

# LA INTERVENCIÓN FAMILIAR EN LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y LA EXCLUSIÓN

**María José Díaz-Aguado**

**Catedrática de Psicología de la Educación, Directora del Master *Programas de intervención Psicológica en Contextos Educativos*, Universidad Complutense**

**<http://mariajosediaz-aguado.tk>**

Página web con enlaces a los diversos programas que aquí se mencionan

Las reflexiones y propuestas que a continuación se presentan han sido desarrolladas a través de una larga serie de investigaciones sobre cómo mejorar la convivencia educativa y prevenir sus principales obstáculos, como son la exclusión y la violencia. Entre las que cabe destacar:

1) La serie de investigaciones titulada *Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia (2004)*, publicada por el Instituto de la Juventud y disponible también a través de internet. Sus dos primeros volúmenes y documentos audiovisuales tratan específicamente sobre la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio y como prevenirla desde la escuela. Y el tercer libro así como el tercer documento audiovisual tratan sobre la intervención a través de las familias. A este trabajo corresponden la mayoría de los resultados que en esta conferencia se presentan.

2) La investigación-acción que estamos actualmente llevando a cabo sobre *El acoso escolar. Claves para prevenir la violencia desde la familia*, en colaboración con la Consejería de Familia de la Comunidad de Madrid.

Voy a estructurar esta conferencia en cinco apartados, sobre:

1. Exclusión y violencia, dos problemas estrechamente relacionados
2. La educación familiar hoy.
3. Condiciones de riesgo y de protección desde las familias.
4. Principios básicos para los programas de intervención a través de la familia.
5. Programas para familias con adolescentes en situación de riesgo desarrollados a través de la investigación-acción

## **1. Exclusión y violencia, dos problemas estrechamente relacionados**

Desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen de la violencia, se ha observado continuidad entre determinados problemas relacionados con la exclusión, tal como se manifiesta en la escuela desde los 8 o 10 años de edad, y el comportamiento violento en la juventud y en la edad adulta. Según dichos estudios, los adultos violentos se caracterizaban a los 8 años por: ser rechazados por sus compañeros de clase; llevarse mal con sus profesores; manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; expresar baja autoestima; tener dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas; falta de identificación con el sistema escolar; y abandonar prematuramente la escuela.

Los resultados obtenidos en nuestras investigaciones con estudiantes de secundaria sugieren también que la exclusión social puede estar en el origen de su identificación con la violencia y la intolerancia (Díaz-Aguado, Dir, 1996)- Una de las evidencias más significativas, en este sentido procede del estudio comparativo realizado para elaborar los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, y llevado a cabo con 601 jóvenes (entre 14 y 20 años). En

el que observamos que los jóvenes que se identificaban con dichos problemas (intolerancia y violencia) se diferenciaban, además, del resto de sus compañeros y compañeras de clase, por: razonar en situaciones de conflictos entre derechos de forma más primitiva (más absolutista e individualista); justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia; llevarse mal con los profesores; ser rechazados por los otros chicos y chicas de la clase, y ser percibidos como agresivos, con fuerte necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultad para comprender la debilidad de los demás. Perfil que refleja como causas posibles de la intolerancia y la violencia la dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye. Los estudios realizados sobre las características de los adolescentes que acosan a sus compañeros vuelven a reflejar como una de las principales condiciones de riesgo la exclusión de oportunidades positivas para encontrar su lugar en la escuela.

## **2. La educación familiar hoy**

### **2.1. Condiciones básicas de las que depende su calidad**

Para comprender el papel de la familia en este tipo de situaciones así como en su prevención es preciso delimitar, en primer lugar, las condiciones básicas de las que depende su calidad.

A través de la educación familiar los/as hijos/as deben tener garantizadas tres condiciones básicas, de las que depende su calidad y que contribuyen a prevenir cualquier tipo de violencia, incluida la escolar:

- 1) Una relación afectiva cálida, que proporcione seguridad sin proteger en exceso. La inseguridad puede producirse tanto por falta de protección como por una protección excesiva, que transmita miedo e indefensión.
- 2) Un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que se producen con la edad.
- 3) Y una disciplina consistente, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que ayude a respetar ciertos límites y aprender a establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, la antítesis de la violencia y del modelo de dominio-sumisión en el que se basa.

En ningún otro contexto social podemos encontrar los seres humanos una atención tan continuada y un afecto tan incondicional como el que deben manifestarnos en la familia desde nuestra infancia los adultos encargados de protegernos y educarnos. Estas condiciones son fundamentales para aprender que somos personas únicas y dignas de ser amadas, para desarrollar la empatía y la confianza básica, los fundamentos de la personalidad y de los valores democráticos con los que se identifica nuestra sociedad. La conocida frase según la cual *madre no hay más que una*, refleja esta especialización de la familia así como que tradicionalmente el padre era pasivo en el desempeño de estas dos primeras tareas (el afecto y la atención); reservándose para la tercera: la enseñanza de los límites y la disciplina (que al ser ejercida separada de las dos anteriores suele aplicarse de forma autoritaria). Así puede explicarse por qué en esta estructura tradicional, la ausencia de la figura paterna es con frecuencia origen de problemas relacionados con la violencia y otras conductas antisociales, que reflejan un mal aprendizaje de los límites y las normas de convivencia. La complejidad del mundo actual exige que tanto el padre como la madre compartan la responsabilidad de educar a sus hijos y a sus hijas. Es decir, que lo mejor es que la educación familiar sea asumida como una responsabilidad compartida por adultos que expresan a través de su relación los valores de amor, confianza y respeto mutuo, en los que debe basarse la educación familiar. La situación ideal es que compartan las

tres tareas, aunque en ocasiones, como ha sucedido tradicionalmente, cada uno de ellos resulte especialmente eficaz para alguna de ellas.

## 2.2. Cambios sociales y nuevas necesidades educativas

Para comprender las dificultades y oportunidades que vivimos hoy conviene tener en cuenta que la actual Revolución Tecnológica origina transformaciones muy rápidas y complejas que se manifiestan de forma muy contradictoria y paradójica, entre, por ejemplo: la dificultad para comprender lo que sucede frente a la gran cantidad de información disponible; la ausencia de certezas absolutas frente al resurgimiento de formas de absolutismo y autoritarismo que se creían superadas; la eliminación de las barreras espaciales en la comunicación frente a un riesgo cada vez más grave de aislamiento y exclusión social; o el avance hacia la igualdad entre hombres y mujeres frente a un incremento de las manifestaciones más extremas de violencia de género, a través de las cuales se intentan mantener las formas de dominio tradicional.

Como consecuencia de los cambios que vivimos actualmente se ha reducido la eficacia de determinadas condiciones que hasta hace poco protegían a los niños y adolescentes de la violencia existente en el mundo de los adultos, e incrementan el riesgo de ser utilizados incluso en su representación. En algunos de los casos de violencia protagonizados en los últimos años por menores, ampliamente divulgados por los medios de comunicación, se refleja que reproducen *guiones* imposibles de inventar en dichas edades, que disponen de una información para ejercer la violencia a la que hasta ahora no tenían acceso. Por eso, uno de los requisitos para prevenir la violencia es inventar nuevas barreras que protejan a los niños y a los adolescentes de estos nuevos riesgos (mejorando su calidad, acompañándoles cuando están frente a las pantallas, y desarrollando una actitud reflexiva y crítica respecto a dichos medios a través de la “alfabetización audiovisual”, por ejemplo).

Estos cambios sociales originan importantes desequilibrios en los dos contextos creados en la Revolución Industrial para la educación de la infancia y la juventud: la familia nuclear y la escuela tradicional, caracterizados ambos por su aislamiento del mundo exterior y una fuerte jerarquización de las relaciones:

- La familia nuclear se aisló de la familia extensa, especializándose en el cuidado de los/as hijos/as, en torno a una figura, la madre, aislada también de lo que sucedía más allá del reducido mundo privado en el que transcurría su vida. Esta estructura familiar, cada día menos frecuente, no favorece la calidad de la educación hoy, que pueden llevar a cabo mejor adultos que no estén aislados del mundo exterior, con un suficiente nivel de control sobre sus propias vidas, que les permita estar psicológicamente disponibles para asumir la responsabilidad de educar.
- *La escuela tradicional*, que se extendió a sectores cada vez más amplios de la población. Estructurada en torno a la homogeneidad y fuertemente jerarquizada, alrededor de la autoridad incondicional del profesorado. En la que los alumnos que no encajaban con lo que se esperaba del alumno medio eran excluidos de ella.

Como reflejo de la inadecuación de la estructura escolar a las exigencias de la sociedad actual cabe considerar el creciente número de dificultades que describe el profesorado, sobre todo en segundo y tercero de la Educación Secundaria Obligatoria, que coinciden con los que presentan una mayor incidencia de violencia entre compañeros y otras conductas de riesgo, al incrementarse el desajuste entre necesidades de los alumnos y las características de la educación tradicional (Eccles, Lord y Roeser, 1996). Otra manifestación de la necesidad de incorporar cambios en el

papel del profesorado para incrementar su eficacia educativa y disponibilidad para prevenir la violencia es que el 34,6% de los adolescentes evaluados en nuestro estudio (Díaz-Aguado, Dir., 2004) declarase que nunca le pediría ayuda si sufriera acoso de sus compañeros, para justificarlo suelen aludir a que “los profesores de secundaria están para enseñarte no para resolver tus problemas”, aunque matizan que “sí pedirían ayuda a un profesor que diera confianza”.

De lo anteriormente expuesto se deduce que es preciso poner en marcha nuevas y más estrechas formas de colaboración entre la escuela y la familia (Díaz-Aguado, 2004; Limper, 2000), creando estructuras educativas que favorezcan la cooperación a múltiples niveles: entre los adultos que comparten la responsabilidad de la educación familiar, entre la familia y la escuela, entre ambas instituciones y el resto de la sociedad.

### **3. Condiciones de riesgo y de protección desde la familia. El enfoque ecológico-evolutivo**

Para comprender por qué se producen la violencia y la exclusión conviene tener en cuenta que en este proceso influyen múltiples condiciones, que van mucho más allá de la mera copia de un patrón de comportamiento, y que es preciso analizarlas desde una perspectiva evolutiva, comprendiendo cómo son las trayectorias que conducen a la violencia y a la exclusión, dos problemas estrechamente relacionados, que no pueden entenderse si no es en términos de la interacción que el individuo establece con los distintos escenarios en los que transcurre su vida y a distintos niveles. Cuando se analiza cada caso de violencia desde esta perspectiva, suelen encontrarse múltiples condiciones de riesgo y escasas o nulas condiciones protectoras en cada nivel y desde edades tempranas.

Los estudios llevados a cabo en los últimos años sobre las trayectorias vitales que incrementan el riesgo de violencia y exclusión encuentran suficiente evidencia que refleja que para prevenirla se debe intervenir lo antes posible desde una doble perspectiva:

1) *La perspectiva ecológica*, sobre las condiciones de riesgo y de protección en los múltiples niveles de la interacción individuo-ambiente, a partir de la cual diseñar la prevención con actividades destinadas a optimizar tanto el ambiente como la representación que de él y de sus posibilidades tiene el individuo, incluyendo los escenarios en los que transcurre su vida (familia, escuela, de ocio...), las conexiones entre dichos escenarios, los medios de comunicación, y el conjunto de creencias y estructuras de la sociedad que incrementan su riesgo.

2) *La perspectiva evolutiva*, analizando las peculiares condiciones de riesgo y de protección que pueden existir en cada momento evolutivo en función de las tareas vitales básicas y las oportunidades para superarlas. La comprensión de dichas tareas es de gran utilidad para adecuar la intervención a cada edad, ayudando a desarrollar las habilidades críticas de dicho período, reforzando logros conseguidos y compensando deficiencias que se hayan podido producir en edades anteriores. En función de lo cual se propone que la prevención debe fortalecer cuatro capacidades básicas, que permitan al individuo: establecer vínculos de calidad, alternativos a la violencia; desarrollar el *empowerment* y la capacidad para desarrollar proyectos propios; integrarse en grupos de iguales constructivos; y establecer una identidad propia que le ayude a encontrar un lugar en el mundo sin violencia.

#### **3.1. El enfoque ecológico: análisis del contexto a distintos niveles**

Como reconocen actualmente numerosos investigadores y organizaciones sociales, entre las cuales cabe destacar a la Organización Mundial de la Salud en su Informe sobre la Violencia (OMS, 2002), para prevenirla en cualquiera de sus manifestaciones, incluidas las que se producen en la escuela, es preciso reconocer que sus condiciones de riesgo y de protección son múltiples y complejas, así como la necesidad de analizarlas tanto en el individuo, que conviene estudiar desde una perspectiva evolutiva, como en el contexto con el que interactúa, que es preciso analizar a múltiples niveles. Niveles que, como reconoce el enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1979; Belsky, 1980), pueden situarse en torno a: 1) el *microsistema*, o contexto inmediato en que se encuentra el individuo, como la familia; 2) el *mesosistema*, o conjunto de contextos en los que se desenvuelve y las relaciones que se establecen entre ellos, como las que existen entre la familia y la escuela; 3) el *exosistema*, estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí lo contienen, como la televisión; 4) y el *macrosistema*, conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas. Paso a analizar los tres niveles más relacionados con la intervención a través de la familia.

### **3.1.1. El microsistema familiar**

En los estudios sobre el perfil de niños y adolescentes con conductas agresivas en la escuela se detecta como principales antecedentes familiares de su aprendizaje (Oliver, Oaks y Hoover, 1994; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997; Espelage, Bosworth y Simon, 2000): la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, que manifiestan actitudes negativas y/o escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñarle a respetar límites, combinando la permisividad ante la violencia con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico.

#### ***Modelos básicos basados en el dominio/sumisión y esquemas coercitivos***

Los resultados anteriormente expuestos resultan coherentes con los obtenidos frecuentemente al estudiar los antecedentes familiares de la conducta de maltrato, en los que se encuentra que una de las características que incrementa su riesgo es haber estado expuesto a unas condiciones familiares que dificultan el aprendizaje de modelos alternativos a la violencia, y fomentan el modelo de dominio-sumisión que con ella se relaciona.

Los estudios longitudinales realizados, en este sentido, reflejan además una importante continuidad en el comportamiento agresivo y antisocial, observando que los adolescentes y adultos procesados por delitos violentos se caracterizaban desde la escuela primaria por la frecuencia y gravedad de sus conductas agresivas; y que uno de los principales antecedentes del comportamiento violento es haber sufrido una disciplina extremadamente coercitiva en ausencia de interacciones positivas entre los padres y el niño.

Para valorar las consecuencias del esquema de relación coercitiva que a veces se observa entre los padres y sus hijos, conviene tener en cuenta que una vez iniciado dicho esquema tiende a provocar una escalada de la coerción en la que los padres y los hijos se dirigen mutuamente conductas de carácter cada vez más aversivo (Patterson, 1982); escalada que si no se detiene directamente o cambiando las condiciones que la desencadenan puede llegar al maltrato.

Como conclusión de lo anteriormente expuesto, tanto el autoritarismo como la permisividad total pueden transmitir el modelo de dominio-sumisión que subyace al acoso.

Con los métodos autoritarios, el adulto proporciona un modelo de dominio al que el niño se tiene que someter, con el riesgo de que intente después reproducirlo desde el papel de dominador. Cuando existe una excesiva permisividad, el niño puede llegar a convertirse en un pequeño "tirano" que intenta dominar incluso a los adultos encargados de su educación. Proporcionar desde la familia una alternativa a ambas situaciones, enseñando a respetar límites sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, es un requisito básico para prevenir el acoso y otras formas de violencia, también la que los adolescentes pueden ejercer contra los adultos encargados de su educación en la escuela y en la familia.

### ***La falta de habilidades educativas en los padres***

Una de las condiciones de riesgo de los esquemas coercitivos mencionados en el apartado anterior es que los padres carezcan de habilidades alternativas para enseñar a respetar límites (Strauss y Yodanis, 1997; Oliver et al., 1994). Los resultados obtenidos en nuestras investigaciones (Díaz-Aguado, Dir., 2004) reflejan, en este sentido, que las/os que tienen hijos adolescentes en situación de riesgo no sólo viven con mucha más frecuencia situaciones difíciles que perciben como irresolubles, sino que éstas se producen sobre todo ante conductas antisociales, con escaladas coercitivas que pueden derivar en violencia, y en las que suelen combinar conductas autoritarias con una excesiva pasividad. Por otra parte, entre las principales características de los adultos que ayudan a prevenir la violencia y la exclusión destacan: la definición de las relaciones con los hijos a partir del respeto mutuo, la confianza y la comprensión recíproca, el rechazo al castigo físico, y la disponibilidad de alternativas eficaces para enseñar a respetar límites con eficacia, a través de una postura claramente definida respecto a dónde se sitúan dichos límites, y utilizando para conseguirlo acciones positivas. El estilo democrático de definición y aplicación de las normas también parece asociarse a una mayor eficacia en la resolución de los conflictos cotidianos. Condiciones que deben, por tanto, promoverse en los programas de intervención a través de las familias.

### ***Escasa calidad de vida y dificultades en la educación familiar***

El estudio que hemos realizado sobre familias con adolescentes en situación de riesgo de violencia o exclusión (Díaz-Aguado, Dir., 2004) pone de manifiesto una estrecha relación entre la indefensión aprendida de las madres y una serie de problemas que suponen importantes dificultades para garantizar las tres condiciones básicas de las que depende la calidad de la educación familiar. De lo cual se deriva la necesidad de desarrollar el *empowerment* de las mujeres, incrementando el sentido de un proyecto vital propio y las actividades más allá del ámbito familiar, no sólo para mejorar el respeto a los derechos de la mujer, como suele reconocerse (Naciones Unidas, 1995), sino también para mejorar la calidad de la vida dentro de la familia y su eficacia educativa como madres. Resultado que concuerda con los obtenidos con anterioridad sobre las condiciones que deterioran la calidad de la educación familiar, en los que se ha observado sistemáticamente como una de las principales condiciones de riesgo el hecho de que el *nivel de estrés que experimenten los padres sea superior a su capacidad para afrontarlo*.

#### **3.1.2. El aislamiento de la familia y la reproducción intergeneracional de la exclusión**

La mayoría de las investigaciones que se han realizado sobre las características del mesosistema que influyen en el riesgo de violencia durante la infancia y adolescencia han encontrado como una importante condición de riesgo que aquél suele estar aislado de otros sistemas sociales (parientes, vecinos, amigos,

asociaciones...), y que la cantidad y calidad del apoyo social del que una familia dispone representa una de las principales condiciones que disminuye el riesgo de violencia, puesto que dicho apoyo puede proporcionar: 1) ayuda para resolver los problemas; 2) acceso a información precisa sobre las otras formas de resolver los problemas; 3) y oportunidades de mejorar la autoestima y el *empowerment*. A partir de lo cual se deduce que la lucha contra la exclusión a la que están sometidas algunas familias debe ser considerada como un principio básico de prevención de la violencia. Conviene tener en cuenta, por otra parte, como se reconoce desde el enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1979), que el potencial evolutivo de los diversos contextos que forman parte del mesosistema de los adolescentes aumenta cuando existe una comunicación recíproca, y de calidad, entre ellos. Es decir, que una importante línea de actuación para mejorar la eficacia de la educación en la prevención de la violencia es estimular una comunicación positiva entre la escuela y la familia, comunicación que resulta especialmente necesaria para los adolescentes con más dificultades de adaptación al sistema escolar y/o con más riesgo de violencia. Cabe temer, sin embargo, que las razones que subyacen al aislamiento que suele caracterizar a sus familias dificulten también la relación entre dichas familias y el sistema escolar.

Como manifestación del papel que la exclusión social puede tener en el origen de la violencia así como sobre la posibilidad de detectar su inicio en edades muy tempranas (de 2 a 6 años) cabe considerar los resultados obtenidos en la investigación que hemos llevado a cabo en escuelas infantiles (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Andrés y Martínez, 2000). Sus resultados sugieren que desde estas edades es posible detectar a niños con un estilo de comportamiento agresivo, que se caracterizan por pegar a los otros niños (aunque estos lloren), amenazar, insultar, excluir, romper material al enfadarse...; problemas que van acompañados de una fuerte necesidad de llamar la atención, escasa empatía, dificultad para estructurar la conducta en torno a objetivos y tareas, y la exclusión de situaciones positivas de interacción con los otros niños. Por otra parte, hemos observado que los niños de familias sometidas a situaciones de exclusión social reflejan problemas importantes no sólo en las situaciones anteriormente mencionadas, sino también en los modelos y expectativas básicas a partir de los cuales se estructura el mundo social (en los que en estudios anteriores no se habían observado diferencias en función de la clase socioeconómica). Parece como si la inseguridad y la desestructuración producida por la exclusión social en sus padres fuera transmitida a sus hijos desde las primeras relaciones que con ellos establecen. Contra estos dos problemas, la exclusión y el deterioro que produce, debemos luchar en el futuro de forma más eficaz que hasta ahora, iniciando la intervención lo antes posible.

### **3.1.3. El papel de la familia en la reproducción o superación de las contradicciones de la sociedad respecto a la violencia**

Conviene tener en cuenta, por otra parte, que determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce (hombre, mujer, hijo, autoridad, o personas que se perciben como diferentes o en situación de debilidad, ...) ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos y que la familia desempeña un papel fundamental en su reproducción o superación.

Como reflejo de la influencia que determinadas creencias sociales tienen en la violencia entre iguales, cabe considerar los resultados obtenidos en nuestro estudio (Díaz-Aguado, Dir., 2004) sobre las características de los que se reconocen como agresores en la escuela y en el ocio, que se diferencian de sus compañeros por:

- 1) Estar más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distinto tipo de relaciones, incluidas las relaciones entre iguales,

manifestándose también como más racistas, xenófobos y sexistas. Es decir que tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio y la sumisión.

- 2) Dificultades para ponerse en el lugar de los demás. Su razonamiento moral es más primitivo, siendo más frecuente entre ellos la identificación de la justicia con “hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen”, orientación que puede explicar su tendencia a vengar reales o supuestas ofensas. Y se identifican con una serie de conceptos estrechamente relacionados con el acoso escolar, como los de *chivato* y *cobarde*, que utilizan para justificarlo y mantener la conspiración del silencio que lo perpetúa.
- 3) Una menor disponibilidad de estrategias no violentas con las que resolver conflictos entre iguales, así como una mayor disponibilidad para la agresión.
- 4) Están menos satisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores.
- 5) Sus compañeros los perciben como intolerantes y arrogantes, y al mismo como que se sienten fracasados. El conjunto de las características en las que destacan sugiere que cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, en los que se integrarían individuos que han tenido pocas oportunidades anteriores de protagonismo positivo en el sistema escolar.

Los resultados anteriormente expuestos ponen de manifiesto la importancia que tiene modificar determinadas creencias sociales que siguen estando bastante extendidas y que conducen a *minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales*, considerándolas como inevitables, sobre todo entre chicos, o como problemas que deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan, para hacerse más fuertes, para “curtirse”. Como reflejo de lo que se sigue transmitiendo a los adolescentes, en este sentido, cabe destacar los porcentajes de acuerdo que manifiestan respecto a la siguiente creencia de justificación de la violencia:

- “*Si no devuelves los golpes que recibes, los demás pensarán que eres un cobarde*”: en la que el 37,6% está algo, bastante o muy de acuerdo. Creencia estrechamente relacionada con una de las frases que se repiten a veces desde la familia respecto a este problema: “Si te pegan, pega”.

Como ponen de manifiesto estos datos, la violencia hacia los iguales está estrechamente relacionada con una serie de sesgos y distorsiones morales que contribuyen a legitimarla, destacando sobre todo los conceptos de “cobarde” y “chivato”, fuertemente arraigados entre quienes agreden a sus compañeros en la escuela, que los utilizan para justificar el *acoso* así como la *conspiración del silencio* que lo perpetúa, y que les llevan a defender que hay responder con violencia a la violencia.

Para prevenir la violencia desde la familia es preciso también superar frecuentes contradicciones que existen respecto a su utilización en forma de “castigo físico”, favoreciendo alternativas no violentas, basadas en la comunicación. En este sentido conviene recordar los resultados obtenidos en la *Encuesta Nacional de Actitudes y Opiniones de los españoles sobre el maltrato infantil dentro del ámbito familiar* (Juste y Morales, 1998). En la que se encuentra que, en general, parece haber aumentando respecto a otras épocas la consideración del diálogo como la base más adecuada para enseñar a los niños a respetar los límites. Aunque, todavía la creencia de que es necesario en determinadas ocasiones “*pegar a los niños*” o “*darles un buen bofetón para mantener la disciplina*” es aceptada por un porcentaje alarmante de personas. Claramente en desacuerdo con la primera creencia se pronuncia el 31% de los

entrevistados (para los que no hay que pegar a los niños nunca); y respecto a la segunda el 50.7% (en desacuerdo o muy en desacuerdo con la necesidad de dar un buen bofetón). Existen, sin embargo, importantes diferencias en función de la edad de los entrevistados en las dos creencias anteriormente mencionadas. La opinión mayoritaria (61.4%) entre los mayores de 25 años lleva a justificar el castigo físico. Mientras que entre los jóvenes, menores de 25, la opinión mayoritaria (62%) expresa su desacuerdo con dicha necesidad. Por otra parte, la justificación del castigo físico parece estar relacionada con su uso. El 33% de los padres entrevistados reconoce haber reaccionado ante conflictos graves: pegando una bofetada o un azote (de vez en cuando o a menudo). Frente al 65% que manifiesta no haber reaccionado así casi nunca o nunca. La interpretación de los datos obtenidos en esta encuesta sugiere que la sociedad española, y especialmente los jóvenes, rechaza en mayor grado que en épocas anteriores la educación autoritaria y el castigo físico, pero sigue justificándolo y utilizándolo en conflictos graves debido probablemente a la falta de alternativas eficaces para enseñar a los niños en dichas situaciones. Desarrollar estas alternativas en el conjunto del sistema social es, por tanto, un objetivo básico para prevenir la violencia desde la familia.

### **3.2. El enfoque evolutivo: el desarrollo de las habilidades vitales básicas**

La influencia de la familia debe ser analizada y favorecida a través de su capacidad para promover las habilidades necesarias para la vida. Entre las que cabe destacar las cuatro que se resumen a continuación.

#### **3.2.1. Establecer vínculos de calidad, basados en la confianza y la seguridad**

Desde el comienzo de la vida de una persona puede reducirse su vulnerabilidad frente a distintos tipos de riesgo psicológico o social favoreciendo su capacidad para establecer vínculos de calidad, basados en la confianza mutua. Esta capacidad comienza a desarrollarse a partir de las relaciones que el niño establece con los adultos más significativos (su madre y su padre, generalmente), con los que va aprendiendo lo que se puede esperar de los demás y de sí mismo; modelos que desempeñan un decisivo papel en la regulación de su conducta y en su forma de responder a las dificultades y a las frustraciones. Cuando el adulto responde adecuadamente a las demandas de atención del niño, le ayuda a desarrollar la confianza básica en su propia capacidad para influir en los demás con éxito e información adecuada sobre cómo conseguirlo. La seguridad proporcionada en estas relaciones de apego permite al niño desarrollar tres importantes capacidades:

- 1) Confiar en sí mismo y en otras personas.
- 2) Comprender, predecir y expresar las emociones.
- 3) Estructurar de forma coherente su comportamiento en relación al comportamiento de los demás.

Estas habilidades permiten desarrollar expectativas positivas de sí mismo y de los demás, afrontar las dificultades con eficacia, obtener la ayuda de los demás o proporcionársela. En algunos casos, sin embargo, el niño aprende que no puede esperar cuidado ni protección, desarrolla una visión negativa del mundo y se acostumbra a responder a él con conductas que dificultan tanto el establecimiento de vínculos de calidad como su capacidad para superar la adversidad, incrementando con ello la probabilidad de conductas violentas y su vulnerabilidad general.

#### **3.2.2. Favorecer la capacidad para esforzarse en tareas y conseguir protagonismo positivo**

La violencia es utilizada con frecuencia como una forma destructiva de conseguir la atención y el poder que el individuo no ha aprendido a lograr de forma positiva. Por eso, para prevenirlo es preciso desarrollar alternativas positivas para sentir que se influye en el entorno. Alternativas que ayudan a superar también otro de los problemas educativos que más preocupan hoy: la escasa motivación por las tareas escolares y la dificultad para esforzarse en ellas que manifiestan algunos escolares, sobre todo en la adolescencia.

Para prevenir los problemas anteriormente mencionados conviene favorecer desde la infancia el sentido de la propia eficacia, una de las características psicológicas más relevantes en la calidad de la vida de los seres humanos, de la que depende la capacidad de orientar la conducta a objetivos y de esforzarse para conseguirlos con la suficiente eficacia y persistencia como para superar los obstáculos que con frecuencia se encuentran.

La motivación de eficacia es aprendida a partir de las experiencias de éxito y fracaso que se han tenido a lo largo de la vida, y especialmente durante la infancia y adolescencia. Según como hayan sido dichas experiencias y los mensajes transmitidos por los adultos más significativos, los/as niños/as han aprendido a anticipar unos determinados resultados (positivos o negativos) en las distintas actividades que realizan (tareas escolares, relaciones sociales, deporte...) y a darse a sí mismos mensajes que ayudan u obstaculizan su eficacia.

Cuando los esfuerzos que realiza un niño para superar una tarea, o alcanzar un objetivo de forma independiente, le conducen al éxito, o cuando los adultos más significativos para él (en casa, en la escuela...) le manifiestan reconocimiento de forma consistente y adecuada, desarrolla su capacidad para superar las dificultades, que se convierten en alicientes para la actividad, y aprende a decirse a sí mismo los mensajes positivos que ha recibido de los demás ("*lo vas a conseguir*", "*sigue intentándolo*", "*no te desanimes*", "*un fallo lo tiene cualquiera*"...). De esta forma, el niño desarrolla su curiosidad, el deseo de aprender y la orientación a la eficacia; características que le ayudan a enfrentarse a las dificultades con seguridad y a superarlas.

Se produce el proceso contrario al anteriormente descrito, cuando los resultados que un niño obtiene en los intentos de lograr algo por sí mismo le conducen al fracaso, o cuando en estas situaciones los adultos suelen desalentarle o criticarle ("*¿quién te has creído que eres?*", "*no lo vas a conseguir*", "*tú no vales para eso*"...). Condiciones que hacen que el niño responda ante las dificultades en general, y al aprendizaje en particular, con ansiedad e ineficacia, al anticipar el fracaso y haber aprendido a decirse a sí mismo los mensajes que ha recibido de los demás y que obstaculizan la superación de las dificultades que encuentra. Como consecuencia de dicho proceso, el niño suele ser inseguro, dependiente de la aprobación de los demás, muy sensible a la crítica y vulnerable a sufrir distinto tipo de problemas, como el fracaso escolar o el comportamiento disruptivo.

Para ayudar a los niños y adolescentes a desarrollar la capacidad de trabajo y esfuerzo es preciso favorecer todo el proceso que la regula:

- Ayudándoles a definir sus propios objetivos, por los que consideran merece la pena esforzarse, elaborando planes realistas sobre cómo avanzar en su consecución, llevando a la práctica dichos planes, superando los obstáculos que surgen, y valorando sus resultados de forma que se favorezca la movilización de la energía necesaria para avanzar.

- Cuidando los mensajes que les transmitimos cuando deben superar dificultades, de forma que resulten positivos y alentadores.
- Ayudándoles a superar los problemas producidos por la experiencia de fracaso: poniendo en práctica estrategias eficaces para mejorar sus resultados, de forma que obtengan el reconocimiento que necesitan, y enseñando a definir los fracasos como dificultades a resolver, analizando qué se puede cambiar para mejorar, y enseñando a valorar el progreso aunque éste se encuentre lejos del objetivo final, con un optimismo inteligente: acostumbrándose a centrar la atención a los aspectos más positivos de la realidad, pero sin dejar de percibirla con precisión.

### 3.2.3. Establecer relaciones de amistad basadas en el respeto mutuo

Para prevenir la violencia, y el modelo dominio-sumisión en el que suele basarse, conviene promover su alternativa más adecuada y sostenible: las relaciones de amistad basadas en el respeto mutuo y la igualdad. Para las cuales conviene aprender una serie de habilidades que protegen del riesgo de ser elegido como víctima y del riesgo de agredir a los demás.

Entre las principales habilidades para la amistad cabe destacar por su relevancia desde los primeros cursos de primaria las cuatro siguientes:

1) *Llevarse bien al mismo tiempo con adultos y con iguales.* Los niños más aceptados por sus compañeros se diferencian de los rechazados por ocupar una posición positiva en el sistema escolar; logrando hacer compatible su relación con tareas y profesores con la solidaridad hacia sus compañeros.

2) *Colaborar e intercambiar el estatus.* Los niños que tratan continuamente de controlar, de dirigir a otros niños, suelen ser rechazados por sus iguales. Cuando se pregunta a los compañeros por qué no quieren estar con ellos suelen decir que "*porque son unos mandones*", "*porque siempre hay que hacer lo que ellos dicen*"...

3) *Expresar aceptación: el papel de la simpatía.* Los niños que más animan, elogian, atienden y aceptan, suelen ser los que más elogios, atención y aceptación reciben. Esta simpatía recíproca hace que al niño le guste estar con sus compañeros y encuentre en esta relación oportunidades de gran calidad para desarrollar su inteligencia social y emocional.

4) *Repartir el protagonismo y la atención.* Uno de los bienes más valorados en las situaciones sociales es la atención de los demás. Comprenderlo y aprender a repartirla sin tratar de acapararla de forma excesiva (como hacen los niños que resultan *pesados* y por eso rechazados), ni pasar desapercibido (como sucede con los niños aislados), es una de las más sutiles habilidades sociales. Los niños que suelen ser rechazados manifiestan menos interés hacia los otros niños, suelen hacer comentarios irrelevantes, expresan frecuentemente desacuerdo, suelen ser ignorados por el grupo, e intentan llamar la atención sobre sí mismos.

La enseñanza de estas habilidades puede realizarse ayudando, en primer lugar, a descubrir su influencia, estimulando el proceso de adopción de perspectivas en función del cual se desarrolla la comprensión del mundo social y emocional. Y para ello puede preguntarse por ejemplo a un niño si a él le gusta que otro niño acapare toda la atención del grupo. Y después si cree que a otro niño le gustara que él trate de llamar siempre la atención. Para pasar al final a formular el principio general sobre la necesidad de

distribuir el protagonismo en función de la necesidad que todos tenemos de ser protagonistas.

La adquisición de habilidades nuevas exige proporcionar también oportunidades para practicarlas y enseñar a evaluar con precisión los resultados obtenidos, aprendiendo a valorar los progresos por pequeños que sean. Este *optimismo inteligente* consiste en una atención selectiva hacia los aspectos más alentadores de la realidad que no impida percibirla con precisión. Puede enseñarse ayudando a considerar las situaciones en las que no se obtienen los resultados deseados como problemas a resolver, más que como fracasos, concentrando la atención del niño en qué puede hacer él para superar dichas dificultades y ayudándole a conseguirlo.

### **3.2.4. Adaptar la educación a los cambios de la adolescencia favoreciendo la construcción de una identidad positiva**

No suele ser fácil para el adulto adaptarse al cambio que supone dejar de proteger a un niño para ayudar a un adolescente. Cambio que puede originar una gran incertidumbre a muchos padres y madres sobre qué deben hacer. Y ante el cual, responden a veces con un retirada excesivamente brusca de su apoyo y atención, privando así al adolescente de condiciones protectoras necesarias para su desarrollo. Para evitarlo, conviene ir retirando la supervisión de forma gradual, a medida que el adolescente manifiesta que es capaz de tomar las riendas de su vida cotidiana y de afrontar adecuadamente los riesgos que pueden surgir.

La habilidad para afrontar con eficacia y autonomía las situaciones de riesgo es un aspecto importante de nuestra capacidad de adaptación que suele desarrollarse bastante tarde. Los principios que estructuran las relaciones sociales en la infancia hacen que el niño reclame y acepte la ayuda de los adultos encargados de su cuidado ante situaciones que podrían representar una amenaza para su seguridad; permitiendo así obtener la protección que necesita. Por el contrario, la creciente necesidad de autonomía que siente el adolescente le lleva a rechazar la protección de los adultos y a enfrentarse a situaciones y conductas de riesgo, que pueden representar una grave amenaza para su desarrollo posterior.

La necesidad de sentirse especial que tiene el adolescente puede llevarle a creer que es invulnerable y que no sufrirá las consecuencias más probables de los riesgos en los que incurre. Aunque esta distorsión puede darse en cualquier edad, su fuerza en la adolescencia temprana, entre los 13 y los 15 años, es especialmente acentuada. Y es precisamente en esta edad en la que se incrementa el riesgo de acoso escolar y la dificultad para pedir ayuda a los adultos. Otra característica de esta etapa que conviene tener en cuenta es la frecuente tendencia a la dramatización, que le lleva a imaginarse como si estuviera delante de un *auditorio imaginario*, creyendo que los demás prestan tanta atención a lo que le preocupa como él mismo. Para favorecer la superación de estas características, y su asociación con conductas de riesgo, conviene que el adolescente tenga la oportunidad de compartir sus pensamientos y sentimientos con un *auditorio real* de compañeros que se identifiquen con valores positivos, con los que descubrir coincidencias y sentirse al mismo tiempo especial y único sin necesidad de poner en riesgo su desarrollo ni el bienestar de otras personas.

En la adolescencia, la influencia de los compañeros adquiere una especial significación debido a que desempeñan un papel prioritario en la formación de la propia identidad, la *tarea* vital más importante de dicha etapa. La fuerte necesidad que tienen los adolescentes de relacionarse con compañeros y sentir que forman parte de un grupo puede hacerles demasiado vulnerables a la presión, directa o indirecta, real o

imaginaria, que reciban del grupo de iguales. Así cabe interpretar, por ejemplo, que una de las razones más frecuentemente aludidas para consumir drogas (incluido el tabaco y el alcohol) sea que los amigos también las consumen. Y que entre las razones por las que no detienen situaciones de acoso suelen mencionar el miedo a ser rechazados por los compañeros si lo hacen. Por eso para prevenir estas situaciones de riesgo hay que favorecer la integración en grupos de compañeros constructivos y enseñar a resistir cualquier tipo de presión social cuando ésta sea destructiva, ayudando a afrontar la tensión que puede suponer sentirse diferente al mantener el propio criterio.

Como reflejan los resultados anteriormente expuestos, el hecho de ser excluido de grupos de iguales de orientación positiva, puede incrementar considerablemente el riesgo de que los individuos que lo sufren encuentren una especie de refugio estableciendo un gueto junto a otros individuos que también han sido excluidos. Por eso, para prevenir la violencia y otras conductas de riesgo en la adolescencia conviene que todos los individuos dispongan de una *adecuada interacción con iguales*, que les permita contar con un auditorio real y constructivo, con el que compartir pensamientos y sentimientos y responder a la fuerte necesidad que tienen de sentirse especiales y parte de un grupo, descubriendo que a pesar de ser diferentes comparten con los demás importantes semejanzas, puesto que todos somos únicos y especiales y al mismo tiempo iguales a los demás, incluso en la adolescencia, sin necesidad de comprometer el bienestar de los demás ni el propio. Estas oportunidades de interacción con grupos de iguales de orientación constructiva representan una condición necesaria para comenzar a definir la propia identidad de forma positiva, y superar el riesgo de definirla negativamente, de identificarse con la violencia, que a veces se observa cuando el grupo de iguales se convierte en una especie de gueto-refugio contra una escuela, y una sociedad excluyentes.

Aunque el grupo de iguales adquiera una especial importancia, conviene no olvidar que el riesgo durante la adolescencia disminuye si siguen disponiendo de adultos de referencia en la familia, en los que puedan confiar para comunicarse de forma continua. En apoyo de su relevancia cabe interpretar que el hecho de seguir realizando parte de las actividades de ocio con los padres durante la adolescencia se relacione con una menor tendencia a conductas destructivas.

Por otra parte, se ha observado que la tendencia a las conductas violentas o de riesgo es menor entre los adolescentes que encuentran en su familia un claro rechazo con dichas conductas y los adultos se comportan de acuerdo a lo que expresan. En otras palabras, que para prevenir el acoso es fundamental que en la familia se critique con claridad, sin minimizarlo, y que los adultos proporcionen modelos basados en el respeto mutuo, coherentes con los valores de igualdad y tolerancia, que se transmiten sobre todo con la práctica.

#### **4. Principios básicos para los programas de intervención a través de las familias**

A partir de las investigaciones que hemos llevado a cabo sobre estos temas (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2001, 2004) se desprende que para prevenir desde la familia la violencia es preciso favorecer las siguientes condiciones:

1) *La identificación con modelos básicos basados en la empatía y la democracia*, que permitan establecer vínculos de calidad y ayuden a romper con la reproducción intergeneracional de la exclusión y la violencia. Conviene recordar, en este sentido, que muchos de los adultos que sufren o ejercen violencia o exclusión proceden de familias en las que también existían dichos problemas. Se han detectado una serie de

características que deben promoverse para ayudar a romper esta trágica cadena: 1) el establecimiento de vínculos sociales no violentos, con los que aprender a confiar en uno mismo y en los demás; 2) el rechazo a toda forma de violencia, reconociendo a otra(s) personas las emociones suscitadas; 3) el compromiso de no reproducir la violencia, que incrementa su eficacia si se expresa a través de acciones concretas socialmente compartidas; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia.

2) *El desarrollo del empowerment y la superación de los problemas de indefensión aprendida en los adultos que deben educar.* Problemas que con frecuencia se observan en algunas madres como consecuencia de los estereotipos sexistas tradicionales y su contradicción con los actuales cambios sociales. Para lo cual es preciso incrementar su capacidad para controlar su vida y desarrollar un proyecto vital propio, en la dirección de lo defendido en diversos foros internacionales sobre el *empowerment* de las mujeres (Naciones Unidas, 1995). Conviene tener en cuenta, en este sentido, la necesidad de destacar este objetivo como un requisito básico para favorecer la eficacia de las madres en la educación de sus hijos, especialmente en la adolescencia, al ayudarles a entender mejor los cambios que están viviendo y favorecer su autonomía (más difícil de aceptar si la madre no tiene un proyecto vital diferenciado del que pueda desarrollar su hijo)

3) *El desarrollo de habilidades de comunicación y de resolución de conflictos, que permitan enseñar a respetar límites sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia.* Las investigaciones realizadas sobre la educación familiar reflejan que, tanto cuando se pregunta a los adultos como cuando se pregunta a los adolescentes, las principales dificultades actuales se concentran en torno a esta condición. Nuestros estudios ponen de manifiesto, además, que estos dos problemas, que podrían parecer antagónicos, están en la práctica estrechamente relacionados. Relación que podría explicarse en función de la dificultad que suele suponer sustituir el autoritarismo de épocas pasadas por una enseñanza de los límites que sea más coherente con los valores democráticos en los que pretendemos educar: a través de la comunicación, el consenso y el respeto a normas claras construidas con la participación de todos. Ayudar a desarrollar habilidades que permitan superar esta dificultad debe ser un objetivo básico de los programas de prevención.

4) *La comprensión de los cambios que viven los hijos.* El estudio que hemos realizado sobre este tema refleja que los adultos con hijos en situación de riesgo utilizan esquemas de atribución de los conflictos que viven con ellos excesivamente simples, en los que se pone de manifiesto un escaso conocimiento de los cambios y motivaciones que se producen en la adolescencia. Dificultades que pueden conducir a interpretar de forma hostil conductas que en un principio no lo son, y a deteriorar así las relaciones familiares. Por eso, los programas deben incluir actividades que ayuden a la superación de este problema y con ello a la adaptación de la educación familiar a las características evolutiva de los hijos.

5) *Promover una representación de la violencia que ayude a prevenirla.* Para lo cual es preciso rechazarla en todas sus manifestaciones, incluido el castigo físico, y desarrollar alternativas educativas eficaces. Conviene tener en cuenta, en este sentido, la necesidad de comprender que la exposición a la violencia durante la infancia y adolescencia, incluida la que supone el castigo físico o la que repetidamente se ve en la televisión, puede llevar a justificarla e incrementar el riesgo de ejercerla o de sufrirla en el futuro. Y que, por el contrario, el rechazo a la violencia se incorpora de forma mucho más eficaz y profunda si se aplica de forma generalizada y si los adultos encargados de la educación se comportan coherentemente con lo que tratan de enseñar.

6) *La prevención de la intolerancia y del sexismo.* Determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia los papeles y relaciones de dominio-sumisión en cuyo contexto se produce la violencia ejercen una decisiva influencia en el riesgo de convertirse en agresor o en víctima: como son las creencias racistas, sexistas, xenóforas, la conceptualización de la violencia entre iguales como una expresión de valentía, o cualquier otra creencia que lleve a rechazar a las personas que se perciben diferentes, situación en la que todos podemos encontrarnos. De lo cual se deriva la necesidad de enseñar a detectar y corregir dichas actitudes como un requisito necesario para prevenir la violencia en todas sus manifestaciones.

7) *La mejora de la calidad de la vida familiar así como del conjunto de las relaciones que en ella se establecen.* La estrecha relación que suele observarse entre riesgo de violencia y estrés permite destacar la mejora de la calidad de la vida de las familias como una de las principales condiciones para la prevención de la violencia. Y para lograrlo es preciso desarrollar alternativas: estableciendo contextos y habilidades a través de los cuales puedan expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia, a través de la comunicación, la negociación, la mediación...

8) *El desarrollo de recursos de apoyo a la familia,* que favorezcan su integración y ayuden a superar situaciones de aislamiento. Una especial relevancia tienen en este sentido, los recursos que pueden proporcionarse a nivel local, a los que todas las familias, y especialmente las que se encuentran en situación de riesgo, deberían poder recurrir para mejorar la solución de situaciones problemáticas. En distintos foros internacionales se destaca este nivel de intervención local como un objetivo prioritario para dar respuesta a los desequilibrios que plantean los actuales cambios sociales y la gran complejidad que implican sobre todo para el desarrollo de los colectivos más desfavorecidos.

9) *La adaptación de la familia a los actuales cambios sociales,* promoviendo condiciones que favorezcan que los adultos que deben educar no estén aislados del mundo exterior, tengan un suficiente nivel de control sobre sus propias vidas, que les permita estar psicológicamente disponibles para compartir la responsabilidad de educar desde esquemas de cooperación.

10) *El desarrollo de nuevos esquemas de cooperación basados en el respeto mutuo, que eviten la tendencia a la estigmatización de las familias con dificultades.* Para superar los problemas anteriormente mencionados y mejorar la educación, es preciso poner en marcha nuevas y más estrechas formas de colaboración entre la familia y la escuela, así como entre ambas instituciones y el resto de la sociedad. Y para conseguirlo con todas las familias es conveniente desarrollar esquemas de colaboración distintos de los que en el pasado han conducido a escasos resultados, que superen el rechazo a participar en los programas que a veces sienten las familias en situación de riesgo: orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de soluciones para afrontar mejor un problema compartido, y evitando todo aquello que pudiera estigmatizar a las familias con dificultades.

## **5. Programas para familias con adolescentes en situación de riesgo desarrollados a través de la investigación-acción**

Se resumen a continuación las principales características de los programas que hemos desarrollado (Díaz-Aguado, Dir., 2004) con los equipos municipales de Fuenlabrada, Móstoles y Getafe, al intentar llevar a la práctica los principios

anteriormente expuestos a través de las familias con hijos adolescentes en situación de riesgo de violencia o exclusión.

### **5.1. Contenidos y objetivos**

Los programas se estructuran a partir de cinco unidades:

*Unidad uno. La compleja tarea de educar a un/a adolescente.* Su objetivo es definir la tarea del grupo que participa en el programa en torno a la búsqueda conjunta y activa de soluciones para un problema compartido, que conviene relativizar y desdramatizar, estableciendo su relación con los que existen en otras familias o en el conjunto de la sociedad, creando un clima positivo, no estigmatizador.

*Unidad dos. El significado de la adolescencia.* Su objetivo es favorecer la comprensión de la conducta del adolescente en función de las necesidades psicosociales propias de dicha edad, y especialmente en torno a la construcción de una identidad positiva y diferenciada; para mejorar con ello las habilidades educativas y superar el rechazo afectivo que a veces se produce como consecuencia de la incompreensión. Para lo cual suele resultar conveniente ayudar a que los adultos recuerden su propia adolescencia (los sueños, los proyectos...), estableciendo las similitudes y las diferencias con las características de su hijo, y sensibilizando sobre el riesgo de que conflictos no resueltos obstaculicen actualmente su tarea educativa.

*Unidad tres. El desarrollo de la personalidad durante la infancia: origen de las habilidades y deficiencias del adolescente.* Pretende favorecer la comprensión de qué carencias anteriores puede ser preciso compensar para superar situaciones de riesgo en el adolescente o incluso en los propios adultos que deben educar, en torno a: las expectativas y modelos básicos, los problemas para definir y alcanzar objetivos que contribuyan al desarrollo o las dificultades para establecer relaciones de amistad e integrarse en grupos de orientación constructiva.

*Unidad cuatro. Por qué surge la violencia en las relaciones familiares y cómo prevenirla.* Su objetivo es ayudar a comprender cuáles son las condiciones que incrementan el riesgo de violencia en la familia para poder evitarlas y desarrollar habilidades y condiciones protectoras que contribuyan a dar más calidad a la vida familiar, por ejemplo: enseñando a resolver conflictos, evitando las escaladas coercitivas y a través de procedimientos de disciplina eficaces y adecuados.

*Unidad cinco. Prevenir la violencia y la victimización más allá del contexto familiar.* En ella se analizan las condiciones que incrementan o reducen el riesgo de que los adolescentes se conviertan en agresores o en víctimas de la violencia fuera de la familia. Su objetivo es favorecer la adquisición de habilidades para prevenir o detener dichas situaciones y sus destructivos efectos; por ejemplo: estableciendo contextos en los que los/as adolescentes puedan pedir y obtener la ayuda de sus padres cuando la necesitan, o evitando la frecuente tendencia a reñirles o a culpabilizarles cuando han sido víctimas de la violencia y lo cuentan.

### **5.2. La convocatoria y el contexto de los programas**

Los trabajos realizados con anterioridad habían reflejado dificultades importantes para que las madres y padres con hijos en situación de riesgo participaran en este tipo de programas, puesto que no suelen acudir a las convocatorias que se plantean desde los centros educativos o desde los servicios municipales; y su tendencia a abandonar los programas, después de haberse integrado en ellos, es bastante más alta que la que suele observarse en otros casos, siendo muy rara su participación en ellos hasta el final.

Como posible explicación de estas dificultades cabe considerar: el carácter aversivo que para estas familias puede tener la convocatoria, al asociarla a los frecuentes problemas que sus hijos tienen en los centros escolares (fracaso, comportamiento disruptivo, absentismo, violencia...), a sus propias dificultades de adaptación a los requisitos que plantea el programa o al estrés que puede originarles observar que sus problemas son más difíciles de resolver que los de otras familias.

Para superar las dificultades anteriormente expuestas, en el procedimiento seguido en esta investigación (Díaz-Aguado, Dir., 2004) se tomaron tres decisiones que en función de los resultados parecen acertadas:

- 1) Se seleccionaron para participar en el programa únicamente a madres y padres con hijos adolescentes en situación de riesgo, para impedir que la superior facilidad de resolución de problemas de unas familias pudiera desalentar a las que viven situaciones de superior dificultad.
- 2) Se cuidó especialmente la forma de plantear la participación de las familias en el programa así como su convocatoria, evitando todo lo que pudiera resultar estigmatizador, y situándola en un esquema de colaboración entre dichas familias y el equipo encargado del programa, sobre la búsqueda conjunta de soluciones a un problema creciente que, además de las familias convocadas, también tienen otras muchas familias, a las que los resultados obtenidos en este trabajo podrán ayudar.
- 3) Se seleccionaron a las familias participantes a través de la información disponible en los centros de educación secundaria, y se convocaron en los locales municipales, en los que ninguna de ellas había vivido con anterioridad experiencias difíciles.

### **5.3. Características de los participantes**

Los adolescentes en situación de riesgo de exclusión o violencia, cuyas madres y/o padres se integraron en el programa se caracterizan por manifestar:

- 1) Serias dificultades para respetar las normas en la escuela, protagonizando con frecuencia problemas de indisciplina: comportamiento disruptivo, falta de respeto a los profesores... La escalada de dichas situaciones puede hacer que, en alguna ocasión, lleguen a la violencia, sobre todo de tipo psicológico, pero esto no es frecuente. Estos problemas originan a veces expedientes disciplinarios y llamadas a las familias, que suelen ser vividas por éstas como uno de sus principales problemas.
- 2) Problemas de aprendizaje, falta de motivación por las materias escolares, absentismo y, en algunos casos, deseo de abandonar la escuela, aunque no pueden hacerlo por encontrarse en Educación Secundaria Obligatoria.
- 3) En el entorno familiar también hay serias dificultades para lograr que respeten las normas y sus madres y/o padres manifiestan no saber qué hacer con ellos, observándose en algunas ocasiones escaladas de coerción entre la madre y el adolescente que llegan o se acercan a la violencia psicológica. La calidad de las relaciones familiares está en casi todos los casos muy deteriorada.
- 4) Los problemas de externalización anteriormente descritos caracterizan a casi todos los adolescentes de las familias participantes. Con la excepción de un caso, víctima de la violencia de sus compañeros, con problemas de internalización.

Todos son chicos. Para explicarlo conviene tener en cuenta que los problemas de externalización vividos por los educadores como no controlables, son muchísimo más frecuentes en ellos que en ellas. Su edad oscila entre los 13 y los 17 años.

Para valorar la significación de esta investigación conviene tener en cuenta que los problemas de los adolescentes seleccionados coinciden con los que más preocupan actualmente al profesorado: comportamiento disruptivo, falta de respeto, indisciplina, falta extrema de motivación por el aprendizaje. Problemas de relativa frecuencia entre el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria, pero que en pocas ocasiones llegan al nivel de los adolescentes estudiados aquí. Aunque no disponemos de datos precisos para valorar dicha incidencia, su comparación con los 825 casos evaluados en la investigación global en la que este estudio se sitúa permitiría situarla con carácter aproximado en torno al 2%.

Las entrevistas realizadas antes de iniciar el programa reflejan que las personas participantes viven las frecuentes llamadas que reciben del instituto con mucha tensión, llegando a afirmar incluso una de ellas que lo mejor que podría pasarle en la vida es dejar de recibir dichas llamadas. Se observa, además, que sus recursos para controlar la conducta antisocial de sus hijos son muy limitados. El estilo de disciplina más frecuente que parece haberse empleado es una mezcla de castigos físicos, escaladas coercitivas y permisividad excesiva.

#### **5.4. Condiciones de los programas desarrollados**

Los programas desarrollados a través de los equipos municipales tienen las siguientes características:

1) *El número medio de sesiones grupales* oscila entre 11 y 9, situándose como media en 10, un número parecido, aunque ligeramente superior, al habitual en los programas de intervención con madres y padres realizados con anterioridad por dichos equipos. La duración de cada sesión es de una hora y media y su periodicidad semanal.

2) *Estructura y procedimiento seguido en cada sesión.* Todas las sesiones se llevan a cabo en el mismo espacio, en el que los participantes están sentados alrededor de mesas situadas en forma de círculo, para facilitar la participación. Y cada sesión se estructura en cuatro partes, de características parecidas a las que suelen emplearse en los programas de enseñanza de habilidades sociales y procedimientos de resolución de conflictos.

- *Introducción-revisión.* Cada sesión comienza con un breve comentario de cada participante sobre lo sucedido durante la semana respecto al tema analizado en la sesión anterior, utilizando, en este sentido, la técnica de la *rueda*.
- *Explicación de contenidos.* A continuación los coordinadores plantean un resumen de los contenidos seleccionados para la ocasión, entre los unidades anteriormente mencionadas, adaptándolos a la peculiaridad de las madres y padres que componen el grupo, tratando de estimular su participación sobre la relación de lo expuesto con su experiencia.
- *Discusión.* En el procedimiento seguido a continuación, las madres y padres que asisten a la sesión exponen la conexión entre los contenidos planteados y su propia experiencia; interviniendo en algunas ocasiones los coordinadores para estimular el intercambio de puntos de vista, la adopción de perspectivas (incluyendo en este sentido también la perspectiva de sus hijos) y una orientación pragmática hacia la resolución de los conflictos, con la que superar las dificultades detectadas inicialmente (indefensión, fatalismo, escaladas coercitivas...).
- *Despedida-preparación de la próxima sesión.* Antes de finalizar cada sesión, se vuelve a utilizar la técnica de la *rueda*, expresando generalmente cada participante cómo piensa aplicar lo tratado en ella durante la semana siguiente.

3) *Entrevistas individuales de preparación del programa.* Antes de comenzar el programa, sus coordinadores realizan una entrevista individual con las madres y padres participantes, en cuyo contexto se aplica una prueba de *Frases Incompletas*, basada en la asociación libre a partir de una frase que es preciso completar y la *Entrevista sobre los Conflictos con los Hijos* y sus posibles soluciones. Estas evaluaciones se completan con dos instrumentos a los que responden colectivamente de forma escrita: *Cuestionario de Actitudes hacia la Violencia y la Educación* y la *Escala de Indefensión Aprendida*. De forma paralela también se realizan entrevistas individuales con los adolescentes sobre los conflictos que viven con sus padres.

## 5.5. Evaluación

La evaluación realizada antes y después del programa desarrollado por los equipos municipales a las personas que han participado en él pone de manifiesto que han mejorado de forma significativa en los siguientes indicadores:

- 1) La superación de las “Actitudes y creencias que dificultan la educación de los adolescentes y conducen a la pasividad”, así como de las “Creencias que justifican el autoritarismo y la sobreprotección de los adolescentes”.
- 2) La superación de las “Creencias que llevan a justificar la violencia, el sexismo y la intolerancia”.
- 3) La superación de la “Indefensión como pesimismo y dificultad para resolver problemas” y el incremento del “Control y la percepción de calidad de vida”.

Estos cambios reflejan la eficacia general del programa de intervención desarrollado para favorecer en las madres y padres participantes los objetivos propuestos, promoviendo:

- Habilidades de comunicación y resolución de conflictos que permiten enseñar a respetar límites sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia.
- Esquemas que ayudan a comprender los cambios que viven los adolescentes en la actualidad, para poder adaptar la educación con eficacia a dichos cambios.
- La superación de los problemas de indefensión aprendida detectados en un principio.
- Modelos y expectativas básicos basados en la confianza y la empatía, con los que contrarrestar esquemas autoritarios que podrían llevar a la reproducción del sexismo, la intolerancia y a la justificación de la violencia.

Tanto los adultos participantes, como los profesionales que han coordinado los programas observan una clara mejoría en las relaciones de dichos adultos con sus hijos adolescentes así como en la calidad global de la vida familiar.

## Referencias bibliográficas

BELSKY, J. (1980) Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.

BRONFENBRENNER, U. (1979) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987 (1979 fecha de la primera edición en inglés).

DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1995) *Niños con dificultades socio-emocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir). (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DIAZ-AGUADO, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos videos.

DIAZ-AGUADO, M.J. (2002) Convivencia escolar y prevención de la violencia. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia\\_escolar/](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/)

DIAZ-AGUADO, M.J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Serie de tres libros y un vídeo con tres documentos audiovisuales.

DIAZ-AGUADO, M.J. (2004) *Intervención a través de la familia*. Tercer volumen de la serie *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DIAZ-AGUADO, M.J. (2006) *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid.

DIAZ-AGUADO, M.J. ; MARTINEZ ARIAS, R. (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios número 73.

DIAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R.; MARTINEZ FERNANDEZ, B.; ANDRES MARTIN, T. (2000) *El origen de la integración y la tolerancia en niños de 2 a 6 años*. Madrid: Consejo Económico y social de la Comunidad de Madrid.

ECCLES, J.; LORD, S.; ROESER, R. (1996) The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. En: CICHETTI, D. ; TOTH, S. (Eds.) *Adolescence: Opportunities and challenges*. Rochester: University of Rochester Press.

ESPELAGE, D.; BOSWORTH, D.; SIMON, T. (2000) Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78,3, 326-333.

FAD (2003) *Comunicación y conflictos entre hijos y padres*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.

GRUSEC, J. KUCZYNSKI, L. (Eds.) (1997) *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. New York: Wiley.

JUSTE, M.; MORALES, J. (1998) La violencia hacia los hijos dentro del ámbito familiar. Lo que opinan los españoles. *Revista de Estudios de Juventud, Monográfico sobre Violencia y Juventud*, 42, 35-46.

KAZDIN, A.; SIEGEL, T., BASS, D. (1992) Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60,5, 733-747.

LIMPER, R. (2000) Cooperation between parents, teachers, and school boards to prevent bullying in education. *Aggressive Behavior*, 26, 125-134.

METROPOLITAN AREA CHILD STUDY RESEARCH GROUP (2002) A cognitive-ecological approach to preventing aggression in urban settings: Initial outcomes of high-risk children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70,1, 179-194.

NACIONES UNIDAS (1995) *Declaración de Beijing y Plataforma para la Acción. IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.

OLIVER, R. ; OAKS, I.; HOOVER, J. (1994) Family issues and interventions in bully and victim relationships. *School Counselor*, 41,3, 199-202.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2002) *Informe sobre la violencia en el mundo como problema de salud*. OMS.

PATTERSON, G. (1982) *Coercitive family process*. Oregon: Eugene.

REHNER, I.; FARBER, N. (1996) Transmission of family values, work, and welfare among poor urban Black woman. *Work and Occupations*, 23,4, 437-460.

SCHWARTZ, D.; DODGE, K.; PETTIT, G.; BATES, J. (1997) The early socialization of aggressive victims. *Child Development*, 68, 4, 665-675.

SERBIN, L.; KARP, J. (2004) The intergenerational transfer of psychosocial risk: Mediators of vulnerability and resilience. *Annual Review of Psychology*, 55, 333-363.

SHERER, D.; BRONDINO, M., HENGELER, S. (1994) Multisystemic family preservation therapy: Preliminary findings from a study of rural and minority serious adolescent offenders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2,4, 198-206.

STRAUSS, M.; YODANIS, C. (1997) Corporal punishment in adolescence and physical assaults on spouses in later life: What accounts for the link? *Journal of Marriage and the family*, 58(4), 825-841.

