

Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia «bullying» en el recinto escolar

Teodoro Hernández de Frutos, Bernabé Sarabia Heydrich, Ester Casares García
Departamento de Sociología. Universidad Pública de Navarra

A pesar de la extensa literatura científica que existe en torno a la violencia *bullying* que se produce en los colegios, y como consecuencia de las pautas que se desarrollan allí, pocas investigaciones han incidido en los efectos aislados y combinados que provocan variables estructurales de contexto, tales como el área geográfica, el distrito municipal, la familia, la escuela, el género, la cultura machista y la exposición a los medios de comunicación. El artículo verifica el estado actual de conocimiento acumulado hasta el momento sobre la repercusión de estos factores, y muestra evidencia empírica de su influencia en estudiantes navarros de 12-16 años de edad cursando la educación Secundaria Obligatoria.

The effects of discrete contextual variables on «bullying» in the schoolyard. In spite of the wealth of scientific literature that exists on the subject of «bullying» in schools, resulting from the interaction therein, few studies have focused on the effects, both separate and combined, caused by contextual structural variables, such as geographical space, the municipal district, family, school, gender, male chauvinist culture, and exposure to the mass media. This article gives witness to the present state of knowledge on the effects of these factors and empirical evidence of their influence on students, aged between 12 and 16, in ESO (Obligatory Secondary Education) in Navarra.

Una especificidad de violencia que más interés ha despertado en los últimos tiempos es la que se lleva a cabo en el recinto escolar o en sus proximidades o como producto de las relaciones iniciadas en el colegio en lo que se conoce como *curriculum oculto* (Hernández, 2000). Dentro del catálogo de posibles actos violentos que podrían ir desde el más superficial hasta el más cruel, hay que destacar el que se conoce como *bullying*, un término anglosajón que hace referencia a un grupo grande y anónimo de personas que se dedican al asedio, persecución y agresión de alguien, o bien a una persona que atormenta, hostiga o molesta a otra, lo que llevado al ámbito escolar supondría que un alumno/a es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetitiva y durante un tiempo constante a acciones punitivas que ejecuta otro congénere o varios de ellos. El término empezó a utilizarse en Suecia y en Noruega a partir del concepto de *mobbing*, un silogismo inglés utilizado por el etólogo, Premio Nobel, Konrad Lorenz (1989) para referirse al hostigamiento o acosamiento de una manada de animales, en tanto que ataque social, sobre un enemigo de otra especie que constituye una amenaza natural. Entre los primeros en aplicarlo se encuentra D. Olweus al caracterizar una conducta concreta de escolares en los países escandinavos: «Una acción negativa es cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiera o incomoda a otra persona mediante el contacto físico. Se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo con

amenazas y burlas, tomar el pelo o poner mote. Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro. También es posible ejecutar acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, sino, por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede, o negándose a cumplir los deseos de otra persona» (Olweus, 1998, 25).

Dado que existe una cierta dificultad para obtener una única definición del vocablo, que en algunos países por cierto no existe, se ha llegado a una especie de consenso internacional para definirlo como un concepto que incluye varios elementos claves tales como: a) ataques o intimidación físicos, verbales, o psicológicos, que están destinados a causar miedo, dolor o daño a la víctima; b) un abuso de poder en una relación de poder asimétrica, desde el más fuerte hacia el más débil; c) ausencia de provocación por parte de la víctima; d) repetidos incidentes entre los mismos niños o jóvenes a través de un prolongado y sostenido periodo de tiempo (Swain, 1998). Utilizando estos conceptos se han producido numerosas indagaciones a nivel internacional: Suecia y Noruega (Lagerspetz et al., 1982; Olweus, 1978, 1979, 1983, 1993, 1998, 1999; Roland and Munthe, 1989), Reino Unido (Glover et al. 1997, 2000; Lowenstein, 1978; Sharp and Smith, 1994; Smith and Thompson, 1991; Smith et al. 1999; Whitney and Smith, 1993), Alemania (Lösel and Bliesener, 1999), Francia (Charlot et Emin, 1997; Fabre-Carnali et al. 1999), Holanda (Junger-Tas, 1999), Irlanda (Byrne, 1993, 1999; O'Moore et al. 1997), Estados Unidos de América (Elliot. et al. 1998; Perry et al. 1990, 1992; Ross, 1996; Stephenson and Smith, 1992), España (Cerezo y Esteban, 1992; Fernández and Quevedo, 1989; Ortega, 1994, 1995, 1997; Ortega y Mora-Merchan, 1999; Defensor del Pueblo, 2000; Hernández, 2000).

Datos del estudio

Cualitativo:

La parte cualitativa comprende 10 entrevistas en profundidad a profesores de Educación Secundaria Obligatoria, así como observación participante en los patios de colegios. El análisis de los discursos estructurados ha supuesto un material muy útil para guiar las preguntas del cuestionario y orientar la investigación. La observación de las interacciones que se producen en los patios de recreo e incluso en el mismo aula pusieron de manifiesto el dominio territorial que poseen los chicos en comparación con las chicas, los espacios son dominados por el ocio de los primeros a través de las prácticas deportivas, entre las que destaca el fútbol, a expensas de reducir las actividades de éstas a un escenario de gueto. El desarrollo de este deporte supone la ocupación, dependiendo de los colegios, del 75 por ciento del recinto, e incluso más si tenemos en cuenta la amenaza de recibir balonazos que tienen de aquellas personas que se sitúan en los contornos. Como mal menor, y según Elizabeth Grugeon, esta imposición ha permitido a las chicas desarrollar unas actividades más sustanciosas en las que impera la creatividad, la imaginación y la socialización «El estudio de Norwich nos ofrece nuevos datos sobre el carácter cooperativo de la actividad lúdica de las niñas a través de toda una gama de juegos que se observaron que incluyen canciones, rimas, palmas y juegos dinámicos. Por el contrario, el rasgo predominante en el juego de los niños era la rivalidad y una tendencia a la pugna y al enfrentamiento que puede fácilmente degenerar en pelea. Al juego de los chicos parece faltarle esa sociabilidad que era una característica tan acusada del juego de las chicas» (Grugeon, 1995, 25). Las características de estos juegos parecen ser una constante universal ya que estos hechos pudieron ser corroborados en todos los colegios visitados, sin excepción, por el equipo de analistas del estudio.

Como marco del programa se analizaron algunos de los expedientes que fueron facilitados por la dirección de los centros que habían sido objeto de apertura de diligencias. Curiosamente la evolución de los expedientes incoados por faltas de violencia en los centros escolares de toda Navarra no siguen un desarrollo lineal, ya que la tendencia dibujada desde el curso 1995-1996 hasta el de 1997-1998 se vio truncada por un descenso en el último curso 1998-1999 (Tabla 1).

Cuantitativo:

Para documentar esta fase se procedió a la utilización de una encuesta basada en una muestra de 603 alumnos y alumnas cur-

CENTROS PUBLICOS	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99
Centros públicos	26	59	74	54
Centros privados	31	39	51	27
Total casos	57	98	125	81

Fuente: Consejería de Educación del Gobierno de Navarra.

sando estudios de Educación Secundaria Obligatoria, lo que supuso unas edades comprendidas entre los 12 y los 17 años (d.t. = .97, M= 15), estratificados por género (313 varones y 290 mujeres), zona geográfica basada en el colapsamiento de Zonas 2000 de Navarra: Noroeste y Pirineo (74), Pamplona y su Comarca (328), Estella y Navarra Media Oriental (75), Ribera Alta y Tudela (126), tipo de escuela: privada (278), y pública (325), y modelo lingüístico de la enseñanza: modelo G (420), modelo A (69), modelo D (110). La unidad última de muestreo fue el aula, escogida de manera aleatoria entre los 18 colegios seleccionados. Según los datos del Consejo Escolar del Estado en el curso 1999-2000 siguieron las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria un total de 1.995.410 alumnos en todo el Estado, repartidos entre centros públicos (1.325.993) y centros privados (669.417), con una media de 25,6 alumnos en el primer ciclo y 26,7 en el segundo ciclo. En Navarra había 22.072 alumnos con una media de 24,4 en primer ciclo y 23,7 en segundo ciclo (Tabla 2).

El cuestionario utilizado para la fase cuantitativa fue básicamente el modelo Olweus confeccionado por Fernández y Ortega (1999, p. 215) con alguna modificación, toda vez que el muestreo piloto o pretest indicó una alto absentismo por parte de los alumnos y alumnas a la hora de contestar a ciertas preguntas. Además se incluyó una batería de actitudes machistas que el equipo identificó como relevantes. La encuesta se llevó a cabo en el mes de mayo para poder dar cuenta de lo ocurrido durante el curso escolar; y tanto los objetivos de la investigación como la forma adecuada de rellenar el cuestionario fueron explicadas pormenorizadamente por el equipo de investigación, no permitiendo la presencia de ningún representante del colegio en el aula en el momento de rellenar los cuestionarios, así como asegurando el anonimato al no pedir identificación alguna. Las ligeras desviaciones de la muestra fueron ponderadas para obtener el valor final.

Además, se trató de que los colegios reflejaran de alguna manera una representación de las clases sociales y de los barrios pa-

ZONAS	POBLACION TOTAL	%	Muestra	Muestra real	Error muestral
Noroeste y Pirineo	2.110	9,53	58	74	12,95
Pamplona y Comarca	12.325	55,83	327	328	5,44
Estella y Navarra media	2.505	11,34	68	75	11,37
Tudela y Ribera	5.132	23,25	140	126	8,79
GENERO					
Chicos	11.680	52,92	319	313	5,57
Chicas	10.392	47,08	284	290	5,85
CENTRO					
Público	12.681	57,46	346	325	5,47
Privado	9.391	42,54	257	278	5,90
Total	22.072	100	603	603	4,01

* Nivel de confianza = 95,5 con un p = 0,5; y un q = 0,5.

ra contrastar dos hipótesis de las teorías residenciales: a) la violencia podría ser una causa de la desorganización social que se produce en algunas zonas de la ciudad como producto de la disminución del control social que acometen los vecinos y diferentes colectivos, que actúa como una barrera de contención a la realización de actos delictivos (Baldwin, 1975, Gath et al., 1977), aunque en un principio esta teoría estaba dirigida a medir la influencia de la población inmigrante, tanto nacional como extranjera, la baja incidencia de ésta en ciertas edades en Navarra impidió su contrastación, aunque siguió siendo válida para obtener alguna medida de las zonas; b) las diferencias existentes entre las zonas rurales y urbanas (Clinard, 1968, Lavik, 1977, Rutter 1979). Otra teoría considerada como relevante en el marco interpretativo de la investigación fue la que se conoce como asociación diferencial (Sutherland, 1993, Sutherland and Cresey, 1960), según la cual la socialización violenta no se produce solo en función del área geográfica, sino también en función de su pertenencia a distintos colectivos.

Resultados generales:

Variables ecológicas urbanas:

La primera variable en ser testada ha sido la de las zonas geográficas, ya que según diversos autores, se trata de un factor que podría explicar los ratios de violencia estructural que se producen en los centros. Una primera formulación de esta tesis partió de la Escuela de Chicago, para quien el desarrollo y la segmentación de la ciudad explicarían los fenómenos violentos (Carter, 1994, Fainstein and Campbell, 1996, Hernández, 1999, Johnson, 1974), ello ocurriría por la incidencia de las *áreas concéntricas* de Burgess (1925), teoría según la cual el desarrollo de la población urbana tiene lugar hacia fuera a partir de su área central, formando una serie de coronas o áreas concéntricas: el núcleo estaría formado por el centro de negocios, rodeado por un área de transición en el que las viviendas más antiguas se van convirtiendo en oficinas y van siendo ocupadas por pequeñas industrias, o bien se subdividen para formar viviendas más reducidas. Dicha área es la que atrae a los inmigrantes y se caracteriza por la existencia de *barrios degradados* porque en ella predominan los grupos sociales inestables sobre las familias sólidamente asentadas; además se encuentra rodeada a su vez por un área de residencia obrera, que comprende algunos de los edificios de viviendas más antiguos de la ciudad; sin embargo en ella los grupos sociales son estables y están integrados principalmente por familias obreras. Aún más lejos del centro se encuentran otras viviendas, más nuevas y espaciales, cuyos ocupantes pertenecen a la burguesía. Finalmente, fuera ya de la parte edificada continua, se halla el área donde residen quienes se desplazan cada día a la ciudad por motivos laborales; el límite exterior de esta última está situada a una hora de viaje aproximadamente del centro de la ciudad, y es donde tiene su lugar de trabajo una parte considerable de la población residente en aquella.

Este modelo sencillo, de principios de siglo, y bastante convincente en líneas generales, lógicamente dejaba de explicar algunas de las cuestiones más importantes en la expansión de ciudades más modernas, por lo que sus detractores han criticado el desarrollo de líneas concéntricas para explicar la evolución de la ciudad, etiquetándolo como anacrónico y de muy limitada aplicación a la realidad de la ciudad actual, entre ellos cabe citar la *teoría sectorial* de Hoyt (1939), para el que varias zonas del uso de la tierra urbana

tienden a distribuirse a lo largo de las rutas principales de transporte formando tajadas de pastel; la localización y la expansión de las áreas residenciales de más alto rango son las que estructuran el espacio urbano en función de la atracción que ejercen sobre ellas el distrito central de administración, comercio y de negocios, el prestigio de los lugares de residencia para las clases acomodadas y dirigentes, la accesibilidad según la disposición de líneas de transporte y la calidad ambiental de cada entorno harían depender la diferenciación interna de la ciudad sobre la localización y el crecimiento de las áreas residenciales hacia la periferia, conforme a la tendencia de ubicar las áreas de mayor rango social en zonas más alejadas del centro. Otra explicación procede de Harris y Ullman (1945) denominado modelo de *núcleos múltiples* al considerar que dentro de la ciudad no existe un único núcleo o centro, sino que las ciudades se desarrollan a través de una serie de centros separados denominados núcleos, cada barrio nuevo incorpora su propio núcleo, por lo que acaban formándose numerosos centros que se van erigiendo y expansionando de forma relativamente aislada, a partir de los cuales se irradian las funciones y las disposiciones espaciales, para culminar finalmente en una ciudad multinuclear o polinuclear en cuanto a su estructura espacial se refiere.

Pero el urbanismo no es un proceso autónomo sino que guarda relación con los procesos de cambio político y económico que se desarrollan en la ciudad, siendo ésta el reflejo de las tensiones sociales que se producen en su seno, es por ello que bien como causa, bien como efecto los conflictos de clase y estatus se escenifican en la metrópoli, toda vez que las clases medias y altas, acuciadas por el deterioro y la incomodidad de los centros urbanos en lo que se denomina *ciclo vital del vecindario* (Schwirian, 1993) emigran hacia zonas mejores que sólo se encuentran en la periferia, abandonando los sectores más degradados a estratos sociales que se encuentran por debajo en la escala estratificacional. La acumulación permanente de capas sociales sin recursos acaban convirtiendo a estos barrios en zonas muy vulnerables. Además, el sistema productivo de la ciudad genera una gran cantidad de trabajos poco cualificados, que son ejercidos por continuas olas de inmigrantes recién llegados y que se ubican, al igual que la ley de atracción comercial, en estos barrios donde acaban padeciendo las inconveniencias de zonas abandonadas, aunque con el paso del tiempo, o de una generación si son capaces de abandonar el nicho residencial y laboral, de ajustarse a la vida urbana, de asimilar las instituciones, de avanzar en la escala socioeconómica y mudarse a espacios de mejor calidad, su situación será reemplazada sistemáticamente por otros inmigrantes o gente nueva que acude en busca de oportunidades, por lo que la ciudad acaba convirtiéndose en un asentamiento relativamente grande, denso y permanente de zonas formadas por individuos de un nivel social, económico y cultural homogéneo en donde, la alta densidad de habitantes por metro cuadrado genera contactos físicos entre las personas, pero las relaciones sociales tienden a ser distantes y cristalizan en una segregación que provoca una adscripción superficial de pertenencia a diferentes grupos, así como unas relaciones interpersonales que no generan lealtades ni compromisos fuertes, ni vínculos permanentes de autoayuda en momentos difíciles.

El segundo efecto importante de la presión urbana tiene que ver con las consecuencias que acarrea el desarrollo urbanístico interior de las ciudades en los modos de vida y en la cohesión social de los barrios. Como sostiene, Wirth (1938), en lo que se conoce como el *acondicionamiento del entorno*, o la experiencia social del espacio urbano, la población de una ciudad presenta tres características bá-

sicas: densidad (por estar superpobladas), heterogeneidad (muchas diferencias entre las personas) y anonimato (de las relaciones sociales); lo que explicaría cómo la naturaleza impersonal de la vida urbana de una ciudad genera la proliferación de graves problemas sociales, es decir, tanto el carácter desequilibrador del espacio urbano como las conductas violentas obedecen realmente a respuestas patológicas al entorno urbano, no en balde se ha podido comprobar cómo la mayor parte de los sucesos violentos se desarrollan en determinadas zonas de la ciudad y en espacios definidos donde se reproducen estas características, normalmente asociados a las áreas centrales degradadas, al núcleo y a las áreas periferias deterioradas de chabolismo, infravivienda e infraurbanismo. Como sostiene Hall (1965) el tamaño de las ciudades y el rápido crecimiento de éstas provocan problemas de congestión, o *macrocefalia*, es decir, acumulación de personas, construcciones y funciones en espacios relativamente pequeños con el consiguiente efecto nocivo para la vida de las personas que viven en ellos, sería el caso de las principales ciudades densamente pobladas. Es por ello, que en los últimos veinte años numerosos analistas urbanos (Clark, 1968, Jencks and Peterson, 1991, Wilson, 1993, 1987) han comenzado a hablar de una nueva dimensión de la crisis urbana en el sentido de una gran subpoblación de familias de bajos ingresos y de individuos cuyo comportamiento contrastaba profundamente con el comportamiento de la población general por el aumento espectacular en la década de los setenta de falta de empleo, embarazos juveniles, nacimientos fuera del matrimonio, cabezas de familias femeninas, dependencia de la beneficencia, delincuencia severa, bajas aspiraciones, pobre educación, inestabilidad familiar, fuera de la ley, desempleo, crimen, adicción a las drogas, alcoholismo, enfermedades frecuentes y muerte temprana.

Quizá el estudio más clarividente de esta escuela aplicado a la violencia sea el desarrollado por Shaw y Mckay (1969) (Instituto de Investigación Juvenil de Chicago) sobre la delincuencia juvenil en Chicago, utilizando las aportaciones de la ecología humana de Park y Burgess, siendo sus conclusiones principales: a) los distritos municipales con una mayor tasa de delincuencia estaban localizados dentro o en las inmediaciones de las áreas que concentraban una gran actividad industrial o de comercio; b) las tasas más altas de problemas juveniles estaban focalizadas en las áreas geográficas con un estatus económico más bajo, con un porcentaje mayor de familias viviendo del subsidio de desempleo, y con mayores problemas de alcoholismo; y aunque su conclusión no fue realmente que la pobreza estuviera directamente correlacionada con la violencia, si se pudo comprobar que en éstas áreas se producían más actos violentos que en el resto; c) las áreas de mayor delincuencia coincidían con los asentamientos de población inmigrante, lo cual suponía establecer un modelo racial y étnico de la violencia.

El estudio ha fomentado lo que se ha dado en llamar el *análisis situacional* en donde se resalta las regularidades que existen entre los comportamientos de las personas y la zona en donde viven, y está basada sobre la idea de que así como las personas deben aprender mediante la socialización cómo conformarse a las normas de su sociedad, también deben aprender cómo apartarse de esas normas, lo que supone llegar a afirmar que la violencia es un producto de la socialización. Se podría considerar como una variación de la primera al afirmar que la socialización en valores se produce no solo en función de un área geográfica, sino también dependiendo de la pertenencia a distintos colectivos. La investigación llevada a cabo por Shaw y Mckay (1969), en la ciudad de Chi-

ago, puso a prueba una nueva teoría clínica que demostró que si las enfermedades se transmitían por contagio, igual podría ocurrir con determinadas costumbres sociales nocivas, en donde las personas que habitan en barrios donde deben convivir con robos, violencia, delincuencia, y normas distintas a las del conjunto de la sociedad, acababan contagiándose de esas normas y valores, por lo que se podría llegar a pensar que la persistencia de altas tasas de violencia en determinados barrios persistirá a pesar de que los moradores primarios se trasladen de residencia, ello explicaría el hecho de que los nuevos residentes acaben utilizando formas desviadas de comportamiento, grupos juveniles de juegos y luego en pandillas de adolescentes, como producto de un claro componente de transmisión cultural.

Las deficiencias del vecindario y la influencia que esta circunstancia pueda tener sobre la conducta antisocial de los jóvenes han sido especialmente documentadas por J. Wilson (1987) al asociar la incidencia en la edad excesiva temprana e inmadura del primer matrimonio, con la correspondiente edad al tener el primer hijo, lo que ha desencadenado en diferentes modelos explicativos como el *epidemiológico* o de contacto que enfatiza el rol de la influencia de los pares, el modelo de *socialización colectiva* que hace hincapié en el impacto positivo de la acción de los adultos, o el modelo *institucional* que subraya la importancia de figuras de influencia ajenas a la familia tales como profesores, policías, etc. Como señala Wilson si el vecindario tiene tanta importancia es porque la composición clasista de sus moradores puede aminorar determinados efectos nocivos de los guetos, como altas tasas de desempleo, altas tasas de criminalidad, y altas tasas de violencia. La presencia de clases medias o clases trabajadoras tendrían un efecto de amortiguación ya que frenan con su comportamiento y presencia diaria el deterioro de las relaciones vecinales que provocan los más desfavorecidos.

En definitiva, existe toda una literatura mostrando cómo los índices de violencia son sustancialmente más altos en las grandes ciudades que en las pequeñas, y que en las zonas rurales; y aunque se pudiera pensar, como sostiene Rutter y Giller (1988), que estos datos normalmente se referían al lugar donde los delitos fueron cometidos en vez de al lugar donde los violentos viven, los estudios de tipo autoinformes como los de las víctimas han confirmado la realidad de la diferencia entre lo urbano y lo rural con respecto tanto al número de delitos como a la proporción de individuos con trastorno de conducta.

La incidencia de determinados distritos o áreas geográficas en las tasas de violencia ha sido corroborado entre otros por Garrido et al. (1999) en la ciudad de Barcelona, en donde el estudio de las áreas concéntricas demostró la existencia de asociación entre delincuencia y menor nivel económico ($r = -.46$), por ejemplo, el distrito de Ciutat Vella, con un tamaño promedio de sus viviendas de 68 metros cuadrados, presentaba una tasa de 45 jóvenes delincuentes por cada mil jóvenes residentes (a lo largo de un período de 3 años), mientras que en el extremo contrario, el distrito de Sarríá-Sant Gervasi, cuya vivienda promedio tiene 120 metros cuadrados, tan sólo posee una tasa delictiva de 2,3. La distribución de los centros según su entorno socioeconómico en España era en 1995, de barrio obrero en buenas condiciones (27,7%), zona residencial de nivel medio (16,2%), pueblo pequeño (14,3%), barrio antiguo en buenas condiciones (9,3%), suburbios, zona marginal (7,0%), no contesta (6,2%), barrio obrero deteriorado (5,1%), zona residencial de clase alta (1,5%), barrio antiguo deteriorado (1,3%) (INCE, 1996).

Los resultados de nuestra investigación vendrían a corroborar las teorías anteriores, ya que muestran un mayor ratio de violencia en los colegios situados en la zona de Pamplona y Comarca en comparación con los otros tres de la Ribera Alta/ Tudela, Tierra Estella, Pirineo - Noroeste, toda vez que en la primera zona se dobla el porcentaje de registro testimonial de actos violentos, aspecto que podría concordar con el carácter más urbano, más congestionado y con mayores barrios que presenta una ciudad de unos 200.000 habitantes, frente al resto de las poblaciones con un tamaño mucho más pequeño. Con lo cual la conclusión general en este aspecto es que a mayor tamaño del municipio, mayor incidencia *bullying* en los colegios. Al mismo tiempo comparando las dos zonas más urbanizadas de Pamplona y Comarca y R. Alta Tudela frente a las de Tierra Estella y Pirineo- Noroeste, los registros son también más altos con lo que podríamos confirmar la hipótesis de partida. No obstante, es necesario ser precavido en este punto ya que los errores muestrales de las dos últimas zonas geográficas no permiten una comparación equilibrada.

Por otra parte los resultados de la incidencia en la violencia atendiendo a la ubicación residencial de los colegios en Pamplona y su Comarca resulta ser determinante, toda vez que los que se encuentran en los barrios o distritos más deteriorados o de un nivel socioeconómico más bajo presentaban las tasas más altas de tratar mal a algún compañero o compañera. Así dos colegios, uno de la rama de castellano y otro de la rama de euskera que se encuentran bastante próximos geográficamente, en una zona que se podría considerar deteriorada, presentan una incidencia del 70% en haberse metido alguna vez con los demás frente a unos porcentajes del resto que oscilaban entre un mínimo del 23% y un máximo del 57%. Dado que algunos colegios se mostraron reticentes a que los resultados se hicieran públicos omitimos el nombre y la ubicación de su distrito municipal. Los datos obtenidos por zonas geográficas fueron los siguientes (Tabla 3).

Variables familiares:

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de diferentes estudios, la familia, es una institución social de vital importancia para entender el surgimiento de la violencia en las relaciones escolares, no en balde transmite normas y valores, moldea las habilidades suficientes para enfrentarse a situaciones nuevas y conflictivas, enseña la conducta ciega de cómo comportarse cuando los padres no se encuentran presentes, habilita para regular los impulsos, premia o castiga las reacciones que son positivas o negativas, y establece lo

que socialmente es reprobable y lo que es aceptable, es decir regula de manera innata el comportamiento básico ante la vida y ante los demás. La socialización familiar de los hijos es por lo tanto un factor básico para explicar la actuación de éstos en el colegio. De acuerdo a Kellerhals y Montandon (1991), los estilos educativos de las familias pueden ser tres dependiendo del tipo de interacción que se establece en su seno y su condición socioeconómica.

El primero sería el estilo contractualista que se distingue por la importancia que los padres dan a la autorregulación y a la autonomía del niño, lo que en la práctica viene a significar una escasa insistencia en la obligación, el control o la coacción y un énfasis correlativo en la incitación, el estímulo o la motivación. El segundo sería el estatutario, el cual enfatiza una gran importancia a la obediencia y a la disciplina, al tiempo que implica una menor valoración de la autorregulación y de la sensibilidad del niño, se apela más al control que a la motivación o a la relación, las distancias entre los padres y los hijos son muy grandes. El tercero sería el maternalista, caracterizado por el acento puesto en la acomodación (obediencia y conformidad) más que en la autonomía o la autodisciplina, y sus técnicas de influencia se basan más en el control que en la motivación o la relación, por el contrario existe una gran comunicación entre padres e hijos, y se desarrollan muchas actividades en común.

Pero si a grandes rasgos se puede establecer un estilo familiar en la socialización de los hijos, el hecho de que en el seno de una familia uno de sus componentes manifieste conductas agresivas frente al resto ha condicionado el que en el análisis de los efectos de la familia se tuviera en cuenta cualquier detalle por irrelevante que pudiera parecer. Este hecho podría ser un indicador de que la familia está dando un trato diferencial a cada uno de sus hijos, según su posición, su estructura, sus características individuales. El favoritismo, es decir, la preferencia de los padres por algún hijo o hija, explícito en el caso de gratificar a los más pequeños frente a los de más edad, o incluso la predilección por alguno de ellos frente al resto provocando las envidias y celos de los demás ha sido uno de los factores que más se ha tenido en cuenta a la hora de medir las diferencias de conflictos y las conductas desviadas que se producen en familias compuestas por tres hijos-as frente a las de dos o cuatro (Rutter y Giller, 1983).

Las dificultades básicas que implican detalles tan difíciles de comprobar ha supuesto que se hayan consolidado dos fuentes básicas de investigación en las relaciones familiares. La primera se ha centrado en los efectos estructurales. Donde cabe señalar como variables importantes, el tamaño del hogar, el tamaño de la fami-

Tabla 3
Violencia por zonas geográficas. (Horizontales %)

Zonas:	¿Algún/a compañero/a ha abusado de otros/as?				Bases
	Nunca	Alguna vez	Más de 4 veces	Casi todos los días	
Pamplona y Comarca	27,7	51,5	9,1	11,6	328
Tierra Estella	30,7	53,3	10,7	4,0	75
R. Alta/ Tudela	31,7	54,8	6,3	6,3	126
Pirineo-Noroeste	47,3	40,5	8,1	4,1	74
Zonas:	Y tú, ¿te metes y/o tratas mal a algún compañero?				Bases
	No me meto con nadie	Alguna vez	Más de 4 veces	Casi todos los días	
Pamplona y Comarca	36,0	58,8	2,1	3,0	328
Tierra Estella	60,0	40,0	-	-	75
R. Alta/ Tudela	35,7	58,7	3,2	2,4	126
Pirineo- Noroeste	52,7	47,3	-	-	74

lia, el número de hermanos, la posición que se ocupa en la jerarquía de éstos, la ausencia de alguno de los cónyuges bien por abandono, bien por fallecimiento, las enfermedades físicas o mentales padecidas por algún miembro familiar, el desempleo de los padres, la edad de los padres, la edad al casarse, la edad al tener el primer hijo, la convivencia con otros familiares, y la convivencia con diferentes padres y madres que los naturales. Todo ello implicaría que a medida que cambia algunas de estas variables se produzca un cambio en las relaciones en general, por ejemplo, cuando el número de hijos se amplía, automáticamente supone que se cambie el control conductual y el método para implantar reglas y comportamientos afectivos, como ha sido demostrado, concretamente el tamaño de las familias, podría correlacionar positivamente, con una mayor tendencia hacia la conducta desviada. Igualmente, el distanciamiento entre hermanos implica diferencias en el comportamiento familiar, en donde a mayor espacio entre los nacimientos mejor clima para el conjunto de los miembros componentes, dado que se puede dedicar más atención a cada hijo, existe menor dependencia, el estilo de disciplina puede ser más relajado, y la colaboración entre hermanos más acentuada al no existir momentos de tensión por competir ante los mismos recursos (Wagner et al., 1983, West. and Farrington, 1982).

La segunda ha contemplado como más relevantes los efectos interaccionales. Entre ellos cabe destacar el clima afectivo, la comunicación con la madre, los efectos del ejemplo-modelo que constituye la conducta de los padres, las prácticas educativas, la falta de supervisión, las actitudes crueles de los padres con los hijos, la falta de comunicación, la disciplina férrea o pusilánime, el rechazo parental, la hostilidad y el estrés. A través de estudios longitudinales se ha podido demostrar cómo las variables interaccionales tendrían efectos directos sobre la conducta antisocial, mientras que las variables denominadas como estructurales tendrían efectos más bien indirectos a través de otras variables como la comunicación familiar.

La falta de control parental, una disciplina demasiado dura o errática, el rechazo de los hijos, una escasa implicación con ellos, y las pobres relaciones maritales serían las cinco variables más importantes para predecir la violencia tanto en la adolescencia como en la edad adulta (Loeber y Stouthamer, 1987). Especialmente explicativas parecen ser las situaciones familiares en las cuales se producen discusiones frecuentes y prolongadas, separación temporal de los padres por disputas, expresión de hostilidad y sentimientos negativos entre los miembros de la familia, y actitudes de desprecio, gritos y castigo con los hijos. Igualmente la falta de comunicación entre los padres y los hijos parece afectar al comportamiento violentos de éstos últimos, situaciones como no tener actividades comunes de diversión entre ambos, falta de comunicación íntima, ausencia de identificación afectiva con los padres, falta de afecto y calor paternos, hacen que el joven rehuya el ambiente familiar y se refugie en las pandillas de amigos. Significativamente importante es la falta de una supervisión y de un control razonable en el comportamiento de los hijos fuera del colegio, y de lo que hacen y de quiénes son sus amigos que se concreta en acciones de excesiva permisividad tales como no preguntar al hijo a dónde va, cuándo va a volver, dejarle vagar por las calles, no saber con precisión donde se encuentra, excesivo relajamiento en los horarios, no verte en todo el día, y aparcarle en el colegio, ya que son actitudes que pueden desembocar en conductas desviadas en los hijos sobre todo cuando se produce la transición a la adolescencia y el chico o chica emplea menos tiempo bajo la supervisión de los

padres, o de algún adulto, y más tiempo con sus pares, ya que cómo se ha podido comprobar las actividades más indeseables, incluida la agresión entre escolares y el comportamiento antisocial o delincuente, muchas veces derivado de amistades con amigos desviados suele producirse cuando los padres no saben qué está haciendo su hijo (Hetherington, 1993, Kim et al. 1999, Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984, Steinberg, 1986;). Los cuatro aspectos fundamentales donde se manifiesta esta tendencia son: a) ausencia de reglas familiares (no hay horarios para comer, no hay tareas domésticas distribuidas, los hijos no saben lo que pueden o no hacer); b) ausencia de control de la conducta de los hijos por parte de los padres (no saben lo que sus hijos hacen, ni lo que piensan, creen que sus hijos no tienen conductas desviadas y no las controlan); c) ausencias de contingencias efectivas (los padres regañan, chillan pero les premian adecuadamente, no les refuerzan en las actividades prosociales frente a las antisociales); d) tensiones y disputas continuas entre padres e hijos que no solucionan nada (Patterson, 1982; Patterson et al. 1992).

Especialmente intensa en sus efectos es la relación sentimental que mantienen los padres entre sí, en donde situaciones de pre y post divorcios o pre y post separaciones tienen una contundente repercusión en los hijos a todos los niveles: emocional, económico, personalidad, status, etc. De entre la extensa literatura que existe sobre este fenómeno, que cada día afecta a más adolescentes, son especialmente reveladoras las fuentes que citan los daños que ocasionan sobre los niños incluso 11 años antes de que se produzca la separación (Block et al, 1986; Shaw, 1999). Como sostiene Olweus (1998) los factores del entorno educativo que son importantes en las conductas violentas se encuentran estrechamente relacionados con las relaciones que se dan entre los adultos de la familia, en donde la frecuencia de los conflictos, de desacuerdos, o de discusiones continuas entre los padres con un desenlace o no de divorcio generan unas relaciones de inseguridad en los hijos, es por ello que los padres deberían de reprimirse en la implicación de los hijos en tanto que aliados en los conflictos que se producen en el seno de la familia, ya que como se ha demostrado en la medida en que los padres dirimen en privado sus conflictos, existen menos efectos negativos que cuando los plantean delante del niño. Según Popenoe (1996) existe una gran relación entre la forma de solventar los conflictos en la familia y la conducta de los hijos, por ejemplo, cuando existe una separación traumática entre los padres o cuando se vive una situación de predivorcio se puede detectar un aumento de tensión que puede afectar el nivel de violencia de los hijos como resultado del grado de frustración a que se ven sometidos.

De ahí la importancia de la situación de partida de los jóvenes del estudio, en lo que se podría denominar como clima familiar. La mayor parte de la muestra pertenece a familias nucleares, es decir, conviviendo con el padre y la madre: el 89,1% de chicos y 90,3% de chicas; las familias monoparentales o monomarentales, bien sólo con la madre o bien solo con el padre suponen, el 9,65% de chicos y el 9% de chicas; finalmente con otros familiares, lo que supone un caso bien de orfandad o bien de familia extensa, es decir con abuelos u otros parientes como tíos, primos, etc., suponen el 1,3 de chicos y el 0,7 de chicas. Una parte considerable de la muestra se siente a gusto con la familia, el 70,0% de chicos por el 67,6% de chicas; normal se sienten el 26,5% de chicos por el 27,9% de chicas, ni a gusto ni a disgusto el 2,9 % de chicos y el 4,5% de chicas; mientras que son tratados mal a juicio de los respondientes el 0,6% de chicos y el 0% de chicas. Como se puede

observar en la tabla 4, los jóvenes que viven con un solo padre o madre expresan una mayor acción a meterse o tratar mal a algún compañero o compañera «casi todos los días», mientras que los que viven con otros familiares manifiestan una mayor tendencia a meterse o tratar mal a algún compañero o compañera «alguna vez». Estos datos pondrían de manifiesto, con las correspondientes cautelas del tamaño muestral, las ventajas que proporciona la familiar nuclear en las actitudes violentas de los jóvenes, ya que cuando se convive con los padres se podría decir que la actitud es más benévola. La segunda parte de la tabla de contingencia vendría a respaldar lo que se acaba de afirmar, ya que cuando se está a gusto con la familia las actitudes violentas son más reducidas que en las situaciones siguientes. La asociación entre familia y violencia en el colegio queda pues corroborada.

Tabla 4 Violencia por convivencia familiar y satisfacción en casa (%)				
Y tú, ¿te metes y/o tratas mal a algún compañero?				
	No me meto con nadie	Alguna vez	Más de 4 veces	Casi todos los días
<i>¿Con quién vives?</i>				
Familia/ mis padres	41,8	54,3	1,8	2,0
Sólo con padre/madre	35,7	58,9	1,8	3,6
Con otros familiares	16,7	83,3	-	-
<i>¿Cómo te sientes en casa?</i>				
A gusto con familia	44,8	52,0	1,7	1,4
Normal	34,8	59,1	2,4	3,7
No estoy a gusto	18,2	81,8	-	-
Me tratan mal	-	50	-	50

Otra cuestión importante donde se pueden comprobar la evolución de las relaciones familiares es cuando se pregunta a los adolescentes a quién les cuentan los problemas que observan de violencia, como se ha documentado suficientemente, una de las características de estas edades es el progresivo alejamiento de compartir problemas e intimidaciones con la familia, para trasladarlos a los amigos. Los resultados fueron que el 47,35% de la muestra cuando observa estos problemas los comparten en primer lugar con las amistades, el 30,55% no lo habla con nadie, el 8,25% con la familia, y el 2% con los profesores. Se confirma también el progresivo alejamiento familiar que se produce en estas edades.

Variables escolares:

Aunque la escuela es un factor que puede venir determinado por la zona geográfica o residencia, los diferentes tipos de escuela: privada, pública, religiosa; y las diferentes características de cada una de ellas: poca o mucha supervisión en las aulas, en el patio de recreo, en los comedores, incidencia en la disciplina, entrada selectiva a la escuela, es decir, admisión o rechazo de alumnos-as violentos o con problemas de conducta, espacios arquitectónicos agresivos, tipo y estilo de dirección, cercanía de lugares con mucho ruido, con polución etc.; pueden ser determinantes para relajar o enervar a los estudiantes. Distintos estudios han encontrado distancias significativas tanto en los índices de comportamiento desviado, como en el absentismo escolar, como en la conducta violenta y perturbadora en clase dependiendo del centro escolar que se trate; además los autores de estas investigaciones han sugerido que el tipo de colegio puede jugar un papel importante influyendo en la conducta de los alumnos de modo que afecten a los ín-

dices globales de trastornos de conducta, toda vez que «en todas las escuelas los chicos varían grandemente en sus características cognitivas y conductuales, pero en algunas escuelas existe la tendencia general en el grupo de alumnos como totalidad ya sea a comportarse mejor o de forma perturbadora. Es esta tendencia la que parece ser moldeada por las características de la escuela» (Rutter and Giller, 1988). Una influencia que vendría determinada por el entorno, ya que como se ha podido constatar, los factores escolares tienen un efecto considerablemente mayor en la conducta de los alumnos-as en clase que en las actividades violentas fuera de la escuela. Normalmente el tipo de admisión libre o selectivo se ha utilizado como un predictor poderoso dado que algunas escuelas admiten una mayor proporción de niños con problemas de conducta y por tanto las diferencias entre escuelas en el índice de violencia o conducta antisocial son simplemente una consecuencia de estas diferencias de admisión.

De igual manera, otra variable como la implicación de los padres puede ser determinante en el comportamiento de los hijos. La presencia de los padres en la escuela puede instrumentalizarse a través de dos actividades diferentes, en un nivel colectivo se puede desempeñar por medio de la participación en el consejo escolar de cada escuela y en las elecciones oportunas que se celebran para elegir a sus representantes. Según, datos del Consejo Escolar del Estado, en España, la participación en esta esfera es en general baja en educación secundaria, bachillerato y formación profesional, y un poco más alta en educación primaria-EGB, educación especial y educación infantil. Lo que implica que los padres sólo participan en las elecciones de sus representantes a los consejos escolares cuando sus hijos son menores de 12 a 14 años. Mientras que la participación individual se formaliza en tanto que se participa en las diferentes actividades que desarrolla en centro al cabo del año, y en la supervisión de la marcha de los hijos-as por medio de la comunicación directa con el correspondiente profesor. De acuerdo al informe del INCE (1997, 191) el grado de participación de las familias con el centro es bastante o muy alto en el primer ciclo (46%) y bajo en el segundo ciclo (sexto de EGB) (24%), mientras que el grado de colaboración es bastante o mucho en el primer ciclo (55%) y alto en el segundo ciclo (sexto de EGB) (40%). Estos datos pondrían de manifiesto la existencia de una mayor supervisión por parte de los padres sobre lo que ocurre en el colegio en edades más tempranas que en la adolescencia.

De manera, que aunque la escuela constituye la segunda variable en importancia para explicar la etiología de los actos violentos, supone el principal objetivo del estudio porque, no en balde en la escuela es el lugar donde los jóvenes ocupan la mayor parte de su tiempo relacional, y es ahí donde entran en contacto con otros congéneres, y donde se deja sentir la violencia por lo que el presente estudio se ha realizado en la escuela y no en otros ámbitos. Desde diferentes publicaciones se ha constatado cómo la buena marcha en la escuela y la predisposición por aprender y destacar han sido factores desinhibidores de la violencia, mientras que el fracaso escolar, la desidia y la imposición han sido factores explicativos de la agresividad. Dentro del colegio, las relaciones que se mantienen entre sus componentes constituyen lo que se conoce como el clima escolar, y estaría representado por la constelación de factores que se desarrollan estructuralmente en su recinto. La actitud en general hacia el colegio como institución se ha medido a través de las preguntas: ¿Cómo te sientes en el colegio?, ¿Has sentido miedo a venir al colegio?, ¿cuál es la causa principal de tu miedo?, ¿Cómo te llevas con tus compañeros y compañeras?, ¿Cómo te sientes tra-

tado por tu profesorado? En la tabla 5 se puede contemplar la existencia de una estrecha asociación entre el sentimiento que despierta el colegio y el tratar mal a los compañeros, a medida que la insatisfacción es más grande, aumentan los malos tratos a los compañeros. De igual manera la relación que se mantiene con los compañeros-as supone un mayor o menor trato agresivo con ellos-as.

La siguiente cuestión que podría influir en la manifestación de episodios *bullying* es el clima general de violencia que percibe el adolescente en su colegio, como se puede apreciar en la tabla 6, los que declaran sentirse peor en el colegio son los que perciben mayor grado de abusos, de manera que aquellos que dicen encontrarse muy mal y que no les gusta suponen el 26,7% en su percepción de que casi todos los días algún compañero/a ha abusado de otros/as, entre los que pudiera estar el o ella misma. En la segunda parte de la tabla 6 se puede apreciar un refuerzo a lo que se observa en la primera parte, y aunque existe una gran mayoría que declara no tener nunca miedo en acudir al colegio, si comparamos este ítem con el siguiente, se puede constatar que los que declaran tener miedo alguna vez puntúan más alto en su apreciación de que algún compañero/a ha abusado de otros/as más de 4 veces o incluso casi todos los días.

Por otra parte, es posible que la principal característica de la violencia escolar sea su carácter de curriculum oculto, en este sentido hay que entender que la violencia que se desarrolla en los centros escolares y en edades adolescentes cumple una función de ensayo-error, que se ve supeditada al control que ejercen las personas mayores tales como profesores, cuidadores, y en general personal adulto que cumple alguna función en el colegio. Precisamente el rasgo no oficial de la violencia, y su carácter de conducta prohibida supone que los alumnos/as busquen el espacio idóneo

para que su acción pueda acabar en la más absoluta impunidad, lo que supondría que por lógica la violencia se ejerza en lugares alejados del control de los profesores, tutores, y personas mayores. En las publicaciones de Siann et al. (1994), Whitney and Smith (1993) la frecuencia más alta en las agresiones se produce en el patio del colegio y en la clase; mientras que de acuerdo a Olweus (1998) la mayor parte de agresiones se producen en la clase. Los lugares donde se producen las escenas de agresión y violencia demuestran que aunque el orden se mantiene, existe diferencias significativas entre chicos y chicas. Como se observa en la tabla 7, la agresión se produce en cualquier sitio, es decir, no existe un espacio concreto sino más bien es en un lugar indeterminado; ello es producto del diseño arquitectónico del centro escolar, con espacios donde resulta complicado la presencia de un mayor.

Por lo tanto hay que concluir que el hostigamiento se produce indiscriminadamente en varias escenas al mismo tiempo, pero es la clase tal como se ha corroborado en las entrevistas en profundidad donde se produce la chispa, al fin y al cabo es el lugar donde se invierte más tiempo, por lo que es en tanto que lugar específico donde se desarrollan la mayor parte de las agresiones. Pero, lo que se podría denominar como desenlace final de una pelea o de una agresión importante es frecuente que ocurra en el patio, al fin y al cabo es un lugar donde suele existir menor vigilancia, y donde es complicado que alguien intermedie.

Variables de edad y género:

Como ha sido documentado suficientemente existen diferencias entre la violencia que se lleva a cabo en diferentes edades y

Tabla 5
Ejercicio de la violencia por clima escolar (%)

	Y tú, ¿te metes y/o tratas mal a algún compañero-a?				Bases
	No me meto con nadie	Alguna vez	Más de 4 veces	Casi todos los días	
¿Cómo te sientes en el colegio?					
Muy bien	52,9	43,5	1,4	2,2	138
Normal, bien	41,0	55,6	1,7	1,7	354
A veces lo paso mal	29,6	65,4	2,5	2,5	81
Muy mal, no me gusta	16,7	73,3	3,3	6,7	30
¿Cómo te llevas con tus compañeros?					
Me llevo muy bien	41,8	54,3	1,6	2,2	368
Bien, nadie especial	39,9	55,9	2,7	1,6	188
Bien con 2 ó 3	37,2	60,5	-	2,3	43
Casi sin amigos	33,3	33,3	-	33,3	3

Tabla 6
Percepción de la violencia por clima escolar (%)

	¿Algún compañero/a ha abusado de otros/as?				Bases
	Nunca	Alguna vez	Más de 4 veces	Casi todos los días	
¿Cómo te sientes en el colegio?					
Muy bien	31,9	53,6	8,7	5,1	138
Normal, bien	33,9	51,1	7,3	7,3	354
A veces lo paso mal	19,8	53,1	13,6	13,6	81
Muy mal, no me gusta	30,0	33,3	10,0	26,7	30
¿Has sentido miedo a venir al colegio?					
Nunca	33,3	51,6	7,9	6,7	432
Alguna vez	26,5	50,6	10,2	12,7	166
A menudo	25,0	25,0	25,0	25,0	4
Casi todos los días	-	-	-	100	1

Tabla 7
¿En qué lugar se meten con ellos/as? (%)

	Género		Centro		Bases
	Varón	Mujer	Público	Privado	
En ningún sitio	9,3	6,2	11,7	3,2	47
En el patio	10,9	8,3	11,7	7,2	58
En los aseos	1,0	-	0,6	0,4	3
En los pasillos	2,6	5,9	5,8	2,2	25
En clase	24,0	36,2	27,1	33,1	170
En cualquier sitio	51,1	43,1	42,5	52,9	285
No sabe/ No contesta	1,3	0,3	0,6	1,1	5

según el sexo del joven. Parece concluyente que el comportamiento antisocial puede disminuir desde la adolescencia temprana hasta la juventud temprana y tardía tanto para hombres como para mujeres, además mientras que los chicos desarrollan una agresividad física y personal desde los primeros años de la escuela, las chicas tienden a expresar su comportamiento antisocial más tardíamente, sobre todo en la adolescencia (Loeber and Stouthamer-Loeber, 1998, McGee et al., 1992, Zoccolillo, 1993;).

Las formas de materializar la violencia *bullying* pueden adoptar diferentes maneras e intensidades, de acuerdo a Glover et al. (2000) en un estudio sobre estudiantes de 11 a 16 años, interpretando el bullying en tanto que invasión del espacio del otro, la violencia se podría aglutinar en tres grandes tipos: físicas, verbales, y interferencias contra la propiedad. De ellas la que más fácil se recordaba por los que contestaban el cuestionario era la primera sobre todo si se había producido en el presente año escolar, aunque las otras dos formas permanecían en el recuerdo de una manera más persistente si el agresor/a compartía todavía la pertenencia a la misma clase. La diferencia entre la violencia física desarrollada por chicos y chicas, cuya expresión más alta era empujar 67%, dar puñetazos 38%, echar la zancadilla 36%, y dar patadas 29%, es que aunque las chicas pudieran ser en algún momento agresoras, no adoptaban casi nunca represalias, además de que existían muchas posibilidades de que ellas mismas fueran en otro momento las víctimas. La violencia verbal como la burla y los motes alcanzaba directamente al 26% de los estudiantes, aunque eran testigos del suceso el 52%, siendo una práctica más habitual en chicos que en chicas, a pesar de lo que atestiguaban los profesores. Sin embargo, la exclusión del grupo social era una práctica típica de chicas que

alcanzaba al 11% de ellas. Los daños contra la propiedad eran de menor intensidad que los de la violencia física, a pesar de que la mayor parte de los alumnos-as atestiguaba haber sufrido algún daño en su propiedad como ropa, bolsas, libros e incluso petición de dinero. A pesar de la variabilidad de las cifras, los datos proporcionados por Glover y su equipo vendrían a coincidir a grandes rasgos con otros estudios realizados en Suecia (Olweus, 1998), Reino Unido (Sharp y P. Smith, 1994) y en España (Ortega y Mora-Merchan 1999), en este último se citaban los siguientes: insultos (31%), rumores (12,2%), robos (11,8%), amenazas (8,4%), ataques físicos (5,7%), aislamiento (5,5%).

De acuerdo a los porcentajes proporcionados por nuestra investigación (Tabla 8) se podría concluir, por una parte que existe una clara diferenciación entre la violencia desarrollada por los chicos consistente más en aspectos de contacto físico, peleas, empujones, o zancadillas, que el que se produce entre chicas, entre los cuales, lo que se ha denominado como violencia relacional o de exclusión, es decir, «el reírse de ellos/as», «dan de lado», «hablan de ellos/as», son la tónica general. En segundo lugar, se podría resaltar que las formas más repetitivas de meterse con los demás, estarían formada por el cluster de: insultos, reírse, poner motes y meterse físicamente, existiendo poca variación entre varones y mujeres y entre centros públicos y privados. El chantaje de dinero es la forma que menos se produce, aunque probablemente la más severa y preocupante de todas ellas porque daría paso a acciones delictivas. En tercer lugar, efectuando un análisis por edades, se aprecia un salto cualitativo importante de los 13 años a los 14 años, coincidiendo con la transición del primer ciclo al segundo ciclo de la E.S.O.

Variables exposición a medios de comunicación

La influencia que tienen los medios de comunicación de masas en las conducta violenta de los jóvenes ha sido explicada a través de diversas teorías y autores (De Fleur 1993; McQuail 1999) poniendo de manifiesto como la exposición frecuente ante determinadas escenas de violencia acaba contagiando al que las ve, creando inoculación en su comportamiento. De acuerdo a Brody (1977) las películas violentas son capaces de inducir a la imitación de la agresividad en los jóvenes, sobre todo, en los niños más pequeños y de aquellos cuyo desarrollo ha sido seriamente deteriorado por la ausencia de un proceso de socialización normalizada. Por su parte

Tabla 8
Formas de agresión. (Respuesta múltiple, % vertical)

	Género		Edad					Bases
	Varón	Mujer	12	13	14	15	16	
No se meten	3,7	1,9	1,5	-	25,4	49,3	22,4	67
Les insultan	15,6	16,0	3,0	1,9	23,3	45,3	20,6	371
Se ríen de ellos/as	16,9	19,9	1,4	1,2	25,2	43,2	23,6	431
Les ponen motes	15,3	15,3	2,8	2,5	28,0	41,7	19,6	359
Se meten físicamente	11,5	11,8	1,1	0,4	27,9	44,5	20,6	273
Se meten con sus cosas	5,5	4,9	-	-	30,6	42,1	23,1	122
Les dan de lado	5,5	8,5	1,8	1,8	25,0	43,9	21,3	164
Hablan de ellos	8,7	9,8	1,9	0,9	25,1	44,2	22,3	216
No les dejan participar	3,2	1,8	3,4	1,7	23,7	39,0	20,3	60
Les echan la culpa	5,3	3,6	2,9	1,9	30,5	34,3	21,9	105
Les amenazan	5,9	5,0	4,7	1,6	29,1	44,1	14,2	128
Les chantajejan con dinero	0,6	0,4	-	-	66,7	25,0	8,3	12
Les obligan a hacer cosas	2,4	0,9	2,6	-	28,2	48,7	15,4	39

Stein y Friedrich, (1975) ha apuntado cómo la televisión violenta podría tener mayor impacto en individuos que ya eran claramente agresivos, y cuyos patrones de conducta agresiva se circunscribieron al tiempo de exposición durante largos períodos a altos niveles de violencia. Según Kellner (1995) se ha producido un cambio sustancial en la educación de los adolescentes, ya que si tradicionalmente se educaba a éstos por medio de los cuentos de hadas, las tradiciones populares y la literatura infantil, así como mediante instituciones como la familia, la escuela y la iglesia, actualmente, la cultura de los medios ha sustituido a las instituciones tradicionales como instrumentos importantes de socialización, y los jóvenes a menudo reciben los modelos de rol y los materiales para formar su identidad de las empresas de los medios de comunicación, lo cual ha deparado en una dramática irrupción de elementos comerciales frente a elementos tradicionales, en definitiva, una nueva cultura cimentada en los medios, la música popular, la televisión, el cine y el vídeo, y los juegos de ordenador que crean nuevos ídolos, aspiraciones y artefactos que influyen profundamente en el pensamiento y la conducta de la juventud contemporánea.

No obstante, en opinión de Steinberg y Kincheloe (2000), aunque no es posible establecer conexiones causales estadísticamente válidas entre la violencia en los medios y las conductas violentas en los niños, desde una perspectiva más cualitativa, la cultura infantil violenta privilegia la violencia como el método más efectivo de solución de problemas en la vida diaria de los niños, una tendencia que tiende a empeorar por el hecho de que las presiones de la competencia empujan a los patrocinadores de televisión infantil y a los productores de la cultura cinematográfica infantil a elaborar productos más violentos que den mayores beneficios. Igual se podría decir de los juegos de vídeo en donde se puede observar un aumento de la violencia desde los primeros juegos aparecidos en el mercado hasta los producidos a mediados de los noventa, según Provenzo (2000) para ganar en estos juegos es preciso sumergirse en el cosmos virtual de la batalla por la supervivencia y aprender a mutilar y matar a todos los rivales, por lo que se establece una predisposición mental de agresividad, dado que la violencia se convierte en una anfetamina natural, un derecho sancionado a una subida con la muerte y a matar el aburrimiento de la infancia post-moderna.

La frecuencia con que se ve televisión por parte de la muestra marca una clara diferencia entre chicos y chicas, ya que «entre 2 y 3 horas del día» es vista por el 55,6% de los chicos frente al 63,8%

de las chicas, «menos de 1 hora al día» es vista por el 26,2% de los chicos y 24,5% de las chicas, «más de 4 horas al día» es vista por el 11,5% de los chicos y el 7,9% de las chicas, «los fines de semana» es vista por el 3,8% de los chicos y el 2,4% de las chicas, «nunca o casi nunca» por el 1,3% de los chicos y el 0,7% de las chicas. También existe una clara diferencia en cuanto a los programas que se ven por televisión toda vez que los chicos se decantan por «series juveniles» en un 33,5% de los casos frente al 60% de las chicas, los «deportes» son vistos por el 31% de los chicos frente al 8,7% de las chicas, las «películas» son seguidas por el 26% de chicos frente al 23,8% de chicas, y «otros» son vistas por el 9,3% de chicos frente al 7,4% de chicas. De acuerdo, a la tabla 9, existiría una clara relación entre las horas de exposición a la televisión y el meterse o tratar mal a algún compañero/a, ya que a medida que aumenta el tiempo de ver televisión aumenta la frecuencia de la segunda variable. Por otra parte, la segunda mitad del cuadro podría reflejar cómo el «salir con el novio/a» e «ir a bares o discotecas» supone un aumento de la práctica de los actos violentos, lo cual podría reflejar que la maduración indebida o precoz de ciertos actos precoces –salir con novio/a, ir a bares y discotecas– se correlaciona con el proceso de desviación que supone la violencia.

La exposición a actos violentos contra las mujeres en los medios de comunicación social es algo cotidiano entre los estudiantes consultados, la mayor parte de ellos- as recordaba algún acto lesivo contra éstas, en concreto el 85,9% de los chicos y el 90,7% de las chicas. Muchos de estos actos han quedado reflejados en una pregunta abierta en donde se solicitaba la mención de tres escenas violentas presenciadas en los últimos días contra mujeres. Es de destacar el impacto que tienen los actos que se ven en televisión, por lo que la violencia de este tipo acaba siendo interiorizada como un fenómeno cotidiano al que se empieza a estar acostumbrado. Es de subrayar también la amplia repercusión que han dejado los hechos que se han contemplado directamente en el seno de la familia o en el patio de recreo o en las inmediaciones del recinto escolar.

Variables culturales (escala machismo hegemónico).

Entre las variables culturales occidentales más importantes en la socialización de los niños se encuentra lo que se ha dado en llamar *machismo hegemónico*, es decir, la creencia atávica tradicio-

Tabla 9
Ejercicio de la violencia por exposición a la televisión y tiempo libre (%)

	Y tú, ¿te metes y/o tratas mal a algún compañero?					Bases
	No me meto con nadie	Alguna vez	Más de 4 veces	Casi todos los días		
<i>¿Con qué frecuencia ves televisión?</i>						
Menos de 1 hora/día	46,4	51,6	1,3	0,7		153
Entre 2 y 3 hora/día	40,7	55,2	2,2	1,9		359
Más de 4 horas/día	28,8	66,1	-	5,1		59
Fines de semana	47,4	47,4	-	5,3		19
Nunca o casi nunca	33,3	33,3	16,7	16,7		6
No sabe/ No contesta	28,6	71,4	-	-		7
<i>¿Qué haces en tu tiempo libre?</i>						
Salir con amistades	41,1	55,4	1,8	1,8		560
Actividades deportivas	38,9	56,6	2,1	2,4		380
Recreativos	77,8	22,2	-	-		9
Salir con la novia/o	31,5	59,5	3,6	5,4		111
Ir a bares, discotecas	37,0	57,6	2,5	2,8		354
Otros	40,9	55,5	-	3,6		137

nal y patriarcal del poder y de la supremacía masculina basada en los roles tradicionales de género, y en la visión de que la fuerza varonil es un camino aceptable de imponerse a los demás. Esto incluye el derecho de contemplar el control de la mujer como un hecho legítimo, la actitud de que la manera de resolver los conflictos interpersonales es a través del uso de la fuerza, y la sutileza de que cuando el estatus de poder del hombre se encuentra amenazado de alguna manera, la forma de restituirlo es a través de la prepotencia. Un acto que según Askew y Ross en su libro «los chicos no lloran» supone una «visión dominante de los hombres con que la prensa y otros medios de comunicación nos bombardean constantemente, presentándolos como duros, fuertes, agresivos, independientes, valientes, sexualmente activos, relacionales, inteligentes, etc.» (1991, 14).

Para Connell (1987, 1995) existiría un nexo entre las posiciones de ideología machista hegemónica y el empleo de violencia que se puede manifestar en los cuatro tipos de masculinidad basados en modelos sociales, culturales e institucionales de poder: hegemónico, subordinado, cómplice y marginal. El primero es ampliamente usado en las discusiones sobre masculinidad y se refiere a aquellas formas de dominación que intentan conseguir el más alto estatus y ejercicio de influencia y autoridad sobre la base del patriarcado por medio de muchas prácticas culturales e institucionales que implican a los medios de comunicación, se construyen en la esfera pública en relación con las mujeres y las masculinidades subordinadas, aunque no implica un proceso totalizador sin opciones y sin resistencias a las masculinidades dominantes, es por ello que a menudo surgen dificultades personales y sociales procedentes de las presiones para probar su masculinidad y ocultar su vulnerabilidad; el segundo es diametralmente opuesto al primero y es rechazado por el círculo de la legitimidad masculina, y se encuadraría en lo que se podría denominar como masculinidad gay, soportando una continua presión ejercida por la primera forma; las otras dos formas se encuadrarían entre estas dos.

En opinión de Kenway y Fitzclarence (1997), la literatura se encuentra repleta de casos que ilustran rivalidades tribales entre chicos en la escuela, mostrando que éstos desarrollan un distintivo estilo de masculinidad en sus guerras, en donde las relaciones de dominación y subordinación se establecen a partir del uso de violencia física legítima a través del deporte o ilegítima a través del coso y el hostigamiento, y se enmarca sobre la creencia de la importancia que se atribuye a hechos agresivos y violentos desarrollado para mantener el estatus, la reputación, y recursos en tanto que una forma de autoprotección de la identidad masculina dentro

del grupo. El problema reside en que la violencia ocupa un elevado valor simbólico en la adquisición de la identidad masculina porque se encuentra vinculada, sobre en edades intermedias, a la consecución de posiciones de poder y privilegio. Dado que las posiciones alcanzadas suelen ser inestables, su mantenimiento requiere un alto grado de insistencia por lo que obliga a desarrollar un mayor esfuerzo y atención en los chicos. Por otra parte, existen muchos indicios que apoyan la tesis de que la violencia es un fenómeno cotidiano en la escuela, que la mayor parte de hechos violentos se encuentran perpetrados por chicos y que pueden ser catalogados como expresiones violentas de ciertos tipos de masculinidad, por lo que consecuentemente las escuelas pueden jugar un importante papel en la prevención de la violencia, a pesar de que no sea un asunto sobre el que exista un gran avance. Según Subirats (1999, 30) «la fragilidad de la masculinidad, especialmente de la masculinidad hegemónica, es algo repetidamente señalado en los análisis sobre el género masculino y resulta comprensible a la luz de la idea de violencia, competencia y triunfo como base de afirmación de la identidad masculina»

Es por ello que en el estudio se introdujo una batería de preguntas relacionadas con actitudes machistas para medir los efectos de los estereotipos machistas en la utilización de la violencia, alguno de ellos basados en teorías de diferentes estudios, así según Spender(1983), Stamworth(1983), Torres(1996), ... las chicas no se hacen notar en el aula por lo que esto supone una pérdida de recursos que va en detrimento de mejorar los resultados. Mientras que los chicos al ser más activos y bulliciosos reclaman constantemente la atención del profesor en exclusiva en contra de las chicas. Previamente, se obtuvieron algunos resultados interesantes, como: a) existe una gran diferencia entre la opinión de chicos y chicas en todos los ítems excepto en los números 3, 4, 6; b) donde parece existir una gran coincidencia es en los ítems 4 y 6; c) los más contestados positivamente son los ítems 4, 6 y 1; los menos contestados positivamente son los ítems 3, 7, y 2; d) donde existe un mayor distanciamiento en las opiniones es en los ítems 9, 1, 7 y 8; e) un tercio de los chicos todavía cree que las mujeres están mejor adaptadas para cocinar y planchar que los hombres. Existe asociación entre las frases machistas y el sexo en todos los ítems exceptuando los números 3,4, y 6 (Tabla 10).

Conclusión

Desde que el Marques de Beccaria publicara su obra seminal sobre *delincuencia Dei Deliti e delle Pene* en 1764, o Caesare

Tabla 10
Violencia por actitudes machistas (afirmaciones positivas, %)

	Y tú, ¿te metes y/o tratas mal a algún compañero-a?				
	No me meto con nadie	Alguna vez	Más de 4 veces	Casi todos los días	Bases
1. Las chicas son más débiles que los chicos	36,1	57,4	2,6	3,9	230
2. Es comprensible que un chico pegue a una chica si ésta antes le ha insultado	34,3	59,6	1,0	5,1	99
3. Cuando a un chico le gusta una chica la mejor forma de expresarlo es metiéndose con ella	31,8	61,4	-	6,8	44
4. Si un chico golpea o amenaza a una chica está justificado defenderla	41,9	54,3	2,1	1,7	470
5. Hay deportes que solamente son para chicos	29,6	64,1	2,8	3,5	142
6. Por término general las chicas sacan mejores notas que los chicos	39,0	56,7	1,6	2,8	254
7. Las chicas tienen que estar calladas en clase y no molestar	40,2	53,7	1,2	4,9	82
8. Un chico que no sabe defenderse de una chica es un cobarde	41,4	48,3	2,3	8,0	87
9. Las mujeres están mejor adaptadas para cocinar y planchar que los hombres	34,7	60,6	1,2	3,5	170

Lombroso *L'Uomo delinquente* en 1876 hasta la actualidad se han producido copiosas investigaciones y publicaciones sobre las causas que desencadenan en violencia. Sin embargo, un tipo de violencia más sofisticada y de menor intensidad ha pasado largo tiempo inadvertida por sus relativas implicaciones: la que se produce de manera continua, diaria, constante y con los mismos protagonistas en las figuras de agresor y agredido en el colegio, y cuyos efectos se dejan sentir a corto y largo plazo en las personalidades, y en la cultura general del colectivo implicado, hasta que Olweus tratara de analizar las causas que habían motivado el suicidio de varios adolescentes en Noruega. Es la violencia bullying, de la cual hemos presentado los principales parámetros de una investigación llevada a cabo en Navarra. Como hemos mostrado una parte importante de este tipo de violencia se puede explicar a través

de los efectos que tienen las variables estructurales de contexto, especialmente, la zona geográfica, el distrito municipal, (indicador que se puede identificar de alguna manera con la clase social), la familia, el colegio, los medios de comunicación, el género y la edad (en tanto que variables adscritas), y la cultura hegemónica machista. De entre todas ellas hay que destacar las variables de la edad y del género, ya que marcan una clara pauta en el tipo y en la intensidad de la violencia.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias a los esfuerzos e interés de Dña. Loren Albeniz del Instituto Navarro de la Mujer, institución que dirige.

Referencias

- Arnold. Johnson J. (1974). Fainstein S. and Campbell S. (Ed.) (1996). *Urban theory*. Massachusetts. Blackwell.
- Askew S. y Ross C. (1991). *Los chicos no lloran*. Barcelona. Paidós.
- Block J.H. et al. (1986). The personality of children prior to divorce: a prospective study. *Child Development*. Nº 57. Págs. 827-840.
- Brody S. (1977). *Screen violence and film censorship*. London. Home Office Research Study, nº 35.
- Byrne, B. (1994). *Bullying: A Community Approach*. Dublin: The Columbia Press.
- Byrne, B. (1993). *Coping with bullying at school*. Dublin: The Columbia Press.
- Byrne, B. (1999). Ireland. In Smith P.K. et al. (Ed.). *The Nature of School Bullying*. London: Routledge. Págs. 112-128.
- Carte H. (1994). *The study of urban geography*. London. Edward
- Cerezo F. y Esteban M. (1992). La dinámica bully-victima entre escolares: diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, nº 14. Págs. 131-145.
- Clark K. (1968). *Ghetto negro*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Jencks C. and Peterson P. (1991). (Ed.). *The urban underclasses*. Washington. Brooking Institution.
- Clinard M.B. (1968). *Sociology of deviant behavior*. New York. Holt, Rinehart & Winston.
- Connell R. W.(1995). *Masculinities*. Berkeley. University of California Press.
- Connell R. W. (1987). *Gender and power*. California. Stanford University Press.
- Charlot B. Et Emin J.C. (Ed.)(1997). *La violence a l'école: état des savoirs*. Paris. A. Colin.
- Choldin H. (1978). Urban density and pathology. *Annual review of Sociology*. Nº 4. Pp. 91-113.
- De Fleur M. (1993). *Teorías de la comunicación de masas*. Barcelona. Paidós.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid. Defensor del Pueblo.
- Fabre-Cornali D. et al. (1999). France. In P.K. Smith et al. (Ed.). *The nature of school bullying*. London. Routledge. Págs. 128-140.
- Fernández I. (1999). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid. Narcea. Págs. 215-219.
- Fernández, I., y Quevedo, G. (1991). «Como te chives ya verás». *Cuadernos de Pedagogía*, 193: 69-72.
- Garrido V. et al. (1999). *Principios de criminología*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- Glover D. et al. (1997). *Anti-bullying in action*. Keele. University of Keele.
- Glover D. Et al. (2000). *Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention*. *Educational Research*. Vól. 42. Nº. 2. Págs. 141-156.
- Gruegon E. (1995). Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. En Woods P. Y Hammersley M. (Ed.). *Género, cultura y etnia en la escuela*. Barcelona. Paidós. Págs. 25.
- Hall P. (1965). *Las grandes ciudades y sus problemas*. Madrid. Guadarrama.
- Harris C.D. and Ullman E.L. (1945). The nature of cities. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Nº 242.
- Hernández de Frutos Teodoro (1999). La exclusión residencial en España: barrios degradados y barrios desfavorecidos. En Tezanos J.F. (Ed.). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid. Sistema. Págs. 617-643.
- Hernández de Frutos Teodoro (2000). La violencia bullying en las relaciones de género entre escolares de Navarra. *Revista Internacional de Sociología*. Nº 27. Págs. 73-103.
- Hetherington E. M. (1993). An overview of the Virginia longitudinal study of divorce and remarriage with a focus on early adolescence. *Journal of Family Psychology*. Nº 7, págs. 39-56.
- Hoyt H. (1939). *The structure and growth of residential neighborhoods in American cities*. Washington. Federal Housing Administration.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) (1997). *Informe general de evaluación de centros docentes. Curso 1994-95*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.
- INCE (1997). *Evaluación de la educación primaria*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.
- INCE (2000). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Junger-Tas, J. (1993). The Netherlands. In P.K. Smith et al. (Ed.). *The nature of school bullying*. London. Routledge. Págs. 205-224.
- Kellerhals J. et Montandon C. (1991). Les styles éducatifs. En Singly F (Ed.). *La famille: l'état des savoirs*. Paris. La Découverte.
- Kellner D. (1995). *Media culture*. London. Routledge.
- Kenway J. and Fitzclarence L. (1997). Masculinity, violence and schooling: challenging 'poisonous pedagogies'. *Gender and Education*. Vol. 9. N. 1. Págs. 117-133.
- Kim J. E. Et al. (1999). Associations among family relationship, antisocial peers, and adolescents' externalizing behaviors: gender and family type differences. *Child Development*. Vol. 70, nº 5, págs 1209-1230.
- Lagerspetz et al. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*. Nº 23. Págs. 45-52.
- Lavik N.J. (1977). Urban.rural differences in rate of disorder. A comparative psychiatric population study of Norwegian adolescents. In Graham P.J.. (Ed.). *Epidemiological approaches in child psychiatry*. London. Academic Press. Págs. 223-251.
- Leganés S. y Ortolá M. (1999). *Criminología*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- Loeber R. and Stouthamer-Loeber M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, nº 53, págs. 242-259.
- Loeber R. And Stouthamer (1987). Prediction in Quay H. C. (Ed.). *Handbook of juvenile delinquency*. Wiley New York. Págs. 325-382.
- Lorenz K. (1989). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. México: Siglo XXI. Pág. 34.

- Lösel F. and Bliesener T. (1999). Germany. In P.K. Smith et al. (Ed.). *The nature of school bullying*. London. Routledge. Págs. 224-250.
- Lowenstein L.F. (1978). The bullied and no-bullied child. *Bulletin of the British Psychological Society*. Nº 31. Págs. 316-318.
- McGee et al. (1992). DSM-III disorders from age 11 to age 15 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, nº 31, págs. 50-59
- McQuail D. (1999). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona. Paidós.
- Olweus D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford. Blackwell.
- Olweus D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid. Morata. Pág. 25.
- Olweus, D. (1983). «Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys». In Magnusson D., and V. Allen V. (Ed.). *Human development. An interactional perspective*. Nueva York; Academic Press. Págs. 353-365.
- Olweus, D. (1978) *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washinton, D.C.; Hemisphere.
- Olweus, D. (1979). «Stability of aggressive reaction patterns in males: A review» *Psychological Bulletin*, 86: 852-875.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K. Smith et al. (Ed.). *The nature of school bullying*. London. Routledge. Págs. 7-28.
- Ortega, R. (1994). «Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato entre compañeros». *Revista de educación* 304: 253-280.
- Ortega, R. (1995) «Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros en la 2ª etapa de E.G.B.». *Infancia y Sociedad* 28-29: 191-216.
- Ortega, R. (1997). «El proyecto Sevilla anti violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales». *Revista de Educación*, 313: 143-161.
- Ortega, R., y Mora -Merchán, J. (1999). Spain. En : P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catlano, y P. Slee (eds), pp 157-174.
- Park R.E., Burgess E.W. y McKenzie R.D. (Ed.) (1925). *The city*, Chicago, University of Chicago Press.
- Patterson G. R. (1982). *Coercitive family process*. Oregon. Eugene.
- Patterson G.R. and Stouthamer-Loeber M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*. Nº 55. Págs. 1.299-1.307.
- Perry, D. Et al. (1998). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*. Vol. 24. Nº 6. Págs. 807-814.
- Popenoe D. (1996). *Life without father*. New York. The Free Press.
- Provenzo E.F. (2000). Los juegos de vídeo y el surgimiento de medios interactivos para los niños. En Steinberg Sh. y Kincheloe J.L. (Ed.). *Cultura infantil y multinacionales*. Págs. 109-119.
- Roland, E., and Munthe, E. (Ed.) (1989). *Bullying an International Perspective*. Londres: David Fulton.
- Rutter M. (1980). *Changing youth in a changing society*. Cambridge. Harvard University Press.
- Rutter M. y Giller H. (1988). *Delincuencia juvenil*. Barcelona. Martínez Roca.
- Schwirian K. (1993). Models of neighborhood change. *Annual Review of Sociology*. Nº 9. Pp. 83-102.
- Sharp, S., y Smith, P.K. (1994). *Tackling Bullying in your school*. Londres: Routledge.
- Shaw C.R. and Mckay H.D. (1969). *Juvenile delinquency and urban areas*. Chicago. University of Chicago Press.
- Shaw D. et al. (1999). A prospective study of the effects of marital status and family relations on young children's adjustment among african american and european american families. *Child Development*. Vol. 70. Nº 3. Págs. 742-755.
- Siann G. Et al. (1994). Who gets bullied? The effect of school, gender and ethnic group. *Educational Research*. Nº 36. Págs. 123-134.
- Smith, P. K., y Thompson, D. (1991). *Practical Approaches to Bullying*. Londres: David Fulton Publishers
- Smith, P. K., et al. (Ed.). (1999). *The Nature of School Bullying*. London: Routledge.
- Spender D. (1983). *Invisible women: schooling scandal*. London. Women's Press.
- Stanworth M. (1983). *Gender and schooling*. London. Hutchinson.
- Stein A.H. and Friedrich L.K. 81975). Impact of television on children and youth. In Hetherington E.M. (Ed.). *Review of Child Development Research*, vol. 5, págs. 183-256.
- Steinberg L. (1986). Latchkey children and susceptibility into peer pressure: an ecological analysis. *Developmental Psychology*. Nº 22. Págs. 433-439.
- Steinberg Sh. R. and Kincheloe J.L. (Ed.) (2000). Basta de secretos. En Steinberg Sh. R. and Kincheloe J.L. (Ed). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid. Morata. Págs. 15-45.
- Stephenson P. and Smith D. (1992). Why some schools don't have bullies. En Elliot M. (Ed.) *Bullying: a practical guide to coping for schools*. Essex. Longman. Págs. 133- 145.
- Subirats M. y Brullet C. (1988). Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Madrid. Instituto de la Mujer.
- Swain J. (1998). What does bullying really mean?. *Educational Research*. Vol. 40, nº 3. Págs. 359- 364.
- Torres J. (1996). El curriculum oculto. Madrid. Morata. Pág. 154.
- Wagner M.E. et al. (1983). Family size effects: a review. *The Journal of Genetic Psychology*, nº 186. Págs. 65-78.
- West D.J. and Farrington D.P. (1982). *The delinquent way of live*. London. Heinemann.
- Whitney I. And Smith P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*. Nº 35. Págs. 3-25.
- Wilson Julius (1993)(Ed.). *The ghetto underclass*. Newbury Park. Sage.(1987). *The truly disadvantaged. The inner city, the underclass, and public policy*. Chicago. Chicago University Press.
- Wirth Louis (1938). Urbanism as a way of life. *American Journal of Sociology*. Vol. 44. N. 1. pp. 1-24.
- Zoccolillo M. (1993). Gender and the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, nº 5, págs. 65-78.