo ofrecer materiales para trabajar la paz y la no violencia en la educación informal. Además, hay que señalar que las necesidades de participación forman parte de esos aprendizajes no formales que tienen un componente educativo de primer orden. Así, como reiteramos a lo largo de las páginas de este texto, es necesario fomentar la participación infantil como eje vertebrador de los aprendizajes relacionados con la paz y la promoción de la no violencia.

Pero cuando hablamos de educación no formal hay que hacer mención especial al papel que progresivamente han ido tomando los medios de comunicación como contextos educativos no formales de primer orden (Torres y Rodrigo, 1998; Huston y Wright, 1998; Espinosa y Ochaíta, 2002). Analizaremos más este importante tema y sus relaciones con la violencia infantil y juvenil en los restantes capítulos de este trabajo.

Es evidente que **el juego** —y la posibilidad de disponer de tiempo libre para éste y para relacionarse con los amigos—, es una necesidad general para la infancia. Todos los autores que han estudiado el tema desde diferentes perspectivas teóricas y en diferentes contextos culturales están de acuerdo en hacer coincidir infancia y juego (ver, por ejemplo, Bruner, 1972; Elkonin, 1978; Linaza, 1991 y 1997; Linaza y Maldonado, 1987). El juego cumple diferentes funciones en el desarrollo infantil que van desde la satisfacción de las necesidades biológicas relacionadas con el ejercicio físico, el juego interactivo con el adulto y con los objetos, necesario para la génesis de los símbolos, o el importante papel de adquisición de las normas y mentalidades culturales que suponen los juegos simbólicos y de reglas. Volveremos a retomar este tema al desarrollar las distintas actividades de educación para la paz, pero ahora sólo se trata de poner de manifiesto la importancia de introducir la educación en valores de manera lúdica en la educación infantil no formal.

Hemos incluido la **protección de riesgos psicológicos** como necesidad de segundo orden o satisfactor secundario de la necesidad de autonomía por la misma razón que justificamos la protección física. Los niños, niñas y adolescentes deben ser protegidos por sus padres, madres y educadores con relación a los daños psicológicos y, en ese sentido la protección ha de basarse en la garantía de la satisfacción de las restantes necesidades de autonomía. Y esta protección psicológica debe ser destacada especialmente en la promoción de la no violencia. Ciertamente, aunque es evidente que los adultos hemos de proteger a los niños, no lo es menos que la mejor forma de hacerlo es enseñarles los procedimientos y objetivos para que sean ellos mismos los que se protejan de los riesgos psicológicos.

Es importante señalar que las necesidades relacionadas con la protección de riesgos han de extenderse también al ámbito de los iguales. El fenómeno del maltrato entre iguales, tanto físico como psicológico, no es nuevo, sino que lamentablemente lleva produciéndose durante muchos años. Lo que sí es más reciente es la preocupación de los adultos, padres, profesores, educadores, responsables políticos e investigadores por este fenómeno, por su prevención e intervención. Estamos ante un tema importante que tiene serias repercusiones para el desarrollo de la autonomía de los niños, niñas y adolescentes, ya que menoscaba su autoestima y su libertad. Como hemos analizado recientemente, en un trabajo realizado en nuestro país a nivel nacional, ha de ser prevenido desde las etapas que estudiamos, ya que es en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, en los inicios de la adolescencia, cuando se produce con más intensidad (Defensor del Pueblo, 2000).

Finalmente, como ya he dicho, hay que tener en cuenta la existencia de satisfactores de autonomía relacionados con la **sexualidad infantil** y ofrecer a los niños, niñas y adolescentes una educación satisfactoria respecto a este tema. Debemos proporcionar a los niños y niñas, tanto en los contextos educativos formales como en los informales, una educación adecuada en relación con la sexualidad. Ello con la intención inicial de que, en el momento adecuado, puedan disfrutar libremente de esa sexualidad, lo que también lleva implícita la educación para la igualdad. Pero también es necesario tener en cuenta la importancia de la educación sexual, desde la etapa preescolar, para prevenir cualquier tipo de abuso y de violencia sexual.

Antes de pasar al apartado siguiente creemos necesario hacer una breve referencia a las **diferencias culturales** en la forma en que pueden satisfacerse las necesidades secundarias. Comencemos con los satisfactores generales de salud física que se especificaron en la Tabla 1. Por ejemplo, todos los niños y niñas, dependiendo de su edad, necesitan un aporte de calorías y de nutrientes básicos que les permita desarrollarse de forma adecuada (Hernández, 1993). Dejando aparte la lactancia materna, que constituye un universal necesario al menos durante los seis primeros años de edad, y la subsiguiente adaptación progresiva a la alimentación adulta, existen muchas y variadas costumbres de alimentación en relación con los usos culturales, que obviamente están relacionados con los recursos naturales o con el clima. Algo semejante podemos decir con la vivienda que, una vez que cubra las necesidades básicas de protección ante los cambios climáticos y que disponga de agua y servicios sanitarios adecuados, su disposición, tamaño y niveles de confort, puede resultar totalmente irrelevante para la salud.

Quizás todavía sean más evidentes las diferencias culturales en los satisfactores secundarios de las necesidades relacionadas con la autonomía (Greenfield y Lalita, 1998). Por ejemplo, las costumbres relativas a las formas de participación en la vida familiar y social son extraordinariamente variables de unos lugares a otros. Existen, asimismo, importantes diferencias culturales en la forma que toman los vínculos afectivos en las distintas etapas de la vida en las diferentes culturas. Lo más importante aquí es señalar la idea de que nuestra cultura occidental tiene demasiado asumida la agresividad y la violencia. Por ello es recomendable tener en cuenta otras formas posibles de educar, como las de las sociedades orientales, que social y culturalmente asumen valores más solidarios y pacifistas.



1.3. Relaciones entre necesidades y violencia infantil y adolescente

Pasemos ahora a relacionar lo que sabemos sobre las necesidades de la infancia y la adolescencia con el objetivo que nos ocupa: la promoción de la no violencia y la educación para la paz. En términos generales, desde las teorías del aprendizaje que se explicarán en el apartado 2.2.3 del siguiente capítulo y, más concretamente, desde la *hipótesis de la frustración-agresión* podríamos predecir que la no satisfacción de las necesidades básicas llevaría a los humanos, al igual que a los animales, a desarrollar conductas agresivas y violentas. Esto sería más evidente todavía en el caso de las necesidades de salud física. También las teorías del impulso, como el psicoanálisis, compartirían la idea de que la falta de alimentos o la no satisfacción de las necesidades sexuales, serían una fuente de agresividad y de violencia potencial.

Sin embargo, aunque esto pudiera ser cierto para los animales —y quizás en cierta medida para los humanos en la primera infancia— la complejidad psicológica de los seres humanos no nos permite hacer hipótesis tan simplistas sobre el origen de la violencia. Ciertamente la carencia de alimentos, de sueño, o de higiene hace que los bebés demanden la satisfacción de tales necesidades mediante conductas como el llanto. Pero, desde nuestro punto de vista, este tipo de demandas han de ser interpretadas no como demostración de agresividad, sino como un ejemplo de la tendencia del niño, desde el nacimiento, a la acción y a la participación. Como hemos señalado en diversas ocasiones, los niños y las niñas tienen, desde las primeras etapas de la vida, conductas que, como el llanto, la sonrisa o las expresiones faciales, les permiten demandar a los adultos la satisfacción de sus necesidades (Espinosa, 2001; Espinosa y Ochaíta, 1999; Ochaíta, 2000a; Ochaíta y Espinosa, 1997 y 1999).

Por otra parte, si hacemos una reflexión sobre la situación de los seres humanos en el mundo y comparamos los países pobres del sur, con los desarrollados del norte, en ningún modo podemos decir que los primeros sean más agresivos y violentos que los segundos, sino más bien al contrario. La complejidad del sistema psicológico humano hace que no podamos establecer una relación causa-efecto entre las necesidades no satisfechas y la agresividad, ni siquiera en el caso de las necesidades biológicas. Y, por otra parte, la permisividad en lo que a las conductas agresivas y violentas se refiere, es una construcción de las distintas sociedades y culturas, que influye poderosamente en la forma en que los individuos padecen o intentan resolver la carencia de satisfactores de sus necesidades. Como se pone de manifiesto en el apartado 2.2.5, del Capítulo 2, desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner podemos decir que la puesta en marcha de conductas agresivas y violentas ante la falta de satisfacción de las necesidades básicas va a depender de la interacción compleja entre las características de los individuos y las de los distintos contextos en que se desarrollan.

En cualquier caso, y a pesar de que a continuación pasemos a analizar, desde una perspectiva preventiva, la posible influencia de la no satisfacción de las necesidades en el desarrollo de los niños y las niñas y, más concretamente, en las conductas agresivas y violentas que son el objetivo de este manual, hay que dejar claro el derecho de todos los seres

2. Ver apartado 2.2.1. en el siguiente capítulo.

humanos a la satisfacción de sus necesidades. Lo que queremos decir con esto es que existe una obligación moral, que se recoge en el derecho positivo —en el caso de la infancia en la Convención de Naciones Unidas— de satisfacer las necesidades básicas de todos los niños, niñas y adolescentes. Y esta obligación moral a satisfacer las necesidades infantiles tiene como objeto el óptimo desarrollo de la infancia. Así pues, no es que debemos satisfacer las necesidades infantiles con el objetivo de prevenir la agresividad y la violencia, sino que dicha prevención hemos de tomarla también como necesidad y derecho de todos nuestros niños y niñas para conseguir su desarrollo integral como seres humanos.

Dicho lo anterior, analizaremos el posible efecto que pueden tener la falta de satisfacción de las necesidades en la génesis y el mantenimiento de la agresividad y violencia en los niños, niñas y adolescentes. Dado los objetivos de este manual se hará mención de aquellas necesidades que, desde nuestro punto de vista, pueden estar menos o peor satisfechas en nuestra cultura, en la sociedad española actual, comenzando por las necesidades secundarias o satisfactores primarios de la **salud física** (Tabla 2).

Como ya se ha dicho todos los niños, niñas y adolescentes necesitan para su correcto desarrollo físico y psicológico un **sueño y descanso** suficientes. Esto es así para las distintas etapas del desarrollo, aunque la cantidad de sueño necesario para un bebé es completamente distinto a la de un escolar o un adolescente. En cualquier caso, aunque nunca podemos decir que la falta de sueño sea la “causa” de los comportamientos violentos, sí es cierto que dicha carencia puede aumentar la inquietud y la hiperactividad en los niños. Esto puede ser interpretado por los adultos como agresividad, aunque en realidad los pequeños no tengan ninguna intención de hacer daño físico ni psicológico, que como se analizará en el apartado 2.1., es condición indispensable para que podamos hablar de violencia.

Tabla 2: Posibles satisfactores de salud física que pueden relacionarse con la agresividad infantil y adolescente

Sueño y descanso	Las carencias o malos hábitos de sueño pueden ser factores desencadenantes (no causales) de agresividad desde la primera infancia a la adolescencia.
Espacio exterior adecuado	El carecer de espacios exteriores para el juego puede también actuar como desencadenante de conductas agresivas.
Ejercicio físico	Estrechamente unido a lo anterior, la carencia de ejercicio físico puede actuar como desencadenante (no como causa) de agresividad.
Manifestación de la sexualidad	La represión de las manifestaciones de la sexualidad infantil y adolescente como factor que influye en la agresividad.
Protección de riesgos físicos	Prevención a corto plazo de la violencia física entre iguales y, a largo plazo, de la violencia de los adultos hacia los niños.



También el ***ejercicio o juego físico*** es una condición indispensable para un desarrollo físico y psicológico saludable. Los niños y las niñas necesitan tener, en las distintas etapas de su desarrollo, lugares apropiados para realizar actividades de juego y deporte. Sin embargo, actualmente, en los países desarrollados como España, y especialmente en las grandes ciudades, muchos niños y adolescentes carecen de ***espacios apropiados***, tanto interiores como exteriores, para realizar actividades físicas de juego y deporte. De nuevo, no podemos buscar aquí la causa de la agresividad y la violencia, pero sí se trata de un factor que, mezclado con otros más complejos, es necesario tener en cuenta a la hora de trabajar en la prevención de la agresividad y la violencia infantiles.

También es necesario que los adultos comprendan y admitan las ***manifestaciones de la sexualidad infantil***. Como ha señalado brillantemente Félix López (1995 y 1999), los niños, niñas y adolescentes no son seres asexuados, sino que desde las primeras etapas de la vida tienden a manifestar de distintas maneras su sexualidad. Esto no significa que la represión de la sexualidad infantil sea, como pensaba inicialmente Freud⁶, la fuente de la agresividad y violencia humanas. Sin embargo, la falta de comprensión y la represión por parte de los adultos de la sexualidad infantil, puede ser también un factor a tener en cuenta en el desarrollo de la agresividad, especialmente si la represión se hace mediante métodos violentos como el castigo.

Obviamente, la necesidad de ***protección de riesgos físicos*** está directamente relacionada con la prevención de la violencia y la educación para la paz. Como sabemos, y expondremos brevemente en el capítulo 4 de esta primera parte del manual, la violencia física entre iguales es una realidad en los países de nuestro entorno cultural y también en España (Defensor del Pueblo, 2000). Por tanto, la educación para la paz y la no violencia ha de repercutir positivamente protegiendo a los niños y niñas de la violencia de sus iguales. Pero también, a más largo plazo, esta educación habrá de prevenir la violencia que reciben los niños de los adultos, construyéndose así una sociedad más acorde con los valores de paz y solidaridad.

Más claras y fundamentadas están, como veremos a continuación, las relaciones entre la falta de satisfacción de las ***necesidades de autonomía*** infantil y adolescente con la violencia y la agresividad. Por eso, si queremos prevenir la violencia es necesario que trabajemos con los educadores en el conocimiento de esas necesidades y en la forma de satisfacerlas en las distintas etapas del desarrollo. Eso nos permitirá llevar a cabo la ***prevención primaria*** de las conductas y agresivas y violentas en toda la población infantil y adolescente. Pero también, nos conduce a la ***prevención secundaria*** ya que, de alguna manera nos va a permitir saber cuales son los grupos de riesgo que, por la falta de satisfacción de algunas necesidades, pueden ser más propicios a desarrollar pensamientos, actitudes y comportamientos violentos.

Desde la perspectiva de prevención de la violencia basada en la satisfacción de las necesidades psicológicas y sociales de los niños es necesario tener en cuenta que la

6. Ver apartado 2.2.1 del capítulo 2.

violencia tiene causas múltiples y complejas. Por ello, como ya dijimos al comienzo de este capítulo, es necesario prevenirla desde la primera infancia y desde los distintos contextos de desarrollo infantil: la familia, la escuela, el grupo de iguales, los medios de comunicación y la sociedad o cultura en que el niño vive. La Tabla 3 presenta un resumen del efecto que puede tener en los distintos periodos del desarrollo, desde la infancia a la adolescencia, la falta o mala satisfacción de las necesidades de autonomía.

Comencemos con la **necesidad de participación** en los distintos contextos en que trascurren las diferentes etapas de la vida de los niños y niñas. Como ya se ha dicho —y se volverá a reiterar en las distintas partes de este manual— el punto de vista proactivo que promueve la participación constituye el eje fundamental desde el que se va a promover la prevención de la violencia infantil y juvenil. Como se ha señalado en diferentes publicaciones la tendencia a la actividad que tienen los seres humanos en las distintas etapas de su ciclo vital, nos lleva a justificar la necesidad de la participación activa para poder construir la autonomía y el desarrollo integral (Hart, 1992, 2000; Ochaita y Espinosa, 1997 y 1999). Así pues, dicha necesidad se concreta en el contexto familiar desde las primeras etapas de la vida: los padres y madres deben tener en cuenta la opinión de sus hijos e hijas en los asuntos que les conciernen y de una manera progresiva a medida que se desarrollan sus capacidades cognitivas. Dentro del tema que nos ocupa, la participación se concreta, por ejemplo, en implicar a los niños y las niñas en la resolución de los conflictos que, necesariamente, se producen en la vida diaria, tanto con los hermanos como con los propios padres. Esto permite que los niños aprendan tempranamente los hábitos y reglas de la convivencia democrática y se responsabilicen de la buena marcha del sistema familiar.

En lo que a la escuela se refiere, también se debe contar con la opinión de niños y niñas que se exponen por medio de las asociaciones y del Consejo Escolar. De nuevo hay que decir que, también en este contexto, la participación facilita la toma de responsabilidades por parte de los niños, niñas y adolescentes. En el ámbito de la resolución de conflictos entre escolares, la mayor parte de los estudios de prevención e intervención ponen de manifiesto la importancia de escuchar, tener en cuenta la opinión de los chicos y las chicas y responsabilizarlos de la buena marcha del grupo o del aula (Defensor del Pueblo, 2000).

A medida que avanzan en edad, los niños y niñas —y de forma especial, los adolescentes— han de participar ya en otros contextos de toma de decisiones, por ejemplo, en el ámbito municipal. En este sentido se ha de promover el asociacionismo y las vías oportunas para que los niños, niñas y adolescentes puedan ser escuchados y tenidos en cuenta.

Finalmente, señalar que el hecho de no dejar participar a los niños, niñas y adolescentes, de no tener en cuenta sus opiniones, genera en éstos baja autoestima y una mayor tendencia a resolver los conflictos de forma agresiva y violenta. Además, como se resume en la Tabla 3, sólo la actividad de los niños permite el aprendizaje significativo también en lo que a los valores de paz y solidaridad se refiere.



Tabla 3: Relaciones entre la falta o mala satisfacción de la necesidad de autonomía y la violencia infantil y adolescente

Participación activa	La participación es el eje de la educación para la paz. Su ausencia no permite la correcta interiorización de valores y fomenta pautas de comportamiento autoritarias, agresivas y violentas.
Normas coherentes y estables	La ausencia de normas, reglas coherentes y estables en las distintas etapas del desarrollo es factor predisponente a la agresividad y la violencia.
Vinculación afectiva primaria	Todos los niños, niñas y adolescentes necesitan sentirse queridos y aceptados por sus familiares cercanos. La falta de afecto puede causar violencia hacia sí mismo y hacia los demás.
Interacción con adultos	Los adultos han de utilizar estilos educativos que fomenten la participación. Los estilos no adecuados, autoritarios o "laissez faire" y los modelos violentos fomentan la agresividad y la violencia.
Interacción con iguales	La interacción con iguales es esencial para el aprendizaje de normas y reglas de convivencia y democracia. El grupo de iguales puede ser un factor protector o de riesgo para la violencia.
Educación formal	La falta de educación escolar para la paz y la no violencia junto con la ausencia de participación infantil son serios factores de riesgo para que aparezca la violencia entre escolares. Asimismo constituyen factores de riesgo los estilos educativos autoritarios y los modelos violentos.
Educación no formal	Importancia de los modelos educativos no formales. La violencia en los medios de comunicación como factor de riesgo. Necesidad de educación informal para la paz y la no violencia.
Juego y tiempo de ocio	La falta de juego y ocio puede incrementar la violencia infantil y adolescente. La carencia de juego cooperativo y de reglas como factor de riesgo.
Educación sexual	La falta o la mala educación sexual, dentro y fuera de la escuela, aumenta el sexismo y el riesgo de que se produzca "violencia de género".
Protección de riesgos psicológicos	Prevención a corto plazo de la violencia psicológica entre iguales y, a largo plazo, de la violencia de los adultos hacia los niños.



Pero la falta de **normas y reglas** estables también es una fuente clara de agresividad y violencia en la infancia y en la adolescencia. Estas normas deben ser primero guiadas por los adultos utilizando el estilo educativo “inductivo de apoyo” y, posteriormente, los niños serán capaces de interiorizar las normas y utilizar el autocontrol. Como han señalado Dunn y Kendrick (1982), los niños y las niñas, ya desde la edad de dos años intentan participar activamente en las decisiones que tienen que ver con sus rutinas diarias. Así, se oponen sistemáticamente a los requerimientos de sus padres y educadores cuando tratan de imponerles hábitos de higiene, orden, etc. Éstos, especialmente las madres y los padres, suelen interpretar este tipo de conductas como un intento constante de “fastidiar” y a menudo les hacen “perder los nervios”. Sin embargo, los niños actúan así, por una parte para construir su propia identidad, pero también su desarrollo moral ya que sólo intentando transgredir las normas de los adultos pueden aprender su obligatoriedad y estabilidad. Por ello es necesario que las normas relativas a la convivencia y a la no agresividad sean siempre claras y coherentes en este periodo: sólo así aprenderán los niños a saber que esas normas no pueden trasgredirse en modo alguno y las interiorizarán como reglas morales propias.

La carencia de normas claras y estables en relación con la agresividad y la no violencia puede tener serias consecuencias en el tema que nos ocupa. Los estilos educativos “erráticos” o “laissez faire”, dejan a los niños sin guía moral clara desde la primera infancia, lo que puede tener serias consecuencias en la etapa de la adolescencia y la preadolescencia que es cuando las niñas, pero sobre todo los niños, desarrollan más conductas agresivas, especialmente hacia sus iguales. En este periodo, es por tanto necesario que tengan interiorizadas las normas morales y que puedan negociar con los adultos sobre los temas que les afectan sobre el aprendizaje previo. Algunos padres o educadores empiezan a querer negociar con sus hijos una vez que éstos llegan a la adolescencia. Sin embargo, la participación y la negociación se aprenden desde la primera infancia, por lo que es necesario comenzar la educación para la paz desde el periodo preescolar.

En el apartado anterior hablamos de la importancia de la **vinculación afectiva** para la construcción de la autonomía. Ahora intentaremos resumir los efectos que la falta o las carencias en tal vinculación pueden tener en la violencia infantil y juvenil. No obstante, antes de comenzar a hablar del tema, hay que señalar el hecho de que la falta o los desajustes en la vinculación afectiva primaria no es la causa única de la violencia, sino un importante factor de riesgo. Muchos de los niños y adolescentes que se comportan y piensan de forma agresiva y violenta han podido y pueden tener serias carencias afectivas desde la primera infancia. Pero no necesariamente los niños que han sufrido problemas de afecto tienen que tener este tipo de conducta: la plasticidad del sistema psicológico humano hace que los niños y las niñas puedan resolver tales problemas con sus primeras figuras de apego, o formar nuevos vínculos (como por ejemplo en el caso de la adopción). En cualquier caso, cualquier manual que pretenda promover la no violencia ha de concienciar a los adultos de la importancia que tiene el afecto en todas las etapas de la vida humana.



La necesidad de **interacción con adultos** está estrechamente vinculada a las necesidades a que se acaba de hacer referencia, así como a la educación formal y no formal. Los adultos sirven como modelos para los niños y las niñas por lo que ellos mismos han de ser conscientes de que sus comportamientos y actitudes agresivas y violentas pueden ser imitadas por éstos. Además, como ya se ha dicho, existen pautas de crianza y **estilos educativos** que, como el inductivo de apoyo, basado en el afecto, la comunicación y una cierta exigencia, fomentan la resolución pacífica de conflictos. Por el contrario, los erráticos y autoritarios no satisfacen bien las necesidades infantiles.

Llegados hasta aquí es necesario señalar que el **castigo**, especialmente el físico pero también el psicológico, es absolutamente inadecuado en la educación infantil, especialmente si la sanción que se pone a los niños, niñas o adolescentes no tiene nada que ver con la falta cometida o si no se hace comprender a los niños por qué deben reparar un daño hecho. Por tanto, nada más dañino que responder a la violencia infantil o adolescente con actos de violencia por parte de los adultos. Como se analizará en la parte tercera de este manual, la prevención de la violencia ha de estar basada en fomentar los estilos educativos inductivos de apoyo por parte de los adultos, ya sean éstos padres o educadores.

La interacción entre iguales es un factor esencial para el aprendizaje de normas de convivencia democrática, por que es necesario respetar la necesidad que tienen los niños, niñas y adolescentes de jugar y relacionarse con los amigos. Los niños excesivamente protegidos que tienen poca oportunidad de relacionarse con hermanos o amigos, pueden tener mayor riesgo de ser violentos y, quizás más aún de ser víctimas de la violencia de sus iguales. Dado que el grupo de iguales tiene una creciente importancia en las distintas etapas del desarrollo que llega a ser decisiva en la adolescencia, debemos ser especialmente cuidadosos con la prevención de la violencia. Aquí cumplen un importante papel las ONG que realizan actividades de ocio y tiempo libre dirigidas a la población infantil. Como han puesto de manifiesto los sociólogos y los psicólogos sociales, el grupo, especialmente en la adolescencia, cumple un importante papel por la influencia que tiene en sus componentes y puede actuar como potenciador o inhibidor de la violencia. Para terminar hay que decir que la **violencia entre iguales** es absolutamente dañina para los niños, especialmente para las víctimas, pero también para los agresores.

La falta de **educación formal** es, como se analizó en el apartado 1.2, un serio problema para la adquisición de la plena capacidad de autonomía, para el desarrollo integral del ser humano. Pero ahora se trata de relacionarla con la violencia infantil y adolescente. Como también se señaló en el apartado citado, hay que hacer un gran esfuerzo para garantizar una educación básica de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes, al menos hasta los 16 años de edad. Así, las autoridades educativas y los profesionales implicados en el proceso deben tener como objetivo prioritario eliminar el fracaso escolar. Éste es una fuente de problemas para los adolescentes que, ante tal fracaso, dejan de hecho la escuela. Ello conlleva evidentes problemas de aprendizaje, pero también puede resultar muy perjudicial para su integración social. A menudo, se unen a grupos o pandillas marginales o violentas que, aparentemente, les permiten satisfacer sus necesidades de afecto, relación entre iguales y autoestima.

Por otra parte, aunque en los “currícula” escolares existen asignaturas transversales dedicadas a la educación en valores, incluidos los de paz y no violencia, es necesario darles el tiempo y la importancia que merecen. Materiales como el que aquí se presenta pueden ser de utilidad para desarrollar actividades sobre el tema, haciendo especial énfasis en la participación de los y las escolares y en la utilización de estilos educativos inductivos de apoyo por parte de los y las docentes.

Todo lo anterior está también relacionado con la **educación no formal**, que reciben los niños en los contextos no escolares. Especial mención debe hacerse sobre los **medios de comunicación**, y de forma preferente sobre la televisión, aunque cada vez haya que prestar más atención a lo que los niños y niñas aprenden a través de internet y los video juegos. Ciertamente, la violencia de todo tipo que los niños aprenden de estas fuentes puede ser un importante factor de riesgo, probablemente mayor para aquellos que, por otras razones, tengan ya ciertas tendencias agresivas. Sería muy deseable que la televisión o internet controlase de alguna manera la influencia que puede tener en nuestros ciudadanos más jóvenes. Pero dado que, a pesar de algunos esfuerzos que se comentaron en el apartado 1.2., parece difícil que los propios medios de comunicación se interesen por los valores que deben aprender los niños, hemos de recurrir a otras formas para controlar su influencia.

Así los padres y madres, la escuela —y de forma muy especial los educadores de tiempo libre—, deben ocuparse de enseñar a los niños y niñas a utilizar bien la televisión y las nuevas tecnologías. Los adultos han de ejercer una función mediadora entre los medios de comunicación y los niños, que se consigue mediante el diálogo, la explicación y la consecuente educación progresiva en valores positivos (ver, por ejemplo, Espinosa y Ochaíta, 2002).

Puesto que este manual va dirigido de forma preferente a educadores que trabajan en contextos no formales, reiterar la importancia de que éstos realicen programas de educación para la paz y la no violencia, con actividades como las que, por ejemplo, se proponen en la tercera parte de este manual.

La falta de **juego y tiempo de ocio** puede ser también un factor de riesgo para la agresividad infantil, que está estrechamente vinculado a la interacción entre iguales. Debemos, por tanto, alertar a los adultos sobre la necesidad del juego para no sobrecargar a nuestros niños con excesivas tareas escolares y extraescolares que les impidan su imprescindible juego y tiempo de ocio. Además, como sabemos, el juego con los iguales permite a los niños y niñas aprender a cooperar y, en este sentido, interiorizar el funcionamiento de las reglas democráticas. Existe un tipo de juego, el denominado **juego de reglas**, que como ya señaló Piaget en 1932, tiene una especial relevancia para el desarrollo moral de niños y adolescentes. Este juego, que desarrollan aproximadamente los niños entre los siete años y la adolescencia, tiene como base la cooperación y el acuerdo en cuanto a las reglas que deben utilizarse, y puede ser fomentado por los educadores de tiempo libre.

Tal como decíamos al hablar de la protección de riesgos físicos, también la necesidad de **protección de riesgos psicológicos** está directamente relacionada con la promoción de la no violencia y la educación para la paz. La incidencia de la violencia psicológica entre iguales es mayor, en nuestro país, que la violencia física. (Defensor



del Pueblo, 2000). Aunque los efectos de este último tipo de violencia no lleguen a ser tan devastadores como los que algunas veces tienen las agresiones físicas, hemos de trabajar igualmente para erradicarlos. Los niños y niñas que son víctimas de violencia psicológica, como la exclusión social, los insultos y los moteos reiterados, pueden sufrir graves daños en su desarrollo emocional y social. Por tanto, la educación para la paz y la no violencia ha de repercutir positivamente protegiendo a los niños y niñas de la violencia de sus iguales y formándoles para que en la edad adulta se comporten de forma cariñosa y no agresiva con los niños.

Terminamos este apartado refiriéndonos a las consecuencias negativas que tiene en niños y niñas la falta de **educación sexual** en los escenarios en que transcurre su vida. Como señala también Félix López (1999), los niños y niñas deben recibir una educación sexual “erotofilica” que les permita desarrollar, en el momento oportuno, su sexualidad con plena satisfacción física y psicológica. Ello les permitirá también, especialmente a las chicas, aprender a decir no cuando verdaderamente no quieran realizar algún tipo de práctica sexual. La educación sexual desde la primera infancia tiene también el resultado de un determinado tipo de violencia hacia los niños y niñas, desgraciadamente frecuente, que es el abuso sexual. Por otra parte es necesario educar a los niños y niñas en la igualdad, en la necesidad del consentimiento mutuo en lo que a la sexualidad se refiere. Y esto con el objeto de prevenir desde la infancia la violencia de género que desgraciadamente está tan presente en nuestra sociedad.

1.4. La paz y la no violencia como derechos: la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea de Naciones Unidas el **20 de noviembre de 1989**, constituye un hito a la hora de positivizar las necesidades y derechos de la infancia. La Convención puede considerarse el primer tratado universal y multilateral que considera al niño como sujeto de derechos y no como objeto pasivo del derecho a ser protegido. Se trata de un Convenio o Ley internacional que tiene carácter vinculante para todos los estados que lo han ratificado, que en la actualidad son todos los del mundo, exceptuando Estados Unidos y Somalia⁷.

El texto se compone de una *Preámbulo* que, como parte programática, esboza los principios básicos fundamentales, y de 54 artículos divididos en tres partes. La *primera parte*, que abarca los artículos 1 a 41, define los derechos que la comunidad internacional reconoce a los niños y que deben ser garantizados por los Estados Parte. La *segunda*, que incluye los artículos 42 a 45, establece el mecanismo de control del cumplimiento de la Convención por los Estados, creando el Comité de Derechos del Niño y regulando la presentación de informes periódicos sobre el estado de la infancia. La

7. España ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño el 30 de noviembre de 1990, posponiéndose su entrada en vigor hasta el 5 de enero de 1991. Desde el 31 de diciembre, fecha en que fue publicada en el Boletín Oficial del Estado, forma parte del ordenamiento jurídico español, de acuerdo con el artículo 96 de la Constitución.



parte tercera, que comprende los artículos 46 a 54 fija, como todo tratado internacional, las condiciones de ejecución: entrada en vigor, enmiendas, reservas, etc.

En las páginas siguientes nos vamos a centrar en el análisis de la primera parte de la Convención —artículos 1 a 41—, en la que se recogen los derechos que la comunidad internacional reconoce a los niños, niñas y adolescentes, que deben ser garantizados por los Estados Parte. Y ello, haciendo especial hincapié tanto en aquellos artículos que están relacionados de forma más o menos directa con la violencia infantil y adolescente, como en aquellos encaminados a garantizar la participación infantil, ya que como señalamos en repetidas ocasiones a lo largo de este manual es un pilar fundamental sobre el que ha de orientarse la acción educativa para fomentar la promoción de la infancia y la adolescencia como estrategia de prevención de la violencia infantil y adolescente. En el primer caso diferenciamos entre aquellos artículos que garantizan los derechos de los menores víctimas de la violencia y los que garantizan los derechos de los niños, niñas y adolescentes agresores. En la Tabla 4 presentamos un resumen del contenido del articulado de la primera parte de la Convención, poniéndolo en relación con la diferenciación anteriormente establecida.

Tabla 4: Análisis del articulado de la Primera Parte de la Convención

<p>Artículos que garantizan los derechos de las posibles víctimas de diferentes tipos de violencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Arts. 9 y 19:</i> Derecho a ser protegido de los malos tratos, o del trato negligente, procedente de la familia o de los adultos responsables de su crianza. • <i>Art. 10:</i> Derecho a la reunificación familiar. • <i>Art. 11:</i> Derecho a ser protegido contra los traslados ilícitos al extranjero y a no ser sometido a retención ilícita en el extranjero. • <i>Art. 16:</i> Derecho a ser protegido contra injerencias arbitrarias o ilegales en los diferentes contextos en los que se produce su desarrollo. • <i>Art. 17:</i> Derecho a no recibir información, procedente de los medios de comunicación, que vaya en contra de su bienestar social, espiritual y moral, así como de su salud física y mental. • <i>Art. 28:</i> Derecho a que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana. • <i>Art. 29:</i> Derecho a recibir una educación basada en el respeto por los Derechos Humanos y las libertades fundamentales. • <i>Art. 32:</i> Derecho a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que sea nocivo para su desarrollo.
---	--

Continúa en la página siguiente



	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Art. 33:</i> Derecho a estar protegido contra el uso ilícito de estupefacientes y sustancias psicotrópicas y a que se preserve a los niños de la participación en la producción y tráfico de estas sustancias. • <i>Art. 34:</i> Derecho a estar protegido contra todas las formas de explotación y abuso sexual. • <i>Art. 35:</i> Derecho a estar protegido contra el secuestro, la venta o la trata. • <i>Art. 36:</i> Derecho a estar protegido contra cualquier forma de explotación. • <i>Art. 38:</i> Derecho a estar protegido contra la participación en conflictos armados. • <i>Art. 39:</i> Derecho a recibir todas las medidas apropiadas para la recuperación física, psicológica y la reintegración social cuando se ha sido víctima de alguna forma de abandono, explotación, maltrato o se ha participado en conflictos armados.
<p>Artículos que garantizan los derechos de los agresores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Art. 25:</i> Derecho de los niños internados a un examen periódico del tratamiento recibido y de todas las demás circunstancias propias de su internamiento. • <i>Art. 37:</i> Derecho a estar protegido contra la tortura y la pena capital y a que las detenciones y los encarcelamientos se lleven a cabo de conformidad con la ley. En casos de privación de libertad, derecho a recibir un trato humanitario y un pronto acceso a la asistencia jurídica. • <i>Art. 40:</i> Derecho a recibir un trato digno, y adecuado a las capacidades evolutivas, cuando se es declarado culpable de la comisión de un delito.
<p>Artículos que garantizan la participación infantil</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Art. 12:</i> Derecho a formarse un juicio propio y a ser escuchado en los procedimientos judiciales o administrativos que le afecten. • <i>Art. 13:</i> Derecho a la libertad de expresión. • <i>Art. 14:</i> Derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. • <i>Art. 15:</i> Derecho a la libertad de asociación. • <i>Art. 23:</i> Derecho de los niños mental o físicamente impedidos a disfrutar de una vida plena y a participar activamente en su comunidad. • <i>Art. 31:</i> Derecho a participar plenamente en la vida cultural y artística del grupo en el que se está inmerso.

Continúa en la página siguiente



El análisis del articulado de la Primera Parte de la Convención incluido en la Tabla 4 nos permite elaborar una serie de conclusiones de importante calado de cara a la intervención, pero sobre todo para la prevención de la violencia infantil y adolescentes.

En *primer lugar* habría que señalar que es relativamente complicado encontrar referencias explícitas en el articulado de la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño a algunas de las acepciones que según la propia definición que presentamos en el apartado 2.1 manejamos en este manual. En concreto, no se hace mención en ninguno de los artículos de la Convención a la violencia entre iguales, dentro o fuera del contexto escolar. Mientras que sí se encuentran muchas y muy variadas referencias tanto a la violencia procedente del contexto familiar como a la que se deriva de algunos otros elementos tanto del exosistema como del macrosistema. No obstante, y teniendo en cuenta que la **educación para la paz y la no violencia** son derechos fundamentales para todos los niños, niñas y adolescentes, consideramos que el análisis de las referencias explícitas a estos otros tipos de violencia pueden ser de gran utilidad para los objetivos que persigue este manual.

En *segundo lugar*, habría que destacar el hecho de que la Convención incluye artículos tanto para garantizar los derechos de las niñas, niños y adolescentes cuando han sido, o hipotéticamente pueden llegar a ser, víctimas de la violencia como cuando se convierten en agresores, aspecto este último especialmente relevante. Con respecto a la primera cuestión (los artículos que consideran a los **menores como víctimas**) es importante destacar que hay un buen número de artículos que garantizan la protección de los niños, niñas y adolescentes contra diferentes formas de explotación, las cuales generalmente se realizan bajo formas más o menos sutiles de violencia y en diferentes contextos. Así, por ejemplo, encontramos que los artículos 9, 10, 32, 33, 35, 36 y 37 protegen a la infancia y a la adolescencia contra diferentes tipos de violencia, ejercida tanto dentro como fuera del contexto familiar. Asimismo, existen un buen número de artículos que garantizan la protección de nuestros ciudadanos y ciudadanas más jóvenes contra lo que podríamos denominar violencia estructural, es decir, la que se deriva del macrosistema. Entre ellos podríamos destacar los artículos 11, 16, 17, 33 y 39. También consideramos importante, dados los objetivos de este manual, hacer una mención explícita a los artículos 28 y 29. Ambos artículos reconocen el *derecho* de todos los niños, niñas y adolescentes a recibir *educación*, pero no cualquier tipo de educación, sino aquella que esté basada en el respeto por los Derechos Humanos y las libertades fundamentales, artículo 29, y que utilice como forma de control de la conducta de niños, niñas y adolescentes medidas de disciplina compatibles con la dignidad humana. Por tanto, ambos artículos remarcan la necesidad de orientar la acción educativa hacia el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje encaminadas a fomentar la educación en valores y la promoción de la infancia y la adolescencia como elementos vertebradores de la prevención de la violencia, objetivos básicos de este manual.

La Convención también reconoce una serie de **derechos** a las niñas, niños y adolescentes **agresores**. Al igual que sus compañeros víctimas, reales o hipotéticas, ellos y ellas tienen unas necesidades básicas que tienen que estar debidamente satisfechas,



con independencia del contexto en el que se produzca su satisfacción, ya que en caso contrario verán seriamente perjudicado su desarrollo. Además, en estos casos, es especialmente relevante que todas las medidas estén orientadas a la reeducación y la reinserción de estos jóvenes en su sociedad. En concreto, los artículos de la Convención que reconocen derechos a los agresores son el 25, el 37 y el 40. En todos ellos se insiste en la necesidad de que los menores que se ven incurso en procesos penales gocen de plenas garantías procesales (artículo 37). Igualmente se señala la importancia de que reciban un trato digno, basado en el respeto por los Derechos Humanos, y adecuado a sus características evolutivas (artículo 40), y que en caso de que sean declarados culpables de la comisión de un delito las medidas adoptadas se revisen convenientemente y dentro de los plazos previstos para ello (artículo 25). En definitiva, estos tres artículos garantizan el derecho de los jóvenes infractores a recibir un tratamiento de conformidad con la ley y orientado básicamente a su reinserción social.

En *tercer lugar*, el análisis del articulado de la Convención nos permite concluir la existencia de una serie de derechos que garantizan la **participación infantil y adolescente**, entendida ésta tanto desde el punto de vista formal como no formal. Como ya señalamos en el primer párrafo de este apartado, la Convención es el primer tratado internacional que reconoce al niño como sujeto activo de derechos, y por ello incluye un buen número de artículos relacionados de manera más o menos directa con la participación. Este avance respecto a la normativa anterior, la Declaración de Ginebra (1924) y la Declaración de Derechos del Niño (1959), que consideraban al niño única y exclusivamente como objeto de protección, resulta especialmente relevante para la perspectiva teórica adoptada en este manual. Como ya comentamos en el apartado 1, nuestra aproximación teórica al estudio de las necesidades infantiles y adolescentes parte de un modelo en el que consideramos que el sujeto tiene un papel activo en la construcción de su propio desarrollo, y por tanto que ha de participar en el mismo. Desde este enfoque resulta especialmente relevante que la Convención reconozca en los artículos 12, 13, 14, 15 y 31, derechos como la libertad de expresión, de asociación y de pensamiento, entre otros. O incluso artículos que garantizan la existencia de condiciones especiales para que los niños, niñas y adolescentes con algún tipo de discapacidad, física o mental, tengan garantizado su derecho a la participación. Ya que la participación es una de las mejores estrategias para la prevención de la violencia infantil y adolescente.

Este breve análisis del articulado de la Convención parece indicar que existen un buen número de artículos orientados tanto a la prevención de la violencia infantil y adolescente, como a la defensa de los derechos de las víctimas y los agresores. No obstante, pensamos que es necesario **concretar y articular estrategias específicas** de intervención para que dichos derechos se conviertan en realidades concretas. O lo que es lo mismo, en formas adecuadas de satisfacer las necesidades básicas en los diferentes momentos evolutivos y desde los distintos subsistemas en los que se produce el desarrollo humano. En ese sentido, consideramos que los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en contextos educativos formales y no formales son una herramienta esencial. Por ello, proponemos en el apartado 4 de la tercera

parte de este manual, cinco líneas de intervención (que a título de ejemplo) pueden ayudar a desarrollar los preceptos básicos del articulado de la Convención en relación a la prevención de la violencia infantil y adolescente. Todo ello, teniendo como ejes fundamentales de la intervención la *educación en los valores* derivados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la propia Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, y la *participación* como estrategia fundamental para la promoción de la infancia y la adolescencia.





SEGUNDA PARTE.
APROXIMACIÓN TEÓRICA
AL ESTUDIO DE LA
AGRESIVIDAD Y LA VIOLENCIA



2. PERSPECTIVAS MÁS RELEVANTES EN LA EXPLICACIÓN DE LA AGRESIVIDAD Y LA VIOLENCIA EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

Como ya se ha dicho en la introducción, las actitudes, ideas y conductas —físicas o verbales— agresivas y violentas producidas por niños y niñas y, especialmente, por adolescentes, constituyen en la actualidad una desgraciada e innegable realidad que casi diariamente encontramos en los medios de comunicación. Por ello, es necesario trabajar de forma seria y rigurosa en todas las etapas de la vida, empezando desde la primera infancia, para prevenir la agresividad y la violencia y, de una forma más positiva educar a nuestros ciudadanos y ciudadanas más jóvenes para la paz. Y ello teniendo en cuenta que cuando hablamos de educación nos referimos a ésta en sentido amplio, considerando no sólo la educación formal que se lleva a cabo en el medio escolar, sino también las situaciones educativas no formales que tienen lugar en los distintos contextos en los que se desarrollan y aprenden los niños, niñas y adolescentes. Así pues, la educación para la paz y la no violencia ha de desarrollarse en la familia, en la escuela, en las actividades de ocio y tiempo libre que se realizan dentro del grupo de iguales, en los medios de comunicación e, indudablemente, aunque de forma más indirecta y compleja, en la sociedad y la cultura. Todos los hombres y mujeres —y muy especialmente los niños, niñas y adolescentes— han de ser conscientes de que es necesario trabajar de forma activa para conseguir que cualquier tipo de agresividad y violencia sea considerada inaceptable en el entorno cultural en que nos movemos.

Pero antes de pasar a analizar qué entendemos por agresividad y violencia, es necesario reiterar la importancia de la **participación** de la infancia y la adolescencia en su prevención. Como ya hemos señalado en diversas publicaciones (Ochaíta y Espinosa, 1997 y 1999) y como se analizará con más detenimiento en las páginas siguientes, los conocimientos que nos proporciona la psicología evolutiva y el estudio de las necesidades humanas universales, nos permiten afirmar que los niños y niñas, desde las primeras etapas de la vida, son sujetos activos que necesitan participar en los distintos escenarios en que se desarrollan. Así pues, es absolutamente imprescindible que, en toda la labor educativa que se realice para fomentar la paz y la no violencia, tengamos en cuenta que el aprendizaje sólo va a producirse si los niños participan activamente en dicho aprendizaje y lo hacen de manera adecuada a la etapa del desarrollo en que se encuentran.

2.1. ¿Qué entendemos por violencia y agresividad?

En términos generales podemos decir que los términos “violencia” y “agresividad” suelen utilizarse como sinónimos tanto en el lenguaje que utilizamos a diario, como en muchos de los textos dedicados al estudio y a la prevención del fenómeno en los seres humanos (por ejemplo, Brennan, 1998; Cerezo, 1997). Por ejemplo, el diccionario de la Real Academia, en su última edición del año 2001 define **agresividad** como “*la tendencia a actuar violentamente*” y **agresivo** como “*que tiende a la violencia*”, “*propenso a faltar al respeto, a ofender o provocar a los demás*”. Y se refiere a **violencia** como “*cualidad de violento*”, “*acción o efecto de violentar o violentarse*” o “*acción violenta contra el natural modo de proceder*”.

Cuando intentamos analizar el significado que se da a estos dos conceptos en la literatura biológica, psicológica, sociológica, educativa o jurídica, encontramos que los distintos autores no siempre coinciden a la hora de definirlos o de matizar las diferencias y semejanzas entre ambos. Algunos consideran que el concepto de violencia —física o psicológica— es más amplio que el de agresión, restringiendo éste último solamente a los actos que producen daño físico en las víctimas. Sin embargo, otros, piensan que la agresividad es un concepto general, aplicado sobre todo a las conductas instintivas de los animales (la caza, la defensa del territorio, la jerarquía social, la lucha por el apareamiento con las hembras), mientras que la violencia es un concepto especialmente aplicable a los seres humanos y que tiene mayores connotaciones culturales.

El conocido y prestigioso etólogo Konrad Lorenz estudió, en su conocido libro de 1966, las conductas agresivas de los animales en el medio natural, llegando a la conclusión de que existe una agresividad innata en las distintas especies estudiadas y también en los mamíferos superiores. Sin embargo, a pesar de que se apoyen en sus estudios muchos de los autores que consideran que la agresividad y la violencia son innatas y consustanciales a la naturaleza humana, el autor hace una diferenciación entre agresividad y violencia que puede ser importante precisamente para justificar lo contrario: el carácter aprendido y no natural de la violencia en los humanos. Como pone de manifiesto en sus publicaciones, existe una importante diferenciación entre la agresividad en los animales, que siempre se dirige a un objetivo y no tiene como finalidad la destructividad *per se*, y la violencia en los humanos. Está última no es, en absoluto, innata ni natural y tiene por objeto herir o destruir, física o verbalmente a los otros humanos, sin que con ello se consiga ningún beneficio para el individuo ni para la especie sino, por el contrario, la destrucción individual o colectiva de los individuos de la propia especie (y también del entorno en que viven).

Por nuestra parte preferimos utilizar el término **violencia**, tal como se expresa en el propio título de este manual, para referirnos a los comportamientos y actitudes intencionales de los niños, niñas y adolescentes que queremos prevenir y evitar. Utilizamos, por tanto el concepto de violencia como opuesto al de paz y, en consecuencia, cuando hablamos de prevención de la violencia nos referimos igualmente a la educación para la paz. En cualquier caso, dado que no es nuestro objetivo hacer un análisis teórico exhaustivo de las diferencias entre agresividad y violencia, algunas

veces utilizaremos los dos términos como sinónimos tal como suele hacerse en el lenguaje oral y escrito que utilizamos las y los educadores, o los padres y las madres. Así pues, entendemos por violencia infantil y adolescente toda actitud o comportamiento, físico o verbal, que tenga la intención de dañar física o psicológicamente a las personas (y también a los objetos y al medio ambiente, como forma indirecta de dañar a las personas).

Así pues, cuando hablamos de violencia en este texto, nos referimos a la violencia entre iguales que se produce tanto en el medio escolar como fuera de él y que, por su lamentable frecuencia y visibilidad, ha sido estudiada en los últimos años por numerosos autores tanto en nuestro país (ver, por ejemplo, Cerezo, 1997; Defensor del Pueblo, 2000; Fernández 1998a; Fernández y Quevedo, 1991; Ortega, 1994, 1997 y 1998; Ortega, Rodrigo y Serrano, 1998; Vieira, Fernández y Quevedo, 1989) como fuera de él (Olweus, 1973, 1983 y 1999; Smith y Thompson, 1991; Smith y Sharp, 1994; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999). Incluimos también la violencia intrafamiliar ejercida por niños y adolescentes hacia cualquiera de los restantes miembros de su familia (padres, abuelos, hermanos), así como la llamada “violencia juvenil”, ejercida por adolescentes y jóvenes, casi siempre en grupos o pandillas hacia personas u objetos, incluyendo la violencia racista y xenófoba. Finalmente, también nos referimos a la violencia más grave, a los distintos delitos tipificados en el Código Penal y en la Ley 5/2000 de Responsabilidad Penal de los Menores. Y ello porque consideramos que educar para la paz y la no violencia desde la primera infancia y en los distintos escenarios en que se desarrolla la vida de nuestros niños, niñas y adolescentes, es la mejor —o quizás la única— manera de construir una sociedad y una cultura en la que primen los valores de paz, solidaridad y respeto por los derechos humanos.

2.2. Explicaciones sobre el fenómeno de la violencia: la prevención

No existe en la actualidad una explicación única para el fenómeno de la violencia y la agresividad humana, si bien la práctica totalidad de los autores estarían de acuerdo en que la violencia se aprende de alguna manera, de forma directa o indirecta, a lo largo de la infancia y la adolescencia. A continuación se exponen de forma breve y resumida las diferentes teorías que explican el desarrollo y aprendizaje de la violencia, para terminar recurriendo al modelo ecológico o sistémico de Bronfenbrenner (1979) para la explicación y la prevención de la violencia. Como se analizará más tarde, no es que este autor se haya dedicado preferentemente al estudio de este tema, sino que el modelo explicativo que propone sobre el desarrollo y el aprendizaje psicológico de los seres humanos es de enorme utilidad para explicar cómo, por qué y dónde se aprende a ser violento o agresivo y, en consecuencia, para prevenir la aparición de esas actitudes y comportamientos. También utilizaremos los conocimientos teóricos clásicos que nos proporciona la psicología evolutiva de autores como Piaget y Vygotsky, para explicar la importancia de la participación activa de los niños, desde los primeros años de la vida, en la prevención de los distintos tipos de violencia.

Tal como se deduce del análisis que se desarrolla a continuación no todos los puntos de vista o posiciones teóricas resultan igualmente idóneas para trabajar en la **prevención** de la agresividad y la violencia. Las posiciones innatistas que mantienen los trabajos psicoanalíticos y los provenientes de la biología y la etología dejan poco margen para la prevención y la intervención. Sin embargo, todas aquellas teorías, que de un modo u otro, aceptan la importancia del medio ambiente, del aprendizaje y de la participación del propio sujeto en el desarrollo de la agresividad y violencia infantil y adolescente (psicología del aprendizaje, psicología evolutiva constructivista y modelo ecológico o sistémico) aportan ideas importantes para el tema que nos ocupa. Así pues, un manual que, como éste, se dedique a trabajar en educación para la paz y la no violencia, ha de tener como propósito inicial desbancar, con conocimientos claros y precisos, las ideas “innatistas” que sobre la agresividad y la violencia existen aún en muchos sectores de la sociedad.

2.2.1. El punto de vista psicoanalítico

Las ideas que propuso el fundador del psicoanálisis, Sigmund Freud, sobre el origen de la agresividad en los seres humanos, no son hoy, en general, aceptadas por la comunidad científica. Sin embargo —y dado que algunas veces se recurre a esta teoría para intentar justificar la existencia de instintos innatos de violencia y destructividad en los seres humanos— es necesario hacer una breve referencia a ella, para poder refutar de forma clara el carácter biológico e innato de esa violencia.

En realidad, el concepto de agresión tuvo un papel poco importante en la obra de Freud hasta que en 1927, influido de forma clara y evidente por la impresión que le produjo la Segunda Guerra Mundial, reformó su teoría sobre los instintos en su libro *Más allá del principio del placer*. Antes de esta fecha, el autor consideraba que el comportamiento agresivo o violento se ponía en marcha como reacción a la frustración y el miedo, algo semejante a lo que, como más tarde veremos, mantiene la psicología del aprendizaje. Pero a partir de esta fecha, defiende que existen dos instintos básicos que guían la vida de los seres humanos: el *Eros* o instinto de vida, que incluye los instintos constructivos de vida y amor, y el *Tanatos* o instinto de muerte, que explicaría la tendencia biológica del organismo humano hacia la agresión, la destrucción de los demás y la propia, y la muerte.

Para el autor que nos ocupa, el objetivo del instinto de muerte es conseguir el *Nirvana* o cese de la estimulación. Es necesario resaltar esta idea de Freud porque de ella parte el concepto de *catarsis* que todavía se utiliza para justificar la necesidad de que los seres humanos, y concretamente, los niños, niñas y adolescentes, descarguen de alguna manera su instinto agresivo. Así por ejemplo, algunos autores, cuando estudian los efectos que la violencia presente en los medios de comunicación, especialmente en la televisión, consideran que ésta puede tener un efecto positivo, catártico, en los niños: la visión de escenas y comportamientos violentos permitiría descargar de forma indirecta o vicaria, sin necesidad de llevar a cabo por sí mismos actos agresivos reales, la agresividad consustancial a los seres humanos.

Así pues, hay que conocer esta hipótesis y su escaso fundamento científico, para descartar rotundamente tanto la existencia de una violencia instintiva en los niños y



niñas, como la idea de que pueda ser positiva para ellos la exposición ante cualquier tipo de agresividad y violencia. Como se analizará a continuación, no hay datos empíricos objetivos que permitan justificar la tendencia innata a la violencia. Por el contrario, los comportamientos agresivos se desarrollan y aprenden de formas diversas y complejas, entre ellas, también mediante la observación e imitación de la violencia que muestran los medios de comunicación.

2.2.2. El punto de vista biológico y etológico

La perspectiva biológica, en la que se incluye la etológica —cuya característica más relevante es el estudio del comportamiento animal en el medio natural—, considera que la agresividad —no la violencia específicamente humana— es de carácter biológico e instintivo y, que, en consecuencia tiene un importante componente innato. No obstante, como se estudiará a continuación, existen también muchos problemas científicos para poder asegurar la existencia de componentes biológicos de la agresividad humana. Entre ellos cabe destacar el hecho de que la mayor parte de los estudios desarrollados al respecto no han sido realizados en humanos, sino en animales, lo que plantea serias dificultades a la hora de generalizar los resultados. Existen dos grandes tipos de estudios que incluimos en este apartado: los biológicos propiamente dichos, que estudian la importancia de las estructuras neurológicas y el funcionamiento biológico general en la agresividad; y los etológicos, que analizan el comportamiento agresivo de los animales en el medio natural.

Son muchos y muy diferentes los estudios desarrollados desde el **punto de vista biológico** (Brennan, 1988; Gómez-Jarabo, 1999). Así, por ejemplo, se ha estudiado, la influencia de factores genéticos sobre el origen de la agresión de muy diversas maneras, tales como la incidencia de ciertas alteraciones cromosómicas en las conductas agresivas y violentas de los humanos. También hay que citar los ya clásicos trabajos sobre el papel de la herencia y el ambiente realizados con parejas de gemelos monocigóticos en las que uno de ellos había cometido conductas delictivas o con hijos e hijas de personas diagnosticadas de psicopatías y que habían sido adoptados por otras familias desde las primeras etapas de la vida. En general, podemos decir que los resultados de estos estudios no resultan muy concluyentes por tener graves problemas en su diseño y metodología, de tal manera que los resultados obtenidos dependen, en gran medida, de la ideología de los investigadores. Los trabajos más recientes realizados en psicobiología evolutiva (Lerner, 1998) ponen de manifiesto que la relación entre los factores genéticos y ambientales es muy compleja y que ambos se fusionan en el desarrollo del individuo desde las primeras etapas de la vida.

También se ha estudiado la influencia de ciertas hormonas, como la testosterona, en el comportamiento agresivo. Así por ejemplo, se argumenta que los niños y los hombres son más agresivos y violentos que las mujeres⁸ atribuyéndose las diferencias, sin más, a factores de tipo biológico, especialmente a los hormonales. Sin embargo,

8. Son muy numerosos los trabajos que han demostrado claras diferencias de género en relación a la violencia (ver, por ejemplo, Defensor del Pueblo, 2000). Las niñas son menos agresivas y violentas que los niños, especialmente en lo que a violencia física se refiere —no tanto en violencia psicológica y, especialmente, en la de tipo verbal—.

todos sabemos que existen importantes diferencias educativas influidas por los estereotipos que cada cultura marca sobre lo que debe ser “lo masculino” y “lo femenino” y que, al menos en nuestra cultura occidental, se permite y se fomenta más lo agresivo y violento, desde la primera infancia, para los niños que para las niñas. Volvemos a este tema en las distintas páginas de este manual, ya que las diferencias de género en el tema que nos ocupan pueden darnos pistas muy sugerentes a la hora de trabajar en la prevención de la violencia.

En la misma línea, también algunos autores han encontrado que los neurotransmisores, como la noradrenalina, la dopamina y la serotonina, cuando aumentan su concentración en el sistema límbico del cerebro, están asociados, en los animales, con los comportamientos de lucha. Sin embargo, estos trabajos no pueden considerarse concluyentes ya que, por una parte, han sido realizados en animales y no es posible extrapolar su conducta a la complejidad del comportamiento humano. Pero además, ni siquiera los estudios animales muestran resultados claros. Por ejemplo, en lo que a la serotonina se refiere, algunos estudios han encontrado relaciones entre su aumento y la agresión, mientras que otros han obtenido resultados contrarios (Brennan, 1998)

Podemos, por tanto, concluir que no existe evidencia investigadora suficiente para poder afirmar que existe una tendencia biológicamente determinada a la agresividad —y mucho menos a la violencia— en los seres humanos. Como se expondrá claramente en las páginas siguientes, al analizar el modelo ecológico, el aprendizaje de la violencia en los seres humanos no puede analizarse de forma simplista y unicausal. Por el contrario, el desarrollo social de la infancia se produce de forma muy compleja y pluricausal por la interacción de las características del propio niño o niña, como sujeto activo y constructor de su propio desarrollo, con las de los distintos contextos en que dicho desarrollo tiene lugar.

Pasemos a analizar brevemente **el punto de vista etológico**. Como ya se ha dicho Lorenz (1966) basó sus estudios sobre la agresividad en el estudio de ciertos animales, concretamente, peces, pájaros y algunas especies de mamíferos, a partir de los cuales consideró que la agresividad es un comportamiento necesario para la supervivencia de los individuos y las especies en su medio natural. Desde esta perspectiva, la agresividad sería, también para los seres humanos, un impulso biológico básico tan necesario para la supervivencia como la comida o la reproducción, por lo que se rechaza el papel del aprendizaje en la adquisición de las conductas agresivas a lo largo del desarrollo.

Sin embargo, en la actualidad sabemos que no es posible generalizar los hallazgos obtenidos en la investigación animal a los seres humanos. Los estudios realizados con animales sólo nos puede sugerir los mecanismos psicológicos y las variables situacionales que deben tenerse en cuenta a la hora de estudiar la agresividad humana en el medio natural pero de ninguna manera suplir dichas investigaciones en humanos. Como señala Feshbach (1970), la agresión animal está regulada de forma clara e inmediata por los cambios estímulares que se producen en el ambiente, mientras que la agresividad humana está mediada por las estructuras cognitivas o intelectuales y por la propia historia afectiva y social del individuo. Por otra parte hay que tener en

cuenta la influencia de la cultura en los individuos humanos que influye de forma clara en la tolerancia o intolerancia hacia ciertos tipos de violencia. Como señalaba el propio Lorenz, no hay en los animales que viven en su medio natural ningún tipo de comportamiento que se asemeje a la violencia humana, a la agresividad y destructividad que existe entre los propios miembros de la familia humana. Así por ejemplo, mientras que existe un tipo de juego denominado “duro y agresivo” en muchas especies de mamíferos, incluyendo a los primates jóvenes y a los propios niños, en ninguna especie dicho juego pasa de ser un juego en el que el objetivo no es, en modo alguno, dañar o lastimar seriamente al compañero. Nada semejante a los episodios de violencia que, lamentable, se dan en nuestros niños y adolescentes en los que, indudablemente, influyen factores de aprendizaje y culturales.

2.2.3. La psicología del aprendizaje

Las teorías del aprendizaje han estudiado mucho la adquisición de las conductas agresivas y violentas a lo largo de la historia del individuo. Los distintos autores que se incluyen en este paradigma consideran que agresividad y violencia no son conductas instintivas ni innatas en los seres humanos, sino que es el medio ambiente el que las refuerza mediante distintos mecanismos de aprendizaje. Aunque un manual para la prevención de la violencia está, lógicamente, mucho más próximo a este tipo de teorías que a las psicoanalíticas y biológicas, existen también problemas a la hora de interpretar la agresividad y la violencia desde las teorías clásicas del aprendizaje. Y ello, en realidad, porque dan al niño, al sujeto que aprende, un papel demasiado pasivo frente a las influencias del medio ambiente. Sin embargo, tal como exponemos reiteradamente en las páginas de este manual —y como se clarificará al hablar del modelo ecológico—, el ambiente entendido como los distintos contextos en que se produce el desarrollo y el aprendizaje, tiene una influencia esencial en el tema que nos ocupa. Pero también la tiene la participación del propio niño o niña, que debe tomar un papel activo en el aprendizaje de actitudes, normas, valores y comportamientos pacíficos y positivos.

De forma resumida podemos decir que son dos las explicaciones que la psicología del aprendizaje aporta a la comprensión de la agresividad y la violencia en los niños y niñas. Para algunos autores, como Dollard y sus colaboradores (1939), este tipo de comportamientos se adquiere mediante el refuerzo o la falta de inhibición de las conductas agresivas que, de forma espontánea, dan los niños ante la frustración. Para otros, como Bandura (1962), se adquieren mediante aprendizaje social, esto es, por la imitación de las conductas agresivas desarrolladas por los adultos o por otros niños.

De acuerdo con **la hipótesis de la frustración-agresión**, lo que produce la agresión en los niños es la frustración, esto es, que la agresión es una respuesta a los distintos tipos de frustraciones que reciben. Esta idea fue desarrollada inicialmente por Dollard y sus colaboradores y, posteriormente, por otros como Berkowitz (1962) y contiene dos supuestos fundamentales: a) toda la conducta agresiva está originada por alguna clase de frustración; y b) la frustración siempre conduce a la agresión. En la actualidad son pocos los autores que aceptan los dos supuestos

que implica esta hipótesis ya que resultan demasiado simples a la hora de dar cuenta de la complejidad de la agresividad y violencia humanas. Como se ha analizado en el capítulo anterior en el apartado correspondiente al estudio de las necesidades infantiles, todos los niños y niñas necesitan adquirir ciertas normas y reglas —que desde la teoría que nos ocupa podrían considerarse frustrantes— para ir controlando su conducta de forma progresiva, primero mediante la influencia de los adultos y, posteriormente, mediante el autocontrol o interiorización de las normas sociales.

Pero este tipo de estudios también ha tenido repercusiones positivas para la prevención de la violencia, en especial, a la hora de predecir los efectos del castigo en el control de la agresividad infantil. En concreto, existen estudios que, desde la hipótesis de la frustración-agresión, han demostrado que los castigos, físicos o psicológicos, no sólo no inhiben las respuestas agresivas y violentas de los niños, sino que, por el contrario, las aumentan. Esto coincide con los estudios sobre la influencia de los estilos educativos de los padres y profesores en el desarrollo infantil. Los educadores y educadoras autoritarios que utilizan el castigo como método preferente para controlar a los niños, niñas y adolescentes, provocan lo contrario a lo que pretenden: un aumento de la agresividad y la violencia infantiles que éstos pueden dirigir, por ejemplo, hacia los hermanos o compañeros más débiles.

La **teoría del modelado o el aprendizaje social**, desarrollada por Bandura y sus colaboradores (por ejemplo, Bandura, 1962; Bandura, Ross y Ross, 1963), consideran que los niños aprenden y mantienen las conductas agresivas y violentas por modelado o imitación de comportamientos agresivos de los adultos o de otros niños, si bien es necesario que se sientan, de alguna manera, identificados con los modelos a los que imitan. Así pues, la presencia de los modelos agresivos en la sociedad es lo que para estos autores permite explicar no sólo los orígenes de la agresividad y la violencia infantiles, sino también su incremento a lo largo de las distintas etapas de la vida: los niños y niñas imitan los modelos agresivos de sus padres y madres, de aquellos compañeros que actúan como líderes y, por supuesto, también de la televisión, el cine y los video juegos.

Esta teoría ha sido, desde sus orígenes, y sigue siendo en la actualidad, muy utilizada para analizar la influencia de los medios de comunicación, especialmente la televisión, en el desarrollo y aprendizaje de la violencia infantil y adolescente. Ya Bandura y Walters estudiaron en sus conocidos trabajos publicados en 1959 el efecto que tenía en los niños la exposición ante modelos televisivos violentos. La práctica totalidad de los niños y niñas que observaban las actividades de estos modelos reproducían después de ver los vídeos esas actividades agrediendo a sus compañeros. Pero el efecto era más intenso si tales modelos, ya fuesen personajes reales o dibujos animados, resultaban atractivos para los niños y podían identificarse con ellos. Así pues, los niños tiende a imitar a hombres jóvenes, fuertes y atractivos, “superhombres”, que responden a los modelos culturales sobre el prototipo de la masculinidad. Asimismo, las niñas imitan y se identifican con los modelos femeninos, igualmente prototípicos, que los medios de comunicación y los juegos desarrollan específicamente para ellas.

Tal como hemos señalado en varias ocasiones⁹, existen muchos trabajos que desde la perspectiva teórica que nos ocupa, han estudiado los efectos de los contenidos agresivos y violentos en los niños, niñas y adolescentes. En general, podemos decir que la exposición a modelos agresivos y violentos producen en ellos —y también en ellas— una reproducción a corto plazo de las conductas agresivas y violentas, físicas y verbales, lo que significa que, después de ver las demostraciones violentas, los niños tienden a imitarlas rápidamente. Sin embargo, están menos claros los efectos que el aprendizaje por imitación pueden tener a largo plazo. Los niños, niñas y adolescentes que dedican más tiempo a ver espectáculos televisivos agresivos y violentos, tienden también a ser más agresivos y violentos en la vida diaria, aunque no es fácil saber si la exposición a estos modelos es lo que aumenta su agresividad o si, por el contrario, son los chicos y chicas que son ya más violentos los que prefieren este tipo de programas.

Volveremos a hablar de la importancia de la televisión y los video juegos, como modelos culturales a imitar, y de sus relaciones con la violencia infantil en los distintos capítulos de este manual. Pero ahora es necesario hacer una breve referencia a la importancia que el aprendizaje por imitación tiene en la explicación de las diferencias de género. Como sabemos, los diferentes estudios realizados en los países occidentales, entre ellos España, han demostrado claramente que los chicos son más agresivos y violentos que las chicas. No cabe duda de que tales **diferencias de género** tienen que ver con los estereotipos culturales sobre lo que resulta apropiado para hombres y mujeres, para niños y niñas y, que en general, los medios de comunicación y los productos de consumo dedicados a la población infantil y adolescente, nos presentan más modelos agresivos masculinos, especialmente si nos referimos a la agresividad y a la violencia física.

2.2.4. La psicología evolutiva y educativa constructivista

Los autores clásicos creadores del enfoque evolutivo constructivista, como Piaget y Vygotsky, no se han ocupado directamente del estudio de la violencia infantil y adolescente. Sin embargo, sus perspectivas teóricas nos aportan una información muy importante sobre los mecanismos que producen el desarrollo y el aprendizaje en los seres humanos que deben aplicarse también al tema que nos ocupa.

Para estos autores el desarrollo infantil y adolescente no se explica acudiendo a factores genéticos o hereditarios, ni tampoco a la influencia pasiva que el medio ambiente ejerce sobre el niño. Por el contrario, se asume que niños y niñas son sujetos activos que tienen que construir su propio desarrollo en estrecha interacción con el ambiente en que éste tiene lugar, aunque no sean estos autores sino, como veremos a continuación, Bronfenbrenner, el que analiza con más precisión y detalle lo que de forma genérica llamamos “medio ambiente”. Así pues, como ya hemos dicho en otras ocasiones¹⁰, cuando hablamos de participación infantil basamos su justificación

9. Para un resumen de los estudios sobre los efectos de la violencia televisiva en los niños y niñas, puede verse, por ejemplo Espinosa y Ochaíta (2002).

10. Por ejemplo, Ochaíta y Espinosa (1997).



en la necesidad que los niños y niñas tienen, desde las primeras etapas de la vida, de actuar en la construcción de su desarrollo cognoscitivo, afectivo y social.

En educación, la aproximación constructivista, desarrollada en nuestro país por autores como Juan Delval o César Coll, mantiene que el aprendizaje sólo tiene lugar cuando el niño participa, tiene un papel activo en ese aprendizaje y no cuando recibe de forma pasiva las enseñanzas de los educadores y educadoras. Ésta es la perspectiva que debe adoptarse a la hora de educar a los niños para la paz y la no violencia. Como se desarrolla ampliamente en la tercera parte de este manual, en todas las actividades encaminadas a la prevención de la violencia, los niños, niñas y adolescentes han de tomar un papel activo, participativo, que les permita construir conductas, pensamientos, actitudes y valores no violentos y poder generalizarlos a las diferentes situaciones conflictivas con las que va a encontrarse en su vida diaria. Esta perspectiva está presente, de forma más o menos explícita, en muchos de los trabajos realizados desde la educación para la paz y la no violencia.

2.2.5. El modelo ecológico de Bronfenbrenner

La perspectiva ecológica o sistémica desarrollada por Bronfenbrenner en muchas de sus publicaciones¹¹ nos proporciona un modelo idóneo para explicar el desarrollo afectivo y social del ser humano y, de forma específica, del desarrollo y aprendizaje de la agresividad y la violencia desde la primera infancia a la adolescencia. Se trata, por tanto, también de una perspectiva idónea a partir de la cual desarrollar un manual para la prevención de esa violencia ya que tiene importantes aplicaciones para la práctica psicoeducativa. El autor considera que el desarrollo se produce por una interacción compleja entre las características del propio niño o niña —entre las que se incluye su propia dotación genética y su tendencia a la participación— y las del medio ambiente que le rodea. Pero su contribución más importante es ofrecer un estudio pormenorizado y completo de lo que significa lo que habitualmente llamamos “medio ambiente”.

La Figura 1 representa de forma gráfica, mediante una serie de círculos concéntricos, el análisis del medio ambiente realizado por Bronfenbrenner. Pero antes de explicar el significado de cada uno de ellos es necesario reiterar la idea de que el desarrollo de cada niño o niña en particular es el resultado de la interacción compleja y multidireccional de las características del propio sujeto y la de cada uno de los contextos en que vive. Así, el hecho de que un determinado niño o niña actúe o piense de forma agresiva y violenta es el resultado de sus propias características personales (entre ellas, por ejemplo, la edad y el sexo), y de la interacción de éstas con las características de cada uno de los escenarios en que el niño vive tanto de forma directa (familia, escuela, grupo de amigos o barrio) como de forma indirecta (la sociedad y la cultura a que el niño pertenece).

11. Aunque son muchas las publicaciones en las que Bronfenbrenner expone su teoría, el lector puede encontrar una buena explicación de la misma en el libro publicado por el autor en 1979 y traducido al castellano en 1987 por la editorial Paidós, con el título *La ecología del Desarrollo Humano*.

Así pues, el primero de los círculos se refiere a la persona en desarrollo, con sus propias características biológicas y psicológicas. Pero, como ya se ha dicho, la persona, el niño a la niña, no es un sujeto que reaccione de forma pasiva, sino que interactúa e introduce cambios mediante su activa participación en los contextos. Así por ejemplo, el temperamento más o menos nervioso de un determinado niño, o su sexo biológico, pueden hacer que las pautas educativas de sus padres sean diferentes a las que recibe una niña de carácter tranquilo.

Figura 1: Representación gráfica del modelo ecológico



El siguiente círculo corresponde a los **microsistemas**, a los entornos en los que realmente tiene lugar el desarrollo individual, tales como el hogar, la escuela o el grupo de amigos. También se puede descender al estudio de niveles microsistémicos más pequeños, como por ejemplo, un aula concreta o un determinado espacio de ocio en el que se reúnan ciertos adolescentes. Todos los autores que han trabajado en la educación para la paz y la no violencia han señalado la importancia de estos contextos y, de hecho, el presente manual se dirige preferentemente a la prevención en los microsistemas educativos tanto formales como no formales.

Todos sabemos que la **familia** cumple un papel fundamental a la hora de educar a los niños para la paz o la no violencia, pero este microsistema es muy complejo y son muchas las dimensiones a tener en cuenta a la hora de instruir a padres y madres

sobre este tema. En términos generales, como se ha estudiado en el capítulo anterior, las familias que generan individuos psicológicamente más sanos y, en consecuencia más proclives a resolver los conflictos de manera pacífica, son aquellas que cubren mejor las necesidades infantiles y adolescentes en las distintas etapas del desarrollo. En cualquier caso hay varias cuestiones relativas al sistema familiar que tienen clara relación con la violencia infantil y adolescente y que han sido señaladas por numerosos expertos en el tema y que debemos citar aquí, aunque los objetivos de este manual no nos permitan hacer un análisis pormenorizado de las mismas.

Nos referimos concretamente al vínculo afectivo de apego, a los estilos educativos o pautas de crianza de los padres y madres y, en relación con ambos, a la estabilidad y la idoneidad de las normas y reglas familiares y a la participación familiar. En la actualidad existen diferentes tipos de estructuras familiares perfectamente capaces de cubrir las necesidades infantiles y adolescentes. Así, por ejemplo, a pesar de la incidencia de algunos autores sobre la idea de que los hijos de familias monoparentales tienen más problemas de agresividad y violencia, esto no ha podido constatarse en los estudios empíricos. En todo caso, cuando esto ocurre, no puede achacarse a la monoparentalidad, sino a las circunstancias adversas que pueden acompañar a las madres que se ocupan de criar solas a sus hijos: falta de trabajo y/o recursos económicos, falta de apoyos familiares, incompatibilidad entre el horario de trabajo y las obligaciones familiares, etc.

El hecho de contar con un *vínculo de apego* que sea seguro y que cubra de forma satisfactoria las necesidades afectivas desde la primera infancia a la adolescencia ofrece la base para un desarrollo armónico que permite la promoción del desarrollo integral de la persona, así como las buenas relaciones, y la comunicación positiva con los demás, ya sean éstos adultos o niños (Bowlby, 1969; López, 1995 y 1999; Rodrigo y Palacios, 1998). Las relaciones afectivas, la autoestima y la capacidad de construir valores positivos hacia los demás, está en íntima relación con los *estilos educativos* que utilizan los padres y las madres.

Por eso, como se señalará en la parte tercera de este manual, son muchos los autores que han estudiado los efectos de esos estilos en el aprendizaje y la inhibición de la agresividad infantil (por ejemplo, Feshbach, 1970). En general podemos decir que los estilos autoritarios, que combinan el castigo con pequeñas dosis de afectividad y diálogo, generan en los niños y adolescentes las conductas agresivas y violentas que a menudo tratan de evitar. Si bien pueden inhibir, a corto plazo, ciertas conductas infantiles de agresividad, como por ejemplo las peleas con un hermano, a medio y largo plazo resultan francamente negativos por diversas razones. Por una parte generan en los niños y niñas inseguridad y baja autoestima, así como cierta incapacidad para aprender a controlar por sí mismos su propia agresividad. Pero además, como vimos al hablar de la psicología del aprendizaje, los modelos agresivos que presentan los y las progenitores provocan a los niños frustración que puede llevarles a desplazar su agresividad hacia otras personas que consideren más débiles, tendiendo además a imitar en su vida diaria dichos modelos autoritarios.

Los estilos educativos erráticos, o "laissez faire", tampoco resultan adecuados para el aprendizaje de la paz y la no violencia. Como se ha puesto de manifiesto en el estudio



de las necesidades infantiles y adolescentes, los niños y niñas necesitan ser educados con normas y reglas coherentes y estables desde la primera infancia a la adolescencia, que les permitan aprender e interiorizar las normas morales. Por tanto, podemos concluir que son los estilos educativos “inductivos de apoyo” los que tienen mejores resultados a la hora de educar para la paz y los que trataremos de fomentar en la parte práctica de este manual. Estas formas de educar combinan altas dosis de afecto, de comunicación y de participación infantil en la vida familiar con una guía y unas exigencias por parte de los padres, que, obviamente, se basan en conocimientos y valores sobre cómo debe ser el desarrollo cognitivo y social de sus hijos e hijas.

También el **contexto escolar** es un lugar importantísimo para el desarrollo de los niños y niñas. En él no sólo se fomenta el desarrollo cognitivo, el aprendizaje de contenidos y conocimientos, sino que tiene un papel fundamental en el aprendizaje de la convivencia, en la adquisición de normas, valores y actitudes. Por eso este manual va dirigido, en gran medida, a fomentar actividades que eduquen para la no violencia en el medio escolar, y ello no sólo porque sea el contexto educativo formal idóneo para hacerlo, sino también por la incidencia que tiene en la actualidad este fenómeno en los distintos países de nuestro entorno cultural. En el informe que realizamos en el año 2000 para el Defensor del Pueblo se resume la situación actual del problema tanto en España como en el resto de Europa, poniéndose de manifiesto que existen importantes niveles de incidencia física y, más aun psicológica, entre los y las escolares europeos de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años, por lo que debemos hacer un importante esfuerzo para su prevención.

Como ya se ha dicho en el capítulo dedicado al estudio de las necesidades infantiles y adolescentes básicas, la escuela es el segundo contexto de desarrollo que tiene mayor importancia en el desarrollo infantil después de la familia. Por ello, debe ser el lugar idóneo en que se eduquen no sólo de forma teórica, sino sobre todo de una manera eminentemente práctica, los valores relativos a la paz, a la convivencia y a la solidaridad. En la escuela, al igual que en la familia, los adultos —en este caso, el profesorado— sirven como modelo de aprendizaje para los niños, niñas y adolescentes. Como se analizará en la parte tercera de este manual, los y las docentes han de recibir la suficiente formación y tener los medios adecuados para desarrollar, en las asignaturas transversales, las diversas actividades que proponemos. Pero también es necesario que adopten el estilo educativo adecuado, el “inductivo de apoyo” y que, en consecuencia, fomenten la actividad del alumnado, su implicación y participación real en todas las actividades que tengan por objeto la prevención primaria y secundaria de la violencia y la agresividad.

El grupo de amigos es también un microsistema importantísimo para el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas y, como todos sabemos, toma un papel preponderante en la adolescencia y primeros años de la juventud. Aunque estos grupos funcionan también en la escuela, nos referimos ahora al contexto de los iguales en las situaciones de ocio y tiempo libre. Como se señaló en la introducción, este manual está también especialmente dedicado a la educación para la paz y la no violencia que tiene lugar en los contextos educativos no formales en los que la participación y el asociacionismo infantil y adolescente adquiere un papel fundamental. Por ello

los educadores de ocio y tiempo libre, y las ONG que trabajan en el tema, han de prestar especial atención a trabajar las actitudes y valores no violentos, así como a fomentar la solidaridad y los valores altruistas.

Como hemos dicho, el grupo de los iguales, las pandillas, adquieren un valor fundamental para los y las adolescentes. A partir de esta etapa de la vida, los chicos y las chicas están más influenciados por sus amigos y amigas que por los padres y profesores. Como han señalado reiteradamente la sociología y la psicología social, el grupo funciona como un agente activo que puede actuar como fuente creadora de violencia, o en sentido inverso, como generador de actitudes y valores contrarios a las mismas.

Por ello, aunque la historia del desarrollo aprendizaje sea ya muy importante al llegar a la adolescencia, de tal manera que las actitudes y valores pacíficos y democráticos adquiridos durante la primera y segunda infancia van a ser fundamentales a la hora de elegir determinados grupos o pandillas, hay que trabajar la prevención de la violencia de forma especial durante este periodo de la vida. Así pues, como el lector comprobará en la parte más práctica de este manual, hemos dedicado un buen número de actividades a trabajar la educación en valores pacíficos en los grupos adolescentes.

Todos conocemos la influencia que tienen los grupos violentos en las actuaciones de cada uno de sus miembros¹². Sin embargo el grupo también puede actuar, en la adolescencia y en la juventud, como agente socializador positivo, como el contexto más idóneo para la adquisición de competencias sociales positivas enfocadas a la paz y a la resolución no violenta de los conflictos. Son muchos los trabajos que tienen en cuenta la importancia y la fuerza del grupo a la hora de prevenir la violencia, por lo que es necesario conocer en profundidad su dinámica de funcionamiento: cómo se desarrolla el grupo, cómo se establecen las relaciones y las normas entre sus miembros, cómo se construye el liderazgo, etc.

Pasemos ahora brevemente a analizar lo que significa el nivel del **mesosistema**, representado en el siguiente círculo de la Figura 1. Se refiere a las relaciones entre los microsistemas, relaciones que pueden ser tan importantes en el desarrollo de un individuo como lo son las que existen entre la familia y la escuela, o la familia y el grupo de amigos. En términos de Bronfenbrenner *“Un mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo para un niño las relaciones entre el hogar y la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social)”*¹³.

De la propia cita de Bronfenbrenner podemos deducir la importancia que tiene este tercer nivel en el desarrollo infantil y, más concretamente, en el tema que nos ocupa: la educación para la paz. Como se pone de manifiesto en los distintos trabajos realizados sobre la prevención de la violencia (por ejemplo, Defensor del Pueblo, 2000, Ortega, 2000), es necesario que existan pautas educativas semejantes y coherentes en la educación que recibe el niño de la familia y del medio escolar. Así por ejemplo,

12. Ver, por ejemplo, Calvo Buezas (1998), como ejemplo de la influencia de los grupos en la violencia racista.

13. Bronfenbrenner, obra citada, página 44.



resulta necesario trabajar conjuntamente con padres y profesores para evitar la violencia en el medio escolar. Algo semejante podemos decir de las relaciones entre la familia y el grupo de iguales. Como hemos señalado ya en diferentes ocasiones¹⁴, la prevención de los problemas que pueden producirse en la adolescencia pasa necesariamente por el establecimiento de unas buenas relaciones entre las familias y los grupos de amigos, en las que pueden tener un importante papel las ONG por medio de los profesionales implicados en los programas de educación para la no violencia.

En un nivel más alejado al niño o niña se sitúa el **exosistema**, ya que hace referencia a contextos en los que éstos ni siquiera están presentes, pero que les afectan profundamente, como son los servicios sanitarios, sociales o educativos de que dispone la comunidad, o las condiciones de trabajo de sus padres. También podemos incluir en este nivel a las **ONG** que trabajan para la infancia y la adolescencia en los diferentes programas de educación para la paz, la educación en valores o la educación para la igualdad. Resulta evidente que el funcionamiento de tales organizaciones, o el de los servicios jurídicos relacionados con la violencia de menores, inciden de forma importante en los niños.

Especial mención debe hacerse a **los medios de comunicación**, que en el modelo ecológico, aparecen incluidos en este nivel exosistémico. De todos es sabido que estos medios, y especialmente la televisión, influyen de forma muy notable en el desarrollo cognoscitivo y social de los niños y niñas. Como han señalado numerosos autores¹⁵, en la actualidad los niños pasan una media de entre dos y cuatro horas diarias viendo la televisión, por lo que, querámoslo o no, ésta se ha convertido en un contexto educativo no formal tan importante como la familia o la escuela.

Son muy numerosas las publicaciones que analizan la influencia de la televisión —y recientemente también de los video-juegos— en el aprendizaje de la agresividad y la violencia en la infancia y la adolescencia (Bryant y Zilman, 1994; Espinosa y Ochaíta, 2002; San Martín, Grisolia y Grisolia, 1988; UNESCO, 1997). Para todos es evidente que la televisión, tanto en la programación dirigida especialmente a los niños, niñas y adolescentes, como en la que se dirige a la población adulta y se emite en horario de máxima audiencia, ofrece con excesiva frecuencia contenidos agresivos y violentos y transmite valores muy contrarios a la paz y la solidaridad.

Así pues, aunque como se dijo al hablar de la psicología del aprendizaje, no está claro el mecanismo que provoca las relaciones entre violencia televisiva y violencia infantil y juvenil, sí podemos decir que influye negativamente en la educación infantil, transmitiendo valores, actitudes y comportamientos violentos. Por ello, las cadenas televisivas deberían hacer un esfuerzo por ofrecer a sus espectadores más jóvenes una programación más idónea que les proporcione valores positivos. Precisamente para ello se firmó, ya en 1993, un Convenio de Autorregulación entre el Ministerio de Educación, las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y las cadenas

14. Por ejemplo, Ochaíta 2000a y Espinosa 2001.

15. Ver, por ejemplo, Arroyo, 2000; Huston y Wright, 1998; Espinosa y Ochaíta (2002).

de televisión entonces existentes, en el que las citadas cadenas se comprometían: “*a favorecer especialmente en la programación dirigida al público infantil y juvenil, los valores de respeto a la persona, de tolerancia, solidaridad, paz y democracia...*”. No obstante, y dado que los compromisos implicados en el Convenio no suelen cumplirse, se hace necesaria la creación de una institución independiente de los propios medios —y también de la Secretaría General de Comunicaciones— que se encargue de vigilar la formación en valores que la televisión proporciona a nuestros jóvenes.

En cualquier caso, y dado que las propias televisiones se guían principalmente por criterios de audiencia y no parecen interesarse demasiado por inculcar valores de paz, democracia y solidaridad entre los ciudadanos, es necesario que los padres y educadores tomen un papel activo como mediadores entre la televisión y los niños. Así, como se señala en la parte tercera del manual, resulta muy adecuado formar a padres y madres sobre la necesidad de ver la televisión con sus hijos e hijas. Pero ésta es una labor que también puede y debe hacer el profesorado y, muy especialmente, los educadores de ocio y tiempo libre: enseñar a los niños y niñas a ser selectivos ante los programas televisivos y a recibir sus contenidos de forma crítica y activa.

Pasemos finalmente al sistema representado en el círculo exterior o **macrosistema**, que corresponde al contexto más alejado del propio niño pero que, a través de los restantes niveles sistémicos, influye poderosamente en su desarrollo. Nos referimos a las ideas, creencias, valores, etc., de **la cultura** o microcultura en que vive el individuo. Por ejemplo, pertenecen a este nivel macrosistémico las ideas sobre la forma más idónea de educar a los niños, los roles atribuidos a los sexos, las expectativas y creencias sobre determinadas culturas o etnias, etc.

Por supuesto, en el tema que nos ocupa también existen concepciones culturales que permiten, e incluso valoran bien, ciertas formas de agresividad y violencia. Así, por ejemplo existen fuertes estereotipos de género sobre la forma en que han de actuar y pensar los hombres y las mujeres, que propician y fomentan en los primeros el uso de la violencia. Desde las primeras etapas del desarrollo ya existen diferencias entre los juegos y juguetes que se consideran apropiados para niños y niñas, siendo los dedicados a los primeros más tendentes al uso de la agresividad física. Es, por tanto, la cultura —y no unas supuestas diferencias genéticas y biológicas— la que permite explicar el hecho de que la agresividad y la violencia, especialmente la física, sean mayores en los varones que en las mujeres.

Las ideas y creencias de las culturas, de los distintos grupos sociales, están muy arraigadas y funcionan a menudo como normas no escritas. Los distintos grupos sociales tienen normas implícitas muy fuertes sobre la forma idónea de vivir, pensar y comportarse que deben tener sus miembros. Por ello, aunque es difícil cambiar los estereotipos culturales, no resulta en modo alguno imposible: los cambios que se han producido en los últimos años sobre el rol atribuido a las mujeres son un ejemplo claro de ese cambio. Por eso un manual para la prevención de la violencia debe ser consciente de que es necesario trabajar también en el nivel macrosistémico para cambiar la sociedad. Y ello, porque el trabajo que se haga en el resto de los niveles o sistemas para educar a los niños y niñas de forma participativa en la paz y la no violencia, nos permitirá construir una sociedad más solidaria y pacífica.





3. EL TRATAMIENTO JURÍDICO DE LA VIOLENCIA INFANTIL Y JUVENIL

El objetivo de este capítulo es ofrecer al lector una aproximación clara y resumida sobre lo que las leyes y normas nacionales e internacionales nos aportan en la relación entre violencia e infancia y adolescencia —o, la etapa de la vida correspondiente a la minoría de edad—, tanto en lo referente a las víctimas como a los agresores. Pero antes es necesario reiterar que, como se deduce de los contenidos de este manual, tanto en nuestro país como en la comunidad internacional cada vez se pone mayor énfasis en la prevención, que es, sin duda alguna, la mejor manera de evitar futuros comportamientos violentos y, por lo tanto, de que existan futuros agresores y víctimas.

3.1. La legislación internacional

La comunidad internacional empieza a elaborar normas relativas a los derechos de los niños y las niñas a raíz de las dos guerras mundiales acaecidas en el siglo XX. Las guerras ponen sin duda de manifiesto que, ante estos casos extremos de violencia, los más perjudicados son siempre los niños. Por consiguiente, y dado que se trataba de proteger a la infancia de los efectos de los conflictos armados, las primeras declaraciones sobre los derechos de los niños tienen un carácter exclusivamente proteccionista: se intenta evitar que los menores se vean envueltos en tales conflictos o, en todo caso, suavizar las consecuencias negativas que éstos tienen para su desarrollo integral. Tal como hemos señalado en diferentes ocasiones (Espinosa, 2001; Ochaíta, 2000a; Ochaíta y Espinosa 2001), poco a poco —y especialmente durante la segunda mitad del siglo— los expertos en infancia van poniendo de manifiesto que los niños y niñas no sólo deben ser objeto de protección, sino considerados como sujetos activos de derechos. Así, empieza a hacerse patente la idea de que la mejor forma de proteger a la infancia es dotarla de mecanismos para que ella pueda, lo antes posible, protegerse por sí misma, y crear un cuerpo legislativo que proteja sus derechos como personas en desarrollo. Este *punto de vista proactivo* sobre los derechos del niño está, como ha señalado ampliamente en el apartado 1.4 del Capítulo 1, claramente presente en la **Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño** de 1989.

Remitimos, por tanto, al usuario de este manual al citado apartado para tener una información detallada de los derechos recogidos en dicho convenio internacional en relación a la paz y la no violencia. Indudablemente, es la Convención la legislación internacional más importante sobre los derechos de la infancia y la que mayor influencia ha tenido en el desarrollo legislativo sobre infancia y adolescencia en los distintos países del mundo. Su texto ha sido ratificado por casi la totalidad de los países, con la excepción de Estados Unidos y Somalia. Al tratarse de un convenio

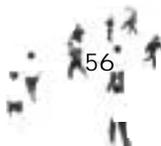
internacional, la Convención obliga a los Estados Parte, esto es, a todos los que la han ratificado, a disponer de una legislación sobre infancia acorde con su articulado sobre derechos de la infancia. Como es sabido, la Convención, tal como se recoge en su artículo 1, se refiere de forma general a los derechos de la infancia y la adolescencia, ya que entiende por niño todo ser humano menor de 18 años de edad.

En relación con los **niños y niñas víctimas** de la violencia, el espíritu y el articulado de la Convención dejan claro que, aunque los primeros implicados en la defensa de la infancia son los padres, madres y restantes familiares, también es obligación de los Estados el protegerla y tomar medidas cuando su familia no puede hacerlo, o cuando es en el seno familiar donde se produce la violencia. El artículo 19 se refiere expresamente a la protección ante los abusos, los malos tratos y la explotación, y el artículo 39 establece también como obligación de los Estados el hacer todo lo posible para la recuperación física y psicológica del niño víctima de abuso, torturas o conflictos armados. Ciertamente, el carácter necesariamente general que ha de tener un Convenio internacional sobre derechos de la infancia hace que sus normas sean de carácter general, siendo luego los Estados Parte los que han de establecer los medios sociales, educativos y administrativos a desarrollar en caso de que los niños y niñas sean víctimas de la violencia.

Pero también la Convención se ocupa de la defensa de los derechos de los **menores agresores**, en el sentido de que han de recibir un trato humano, digno y acorde a su edad y capacidades. De acuerdo con el artículo 37, ningún niño puede ser sometido a torturas o penas crueles, inhumanas o degradantes, y se prohíbe la pena capital, la prisión perpetua y la detención o encarcelación ilegales o arbitrarias. En el mismo artículo se especifica que todo niño privado de libertad deberá ser tratado con humanidad, estará separado de los adultos, tendrá derecho a mantener contacto con su familia y a tener pronto acceso a la asistencia jurídica u otra asistencia adecuada. Por su parte, el artículo 40 establece que los niños que sean considerados acusados o declarados culpables de haber infringido las leyes tienen derecho a que se respeten sus derechos fundamentales y, en particular, el derecho a beneficiarse de todas las garantías de un proceso equitativo, y a disponer de asistencia jurídica.

Existen también otras normas internacionales relacionadas con la *justicia de menores* y con la prevención de la violencia juvenil a las que es importante hacer referencia. Aunque estas normas no tienen, como la Convención, un carácter vinculante para los Estados, deben ser tenidas en cuenta por éstos a la hora de legislar sobre el tema. En concreto, se trata de **Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores** de 1985, o Reglas de Beijing; **Las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de Menores Privados de Libertad**, de 1990, y **Las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil** de 1990, o Directrices de RIAD.

Todas estas disposiciones internacionales tienen su fundamento en la idea de que el tratamiento de un niño, niña o adolescente que haya cometido cualquier tipo de delito, debe tener como objetivo fundamental el promover su reintegración y, en consecuencia, que él pueda desarrollar una función constructiva en la sociedad. Se intenta con ello que en todos los países se limite la aplicación indiscriminada de las sanciones punitivas y promover, esencialmente, junto a las apropiadas medidas



sancionadoras, otras esencialmente educativas que permitan la reintegración social de las personas menores de edad.

Estas Reglas y Directrices también fomentan el uso de una práctica conocida como *remisión*, que tiene por objeto evitar recurrir a los tribunales, al menos cuando se trata del primer arresto, excepto en los casos de delitos especialmente graves. Y es que se considera que el comportamiento o la conducta de los jóvenes que no se ajustan a los valores y normas generales de la sociedad es, con frecuencia, parte del proceso de madurez y tiende a desaparecer espontáneamente —o con los recursos educativos adecuados— en la mayoría de las personas cuando llegan a la edad adulta. Se considera, por tanto, que recurrir a la “judicialización” en casos de violencia no graves puede tener más consecuencias negativas que positivas para los adolescentes, ya que ésta somete a los y las menores a un proceso judicial que, a menudo, no entienden, y que les lleva a desarrollar sentimientos negativos y de rechazo tempranos hacia la sociedad en la que viven y ante la administración de la justicia. Por ello, tal como sucede en España al amparo de la ley 5/2000, en la actualidad muchos países, siempre que no se trate de delitos graves, aplican fórmulas alternativas al sistema judicial en el tratamiento de los menores infractores.

3.2. La legislación nacional

Todos estos principios que establecen las normas internacionales nos parecen ahora, en los comienzos del siglo XXI, elementales e indispensables en cualquier país que defienda los derechos humanos. Sin embargo, ha habido que hacer un gran trabajo, aún no terminado en muchos países, para sentar las bases sobre las que ha de regirse la justicia infantil y juvenil. En España, por ejemplo, hasta fechas relativamente recientes, un menor infractor de las leyes, al contrario que un delincuente adulto, no tenía ningún derecho, de tal manera que las autoridades podían disponer de él y de su futuro sin ninguna garantía. Ha sido necesario un cambio de legislación y de mentalidades para poder respetar las directrices de los tratados internacionales.

Antes de hacer referencia concreta a la legislación nacional en materia de menores infractores, es necesario hacer referencia al **Código Penal** español de 1995. En él se recogen todos los hechos que se consideran constitutivos de delito o falta en nuestro país, sean cometidos por un menor o un mayor de edad. La diferencia está en el tratamiento que se da a los niños y adolescentes por un lado y, por otro, a los adultos, ya que son regulados por leyes diferentes. En cualquier caso debemos dejar claro que, para poder juzgar a cualquier persona —niño o adulto— por un hecho cometido, es indispensable que esté recogido en el Código Penal. Nuestro Código Penal diferencia entre delitos y faltas: de una manera sencilla diremos que las faltas son los hechos menos graves, que, en consecuencia, tendrán sanciones más leves que los delitos.

3.2.1. El menor como víctima de la violencia

Cuando el agresor es un adulto, la violencia hacia los niños está regulada por la **Ley Orgánica del Poder Judicial**, de 1985, que establece de forma general cómo deben ser juzgadas las personas mayores de edad. Así pues, el procedimiento es el

mismo cuando las víctimas son niños que cuando víctima y agresor son adultos. Pero hay que tener en cuenta la especificidad y la complejidad que tiene el problema cuando la víctima es un niño o niña por su especial vulnerabilidad. Como es lógico, quizás con excepción de algunos adolescentes, pocas veces los menores denuncian por sí solos casos de abusos o agresiones. Son los adultos que conviven con ellos —los familiares directos—, o bien los distintos educadores o educadoras, los que una vez que tienen algún indicio sobre el tema, comienzan a preguntar a los niños. Así es frecuente que los menores deban contar los hechos de que han sido víctimas varias veces a distintas personas lo que, sin duda, puede resultar un mayor trauma para ellos. Por otra parte, y dependiendo de aspectos tales como la edad de los niños, el tipo de preguntas, o la persona que les interroga, su historia puede cambiar.

Después de estas primeras averiguaciones ha de hacerse la denuncia en la comisaría de policía correspondiente y, es necesario señalar que aún son pocas las que cuentan con personal especializado en infancia y adolescencia. Allí, el niño tiene que volver a contar todos los hechos, a menudo influido por el adulto que le acompaña, y, en caso de que se considere que hay indicios suficientes, la comisaría pasa la denuncia a los Juzgados. Éstos ordenan exámenes médicos y psicológicos del menor, e incluso a veces de sus familiares. Cada vez que se le examina, el menor revive todo el problema de maltrato que ha sufrido, y empieza a sentirse a prueba, puede pensar o sentir que no lo está haciendo bien, o que no le creen.

A esto hay que añadir los problemas de demora que actualmente tiene la administración de justicia, en la que pueden transcurrir hasta años entre la fecha de comisión de un delito y la celebración del juicio correspondiente. Esto, lógicamente provoca que los niños y niñas olviden o distorsionen los detalles de los hechos y el consiguiente miedo a no ser capaz de contar las cosas bien cuando llegue el juicio. Asimismo, hay que tener en cuenta que van a estar influenciados por los adultos de su entorno, que les recordarán con excesiva frecuencia los hechos para que los tengan presentes en el momento de la declaración. Además, el proceso judicial es difícil de entender para un menor, y puede sentirse aturdido ante las formalidades como, por ejemplo, la vestimenta de los jueces o la disposición de la sala. Peores consecuencias puede tener para el niño la proximidad del agresor en la sala.

Las cosas se agravan cuando el agresor es alguno de sus progenitores o un familiar cercano, que como ha sido puesto de manifiesto en la mayor parte de los estudios sobre maltrato, es el caso más frecuente. A los problemas anteriormente citados puede añadirse el de un sentimiento de culpa del niño o la niña: “me lo merecía”, “el lío que estoy montando, quiero que todo acabe”. Esto puede terminar con la negación de los hechos por parte del niño y con la retirada de la denuncia. Por supuesto, cuando los padres o madres son los agresores, la ley, en concreto la **Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor**, establece una protección especial para los niños. Se suspende la patria potestad y la tutela pasa a ser ejercida por la Comunidad Autónoma en la que viva el niño o subsidiariamente, por la familia acogedora o el director de la residencia.

Pero, ¿qué puede hacer un menor de edad cuando se siente agredido? Si es muy joven, menor de doce años, habrá de confiar sus problemas a los adultos de su entorno,

y que éstos, con el mayor tacto posible, intenten llegar a la verdad sin saturarle con preguntas e insinuaciones. A partir de los 12 años aproximadamente, el niño o adolescente puede interponer por sí mismo una denuncia en comisaría. Pero para todos los menores, llegado el momento del juicio, aunque ellos pueden declarar, por su minoría de edad tienen que ser sus representantes legales, los padres o tutores, los que defiendan sus intereses en el proceso. Cuando el abuso ha sido cometido por los progenitores, los y las menores serán representados en el juicio por la Entidad Pública que tenga asumida su tutela y, en concreto, por el director o directora del centro en el que resida, o bien por el adulto que le tenga acogido en su medio familiar.

Actualmente se está intentando, desde diferentes colectivos profesionales relacionados con la infancia (psicólogos, pedagogos, jueces, fiscales etc.), que el proceso judicial sea menos dañino psicológicamente para los niños y niñas. Y esto porque con el procedimiento que se sigue se ven sometidos a una “doble victimización”: la de haber sido víctimas de un delito, por un lado, y la que les supone todo el proceso judicial, desde las fases anteriores a la denuncia a la celebración del juicio y resolución del caso. Así, por ejemplo, se está intentando reducir el número de interrogatorios, y que una sola declaración grabada sirva como testimonio para todo el proceso, que los niños reciban un trato más adecuado a su edad por parte de jueces y fiscales, evitar encontrarse con el agresor, dar prioridad a este tipo de casos, que el juicio no sea público, etc.

El siguiente apartado detalla la regulación jurídica de los casos en los que **el agresor es un menor**. La ley trata a los menores agresores por igual, con independencia de que la víctima sea menor o mayor de edad. Sólo apuntamos aquí, por su importancia, el hecho de que contra un menor de edad no puede haber acusación particular ni popular. Quien decide si se va a juzgar a un niño es el Fiscal de Menores —asesorado por el Equipo Técnico—, y durante el juicio sólo participarán el abogado defensor como defensa y el Fiscal de Menores como parte acusadora (con una excepción: que el hecho sea particularmente grave y que quien lo cometió tuviera más de 16 años).

En resumen, el proceso a seguir cuando un niño o niña menores de edad han sufrido abusos por parte de personas, mayores o menores, han de declarar los hechos en comisaría de policía. Si el hecho no ha sido muy grave, esto es, si se trata de faltas pueden arbitrarse formas extrajudiciales de compensación. Si, por el contrario, el hecho es constitutivo de delito, se iniciará un procedimiento judicial, pero el menor víctima no podrá ser parte en el juicio. Como ya se ha dicho, será sustituido por sus representantes legales y el Fiscal actuará como defensor de sus intereses durante todo el proceso. Finalmente, el Juez decidirá qué medidas tomar, siempre teniendo en cuenta el principio del interés superior del menor (artículo 3 de la Convención de Naciones Unidas).

3.2.2. El menor como agresor

En 1918 se empieza a introducir en España un sistema de justicia penal diferente para menores de edad. Ese año se crean los primeros tribunales para los niños y niñas infractores, que son regulados ya más ampliamente por **La Ley de Tribunales Tutelares de Menores de 1948**. En estos tribunales no existían verdaderas garantías procesales sobre cómo se debía hacer la detención, el juicio, o cómo debía ser tratado el menor infractor. Tampoco estaban claras las medidas que podían imponerse

a los menores. En general, los menores infractores eran internados en reformatorios, a los que también eran enviados los niños abandonados o necesitados de protección. En consecuencia, como han señalado los autores estudiosos del tema, la antigua legislación española de carácter “proteccionista” utilizaba los mismos recursos para la reinserción de los menores infractores que para la protección de las víctimas de abusos y abandono.

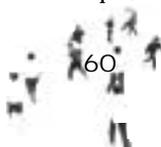
Esta situación se mantuvo durante casi 50 años hasta que, en **1985**, se aprueba la **Ley Orgánica del Poder Judicial**, que crea una jurisdicción específica para los menores infractores de la ley, con jueces y fiscales específicos. Esta ley tenía importantes lagunas, por lo que había de recurrirse a menudo a la de 1948. Como es obvio, esto creó muchos problemas, señalados reiteradamente por jueces y fiscales, al tratarse de una ley no acorde con los principios de la Constitución española de 1978. Por ello, aunque se elaboró normativa para intentar solucionar sus problemas, entre la que cabe destacar la **Ley 4/ 1992** sobre reforma de la anterior ley reguladora de la competencia y el procedimiento de los Juzgados de Menores, la reforma profunda de la justicia de menores tuvo lugar con el Código Penal de 1995 y su posterior desarrollo en la Ley 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

Así pues, en el año 2000 se aprobó finalmente la **Ley 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores**. Dado que la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño forma parte del ordenamiento jurídico español, era preceptivo, siguiendo el artículo 4 de la Constitución, que nuestro país adaptase su legislación interna a los principios de este convenio internacional en materia de delitos cometidos por los niños, niñas y adolescentes. Así, la ley 5/2000 se basa en la Convención y en las normas no vinculantes del Derecho Internacional de menores y en la Constitución Española, teniendo como principio rector el del *interés superior del niño*.

Finalmente, la **Ley 7/2000 de modificación de la Ley Orgánica 10/1995 del Código Penal y de la Ley Orgánica 5/2000**, modifica algunos artículos de la última Ley en relación a los actos de terrorismo, cometidos por personas menores de edad. En esta Ley se modifica el proceso a seguir en casos de terrorismo, ya que se crea un Juez Central de Menores en la Audiencia Nacional para juzgar tales delitos y se prolongan los plazos de tiempo en los que un menor puede estar internado.

3.2.2.1. Ley 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores

De acuerdo con la exposición de motivos de la Ley, ésta se basa en el principio del interés superior del menor, en las garantías de nuestro ordenamiento constitucional y en la Convención de Naciones Unidas. Se trata de un texto legal de naturaleza sancionadora y educativa, lo que significa, por una parte, que toda ley penal pretende sancionar los comportamientos delictivos, si bien su finalidad última es lograr educar o reeducar al menor, reinsertarle en la sociedad y prevenir futuros comportamientos delictivos (lo que llamamos prevención terciaria). Por ello deja tanta libertad a los Jueces de Menores para imponer — de entre las medidas a que haremos referencia más tarde— aquella o aquellas que consideren pueda tener mayores efectos educativos sobre el o la adolescente. Considera que, en general, los menores que cometen



un delito o falta sufren alguna carencia afectiva o social, y por ello insiste tanto en su reorientación y reeducación para conseguir su desarrollo integral como persona.

A continuación se explica de forma resumida la Ley reguladora de la responsabilidad penal de los menores, haciendo especial énfasis en los aspectos que más interesan a este manual: el conocimiento de las edades en que los adolescentes tienen responsabilidad penal; el proceso que ha de seguirse cuando éstos cometen delitos o faltas tipificados en el Código Penal; y las medidas que pueden o deben aplicarse para reinsertar a los niños y prevenir que vuelvan a cometer delitos.

La edad de responsabilidad penal

La Ley considera que tienen responsabilidad penal todos los mayores de 14 años y menores de 18 que hayan cometido un acto que aparezca en el Código Penal como constitutivo de delito o falta. Cuando un niño menor de 14 años comete uno de estos hechos, pasará al Sistema Civil de Protección de Menores. Allí se ocuparán de su caso y tomarán las medidas necesarias para restituir a la víctima, pero el niño nunca será juzgado penalmente. En estos casos, la víctima puede reclamar daños y perjuicios por vía civil, y son responsables junto con el menor sus padres, representantes legales o los adultos que en ese momento le tuvieran a su cargo.

Uno de los aspectos más importantes recogido en el Código Penal de 1995 y, por consiguiente, en la Ley que lo desarrolla en materia de menores infractores —la 5/2000—, ha sido establecer la mayoría de edad penal en los 18 años, en lugar de los 16 establecidos en la legislación anterior, haciendo coincidir la mayoría de edad penal con la civil.

No obstante, la Ley diferencia dos tramos de edad: 14-16 y 17-18 años, con consecuencias diferentes en cuanto al ámbito de aplicación de la Ley y la graduación de las medidas aplicables por los hechos cometidos. La Ley también ha dejado la puerta abierta para que en un futuro los jueces puedan aplicarla a los mayores de 18 años y menores de 21, teniendo en cuenta el grado de madurez del autor del acto tipificado penalmente, sus circunstancias personales y la naturaleza y gravedad de los hechos, pero todavía hay que adaptar los centros y las instituciones para que esto sea posible.

El proceso penal a seguir

Se trata ahora de resumir el proceso que se sigue desde la detección de un menor por la presunta comisión de un acto delictivo hasta que se celebre el juicio —en caso de que esto sea necesario— y se dicte la sentencia. Como se detalla a continuación, dicho proceso tiene en cuenta las necesidades y derechos de los y las adolescentes y está de acuerdo con la Convención de Naciones Unidas y restantes directrices internacionales en materia de justicia de menores Comencemos por la **detención**. Cuando una persona menor de edad es detenida por funcionarios de policía, éstos deben realizar tal detención de la manera que menos le perjudique y están obligados a informarle en lenguaje claro y comprensible de los delitos que se le imputan y de los derechos que le asisten. También es preceptivo notificar la detención a los padres o representantes del menor y al Ministerio Fiscal. Cuando el menor preste declaración,

deben estar presentes sus padres o representantes legales y su abogado y no podrá estar detenido más de 24 horas, plazo máximo en el que debe ser puesto en libertad si no existen indicios de culpabilidad, con entrega a sus representantes legales, o, si éstos no existen, puesto a disposición del Ministerio Fiscal. Durante este tiempo, deben estar en estancias diferentes a las que ocupan los mayores de edad y recibir cuidados y asistencia médica, psicológica y social.

Por consiguiente, cuando hay indicios de que el adolescente ha cometido un delito, se hará cargo de él el Fiscal de Menores que, en un plazo máximo de 48 horas a partir de la detención, debe decidir si le pone en libertad, si se le aplican **medidas extrajudiciales** o si se inicia el expediente judicial. Las medidas extrajudiciales serán aplicadas por el Fiscal, sin necesidad de llevar al menor a juicio —lo que en el artículo 18 de la ley se llama “**desistimiento de la incoacción del expediente por corrección en el ámbito educativo y familiar**”—, cuando los hechos denunciados no sean muy graves y no conlleven violencia contra las personas, sólo en el caso de que el adolescente no sea reincidente. En caso de que el menor no cumpliera las medidas acordadas, se procederá a la tramitación del expediente judicial.

Analicemos a continuación brevemente en qué consisten las medidas extrajudiciales. Cada vez va tomando más fuerza el principio del que ya hablamos al referirnos a la normativa internacional sobre justicia de menores: *el de remisión o no judicialización*, esto es, siempre que sea posible, se evitará recurrir a procedimientos judiciales y al internamiento en instituciones. Se ha probado el efecto negativo que tiene sobre los y las adolescentes todo el proceso de los juicios, declaraciones, internamientos, etc., y se ha comprobado, en cambio, la eficacia de algunas de las medidas extrajudiciales. En España, será la Administración encargada de los menores de cada Comunidad Autónoma, por medio de su Equipo Técnico, quien se encargue de la aplicación las medidas extrajudiciales que se van a tomar. Las medidas extrajudiciales que prevee la ley son:

- *Conciliación*, que consiste en que un mediador del Equipo Técnico ponga en contacto al agresor y a su víctima, y se lleguen a una serie de conclusiones comunes. El agresor debe pedir disculpas, indemnizar por los daños y establecer, bien alguna actividad directa a favor de la víctima, o bien indirecta, a favor de la comunidad. Debe, asimismo, reconocer su culpa y llegar a entender cómo se siente la persona a la que hizo daño.
- *Actividad directa a favor de la víctima*: hacer un servicio concreto para reparar el daño causado.
- *Actividad indirecta*: a favor de la comunidad, que se realiza en alguna institución pública. En caso de violencia contra las personas, se suelen encomendar trabajos en instituciones con personas enfermas, o indigentes..., para que el menor desarrolle los valores de paciencia, tolerancia y trato adecuado a los demás.
- *Actividades educativas*: realizar actividades formativas para incidir en su desarrollo/aprendizaje y aumentar así tanto sus capacidades cognitivas como las afectivas y sociales (educación en valores, competencia y habilidades sociales, comprensión de los demás, autoestima, etc.).



Si el o la adolescente han cometido delitos graves, son reincidentes o no cumplen las medidas extrajudiciales, se inicia el **procedimiento judicial**. El Ministerio Fiscal dará cuenta del inicio del expediente al Juez de Menores, quien comenzará los trámites habituales para ello. Hasta el momento del juicio, si existen riesgos de que el menor cometa otro delito o de que intente huir, se adoptarán medidas como el internamiento preventivo, la libertad vigilada o la convivencia con otra persona, familia o grupo educativo.

La competencia en materia de Justicia de Menores corresponde al Juez Ordinario que, en el caso de los menores, ha de tener categoría de Magistrado y ser especialista en el tema. Hay que señalar la importante y doble función que confiere la Ley al Fiscal de Menores. Por una parte ejerce, como en el caso de la justicia de mayores de edad, la función de defensa de la sociedad ante el delito, esto es, la defensa de la legalidad. Pero además, en el caso de los menores, tiene también la importante tarea de defender sus derechos y velar por que se tengan en cuenta sus intereses. El abogado del menor infractor tiene participación en todas y cada una de las fases del proceso. Así pues, los jueces, fiscales y juzgados que van a participar en el procedimiento son especiales para delitos cometidos por menores, es lo que se llama Jurisdicción de Menores que existe en cada una de las Comunidades Autónomas.

Las garantías procesales que establece la Ley 5/2000 para los adolescentes que han cometido faltas o delitos son las mismas que para los adultos, aunque se establecen algunas más en razón de la minoría de edad. Al igual que sucede en el caso de los adultos, no se podrá juzgar a un menor por un hecho que, en el momento de ser cometido, no estuviera recogido en las leyes como delito. Asimismo, tendrá derecho a ser informado claramente sobre los cargos que se le imputan, a tener un abogado desde el principio del proceso, a no declararse culpable, etc.

Además la Ley a que estamos haciendo referencia ofrece, como hemos dicho, garantías especiales para los adolescentes. Cabe destacar el hecho al que ya nos hemos referido de que los menores de edad penal no podrán estar detenidos en la comisaría más de 24 horas y que, mientras dure su detención, se les ha de proporcionar atención médica, psicológica y social. Por otra parte, no existe acusación particular y sólo será el Fiscal el que pueda acusar a un menor (excepto en delitos especialmente graves cometidos por mayores de 16 años). Finalmente, los juicios de menores pueden no ser públicos y está prohibida la difusión de las imágenes de éstos.

Es necesario también mencionar la importancia del **Informe del Equipo Técnico**¹⁶, de acuerdo con el artículo 27 de la Ley. Durante la fase de instrucción del expediente, el Fiscal pedirá al equipo técnico la elaboración de un informe sobre *“la situación psicológica, educativa y familiar del menor, así como sobre su entorno social, y en general sobre cualquier otra circunstancia relevante a los efectos de la adopción de alguna de las medidas previstas en la presente Ley”*. Esto significa que son los especialistas

16. El Equipo Técnico está formado por especialistas en el desarrollo y educación de los y las adolescentes, como psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales.

quienes asesoran al Fiscal y al Juez sobre la situación de los y las adolescentes y que este informe es decisivo en la elección de las medidas a aplicar.

El equipo también puede proponer una intervención socio-educativa para el menor o la posibilidad de que éste realice alguna actividad reparadora o de conciliación con la víctima. También tiene como tarea proponer al Fiscal —y éste al Juez— la conveniencia de no continuar con la tramitación del expediente en función del interés del menor.

La ley establece también en sus artículos 28 y 29 las **medidas cautelares** que deben y pueden seguirse para la custodia y defensa del menor mientras dure el proceso. Estas medidas están también de acuerdo con las directrices internacionales y, por ello, hacen especial hincapié en recurrir a internar al adolescente sólo en casos extremos y graves.

Una vez terminadas las fases a que se ha hecho referencia se procederá a concluir la llamada “fase de instrucción”; esto sucede cuando el Fiscal remite al Juzgado de Menores el expediente del adolescente. Posteriormente, se celebrará la **fase de audiencia** (artículos 31-37) —o, en términos no jurídicos el juicio oral— de la que cabe destacar, como ya se ha dicho, que puede no ser público si así lo decide el juez, y en el que en ningún caso pueden estar presentes los medios de comunicación en aras de preservar el derecho a la intimidad del menor, cuya identificación o imagen no puede difundirse en modo alguno. También hay que señalar que la ley da una importancia grande a la “participación del menor” en la fase de audiencia. Esto significa que se requiere que el Juez le informe en un lenguaje apropiado sobre las posibles medidas que se le van a imponer y que se le pregunte si se declara autor de los hechos y si está conforme con las medidas, esto último en colaboración con su abogado.

Posteriormente, los artículos 38-40 regulan **la sentencia** que debe dictar el Juez. El procedimiento es análogo al regulado por la Ley Orgánica del Poder Judicial para los mayores de edad. No obstante, se pone especial énfasis en la consideración de las circunstancias de los menores y, concretamente, en la información obtenida sobre “*su personalidad, situación, necesidades y entorno familiar y social del menor y la edad de éste en el momento de dictar la sentencia*”. En relación a las medidas propuestas, debe indicar expresamente su contenido, duración y objetivos a conseguir con ellas. El Juez debe, además, redactar la sentencia en “*un lenguaje claro y comprensible a la edad del menor*”.

Las medidas aplicables a los menores de edad

La Ley se refiere a las medidas aplicables a los y las adolescentes infractores tanto en la Exposición de Motivos como en el Título II, artículos 7 a 15. De acuerdo con su naturaleza sancionadora y educativa, la Ley prevee un buen número de medidas de diferente índole, que tienen como objetivo final el interés superior del menor, esto es, su reeducación e integración en la sociedad. Como ya se ha dicho, corresponde al Juez de Menores la imposición de tales medidas (o al Fiscal en caso de que no se llegue a incoar expediente judicial) y a las Comunidades Autónomas su ejecución real bajo la supervisión y control del Juez. Éste impondrá las medidas teniendo en cuenta,



no sólo la gravedad de los hechos, como sucede en el caso de los adultos, sino también la edad, las circunstancias familiares y sociales, la personalidad y el interés superior del menor. A continuación se exponen dichas medidas ordenadas desde las más severas hasta las menos:

1. *Medidas de internamiento.* Son las medidas más severas, las que más restringen los derechos de los y las menores. Sólo deben aplicarse — y muy especialmente el internamiento en régimen cerrado— en casos de extrema peligrosidad y gravedad, los más destacados por la violencia, la intimidación o el peligro para las personas. Su objetivo prioritario es proporcionar al adolescente un ambiente que provea, de forma especial, la satisfacción de sus necesidades educativas formales e informales que son gravemente deficitarias. La mayor o menor intensidad de la restricción de libertad da lugar a los distintos tipos de internamiento que se citan a continuación:

a. *Internamiento en régimen cerrado.* Pretende que los adolescentes adquieran los suficientes recursos de competencia social, que les puedan permitir un comportamiento responsable en la comunidad, utilizando para ello un ambiente inicialmente restrictivo, para posteriormente ir avanzando hacia la construcción de su autonomía.

b. *Internamiento en régimen semiabierto.* Implica la existencia de un proyecto educativo según el cual el menor reside en el centro, pero sale del mismo para desarrollar algunas actividades formativas, laborales y de ocio.

c. *Internamiento en régimen abierto.* Semejante al anterior, aunque todas las actividades del proyecto educativo se realizan en los servicios normalizados del entorno (los mismos a los que acuden los y los adolescentes no infractores). No obstante, el menor reside en el centro y está sujeto al programa y régimen interno del mismo.

d. *Internamiento terapéutico.* Se trata de internar a los adolescentes en centros especializados cuando precisen una intervención o tratamiento específicos por padecer alteraciones psíquicas severas o graves problemas adictivos. Esta medida puede aplicarse sola o como complemento de alguna otra.

2. *Asistencia a un centro de día.* El menor sigue viviendo en su contexto habitual, ya sea éste su familia o la residencia en la que estuviera acogido¹⁷, y realiza sus actividades educativas y de competencia social en un centro especialmente habilitado para ello. La medida tiene el propósito de proporcionarle un medio estructurado durante buena parte del día, en el que se lleven a cabo diversas actividades educativas en sentido amplio que puedan compensar sus carencias familiares y educativas.

17. Esto en el caso de que se trate de un menor protegido y, en consecuencia, tutelado por la entidad pública (la Comunidad Autónoma correspondiente).

3. *Libertad vigilada.* Durante el tiempo que dure la medida, el o la adolescente está sometido a la vigilancia y supervisión de personal especializado para mejorar su desarrollo y aprendizaje integral.
4. *Realización de tareas socio-educativas.* Se trata de que el menor lleve a cabo tareas específicas de contenido educativo que faciliten su reinserción social en aquellos aspectos en que presente mayores carencias. El artículo 19 de la exposición de motivos de la Ley pone como ejemplos “*asistir a un taller educacional, a un aula de educación compensatoria o a un curso de preparación para el empleo; participar en actividades estructuradas de animación sociocultural, asistir a talleres de aprendizaje para la competencia social, etc.*).
5. *Tratamiento ambulatorio.* Es una medida destinada a los adolescentes con problemas psicológicos o con dependencia del alcohol y la droga, que no precisen internamiento y tengan unas condiciones de vida familiar (aunque puedan estar acogidos en residencias) adecuadas para poder ser apoyados en el tratamiento.
6. *Permanencia de fin de semana.* Con esta medida se obliga a los menores a permanecer en su hogar desde la tarde del viernes hasta la noche del domingo. Se suele combinar con la realización de tareas socioeducativas o prestaciones de servicio a la comunidad. Es adecuada para los chicos o chicas que cometen actos de vandalismo o agresiones leves en el fin de semana.
7. *Convivencia con una persona, familia o grupo educativo.* Se trata de proporcionar al menor un ambiente de socialización positivo mediante la convivencia con personas o familias distintas a las propias o con un grupo educativo que le ayude a adquirir comportamientos no violentos y prosociales.
8. *Privación del permiso de conducir ciclomotores, otros vehículos o del derecho a obtenerlo, o de licencias de caza o uso de armas.* Es una medida accesoria que se puede imponer en los casos en que el hecho cometido tenga relación con la actividad que realiza el menor.

La **duración** de las medidas no podrá exceder de 2 años, si bien en casos graves puede ampliarse a un máximo de 5 años, pudiéndose complementar con otros 5 años de libertad vigilada con asistencia educativa. En casos de terrorismo, de acuerdo con la Ley 7/2000, el internamiento podrá ser de hasta 10 años para los mayores de 16 años, aunque todo menor internado, al alcanzar los 23 años, deberá cumplir el resto de su condena en una cárcel de adultos.





4. ALGUNOS DATOS SOBRE LA INCIDENCIA DE LA VIOLENCIA INFANTIL Y JUVENIL EN ESPAÑA

No resulta fácil resumir en unas pocas páginas la diversa información existente en nuestro país sobre el tema que nos ocupa. La extensión que, como se dijo en la introducción, va a tener necesariamente este manual, nos aconseja no abrumar a sus lectores o usuarios con una gran cantidad de datos. Pero, además, nos encontramos con la dificultad de analizar de manera coherente una información que procede de muy diferentes fuentes —con diferentes niveles de generalidad— que van desde los estudios de incidencia de la agresividad y la violencia en los distintos contextos de vida de los niños, niñas y adolescentes (familia, escuela, pandillas o grupos de iguales, etc.), hasta las estadísticas de actos violentos cometidos por menores y elaboradas por fiscalías, juzgados o Ministerio de Justicia.

Por todo lo anterior —y también porque se trata de los estudios más numerosos y más adecuados en un manual dirigido fundamentalmente a educadores—, vamos a centrarnos en las páginas siguientes en los estudios realizados en España sobre la violencia entre iguales en el medio escolar. Tomaremos, sobre todo, la información que nos ofrece el trabajo publicado por el Defensor del Pueblo en el año 2000, ya que es el único que contiene datos sobre la incidencia del problema a nivel nacional. Finalmente, aportaremos algunos datos sobre delitos penales cometidos por los menores de edad para poder tener una idea aproximada de los actos violentos graves cometidos por los adolescentes españoles.

4.1. La agresividad y la violencia en las escuelas españolas

Tal como resumimos en el estudio realizado para el Defensor del Pueblo¹⁸ (Defensor del Pueblo, 2000), siguiendo el libro de Ortega (1998), el primer trabajo sobre la **incidencia de violencia entre iguales** en el medio escolar fue desarrollado en **Madrid** (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989; Fernández y Quevedo, 1991). Estos autores estudiaron el problema en una muestra de 1.200 alumnos y alumnas madrileños, de 8, 10 y 12 años, escolarizados en centros públicos y privados. Los resultados mostraron que el 17,3% del alumnado reconocía haber intimidado a sus compañeros y compañeras y que el 4,7% decía haberlo hecho en último trimestre, mientras que un número mayor, el 17,2%, afirmaba que había sido víctima de este problema en ese último trimestre. Considerando el tipo de maltrato, la incidencia mayor era de agresiones verbales (19%), seguida de robos (13,9%) y de agresiones e intimidaciones físicas

18. Ver apartado 1.1.5 del informe: *Defensor del Pueblo (2000). "Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria"*.

(12,7%). Este primer estudio ya puso de manifiesto que, al igual que ocurría en otros países europeos, el problema de la agresividad y la violencia entre escolares es también un problema en nuestro país que tiene que ser analizado y prevenido.

También Cerezo y Esteban desarrollaron **en Murcia** un trabajo sobre el tema con una muestra de 317 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los 10 y 16 años en el que el 11,4% del alumnado se reconocía como agresor. Es interesante destacar de este estudio algunos resultados que también van a ser relevantes en los estudios que se van a citar a continuación: las agresiones se producían preferentemente entre los 13 y los 15 años y tenían como agentes y víctimas preferentemente a los chicos.

Rosario Ortega ha desarrollado diversas investigaciones sobre el maltrato entre compañeros y compañeros en **Andalucía** (Fernández y Ortega, 1995; Ortega, 1994, 1997 y 1998; Ortega y Mora-Merchán, 1997 y 1999). El último de estos trabajos se realizó en Andalucía entre 1997 y 1998 con un total de 2.828 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Señalamos a continuación los resultados más relevantes de este estudio en lo que a la incidencia del abuso entre iguales se refiere:

- Desde la perspectiva de los **agresores**, el 68% de los y las estudiantes de 2º curso de la ESO y el 74% de los de 3º y 4º, decían no haber intimidado alguna vez a alguno de sus compañeros o compañeras. Entre el 24% y el 30% reconocían haberlo hecho ocasionalmente y sólo entre el 1% y el 2% afirmaban hacerlo con frecuencia.
- Casi en exacta correspondencia con lo que decían los agresores, entre el 25% y el 30% del alumnado del primer ciclo de la ESO (primer y segundo curso) afirmaban haber sido **víctimas** alguna vez, descendiendo el porcentaje al 17% y 18% en tercer y cuarto curso.
- El **tipo de maltrato más frecuente** era el verbal, esto es, insultos y motes (entre un 51% y un 70% de los casos de abuso), mientras que un 30% de los chicos y chicas se consideraba protagonista o víctima de amenazas y un 27% de abusos físicos.
- Con respecto al **género**, los resultados ponen de manifiesto que los agentes del maltrato suelen ser los varones: el 33% de los y las escolares afirman que quien intimida es un chico, entre el 8% y el 15% que se trata de un grupo de chicos y chicas y el 4% que maltrata una chica.
- Con respecto a la **edad**, los problemas de abuso disminuyen claramente a medida que aumenta la edad. Como ya se ha visto, la incidencia mayor está en los dos primeros cursos de ESO, disminuyendo a partir de aquí.

Entre los años 1998 y 1999, el Comité Español del UNICEF, por encargo del **Defensor del Pueblo**, realizó una extensa investigación sobre la incidencia del maltrato y la violencia entre los estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

19. *El estudio fue dirigido por Cristina del Barrio y Elena Martín y coordinado por una de las autoras de este manual, Esperanza Ochaíta. El equipo investigador estuvo integrado por Liborio Hierro, Ignacio Montero, Héctor Gutiérrez, Isabel Fernández y M^a del Mar Callejón. Colaboraron también Emiliana Villaoslada, Olga Hoyos y Carlos Elena Tardón.*

20. *Instituto UAM-UNICEF Comité Español de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia.*

El estudio, desarrollado en virtud de un convenio de colaboración suscrito entre las dos entidades, fue encargado a investigadores e investigadoras de la Universidad Autónoma de Madrid¹⁹ que actualmente forman parte del equipo investigador del IUNDIA²⁰. El informe fue solicitado al Defensor por la Comisión Mixta Congreso-Senado y publicado por esta institución en el año 2000 con el título ***Violencia escolar: El maltrato entre iguales en Educación Secundaria Obligatoria***.

Tal como señalábamos en un resumen publicado en *Noticias del UNICEF* (Ochaíta, 2000b), el estudio comienza con una revisión exhaustiva del estado actual de los conocimientos sobre la violencia en el medio escolar en los distintos países europeos, que incluye los estudios sobre la incidencia del problema, así como los diferentes proyectos y programas de prevención e intervención. Le sigue un capítulo de carácter jurídico, dedicado al estudio del tratamiento jurídico de la violencia que se comete contra los menores en la familia, la escuela y el grupo de iguales, y al ordenamiento penal relativo a los menores responsables de delitos violentos. Posteriormente, se dedica otro capítulo a las actuaciones de las administraciones educativas con competencias plenas en educación en España en el momento de la recogida de los datos (1998 y 1999).

Pero la parte más novedosa del estudio —y la que tiene que ver con el contenido de este apartado— es la realización de un estudio empírico sobre la incidencia del maltrato en los centros educativos españoles con una muestra de 3.000 alumnos y alumnas y 300 profesores, jefes de estudios correspondientes a 300 centros públicos, privados y concertados, de todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria. El trabajo termina con unas conclusiones sobre el estudio de incidencia y con una serie de recomendaciones formuladas por el Defensor del Pueblo —a las que haremos referencia en el siguiente apartado— para orientar las acciones preventivas y correctoras tendentes a erradicar la violencia entre iguales en el contexto escolar.

En la investigación se preguntaba a los alumnos y alumnas sobre la incidencia del fenómeno mediante un cuestionario elaborado expresamente para ello. Se trataba de obtener información sobre sus comportamientos como agresores, como víctimas y como espectadores, así como la frecuencia con que ocurría el abuso (“nunca”, “a veces”, “en muchos casos”). También los y las jefes de estudios cumplimentaban un cuestionario sobre su percepción del fenómeno en el centro. A continuación reseñamos los resultados más importantes obtenidos en el estudio relativo al alumnado, no sin antes poner de manifiesto que los y las profesoras ofrecen resultados bastante coincidentes con los de los estudiantes.

Como puede verse en las Tablas 5 y 6, los resultados de **incidencia de los distintos tipos de malos tratos** ponen de manifiesto que su frecuencia decrece a medida que lo hace su gravedad. Esto significa que, en general, aunque existan algunas diferencias en el orden dependiendo de la perspectiva de las víctimas o de los agresores, los problemas que se producen con mayor frecuencia son las agresiones verbales y la exclusión del grupo, seguidos por la agresión física indirecta y las conductas de amenaza para intimidar. Mucho menores son las agresiones físicas directas (pegar) y, afortunadamente, bastante escasos los malos tratos más graves como “acoso sexual” o “amenaza con armas”. En este sentido hay que señalar que, aunque evidentemente el maltrato psicológico que implican las agresiones verbales y la exclusión del grupo no pueden considerarse tan graves como los otros tipos de

abuso anteriormente señalados, suponen también agresividad y violencia hacia los niños y niñas y van en contra de sus necesidades básicas y sus derechos fundamentales.

Tabla 5: Orden de incidencia de los distintos tipos de maltrato según los agresores atendiendo a la frecuencia "a veces lo hago"*

POSICIÓN	TIPO DE MALTRATO	FRECUENCIA "A VECES LO HAGO"	PORCENTAJE
1º	Insulto	1.066	40,9%
2º	Hablo mal	923	35,3%
3º	Ignoro	917	35,1%
4º	Pongo motes	895	32,9%
5º	Escondo cosas	332	12,2%
6º	No dejo participar	314	11,7%
7º	Amenazo para meter miedo	189	6,8%
8º	Pego	189	6,6%
9º	Robo cosas	36	1,3%
10º	Rompo cosas	35	1,2%
11º	Acoso sexualmente	15	0,5%
12º	Amenazo con armas	10	0,3%
13º	Obligo a hacer cosas	8	0,3%

Tabla 6: Orden de incidencia de los distintos tipos de maltrato según las víctimas atendiendo a la frecuencia "a veces lo hago"()**

POSICIÓN	TIPO DE MALTRATO	FRECUENCIA "A VECES LO HAGO"	PORCENTAJE
1º	Insulto	881	33,8%
2º	Hablo mal	820	31,2%
3º	Ignoro	818	30,1%
4º	Pongo motes	543	20,0%
5º	Escondo cosas	366	14,0%
6º	No dejo participar	239	8,9%
7º	Amenazo para meter miedo	238	8,5%
8º	Pego	184	6,4%
9º	Robo cosas	119	4,1%
10º	Rompo cosas	116	4,1%
11º	Acoso sexualmente	49	1,7%
12º	Amenazo con armas	22	0,7%
13º	Obligo a hacer cosas	17	0,6%

(*) Tomada de Defensor del Pueblo, 2000, p. 155.

(**) Tomada de Defensor del Pueblo, 2000, p. 154.



Pasemos ahora a analizar los principales resultados relativos a las características de los protagonistas y a las circunstancias del maltrato. Por lo que al **género** se refiere, los resultados del estudio ponen de manifiesto que, en nuestro país, el maltrato entre escolares es un fenómeno fundamentalmente masculino. Los chicos agreden y sufren mayor número de agresiones que las chicas con la única excepción de la conducta de “hablar mal de los demás”, que se da con mayor frecuencia entre éstas. Estamos, sin duda, ante un resultado importante sobre el que reflexionar en este manual para la promoción de la paz y la no violencia. Si acudimos al modelo ecológico de Bronfenbrenner que se explicó en el apartado 2.2.5, podemos decir que los estereotipos asociados en nuestra cultura al género masculino justifican más las conductas violentas que los relacionados con lo femenino.

Por lo que respecta a **la edad** es importante destacar el hecho de que los abusos se producen con mayor frecuencia entre los alumnos de 1º de la ESO, es decir, entre los escolares de 12 años, descendiendo progresivamente hasta alcanzar la incidencia más baja en el último curso. Estos resultados tienen también importancia para la prevención: dado que es alrededor de los 12 años cuando se producen mayor número de conductas agresivas y violentas entre los escolares, el trabajo de prevención ha de hacerse antes y, desde nuestro punto de vista, de manera continuada desde la etapa de educación infantil.

Es importante destacar, asimismo, que no se han encontrado diferencias en la incidencia del maltrato entre las distintas **Comunidades Autónomas**, lo que indica que el fenómeno afecta por igual a los escolares españoles de Educación Secundaria Obligatoria. Tampoco la **titularidad del centro** se muestra como un factor importante en relación a la incidencia de los abusos. Éstos se manifiestan de igual manera en los centros públicos y privados, con la excepción de algunas conductas de maltrato psicológico —“hablar mal de otros”, “poner motes” e “ignorar”— que ocurren con mayor frecuencia en los colegios privados.

Es necesario también señalar brevemente lo que nos dicen los niños y las niñas sobre la persona o **personas a las que informan** sobre las agresiones o abusos recibidos, por la incidencia que esto puede tener en la prevención e intervención. Los y las escolares agredidos tienden a comunicar el problema a sus amigos de forma mayoritaria, aumentando el porcentaje de quienes lo hacen cuando los abusos recibidos son graves, como acoso sexual o amenaza con armas. En estos últimos casos también se tiende a informar a otras personas, fundamentalmente a la familia y también al profesorado, aunque a éste en una proporción sorprendentemente pequeña —sobre la que debemos reflexionar— cuando se tiene en cuenta la gravedad de los malos tratos recibidos.

Para concluir este apartado podemos decir que, en términos generales, la incidencia del maltrato entre iguales —especialmente de sus formas más graves— no es muy alta en nuestro país y que, en general, es menor que la que se ha encontrado en otros países de nuestro entorno cultural (Defensor del Pueblo, 2000). Estos datos van en la misma línea de los que se aportarán en el

próximo apartado sobre la incidencia de delitos graves cometidos por menores y registrados en los Juzgados de Menores. Así pues no podemos decir que la agresividad y violencia de nuestros adolescentes sea un problema grave y alarmante, tal como a menudo nos hacen suponer los distintos medios de comunicación.

Sin embargo, esto no quiere decir que debamos pasar por alto la agresividad y la violencia que muestran nuestros alumnos y alumnas contra sus compañeros. Todas las formas de maltrato —incluso las consideradas “menos graves”, como los insultos, motes o exclusión social— resultan muy dañinas para el desarrollo integral de los niños y niñas que las padecen. Por ello, se debe hacer un gran esfuerzo para prevenir toda forma de agresividad y violencia mediante la educación, desde las primeras etapas de la vida del niño y en todos los contextos en que éste se desarrolla.

4.2. Reflexiones sobre las formas más graves de agresividad y violencia recogidas en las estadísticas penales

No resulta fácil obtener datos fiables y actualizados sobre los menores que han cometido actos violentos tipificados como delitos en el Código Penal español. La información que se obtiene de distintas fuentes, como el Ministerio de Justicia o los Juzgados de Menores de las Comunidades Autónomas, no siempre resultan coincidentes. Además, las reformas introducidas en dicho Código y en la Ley Orgánica 5/2000²¹ suponen un cambio en relación a las edades en que existe responsabilidad penal y mayoría de edad penal. Por ello, las estadísticas anteriores a la entrada en vigor de la Ley siguen recogiendo la información de manera sesgada y en dos grupos de edad diferentes: 10-16 años y 16-18 años, mientras que en la actualidad los datos deben referirse a la franja 14-18 años, edad en que los menores tienen “responsabilidad penal”.

En consecuencia, las informaciones que se ofrecen a continuación han de ser tomadas únicamente como ejemplos para la reflexión sobre las formas más graves de violencia adolescente y, en ningún caso, pueden generalizarse a toda la población de nuestro país. Asimismo, hay que dejar muy claro que estos datos no proporcionan ninguna información que nos permita decir si la violencia ha aumentado o disminuido en España, ya que para hacer esto sería necesario disponer de las mismas fuentes de datos con información precisa durante una serie de años.

A continuación se presentan algunas tablas correspondientes a las estadísticas judiciales de 1998, las más recientes publicadas en la página web del Instituto Nacional de Estadística. Dado que obviamente no había entrado en vigor la Ley 5/2000 y que, como ya se ha dicho, ésta ha cambiado la edad de responsabilidad y la de mayoría de edad penal, los datos se encuentran fragmentados por edades, de 10 a 16 años por un lado, y de 16 a 18 años, por otro.

21. Ver el resumen de la Ley en el apartado 3.2.2.1. del capítulo 3.

Tabla 7: Infracciones cometidas por menores (entre 10 y 16 años) que se encontraban bajo tutela en 1998, según datos de los Juzgados de Menores*

INFRACCIONES	NÚMERO DE MENORES
Asesinato	3
Homicidio	5
Contra la seguridad	28
Contra la salud	58
Lesiones	357
Amenazas y coacciones	144
Robos	1.484
Daños	212

Como puede verse en la Tabla 7, si tenemos en cuenta el **tipo de delito**, el mayor número de delitos cometidos por los niños, niñas y adolescentes de 10 a 16 años son, como era de esperar, los menos graves: especialmente robos, seguidos de lesiones, daños y amenazas y coacciones. Afortunadamente son muchos menos los menores que incurren en delitos muy graves: 3 asesinatos y 5 homicidios.

Tabla 8: Delitos contra la seguridad cometidos por menores (entre 10 y 16 años) que se encontraban bajo tutela en 1998, según datos de los Juzgados de Menores por sexo y edad*

EDAD	VARONES	MUJERES	TOTAL
10			
11			
12			
13	3		3
14	10		10
15	8	1	9
16	4		4
			26

Tabla 9: Delitos de asesinato cometidos por menores (entre 10 y 16 años) que se encontraban bajo tutela en 1998, según datos de los Juzgados de Menores por sexo y edad*

EDAD	VARONES	MUJERES	TOTAL
10			
11			
12	2		2

Continúa en la página siguiente

(*) Fuente: página web del Instituto Nacional de Estadística.

13			
14	1		1
15			
16			
			3

Tabla 10: Delitos de homicidio cometidos por menores (entre 10 y 16 años) que se encontraban bajo tutela en 1998, según datos de los Juzgados de Menores por sexo y edad*

EDAD	VARONES	MUJERES	TOTAL
10	1		1
11			
12			
13			
14			
15			
16	4		4
			5

Tabla 11: Delitos de lesiones cometidos por menores (entre 10 y 16 años) que se encontraban bajo tutela en 1998, según datos de los Juzgados de Menores por sexo y edad*

EDAD	VARONES	MUJERES	TOTAL
10	1	1	2
11			
12	7	2	9
13	38	2	40
14	75	19	94
15	142	16	158
16	33	13	46
			349

Tabla 12: Delitos de amenazas y coacciones cometidos por menores (entre 10 y 16 años) que se encontraban bajo tutela en 1998, según datos de los Juzgados de Menores por sexo y edad*

EDAD	VARONES	MUJERES	TOTAL
10	1	1	2
11			
12	2		2

Continúa en la página siguiente

(*) Fuente: página web del Instituto Nacional de Estadística.



13	14		14
14	32	4	36
15	56	10	66
16	18	1	19
			139

Tabla 13: Delitos de robo cometidos por menores (entre 10 y 16 años) que se encontraban bajo tutela en 1998, según datos de los Juzgados de Menores por sexo y edad*

EDAD	VARONES	MUJERES	TOTAL
10	16		16
11			
12	42	2	44
13	144	12	156
14	345	45	390
15	559	43	602
16	210	13	223
			1.431

Analicemos ahora brevemente la información que nos proporcionan las Tablas 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14. Si interpretamos los datos por **edades**, lo más destacable —y por otra parte esperable— es que los niños y niñas de 10 y 11 años cometen el menor número de delitos. En general, se observa un aumento progresivo de éstos entre estas edades y los quince años²². Por lo que al **género** respecta, resulta de nuevo evidente que la agresividad y la violencia, en este caso la de carácter más grave, sigue siendo un fenómeno fundamentalmente masculino. Las niñas y adolescentes cometen mucho menor número de delitos y, cuando lo hacen, son de índole mucho menos grave.

Tabla 14: Delitos de daños cometidos por menores (entre 10 y 16 años) que se encontraban bajo tutela en 1998, según datos de los Juzgados de Menores por sexo y edad(*)

EDAD	VARONES	MUJERES	TOTAL
10	2		2
11			
12	12		12

Continúa en la página siguiente

(*) Fuente: página web del Instituto Nacional de Estadística.

22. Los datos correspondientes a los 16 años pueden no ser fiables. Dado el vacío legislativo que había en 1998 sobre justicia de menores antes de desarrollar los preceptos del Código Penal en la Ley del 2000, aunque la mayoría de edad penal se situaba ya en los 18 años, la información seguía apareciendo como si ésta estuviera en los 16 años. Así los datos correspondientes en esta última edad pueden también estar contenidos en las estadísticas que se recogen en la Tabla 15.

13	25	2	27
14	48	7	55
15	83	1	84
16	24	1	25
			205

Tabla 15: Estadística penal. Menores de entre 16 y 18 años condenados por juzgados de lo penal y audiencias provinciales en España en 1998*

DELITO	VARONES	MUJERES	NO CONSTA	TOTAL
Lesiones	35	2	1	38
Amenazas	0	1	0	1
Agresión sexual	4	0	0	4
Allanamiento de morada	1	0	0	1
Robo con violencia	151	6	1	158
Robo con fuerza en las cosas	571	19	7	597
Daños	18	0	1	19
Contra la salud pública	51	13	2	66
Contra la seguridad del tráfico	28	1	0	29
Quebrantamiento de condena	7	0	0	7
Atentados contra la autoridad	21	0	0	21
Resistencia y desobediencia	10	0	0	10
Desórdenes públicos	3	0	0	3
Tenencia de armas	3	0	0	3
Terrorismo y tenencia de explosivos	1	0	0	1
Concurso de delitos				
Asesinato y otros	1	0	0	1
Contra la libertad sexual y otros	1	0	0	1
Contra la libertad, seguridad y otros	10	2	1	13
Robo y otros	38	1	1	40

La Tabla 15 muestra los delitos cometidos por jóvenes de 16 a 18 años, también en el año 1998. Aunque la **tipología de delitos** es diferente a la de las tablas 7-14 y no pueden compararse punto por punto, sí podemos decir que también en esta franja de edad los más graves, como el asesinato, son poco frecuentes (1 solo caso). No obstante hay que destacar el alto número de robos con fuerza y con violencia, que indudablemente se refieren a conductas violentas bastante serias. Con respecto al **género** la información resulta evidente, ya que la casi totalidad de los delitos fueron cometidos por varones.

(*) Fuente: página web del Instituto Nacional de Estadística.



Finalmente ofrecemos al lector una Tabla, la 16, que contiene información reciente sobre los delitos cometidos por menores de edades comprendidas entre 14 y 17 años, durante los años 2001 y 2002 en la Comunidad de Madrid. De nuevo hemos de decir que los datos contenidos en dicha tabla no son, en modo alguno, comparables con los que se ofrecieron en las anteriores, por lo que, a pesar de la apariencia de aumento al tratarse de una sola Comunidad Autónoma, nada se puede concluir sobre ello, al no disponer de información procedente de las mismas fuentes, con las mismas edades e igual tipología de delitos. En este caso se trata de datos verificados y fiables, que nos han sido proporcionados directamente por la Fiscalía de Menores del Tribunal Superior de Justicia de Madrid, acordes ya con las edades de responsabilidad penal de la Ley 5/2000.

Tabla 16: Relación de actos violentos cometidos por menores durante los años 2001 y 2002 en la Comunidad de Madrid

Lesiones	1.603
Robos con violencia	1.113
Homicidios	2
Agresiones sexuales	25
Abuso sexual	10

En este caso, la Tabla 16 no nos proporciona información sobre edades o género, pero sí sirve para ilustrar, con datos recientes, el tipo de delitos agresivos y violentos que cometen nuestros adolescentes, que, en su mayoría, corresponden a lesiones y robos con violencia. Si ponemos en relación el número de delitos recogidos en esta tabla con el total de adolescentes de 14 a 17 años que residen en la Comunidad de Madrid, podríamos decir que la incidencia de actos violentos en nuestra Comunidad no es alta. Sin embargo, hay que tener en cuenta que se trata de formas graves de agresividad y violencia que, de ninguna forma, deberían ser propias de los adolescentes. Así pues, para terminar este capítulo queremos volver a señalar la importancia de la prevención, de la educación para la paz y la no violencia desde la primera infancia.



5. LOS ESTUDIOS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA INFANTIL Y JUVENIL EN ESPAÑA

La prevención de la violencia infantil y adolescente desde el enfoque teórico adoptado en este manual, el modelo ecológico de Bronfenbrenner, no resulta una tarea sencilla, dada la complejidad de las interrelaciones que se establecen entre los elementos que forman parte de los distintos subsistemas: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Sin embargo, y a pesar de estas dificultades, en nuestro país se han llevado a cabo un buen número de experiencias que, desarrolladas desde diferentes contextos sistémicos, tratan de prevenir la aparición de comportamientos infantiles y adolescentes violentos. Para ello, se han utilizado distintas perspectivas y enfoques, razón por la que podemos encontrar desde programas específicos en los que se tratan de desarrollar habilidades concretas, hasta enfoques más amplios basados en la educación para la paz y la no violencia. A analizar las experiencias concretas llevadas a cabo en España dedicaremos las páginas siguientes, haciendo especial hincapié en el ámbito concreto desde el que se ponen en marcha dichas actuaciones.

La mayor parte de las acciones que se han puesto en marcha para prevenir la aparición de comportamientos violentos se han centrado en el **microsistema**, y más concretamente en los diferentes elementos que configuran el *sistema escolar*, aunque como veremos más adelante también hay algunas intervenciones cuyo objetivo fundamental es el trabajo con familias. En concreto, se han puesto en marcha actuaciones dirigidas hacia los diferentes elementos que configuran el sistema educativo, así como otras dirigidas a todo el sistema en su conjunto. Con respecto a las intervenciones realizadas sobre aspectos concretos del sistema escolar, cabría señalar las actuaciones encaminadas a modificar aspectos relativos a la inclusión de determinados contenidos en el currículum escolar, a la prevención y el tratamiento dirigido a los alumnos, o a la formación del profesorado. En España, al igual que en el resto de los países de nuestro entorno —Escocia, Irlanda, Escandinavia o Portugal— se han incluido en el currículum escolar *contenidos* relativos a las relaciones interpersonales, con el objetivo de que el desarrollo de este tipo de habilidades disminuya la posibilidad de resolver los conflictos de forma violenta, fomente la escucha activa, la empatía y mejore el desarrollo de las habilidades de negociación. Dichos contenidos han de abordar tanto los aspectos positivos de las relaciones interpersonales —amistad, sentimientos, respeto mutuo, compañerismo o solidaridad—, como los negativos —abusos, racismo, intolerancia o marginación—. El desarrollo de estas habilidades se basa fundamentalmente en la utilización de procedimientos cooperativos, que suponen asignar al alumnado responsabilidades compartidas para el desarrollo

de las tareas escolares. Así como en su participación activa en todas las decisiones que de una manera más o menos directa les afectan, como consecuencia del funcionamiento del centro, y en la gestión de los conflictos que se producen en el mismo. Dentro de este tipo de intervenciones podemos destacar el vídeo titulado “*Un días más*” —y el libro de actividades que lo acompaña (Fernández, 1998b)—, editado por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid y el “*Programa para la tolerancia y la prevención de la violencia en los jóvenes*” (Díaz-Aguado, 1997) editado por el INJUVE en colaboración con el Ministerio de Educación y Cultura.

Otro conjunto de actuaciones centradas en elementos concretos del sistema educativo son las intervenciones dirigidas hacia la *prevención y el tratamiento de los comportamientos violentos en los alumnos*. Estos programas surgen como complemento a las intervenciones curriculares descritas en el apartado anterior y, al igual que ellos, se basan en la participación infantil y adolescente utilizando los sistemas de mediación. Estos sistemas se basan en la filosofía de resolución de conflictos y parten de experiencias en la utilización de técnicas cooperativas. Se trata, básicamente, de sistemas que fomentan la ayuda entre compañeros y compañeras y, en los que, por tanto, éstos asumen la responsabilidad de mejorar las relaciones interpersonales. En España las experiencias desarrolladas en relación a este tema se incluyen dentro del modelo de mediadores escolares. Este nivel de mediación es el más complejo y, por tanto, requiere de un mayor nivel de formación en habilidades sociales de comunicación y resolución de conflictos. De este modo, los mediadores se convierten en un importante recurso humano para la resolución de conflictos en la escuela. Pero, además, la labor de estos estudiantes que ejercen como mediadores produce en el centro un lento, pero importante y profundo cambio, una cultura del diálogo, la negociación y la resolución de conflictos. Concretamente, en nuestro país existen dos experiencias interesantes de formación de alumnos y alumnas para la mediación en las escuelas. Una ha sido desarrollada durante el curso académico 1998-1999, por la Consejería de Educación del País Vasco en colaboración con la organización Gernika Gogoratuz (Centro de Educación para la Paz de Guernica) (Uranga, 1998). La otra se ha llevado a cabo dentro del “*Programa de mediación escolar*” puesto en marcha, durante ese mismo curso, en la Comunidad de Madrid.

Siguiendo con el análisis de las actuaciones llevadas a cabo en nuestro país, y que se centran básicamente en los alumnos tendríamos que señalar el “*Programa de educación social y afectiva*” (Trianes, 1996) y “*Aprender a ser personas y a convivir: Un programa de secundaria*” (Trianes y Fernández, 2001). El primero de ellos se dirige al alumnado de Educación Infantil y tiene como objetivo básico el entrenamiento en competencias conductuales, cognitivas e interpersonales que ayuden a los niños y niñas a resolver problemas que se producen en situaciones de la vida cotidiana. Este programa, partiendo de un enfoque humanista, constructivista y sociocultural, trata de fomentar el desarrollo de habilidades de solución de problemas y de cooperación, bajo el supuesto de que son estrategias alternativas a los comportamientos violentos como solución de los conflictos. Respecto al segundo, partiendo de la misma filosofía y principios metodológicos, se dirige a la población adolescente, razón por la que incluye una mayor cantidad

de contenidos —algunos de los cuales se fundamentan en los trabajados en etapas anteriores—.

El *profesorado* es otro de los elementos del sistema educativo sobre el que, mayoritariamente, se han centrado las actuaciones encaminadas a la prevención de la violencia. Estas actuaciones se dirigen en su mayor parte a la formación de los y las docentes. Dicha formación parte de la premisa de que es indispensable que los profesores y profesoras sean capaces de transmitir, tanto implícita como explícitamente, en todas y cada una de sus actuaciones, valores como el respeto, la solidaridad y la tolerancia. Para conseguir este objetivo se han llevado a cabo —desde las diferentes administraciones— cursos tanto de formación inicial del profesorado como de formación permanente del mismo, cuyo contenido versa bien sobre temas transversales, o bien sobre aspectos concretos del clima y/o la convivencia en los centros escolares. También se han desarrollado algunas iniciativas que suponen la inclusión en el curriculum de formación del profesorado asignaturas cuyos contenidos están relacionados, de manera más o menos directa, con la prevención de la aparición de conductas violentas, o el desarrollo de estrategias adecuadas para intervenir sobre las mismas.

Por lo que se refiere a las actuaciones más amplias, dirigidas al conjunto de los elementos que configuran el sistema educativo, habría que señalar diversos programas —que serán brevemente descritos a continuación— puestos en marcha desde diferentes Comunidades Autónomas, como por ejemplo la Junta de Andalucía, el Gobierno Vasco, la Generalitat Valenciana, la Generalitat Catalana o la Xunta Gallega. En ellos se trabaja, conjuntamente, sobre el *proyecto educativo de centro, el profesorado y el alumnado*. La **Junta de Andalucía** asume, en 1997, el *Proyecto SAVE* (Sevilla Antiviolencia Escolar) —que nace como experiencia piloto para crear un modelo de intervención para el maltrato escolar (Ortega, 1997 y 1998)—, transformándolo en el *Proyecto ANDAVE* (Proyecto Andalucía Antiviolencia Escolar) que, desde entonces, adquiere carácter institucional. El Proyecto SAVE está diseñado desde la perspectiva ecológica y se basa en la intervención directa sobre los diferentes agentes en conflicto. Por ello, se actúa sobre el profesorado, mediante una propuesta de formación que sigue el modelo de investigación-acción, sobre el alumnado directamente implicado en situaciones de maltrato, sobre el proyecto educativo —en el que se incluyen intervenciones específicas para prevenir la violencia entre iguales— y sobre las familias —con las que se trabaja la importancia de la educación en valores—. Este proyecto se ocupa directamente del clima de centro al considerar las relaciones interpersonales como un objetivo educativo prioritario. Sin embargo, cada escuela puede trabajar aquellos aspectos de la convivencia que considere oportunos o que sean más fácilmente abordables desde su propia realidad. Las propuestas en ningún caso están cerradas, sino que partiendo de una determinada posición teórica y de una serie de actividades iniciales, pueden surgir formas distintas de abordar el problema. El resto de los programas desarrollados desde las distintas Comunidades Autónomas no se dirigen de un modo exclusivo a la prevención o a la erradicación de la violencia entre iguales, sino que tienen como objetivo más amplio educar a los y las escolares en los valores de la paz, la convivencia y la tolerancia.

No quisiéramos concluir la revisión de las intervenciones llevadas a cabo desde el nivel microsistémico sin mencionar algunas iniciativas que, además de trabajar sobre el contexto escolar, se dirigen hacia el *contexto familiar*. Y ello, porque consideramos que las relaciones entre escuela y familia son uno de los aspectos prioritarios sobre los que fundamentar la promoción de la infancia y la adolescencia como estrategia de prevención de la violencia. Desgraciadamente, no son muchas las iniciativas desarrolladas en este sentido. Sin embargo, existen algunas que debieran ser tomadas en consideración por todos aquellos profesionales interesados en el tema. En concreto queremos destacar la iniciativa desarrollada por el Departamento de Salud, Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Navarra, que se vió culminada en 1995 con la publicación de la *Guía educativa para padres y madres* que sirve como complemento a la *Guía de salud y desarrollo personal para trabajar con adolescentes*. Ambas guías se estructuran alrededor de diferentes centros de interés, cada uno de los cuales incluye breves referencias teóricas sobre los conceptos que se van a trabajar, así como un análisis de los objetivos, contenidos y estrategias metodológicas más adecuadas en cada caso concreto. En concreto, los centros de interés que se trabajan con los padres y madres giran en torno a cuestiones tales como el significado de la maternidad-paternidad, la complejidad de la tarea educativa y la comprensión de las necesidades, sentimientos, y experiencias de los y las adolescentes, desde la perspectiva de las personas adultas. Esta no es la única experiencia de estas características llevada a cabo en nuestro país, ya que tanto el Programa SAVE-ANDAVE, como el “Convivir es vivir” —que aparecen descritos en diferentes epígrafes de este mismo apartado— incluyen intervenciones concretas dirigidas al trabajo con familias.

También, desde el **exosistema** se han desarrollado un buen número de iniciativas cuyo objetivo fundamental es la prevención de la violencia infantil y adolescente. De entre todas ellas cabe destacar por una parte las acciones comunitarias y, por otra, las iniciativas que, desde diferentes Comunidades Autónomas, se han puesto en marcha para coordinar los esfuerzos realizados por distintas instituciones públicas y privadas. Con respecto a las primeras, las *acciones comunitarias*, es importante destacar que desde hace unos tres o cuatro años, tanto en España como en la mayor parte de los países europeos, se han desarrollado estrategias de intervención de tipo comunitario para prevenir la violencia. Desde este enfoque (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner y Morris, 1998) se considera que los problemas de violencia tienen que abordarse no sólo en el contexto en el que se producen —familia, escuela, iguales—, sino también desde la comunidad y la cultura en la que tienen lugar. Así pues, las acciones que se lleven a cabo para prevenir e intervenir en este tipo de situaciones han de abordarse de una forma más amplia y multidisciplinar. A este respecto se han desarrollado actividades relacionadas con la implantación de líneas telefónicas de ayuda a las víctimas de la violencia, trabajo con familias para facilitar su integración dentro de la comunidad, trabajo con asociaciones de padres y madres, profesoras y profesores, así como con alumnos y alumnas, e incluso con sindicatos, siempre en estrecha coordinación con los servicios sociales y la policía.



Por lo que se refiere a las iniciativas desarrolladas en las diferentes *Comunidades Autónomas*, habría que diferenciar entre actuaciones de carácter normativo y actuaciones de carácter no normativo. De las *actuaciones normativas* habría que destacar que las normas más citadas por las distintas Administraciones son, en efecto, las que en desarrollo de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, regulan para ámbito de la administración los derechos y deberes de los alumnos y como corolario del mismo el régimen de faltas y sanciones y el procedimiento disciplinario de alumnos. Así como las normas que aprueban, para cada ámbito territorial, los reglamentos orgánicos de los Institutos de Educación Secundaria en los que, en el marco de la regulación educativa vigente, y específicamente de previsiones contenidas en la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, se precisan las facultades de cada centro para regular la convivencia en el mismo a través de la definición de sus proyectos educativo y curricular, y de sus respectivos reglamentos de régimen interno.

Más allá de esta regulación, algunas Administraciones citan otras normas que a su juicio inciden de manera más o menos directa en la prevención de la violencia infantil y adolescente. Así, algunas de ellas se refieren a las normas reglamentarias dictadas en materia de autorización o supervisión de libros de texto y material didáctico, en las que se hace referencia a los principios de igualdad entre los sexos, rechazo de todo tipo de discriminación, respecto a las diversas culturas, fomento de hábitos de comportamiento democrático y atención a los valores éticos y morales del alumnado, de evidente repercusión en la prevención del uso de la violencia por parte de los alumnos y alumnas. A la importancia de estas normas, desde la perspectiva indicada, se alude en concreto en la normativa desarrollada por la Consejería de Educación y Cultura de Baleares y el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del País Vasco. Otras normas que, a juicio de determinadas administraciones educativas, presentan relación con la convivencia y la prevención de conflictos en el ámbito escolar, son todas aquellas que regulan la escolarización de alumnos y alumnas cuyas características personales o sociales requieren del sistema educativo un esfuerzo suplementario para asegurar su incorporación a una escuela comprensiva e integradora, entre las que cabe destacar las siguientes:

- *Navarra:*

- Orden Foral 90/1998, de 2 de abril, del Departamento de Educación y Cultura de Navarra, por la que se dan instrucciones y orientaciones para establecer respuestas educativas específicas para el alumnado del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria que precise medidas de promoción y compensación educativas.

- *País Vasco:*

- Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.

- Orden, de 30 de julio de 1998, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para los alumnos y alumnas que manifiesten dificultades graves de adaptación escolar.
- *Generalitat de Catalunya:*
 - Orden, de 24 de noviembre de 1998, del Departamento de Enseñanza, por la que se establece el procedimiento para la autorización de modificaciones de elementos prescriptivos del currículum de la primera etapa de la ESO.
 - Instrucciones, de 12 de junio de 1998, de la Dirección General de Ordenación Educativa, para la organización horaria del currículum y la confección de grupos e itinerarios para la ESO, en la que se recogen medidas de atención a la diversidad.
 - Instrucciones dictadas en materia de organización y funcionamiento de la Unidad de Adaptación Curricular (UAC).
 - Decreto 338/1986, de 18 de noviembre, sobre creación de los Equipos de Asesoramiento a la Infancia y Adolescencia (EAIA).
 - Resolución, de 5 de febrero de 1997, por la que se crea la comisión de estudio de los desajustes conductuales de los alumnos de centros docentes y se establecen otras medidas sobre esta materia.
- *Junta de Galicia:*
 - Decreto 129/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia.
 - Orden, del 24 de julio de 1998, por la que se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional en dicha comunidad.

En cuanto a las *actuaciones no normativas* de las Administraciones Autonómicas, habría que señalar que todas ellas incluyen actuaciones de carácter institucional llevadas a cabo para favorecer los aprendizajes relacionados con la educación para la paz, la tolerancia y, en general, los valores cívicos y morales recogidos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, que constituyen los principios fundamentales sobre los que ha de basarse la actividad educativa en nuestro país. A este respecto habría que señalar la actuación del Gobierno Balear, quien ha centrado sus actuaciones en la inclusión de contenidos curriculares —en las distintas etapas educativas— dirigidos a fomentar actitudes referidas a la solidaridad, la no discriminación y la paz. Así como la implantación de materias optativas cuyos contenidos hagan referencia a las consecuencias negativas de los comportamientos violentos. Del mismo modo sería reseñable la iniciativa del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, ya que desde allí se han llevado a cabo un considerable número de actividades encaminadas, todas ellas, a favorecer la educación en valores relacionados con la convivencia. En la misma dirección apuntan las acciones desarrolladas desde la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalidad Valenciana y del Departamento de



Enseñanza de la Generalitat de Cataluña. En relación a esta última comunidad, es importante destacar que se ha creado una Comisión de Estudio de los desajustes conductuales de los alumnos de centros docentes que, integrada por profesionales de distintos ámbitos —administraciones educativa, sanitaria, de justicia, interior, etc.—, ha procedido a la elaboración de un documento en el que, a partir de la información aportada por sus miembros en las sesiones de análisis y debate realizadas, ha elaborado una propuesta dirigida a centros, equipos de apoyo, a los profesionales de la educación, etc., en la que se contienen orientaciones para abordar adecuadamente las conductas violentas y para realizar actuaciones de prevención de las mismas.

Finalmente, nos vamos a referir a las actuaciones llevadas a cabo desde el **nivel macrosistémico**. En ellas incluiremos todos los programas y campañas de carácter general que, desde diferentes instituciones, se dirigen a la población en general y que, por tanto, tratan de sensibilizarla hacia el problema, hacer que se tome conciencia del mismo y, como consecuencia de ambos procesos, que se produzca un cambio de actitudes —en definitiva, hacer prevención primaria, dirigida a diferentes colectivos—. En este caso concreto, y al igual que hemos hecho en los niveles sistémicos anteriores, nos referiremos a los programas y campañas que se han desarrollado tanto a nivel nacional como desde las diferentes Comunidades Autónomas.

Dentro del **ámbito de actuación nacional**, cabe destacar el programa puesto en marcha por el Ministerio de Educación y Cultura en colaboración con la Universidad Complutense de Madrid y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Dicho programa titulado “*Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*” tiene como objetivo fundamental sensibilizar a la población adolescente contra el racismo y la violencia. En cuanto a los programas desarrollados por las **Comunidades Autónomas** hay que mencionar el programa “*Convivir es vivir*”, llevado a cabo desde la Comunidad Autónoma de Madrid. Este programa fue creado en 1997 y está orientado hacia el tratamiento de la convivencia en los centros escolares (Convivir es vivir, 1997 y 1999). En sus inicios fue impulsado por la Dirección Provincial de Madrid, entonces dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, y cuenta con la colaboración del Defensor del Menor, del Ayuntamiento, de la Federación de Municipios de Madrid, de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado y de diversas organizaciones no gubernamentales. Este programa, partiendo del análisis de la realidad de cada centro y teniendo como estrategia fundamental de actuación la participación de los alumnos y alumnas, proporciona orientaciones concretas para que puedan poner en marcha actuaciones encaminadas tanto a la prevención de conflictos como a la resolución de los mismos de forma pacífica (Carbó y Peña, 1999). El trabajo con el alumnado se complementa con la formación del profesorado en relación a contenidos que tienen que ver con el trabajo cooperativo, las técnicas de comunicación interpersonal y el desarrollo de habilidades sociales, entre otros; así como con el trabajo dirigido a las familias. En este último caso, los contenidos de la formación se estructuran en torno a aspectos tales como el papel educativo de la familia, la importancia de la comunicación en el seno de la familia y

la necesidad de establecer relaciones entre familia y escuela, así como entre familia y sociedad. La Administración educativa de la Junta de Andalucía ha puesto en marcha el denominado “*Programa Educativo de Prevención del Maltrato. La convivencia escolar: ¿Qué es y cómo abordarla?*”. Iniciativas similares han sido desarrolladas desde la Generalitat de Valencia, que ha organizado un programa denominado *Programa para el fomento de la convivencia en los centros educativos* y la Junta de Galicia, que en el curso escolar 1998-1999 implantó en los centros de Educación Secundaria Obligatoria el programa titulado *Programa para el desarrollo personal y social*.

El breve análisis de las iniciativas desarrolladas en nuestro país, desde los diferentes niveles sistémicos, nos permite concluir que en los últimos años tanto la Administración central como la autonómica ha tomado en consideración la importancia del problema de la violencia infantil y adolescente y ha desarrollado acciones encaminadas a su prevención. No obstante, queremos señalar la necesidad de que dichas iniciativas continúen y sobre todo la importancia que tiene el **trabajo conjunto** desde los distintos **subsistemas**. Como ya indicamos en la introducción de este manual, el hecho de abordar la prevención de la violencia infantil y adolescente desde el enfoque contextual no es una tarea fácil. Sin embargo, consideramos que es una de las mejores estrategias para garantizar la eficacia de las actuaciones puestas en marcha. Por ello, la propuesta práctica que se presenta en la tercera parte del manual pretenden ser un ejemplo a partir del cual los profesionales que trabajan con los niños, niñas y adolescentes —y siempre teniendo en cuenta el apoyo que han de recibir desde las iniciativas desarrolladas en los diferentes subsistemas— diseñen situaciones de enseñanza-aprendizaje, tanto en los contextos formales como no formales, en las que se aborde el problema de la prevención de la violencia infantil y adolescente de forma global. Teniendo en cuenta tanto los distintos contextos de socialización en los que participan nuestros niños, niñas y jóvenes, como los diferentes elementos que configuran cada uno de estos contextos. Y ello, partiendo de **dos supuestos** que consideramos fundamentales. La **participación infantil** —fomentada desde todos los contextos en los que tiene lugar su desarrollo— como eje fundamental de la promoción de la infancia y la adolescencia y, por tanto, como estrategia básica de prevención de la violencia; y la adquisición de los **valores** que subyacen a la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y a la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989), como condición sin la cual no es posible que se desarrollen ciudadanos y ciudadanas pacíficos, solidarios y democráticos que sean capaces de construir un mundo más justo para todas las personas que viven en él.

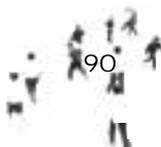
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDURA, A., ROSS, D., ROSS, S.A. (1963). *Imitation of film-mediated aggressive models*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 66, pp. 3-11.
- BERKOWITZ, L. (1962). *Aggression: A social, psychological analysis*. New York: NY, McGraw Hill.
- BOWLBY, J., (1969). *Attachment and loss, Vol. I. Attachment*. New York: Basics Books. Traducción castellana: *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- BOWLBY, J. (1973). *Attachment and loss, Vol. II. Separation, anxiety and anger*. Londres: Hogart. Traducción castellana: *La separación afectiva. Tristeza y depresión*. Buenos Aires: Paidós, 1983.
- BOWLBY, J. (1980). *Attachment and loss, Vol. III, Loss*. Londres: Hogart. Traducción castellana: *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós, 1983.
- BRENNAN, W. (1998). *Aggression and violence: examinig the theories*. Nursing Standar, 12, 27, 36-38.
- BRONFENBRENNER, U. (1978). *Who needs parents education?* Teachers College Record, nº 79, pp. 767-787.
- BRONFENBRENNER, U., (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press. Traducción castellana : *La ecología del desarrollo humano* Barcelona: Paidós, 1987.
- BRONFENBRENNER, U. Y CECI, S.J. (1994). *Nature- nature reconceptualized. A bioecological model*. Psychological Review, nº 110, pp.568-586.
- BRONFENBRENNER, U. Y MORRIS, P., (1997). *The ecology of developmental processes*. En W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. I, Theoretical models of human development*. New York: Wiley.
- BRUNER, J. (1972). *Nature and uses of inmaturity*. American Psychologist, Vol. 27, nº 8, pp. 1-22. Traducción castellana en J. Linaza (Comp.), (1984), *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- CEREZO, F. (1997). *Conductas agresivas en edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- CLEMENS, H., BEAN, R. (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate. Colegio Público Palomeras Bajas. *Proyecto Educativo de centro*.
- Convivir es vivir (1997). *Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Obra Social de Caja Madrid.
- Convivir es vivir (1999). *Materiales de Apoyo al Programa*. Madrid: Obra Social de Caja Madrid.
- Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989*. Nueva York: UNICEF
- DE LA CABA, M.A.(1999). *Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela*. En López, F. Echevarria, I. Fuentes, MJ. Ortiz, MJ.(Coords.) *Manual de desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

- Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948.*
- Decreto 11 de junio de 1948. Texto refundido de la Legislación sobre Titulares Tutelares de Menores: Ley, Reglamento para su ejecución y Estatuto de la Unión nacional de dichos Tribunales.* Ministerio de Justicia.
- Decreto 338/1986, de 18 de noviembre, sobre creación de los Equipos de Asesoramiento a la Infancia y Adolescencia (EAlA),* Generalitat de Cataluña.
- Decreto 129/1998, de 23 de abril,* Junta de Galicia.
- Decreto 118/1998, de 23 de junio,* del País Vasco.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria.* Madrid: Defensor del Pueblo.
- DÍAZ-AGUADO, M^a J. (1997). *Programa de Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes.* Madrid: INJUVE-MEC (Cajas Azules).
- Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil de 1.990.* (Directrices de RIAD)
- DOLLARD, J., DOOB, L.W, MILLER, N.E., MOWRER, O.H., SEARS, R.R. (1939). *Frustration and aggression.* New Haven CT: Yale University Press.
- DOYAL Y GOUGH (1992). *A theory of human needs.* London: McMillan. Traducción castellana: Teoría de las necesidades humanas. Barcelona: Icaria-FUHEM, 1994.
- DUNN, J. Y KENDRICK, C. (1982). *Siblings, love, envy and understanding.* Traducción castellana: *Hermanos y hermanas.* Madrid: Alianza, 1996.
- ELKONIN, D. (1978). *Psicología del juego.* Traducción castellana del original ruso: Madrid: Pablo del Río, 1980.
- ESPINOSA, M.A. (2001). *Proyecto docente en Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia.* Memoria de Titularidad inédita. Madrid: Universidad Autónoma.
- FERNÁNDEZ, I. (coord.) (1998b). *Un día más. Materiales didácticos para la educación en valores en E.S.O.* Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. (Vídeo y manual didáctico).
- FERNÁNDEZ, I. Y QUEVEDO, G. (1991). *Como te chives ya verás.* Cuadernos de Pedagogía, 193: 69-72.
- FERNÁNDEZ, I Y ORTEGA, R. (1995). *La escuela ante los problemas de maltrato entre compañeros, y violencia interpersonal: un proyecto de intervención ligado a la reforma educativa en curso.* Comunicación presentada en el IV Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada. Sevilla, pp. 284-289.
- FREUD, S. (1973). *Obras Completas.* Madrid: Biblioteca Nueva.
- GÓMEZ JARABO, G. (Ed.), (1999). *Violencia. Antítesis de la agresión.* Valencia: Promolibro.
- GREENFIELD, P. Y LALIKA, H. (1998). *Culture and human development: implication for parenting education, pediatrics and moral health.* En W. Damon y R. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology in practice.* New York: Wiley.
- HART, R. (1992): *From Tokenism to Democracy.* Florence: International Child Development Center: UNICEF.
- HART, R. (2000). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible.* Madrid: McGraw Hill – UNICEF.

- HERNÁNDEZ, M. (1993). *Alimentación infantil*. Madrid: Diaz de Santos.
- HUSTON, A. Y WRIGHT, J. (1998). *Mass media and children's development*. En W. Damon y R. Lerner (ed.), *Handbook of child psychology, Vol. IV, Child psychology in practice*. New York: Wiley.
- INJUVE, (1996). Informe Juventud. Madrid: INJUVE. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Instrucciones de 12 de junio de 1998, de la Dirección General de Ordenación Educativa, Generalitat de Cataluña.*
- LERNER, R.M. (1998). *Theories of human development: Cotemporary perspectives*. En W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. I. Theoretical models of human development*. New York: Wiley.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.*
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.*
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes.*
- Ley Orgánica 1/ 1996 de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor.*
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.*
- Ley Orgánica 7/2000, de 22 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, y de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, en relación con los delitos de terrorismo.*
- LINAZA, J. (1991). *Jugar y aprender*. Madrid: Alambra Longman.
- LINAZA, J. (1997) *Juego y desarrollo infantil*. En J. García Madruga y P. Pardo (Eds.). *Psicología Evolutiva, Vol. II*. Madrid: UNED.
- LINAZA, J. Y MALDONADO, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.
- LÓPEZ, F. (1999). *El desarrollo de la sexualidad infantil*. En F. López (Comp.), *La sexualidad infantil*. Salamanca: Amorrutui.
- LÓPEZ, F. APODACA, P. ECHEVARRIA, I. FUENTES, M.J. ORTIZ, M.J. (1998). *Conducta prosocial en preescolares*. *Infancia y Aprendizaje*, nº 82, pp.45-61.
- LORENZ, K. (1966). *On aggression*. London: Methuen. Traducción castellana: *Sobre la agresión*. Madrid: Siglo XXI, 1992.
- MASLOW, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper. Traducción castellana: *Motivación y personalidad*. 2ª Ed. Barcelona: Sagitario, 1975.
- MAX- NEFF, M. (1986). *Human development*. New York: The Apex Prexx. Traducción castellana: *Desarrollo a escala humana*. Uruguay: Nordan- Comunidad, 1994.
- OCHAÍTA, E. (2000a). *Proyecto docente e investigador en "Necesidades y Derechos de la infancia y la adolescencia"*. Memoria de Cátedra. Universidad Autónoma de Madrid.
- OCHAÍTA, E. (2000b). *Estudio sobre violencia escolar en España*. En *Noticias del UNICEF*, Nº 173.
- OCHAÍTA, E. Y ESPINOSA, M.A., (1997). *Children's participation in family and school life. A psychological and developmental approach*. *The International Journal of Children Rights*, Vol. 5 (3), pp 279-297.

- OCHAÍTA, E. Y ESPINOSA, M.A., (1999). *Dificultades en el desarrollo de origen social. Definición, tipos y consecuencias*. En J.N. García Sánchez (Comp.), *Intervención psicopedagógica en trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- OCHAÍTA, E. Y ESPINOSA, M.A., (2001). *El menor como sujeto de derechos*. En Martín, M.T. (Coord.), *La Protección de los Menores, Derechos y Recursos para su Atención*. Madrid: Civitas.
- OLWEUS, D. (1973). *Hackkycklingar och oversittare: forskning om skol-mobning*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.
- OLWEUS, D. (1983). *Stability of aggressive reaction patterns in males: a review*. *Psychological Bulletin*, 86: 852-875
- OLWEUS, D. (1999). *Sweden*. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P.Slee (eds), pp. 7-28.
- Orden Foral 90/1998, de 2 de abril*, del Departamento de Educación y Cultura de Navarra.
- Orden de 24 de julio de 1998*, Junta de Galicia.
- Orden de 30 de julio de 1998*, País Vasco.
- Orden de 24 de noviembre de 1998 del Departamento de Enseñanza*, Generalitat de Cataluña.
- ORTEGA, R. (1994): *Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros*. *Revista de Educación* nº 304: 253-280.
- ORTEGA, R. (1997). *El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales*. *Revista de Educación*, 313: 143-161.
- ORTEGA, R., Y MORA-MERCHÁN, J. (1997). *Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares*. En *Revista de Educación*, 313: 7-27.
- ORTEGA, R., Y MORA-MERCHÁN, J. (1999). *Spain*. En: P. K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalana, y P. Slee (eds.), pp. 157-174.
- ORTEGA, R., RODRIGO Y SERRANO (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- ORTEGA, R. (1998). *El maltrato entre iguales: El proyecto Sevilla Anti- Violencia Escolar*. Cuadernos de Pedagogía, Junio 1998, nº 270, pp.60-65.
- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcán. Traducción castellana : *El criterio moral del niño*. Barcelona: Fontanella, 1971.
- PIAGET, J., (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchatel y París: Delachaux et Niestle. Traducción castellana: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar, 1992.
- PIAGET, J., (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. Traducción castellana : *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo, 1965.
- PIAGET, J., (1949). *Traité de logique. Essai de logistique opératoire*. París : A. Collin. Traducción castellana: *Ensayo de lógica operatoria*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1977.
- PIAGET, J., (1970). *Piaget's theory*. En P. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology Vol. I*. New York: Wiley.
- Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores de 1985*. (Reglas de Beijing)



Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de Menores Privados de Libertad de 1.990.

Resolución de 5 de febrero de 1997, Generalitat de Cataluña

RODRIGO, M.J. Y PALACIOS, J. (1998). *Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia*. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

SHWEEDER, R., GOODNOW, J., HATANO, G., LE VINE, R., MARKUS, H. Y MILLAR, P. (1998). *The cultural psychology of development: One mind many mentalities*. En W. Damon y R. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology, Vol. I, Theoretical models of human development*. New York: Wiley.

SMITH, P.K. Y THOMPSON, D. (1991). *Practical Approaches to Bullying*. Londres: David Fulton Publishers.

SMITH, P.K., Y SHARP, S. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. Londres: Routledge.

SMITH, P.K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R., Y SLEE, P. (EDS) (1999). *The nature of School Bullying*. London: Routledge

TORRES, S., Y RODRIGO, M.J. (1998). *Familia y nuevas pantallas*. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

VIEIRA, M.; FERNÁNDEZ, I. Y QUEVEDO, G. (1989). *Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula*. En: E. Roland, y E. Munthe (eds) (1989)

VIGOTSKY, (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Traducción castellana: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

VIGOTSKY, (1983). *Sobrania Sochinenii, Tom trettii: Problemy razvitiya psikhki*. Moscú: Izdatel 'stvo Pedagogika. Traducción castellana: *Obras escogidas Vol. II*. Madrid: Aprendizaje- Visor/ MEC, 1995.

WALLON, H. (1946). *Le role de l'autre dans la conscience du moi*. Journal Égyptime de Psychologie, nº 2.

WALLON, H. (1953). *Sur la spécificité de la psychologie*. La Raison. Reedición en *Enfance*, nº 1-2, pp.67-71, 1963.

WALLON, H. (1954). *Kinesthésie et image visuelle du corps prope chez l'enfant*. Bulletin de Psychologie nº 7 (5), pp. 239-246.

WALLON, H. (1956). *Las etapas de la personalidad del niño*. En H. Wallon y J. Piaget (Comps.). *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France. Traducción castellana: *Los estadios en psicología del niño*. Argentina : Nueva Visión, 1971.

WALLON, H. (1958). *Fondements metaphysiques ou fondements dialectiques de la psychologie*. La Nouvelle Critique. Reeditado en *Enfance*, nº 1-2, pp.99-110.

WERNER, H. (1948). *Comparative psychology of mental development*. New York: International Universities Press. Traducción castellana: *Psicología comparada del desarrollo mental*. Buenos Aires: Paidós, 1965.

WERNER, H. (1957). *The concept of development from a comparative and organismic point of view*. En D.B Harris (Ed.), *The concept of development*. Minneapolis: University of Minnesota Press.



