

Intervención social en el abordaje y prevención de conductas de discriminación y violencia en adolescentes

M. Carmen CARRIÓN MARÍA

Universidad de Murcia
ccarrion@um.es

Recibido: 6 abril 2010

Aceptado: 17 junio 2010

RESUMEN

Las conductas violentas y discriminatorias en adolescentes y jóvenes constituyen un problema social cuya incidencia parece mantener cierta tendencia al aumento. En este artículo se examina el estado de la cuestión en cuanto a las manifestaciones de estas conductas de mayor incidencia y gravedad entre los jóvenes, y las ponemos en relación en torno al concepto de «actitud autoritaria». A continuación se presenta un análisis de las posibles variables explicativas y se proponen algunas reflexiones para la intervención social en el abordaje y prevención de las mismas.

Palabras clave: violencia, discriminación, adolescentes, actitud autoritaria, intervención social.

Social intervention in the approach and prevention of discriminatory conducts and violence in teenagers

ABSTRACT

Violent and discriminatory conducts in teenagers and young people represent a social problem whose impact seems to maintain a certain tendency to increase. In this article the state of matter is examined referring to the expressions of the conducts with a higher impact and seriousness among young people. Then we relate them to the concept of Authoritarian attitude. Next, an analysis of the explanatory variables is presented, and some reflections for the social intervention in the approach and prevention of them are proposed.

Key words: violence, discrimination, teenagers, authoritarian, attitude, social intervention.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Estado de la cuestión. 3. Actitud autoritaria. 4. Variables explicativas. 5. Reflexiones acerca de la intervención social. 6. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

Las conductas violentas en adolescentes y jóvenes constituyen un problema social cuya incidencia parece mantener cierta tendencia al aumento, según los datos que se desprenden de los últimos estudios del Instituto de la Juventud (2004, 2008) y el Instituto de la mujer (2006). Las manifestaciones de mayor incidencia y gravedad de esta conducta violenta son las que se refieren a la violencia entre iguales, las conductas de discriminación sexista y violencia de género y las conductas discriminatorias y xenófobas hacia la población inmigrante (INJUVE, 2004, 2008; Instituto de la mujer, 2001, 2004; Oficina del defensor del Pueblo, 1999, 2007; OMS, 2002).

En este artículo se expone cuál es el estado de la cuestión en relación a estos comportamientos de discriminación y violencia, es decir, en qué medida se encuentra entre los jóvenes tanto estos comportamientos, como las actitudes que los sostienen. Seguidamente estas diferentes manifestaciones se ponen en relación en torno al concepto de *actitud autoritaria*, entendiendo que todas ellas se sustentan en la misma dificultad para reconocer al otro. A continuación se exploran posibles variables explicativas a nivel macro y micro social para, finalmente, del análisis de estas casualidades, desarrollar la propuesta de intervención social que se presenta para el abordaje y prevención de las conductas de discriminación y violencia y, en definitiva, de autoritarismo en adolescentes.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

*Sólo si sabemos que el niño desea derribar la
torre de ladrillos le resultará valioso que compro-
bemos que puede construirla.*
Winnicott

Algunos informes del Instituto de la Juventud (2004) señalan como la violencia se extiende cada vez más entre las formas de resolver conflicto de los jóvenes. El 30% de los chicos y chicas sufren el denominado *bullying* o acoso entre iguales, este problema se ha convertido en una de las preocupaciones principales en el ámbito de la Educación Secundaria (Díaz-Aguado, 2005).

El estudio más completo en el ámbito de la violencia entre iguales en la escuela, es el que presentó la oficina del Defensor del Pueblo (2007). En él se diferencia entre exclusión social, que dicen sufrir un 10,5% de los alumnos, la agresión verbal sufrida por el 27% de éstos, la agresión física que es declarada por un 4% y las amenazas y chantajes que reciben más del 6% de los alumnos. Datos parecidos son los que se ofrecen en un trabajo del Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia en el que se afirma que cerca del 15% de los escolares se declaran víctima de agresiones en el centro escolar, de las cuales, más del 80% conllevan maltrato emocional (insultos, desprecio, aislamiento, etc.), y en torno al 50% maltrato físico (Serrano e Iborra, 2005).

En cuanto a las actitudes de rechazo a la inmigración el informe del INJUVE de 2004 alertaba de un cierto incremento de la desconfianza hacia los extranjeros entre los más jóvenes, especialmente en las zonas más afectadas por el fenómeno de la inmigración. Este mismo documento informaba de un 20% de jóvenes que están de acuerdo con expresiones del tipo: «Para un país es mejor que casi todo el mundo comparta las mismas costumbres y tradiciones», y se afirma que, aunque el joven a priori muestra un buen nivel de tolerancia e integración ante los que vienen de fuera, en este estudio, así como en otros similares, se detecta, al realizar los análisis en profundidad, cierta debilidad sobre estos valores en algunos perfiles concretos de jóvenes.

En este sentido, algunas investigaciones (Oskamp, 1991; Schuman *et al.*, 1997) han puesto de manifiesto que las actitudes de la mayoría de la población han evolucionado hacia una menor xenofobia. Sin embargo, se ha constatado que este cambio de actitud es más aparente que real y que las mismas personas que manifiestan rechazar el racismo mantienen de forma latente actitudes de rechazo a la inmigración y xenofobia (Pérez, 1996). De esta forma se han descrito nuevas formas de racismo como el racismo sutil, el racismo simbólico y racismo de aversión (McConahay, 1986; Dividio y Gaertner, 1986; Pettigrew y Meertens, 1995; Martínez, 2006).

Las encuestas que se realizan para la valoración de este fenómeno intentan, pues, desenmascarar esas actitudes de discriminación latentes. En nuestro país los datos más significativos, en relación al rechazo a la inmigración son los que ha arrojado la encuesta del CIS en el 2007: el 15% de los españoles trataría de evitar y el 5% rechazaría vivir en el mismo barrio que inmigrantes, el 17% y el 6% respectivamente si se tratara de vivir en el mismo bloque. El 15% trataría de evitar o rechazaría que sus hijos llevaran compañeros inmigrantes a casa y el 20% que se casaran con éstos; al 41% le merecen poca confianza los inmigrantes y al 9% ninguna, de hecho, el 13% dice no relacionarse con ellos por dicho motivo. Por último para casi el 20% de los españoles, los inmigrantes, aún encontrándose de forma estable y regular en nuestro país, no deberían obtener la nacionalidad; el mismo porcentaje piensa que reciben más del Estado de lo que aportan y el 15% cree que no contribuyen en nada a la economía española. Un reciente sondeo de opinión sobre inmigración (INJUVE, 2008) confirma estas mismas cifras entre los jóvenes.

La evidencia de cambios en las actitudes racistas ha servido de referencia para los estudios que analizan los cambios ocurridos en relación al sexismo (Ferrer y Boch, 2000). De este modo se ha evidenciado la existencia de un sexismo sutil o benévolo, que conviviría con el viejo sexismo hostil tradicional (Expósito, Moya y Glick, 1998). El sexismo hostil se basará en la creencia de la inferioridad de las mujeres como grupo, lo que legitimará la dominación masculina. El sexismo sutil o benévolo se caracterizaría por actitudes hacia las mujeres que, son sexistas en cuanto a la consideración de las mismas de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, pero que tiene un tono afectivo menos negativo en el perceptor, estaría basado en un paternalismo protector hacia las mujeres, en la creencia

de las diferencias de género como algo complementario y en la dependencia diádica de hombres y mujeres (Glick *et al.*, 2000).

Los estudios de evaluación del sexismo en población adolescente (Lameiras, Rodríguez y Sotelo, 2001; Lameiras y Rodríguez, 2002), confirman que el sexismo hostil y el benévolo configuran los dos polos del sexismo más moderno. Algunas autoras señalan como la descripción del sexismo hostil nos acerca al concepto de misoginia (Ferrer y Boch, 2000), de hecho, se ha demostrado la correlación positiva entre las altas puntuaciones en sexismo hostil y las actitudes favorables hacia la violencia de género (Sakalli, 2001), relación que no se encuentra en el caso del sexismo benévolo. Aún así, todos los autores coinciden en la importancia y peligrosidad de este último en cuanto a su efecto compensador y legitimador del primero. Los resultados de las investigaciones de Glick *et al.* (1998), demostraron que ambos tipos de sexismos estaban muy relacionados como ideologías legitimadoras complementarias.

De nuevo, en el Informe de la Juventud en España de 2004 se constata que el 80% de las mujeres jóvenes y el 75% de los varones, no relacionan la falta de amor con el maltrato y ambos sexos creen mayoritariamente que los hombres tienen dificultades para controlar su agresividad, atribuida a una cuestión hormonal. El 32% de los chicos y el 14% de las chicas consideran normal que un chico obligue a su novia a mantener relaciones sexuales con él en alguna ocasión. Por último, entre un 15% y un 25% de las chicas piensan que sólo obtendrán felicidad, seguridad y protección si se encuentran en pareja.

El estudio más amplio en relación a las actitudes sexistas en adolescentes, llevado a cabo en nuestro país, fue el realizado por la Fundación Mujeres y la Facultad de Psicología de la UNED en el llamado proyecto DETECTA, y en cuyo informe (2001) se presentan los datos de sexismo hostil y benévolo en jóvenes en tres categorías: cualidades, roles y relación de pareja. Los resultados más destacados en este informe son:

- En torno al 50% de los chicos y el 40% de las chicas se muestran de acuerdo con los enunciados benévolos en lo que a cualidades y roles asignados a cada sexo se refiere.
- Un 40% de los chicos y un 20% de las chicas se muestran de acuerdo con enunciados relacionados con sexismo hostil en cuanto a las cualidades, pero, algo menos, en creencias asociadas a sexismo hostil en el desempeño de roles: un 20% de los varones y sólo un 3% de las mujeres.
- En cuanto a la concepción sexista del reparto de autoridad y poder en el contexto de la pareja, aspecto íntimamente relacionado con la violencia de género, el 40% de los chicos, frente a sólo un 0,7% de las chicas, sigue considerando que el mero hecho de ser varón les legitima para ejercer autoridad y dirigir a la mujer en el contexto de la pareja, a tomar medidas que eviten que se invierta la balanza de poder o a tomar las decisiones importantes.
- Finalmente, un 23% del total tiene la convicción de que la debilidad de las mujeres legitima al varón para ejercer la autoridad dentro de la pareja: «se-

xismo hostil» y el 35% está de acuerdo o muy de acuerdo con actitudes que justifican, niegan o minimizan la violencia contra la mujer. El riesgo es alto si pensamos que el 24% de las chicas no detecta el sexismo hostil y un 42% no identifica el benévolo.

En España, según datos del Instituto de la Mujer, el porcentaje de víctimas de violencia de género está aumentando año tras año, durante 2006 el 33% de las mujeres asesinadas eran menores de 30 años y en esta franja de edad se encuentran el 40% de las denuncias y el 30% de las mujeres asistidas en los distintos dispositivos.

3. ACTITUD AUTORITARIA

«Del río que lo arrastra todo se dice que es violento, pero nadie dice que son violentas las márgenes que lo comprimen».

Poemas y Canciones – Bertolt Brecht

Estas diferentes manifestaciones de conducta violenta y discriminación como las que se dirigen hacia otros grupos (excluidos, diferentes opciones sexuales, diferencias religiosas, de estatus, etc.), son la expresión social de una actitud autoritaria. El autoritarismo tiene una larga tradición de estudio en la psicología. Aunque algunos aspectos de la personalidad autoritaria fueron descritos como «carácter autoritario» por Erich From (1941), la investigación que acuñó este término y que supuso el referente de las investigaciones posteriores en este ámbito, fue la que realizaron en los años 50 un grupo de profesores de la Universidad de Berkeley (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson, Sadors, 1950).

Los resultados de esta investigación establecieron la estrecha relación existente entre diferentes manifestaciones contrarias a la igualdad (sexismo, etnocentrismo, creencias antidemocráticas, concepción jerárquica de las relaciones), que presentaron como distintas dimensiones de lo que denominaron *personalidad autoritaria*. Dicha personalidad se caracteriza por la tendencia a percibir la realidad de forma rígida (dicotómica), reduciendo las diferencias sociales a diferencias biológicas y rechazando todo lo que se percibe como débil o diferente. Tras la personalidad autoritaria subyace una profunda inseguridad personal, una incapacidad para soportar la ambigüedad, una educación muy rígida o la ausencia de límites para estructurar la propia conducta.

Los individuos con personalidad autoritaria tienden a basar su identidad en una continua diferenciación entre el endogrupo (personas con las que se identifican) y el exogrupo (personas contra las cuales se construye la identificación). El exogrupo es percibido de forma estereotipada y negativa, como subordinado y explotable, de estatus inferior y como una amenaza para el propio grupo. Esta forma de percibir las relaciones incluye una rígida representación de las perso-

nas en función de diferencias de estatus y poder, de género, de nacionalidad y por tanto la justificación de la violencia y el rechazo de los ideales de tolerancia, igualdad y paz y se sustenta en creencias muy pesimistas sobre la naturaleza humana y el origen biológico de la violencia y la explotación (Díaz-Aguado, 2001)

Como respuesta a las críticas que, sobre todo en cuanto al aspecto metodológico, recibió esta investigación, surgieron modelos alternativos como los de Eysenck (1954), con sus conocidas dimensiones autoritario-democrático, radical-conservador, la escala de dogmatismo de Rokeach (1960) o la que identifico autoritarismo con «control», entendido como el deseo de imponer la propia voluntad sobre los otros (Ray, 1980). Estos son modelos que sitúan la cuestión como rasgo de personalidad individual, desde una acepción estática y generalista del concepto de personalidad, obviando los factores ambientales y de socialización.

Los desarrollos actuales se encontrarían más dentro de la llamada *psicología del autoritarismo socialmente orientada* (Lhullier, 1995) que define autoritarismo, en el plano psicológico, como una dimensión de la identidad. Altemeyer (1988) define el autoritarismo como la covariación de *sumisión autoritaria*, *agresividad autoritaria* y *convencionalismo*. Estas dimensiones del autoritarismo son vistas por el autor como *una agrupación actitudinal* o, de hecho, como factores *individuales*, como variables personales o como características de la personalidad que, combinándose con la situación ambiental, orientan el comportamiento de los autoritarios hacia ciertas clases de estímulos (Roccatto y Converso, 1996).

En este sentido, siguiendo la definición de actitud de Secor y Backman (1964) hablaremos de *actitud autoritaria como cierta regularidad en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones del individuo para ejercer discriminación y violencia sobre los que se perciben como diferentes e inferiores*. Actitud no como algo inmutable, sino como modificable, separándonos así de una acepción más estática del concepto de personalidad.

Se ha establecido claramente la relación entre las creencias y valoraciones hacia la violencia (componentes cognitivos y afectivos), con las conductas discriminatorias y el ejercicio de la violencia (componente conductual), (Díaz-Aguado, 1992, 1996, 2000, 2001, 2004). La actitud autoritaria, pues, tendrá de base un conjunto de creencias relacionadas con la desigualdad y la justificación de la violencia cuyo correlato comportamental lo encontramos en el ejercicio de la discriminación y la violencia en sus diferentes manifestaciones.

Entre las situaciones potencialmente violentas, los conflictos interpersonales de cualquier tipo, y las respuestas violentas, median toda una serie de disposiciones afectivas y cognitivas que dan sentido a la acción y la hacen más o menos posible (Moreno, 1999). De cara a la intervención social será necesario, entonces, comprender qué conforma dichas disposiciones, qué nos muestra el síntoma entendido este, desde el punto de vista psicoanalítico, como una solución de compromiso para un conflicto cuando no se encuentra otra mejor, cómo explicar dichas conductas, cómo abordarlas en los distintos contextos, en definitiva, qué conforma la mayor o menor actitud autoritaria entre los más jóvenes y cuales po-

drían ser las premisas de intervención social en el abordaje y prevención de los consecuentes comportamientos de discriminación y violencia.

4. VARIABLES EXPLICATIVAS

«El que ha tenido frío de pequeño, tendrá frío el resto de su vida, porque el frío de la infancia no se va nunca. Si acaso, se enquistaba en los penetrales del cuerpo, desde donde se expande por todo el organismo cuando le son favorables las condiciones exteriores. Calculo que debe ser durísimo proceder de un embrión congelado».

El Mundo. J.J. Millas

Recientes investigaciones (Díaz-Aguado, 1992, 1996, 2000, 2001, 2004, 2005) retoman, en el análisis de las actitudes discriminatorias y la violencia, la cuestión de la construcción de la identidad como tarea principal en la adolescencia (Erikson, 1968), en la que ha de producirse la superación de la identidad convencional construida en etapas anteriores (Kohlberg y Higgins, 1984) y que si se resuelve adecuadamente se llegará a *la identidad lograda*. Sólo el logro de la identidad nos permitirá ir al encuentro del otro como sujeto diferente y diferenciado.

Los jóvenes con identidad lograda son menos vulnerables a la presión social (Marcia, 1980) y toleran mejor la incertidumbre, disminuyendo el riesgo de que la búsqueda de la propia identidad no se produzca o de que se resuelva recurriendo a soluciones absolutistas y estereotipadas. El mantenimiento de estas posturas propias de las actitudes discriminatorias y de justificación de la violencia, cumple, entre otras, la función psicológica de simplificar la realidad, reduciendo los atributos individuales a características biológicas o grupales estereotipadas y minimizar así la incertidumbre sobre la propia realidad, como explica Díaz-Aguado.

Hemos de tener en cuenta que la constitución de la identidad está limitada socialmente por las formas de individualidades posibles en cada época y contexto determinado (Séve, 1989). Decía Francisco Hernández (2002) que ya antes del 11 de septiembre de 2001 y acentuado por estos hechos, en los países occidentales está calando un clima paranoico que lleva al ciudadano a pedir más seguridad que desarrollo democrático. Esto supone un retraimiento social, un repliegue hacia el yo como totalidad donde la alteridad siempre es un peligro, una amenaza. Es el miedo a la alteridad el que está en la base de tantos episodios violentos e irracionales (Revelli, 1996), el miedo a la diversidad y los conflictos de identidad los que sostienen el sueño de la *identidad biológica* (Roccató y Converso, 1996).

Este clima paranoico cala bien en nuestra sociedad basada en las fórmulas de consumo capitalista, con un alto nivel de tecnificación e informaciones desbor-

dantes que han desposeído al hombre del control sobre sí mismo. Se instaura la lógica de la personalización, un hiper-investimiento de lo individual que diluye las figuras de autoridad, destruye el principio del ejemplo y se instala en las familias nucleares en forma de impotencia, desposesión y dimisión educativa (Lipovetsky, 2002), que deja al individuo un poco huérfano en la construcción de su identidad. Bruckner (1996) habla en este sentido de una cierta enfermedad del individuo a la que llama inocencia, «...que consiste en tratar de escapar de las consecuencias de los propios actos, a ese intento de gozar de los beneficios de la libertad sin sufrir ninguno de sus inconvenientes». Según él esta inocencia se expande en dos sentidos, *el infantilismo y la victimización*.

Vivimos en una sociedad hedonista donde todo funciona demasiado rápido, no hay tiempos de reflexión, intervalos entre la elaboración del deseo y la consecución del mismo. El capitalismo basado en la sociedad de consumo, cuenta con numerosas fórmulas que alimentan este infantilismo, este definirse por lo que se tiene o se puede tener. No importa lo que puedo, sino lo que quiero, aboliendo todo lo que supone espera, maduración de las decisiones.

Esta modernización capitalista ha llevado a la destrucción de los vínculos sociales, a la pérdida del sentimiento de pertenencia, de identidad en general, que hace surgir en los más jóvenes nuevas formas de pseudo-afiliación a ciertos convencionalismos, formas de sumisión autoritaria a ideales radicales, que cubren la necesidad de identificación, de cotejar la autoridad adulta en busca de su identidad, en busca de tomar decisiones que les parezcan propias, en su necesidad de obtener el reconocimiento de los otros, de encuentro personal y afectivo, de expresión propia.

En estas sociedades narcisistas, individualistas, dice Juan Maestre (2003) que el paciente tipo de esta época es el paciente límite, *bordeline*. Se trata de un paciente caracterizado fundamentalmente por la dificultad de autocontrol, impulsividad, agresividad, inestabilidad, relaciones afectivas inestables y comportamientos anómalos e imprevisibles donde son comunes los comportamientos antisociales y delictivos. Vivimos, en una sociedad límite, con poca capacidad para contener, para tolerar la frustración, para plantear metas a largo plazo, con necesidad de gratificación inmediata y negación de la propia realidad que, entre otras consecuencias, ha tenido la de la actual crisis económica. Estas son características que se atribuyen en psicopatología a niños con trastornos del comportamiento, conductas antisociales y violentas, a los trastornos por dependencia y también a los trastornos límite de personalidad. Así, podemos decir que la actitud autoritaria y la violencia en los jóvenes no es más que el síntoma de una sociedad *bordeline*.

Pero, para un mismo contexto macrosocial, ¿qué explica la variabilidad entre los jóvenes?, ¿qué ha pasado en la construcción de la identidad de aquellos más violentos, más autoritarios? El contexto social actúa como contenedor y facilitador, pero podemos preguntarnos ahora cuáles son las variables individuales, familiares, microsociales, que determinan la mayor o menor adscripción a estas creencias y la mayor o menor utilización de los comportamientos violentos. ¿Por qué un

niño elige un camino tan drástico para resolver sus sentimientos? ¿Qué ha fallado durante su desarrollo para que no sea capaz de encontrar otra solución mejor?

Conocemos que la memoria procedimental de interacción con los demás y de regulación de los afectos se forma a edades muy tempranas. Durante este siglo han sido muchas las teorías que han sostenido que los adolescentes violentos tienen un historial traumático, de negligencia, abandono, abuso, o un ambiente caótico cuando eran bebés y en la temprana infancia (Aichhorn, Levy, Bowlby, Greenacre, Bender, Friedlander, Winnicott, citados en Tyson, 2005). Las investigaciones más actuales están corroborando gran parte de estas teorías, de tal forma, que ha quedado demostrada la alta correlación entre los comportamientos violentos y destructivos con situaciones de conflictividad familiar, trastornos del apego, ambientes imprevisibles, de tensión o abuso emocional o físico, negligencia y/o abandono (Meloy, 2001).

Cuando el niño nace se inserta en una estructura social ya preestablecida, viene a ocupar un lugar que se nombrará en el seno de su familia. Sea como sea la forma que adopte, hay un discurso familiar que lo precede, unas expectativas. De cuál haya sido el sostén, la mirada, de cuál el discurso familiar que lo envolvió y lo envuelve, de qué lugar ha venido a ocupar en el deseo, en el mito familiar, dependerá la construcción de su identidad y su desarrollo moral y social en relación a los otros. No será posible el reconocimiento de los otros como sujetos si uno no ha podido ser investido como tal, no será posible que haya empatía, como capacidad de ponerse en el lugar del otro, cuando uno no tiene su propio lugar.

Estuve trabajando con la familia de un niño de 12 años, que venía derivado de la escuela por absentismo escolar y conductas violentas y de robo con sus compañeros, así como diferentes destrozos en el mobiliario del colegio. La entrevista con la madre y con la abuela, que le ha criado, presentan a un niño afectuoso, que es «bueno» pero excesivamente vulnerable a la influencia de los «malos», un niño heredero de la personalidad del padre, un toxicómano que murió de sida cuando tenía tres años y que, según la abuela, destrozó los mejores años de su hija. Gracias, dice la abuela que hace poco ésta encontró un hombre «bueno» con el que se casó y del que ahora espera un hijo. La madre dice que siempre ha sido caprichoso porque ha sido malcriado por la abuela a la que le daba mucha lástima su supuesta situación de desamparo. Ambas sitúan el recrudecimiento de su conducta hace dos años, esto coincide con la boda de su madre y el paso del niño de casa de la abuela a la de la nueva pareja. Los acontecimientos más graves han ocurrido desde hace unos meses coincidiendo con el embarazo de la madre.

Cuando hablo con el niño dice que no sabe qué le pasa, que está harto de todo, pero no puede especificar de qué. Cuando le pregunto por las agresiones a sus compañeros dice que le da mucha rabia cómo le miran, que no soporta que le miren con burla o se rían de él, nada más que la sospecha le pone furioso. Cuando habla de su familia dice que él sólo quiere quedarse con su abuela y su madre no le deja porque la abuela «no puede con él», dice que no aguanta al marido de su madre al que describe como un «listo» que está siempre diciendo que así no puede ser y pidiendo a su madre que le dé autoridad para castigarlo, pero él no

piensa obedecerle, no es su padre repite en muchas ocasiones, dice que lo que faltaba ahora es el bebé que nacerá, está seguro que éste se parecerá a su padre y que todo el mundo pensará que es perfecto, termina diciendo: «PUES BUENO, QUE SE QUEDEN CON SU FAMILIA FELIZ Y ME DEJEN EN PAZ». De nuevo cómo ponerse en el lugar del otro cuando no está claro el propio lugar, cómo no sentirse amenazado.

Para J. Flores (2009), el hogar, nuestros padres, es el lugar donde encontrar nuestra seguridad básica, aquello que nos hace sentir, por el amor que recibimos, que somos valiosos y dignos de ser amados a pesar de nuestra rabia y nuestras agresiones reales o fantaseadas y, cuando esto no sucede, lo que se articula internamente es la primacía de que no somos algo amable, somos algo rechazable. Si no hemos sido capaces de provocar amor de otro es porque no tenemos suficiente valía o porque lo malo en nosotros es más poderoso. Así lo que invade el inconsciente es la sensación de vacío, abandono y desamparo. Cuando esto sucede pero existe en el niño la esperanza vital de encontrar contención y seguridad, lo que hace es zarandear el ambiente para comprobar esto, el ambiente entonces puede certificar o corregir la impresión, puede repetir el abandono o contener y sostener.

5. REFLEXIONES ACERCA DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL

El hombre que puede vivir un contacto significativo con su sociedad, es el hombre bien integrado.

Perls

Decía Winnicott (1993) que un hombre no puede desarrollarse más que tejiéndose con otro. El ser humano necesita para constituirse como sujeto de la presencia de otro que le dé razón de ser y con respecto al cual se configure su identidad. Nos tenemos que construir necesariamente a través de otro, nos construimos como pensantes porque hay alguien que nos piensa. Es necesario que haya un espacio psíquico para que el niño, el joven, construya su identidad.

Dependiendo de la mirada que ponemos sobre los niños y jóvenes autoritarios, de cómo los pensamos, cómo interpretamos sus actuaciones, va a depender mucho cómo podamos ayudarles, a su vez, en sus interpretaciones del mundo, de sus relaciones, de sus emociones, cómo podamos acompañarles a encontrar nuevas significaciones menos sufrientes. En ocasiones el peso del historial de los chicos, cómo se les ha nombrado y la mirada que se ha puesto sobre ellos, encasillados en la categoría *adolescente violento*, sin ningún anclaje con la historia personal de cada uno de ellos, hablan de lo no posible.

Me gustaría destacar algunas frases de este autor (Winnicott, 1972, 1991), cuyas propuestas, me parecen muy valiosas para pensar la intervención social:

— *En el niño hay amor y odio de plena intensidad humana. No son experimentados con mayor violencia por el adulto que por el niño pequeño*

- *La conducta agresiva de los niños que llega a la atención de un maestro, nunca es una cuestión de mero surgimiento de instintos agresivos primarios.*
- *La tendencia antisocial se caracteriza por contener un elemento que compele al ambiente a adquirir importancia. Mediante impulsos inconscientes el paciente compele a alguien a ocuparse de su manejo. Implica por tanto una esperanza, la falta de esperanza es la característica básica del niño deprivado, que solo en sus periodos de esperanza se comporta de forma antisocial.*
- *Cuando podemos ayudar a los padres a prestar ayuda a sus hijos, de hecho los estamos ayudando a tratar sus propios problemas.*
- *El niño maduro todavía experimenta el placer o la necesidad de poder co-tejar sus ideas con el código aceptado, aunque solo sea para saber como están las cosas entre el y la comunidad.*

Mantenía, que el comportamiento antisocial supone una llamada al ambiente para actuar cuando en el niño o adolescente existe todavía esperanza, así, asignaba un valor psicológico positivo a estas conductas de los niños, como reacción ante la pérdida de seguridad. Esta violencia, estos actos, serían intentos fallidos de autocuración, llamadas de socorro en busca de ambientes de contención.

La interpretación de estas conductas como una apelación al ambiente a intervenir y como una esperanza, supone plantearnos las actuaciones bajo dos premisas: *la contención y la palabra*. Premisas éstas también para el trabajo con profesores y padres. La contención, a decir de Winnicott, es algo inherente a la función maternal y consiste en recibir y entender las emociones del niño, introduciendo informaciones más elaboradas que ayuden a nuevas significaciones.

Es hacer, al modo de un maternaje, entendiendo esto no como la madre en el sentido estricto, sino como la función primaria de humanización que pueden ejercer distintas figuras de apego. Cuando los adultos serenos se enfrentan a los comportamientos violentos, desordenados, de reto a la autoridad en los niños, la respuesta es de presentación de la autoridad y de palabra, con la envoltura del afecto. Esto lo hacen muchos padres sin que nadie se lo haya enseñado, presentan su autoridad y, a continuación, sus palabras y su amor. En la intervención social, terapéutica cuando ha habido una falla del ambiente, hacemos lo mismo.

Recupero aquí una viñeta que presentaba Tyson (2005): Un niño le amenaza en su consulta con una espada y le dice, después de varios insultos, que le matará. El terapeuta relata como rápidamente le quitó la espada y le dijo que allí era él quien estaba al mando, no le haría ningún daño pero tampoco permitiría que se lo hiciera, igualmente le explicó como creía que, a veces, los sentimientos de rabia de su pequeño paciente eran tan grandes que le era muy difícil gobernarlos, el niño se puso a llorar y el terapeuta se sintió visiblemente afligido ante el dolor de éste y hablaron de la lucha que se libraba en su interior entre los sentimientos malos y buenos, de la dificultad de controlar estos últimos, cuando no se puede y ganan la batalla, uno se siente malo, poco querido y solo.

Me emociona especialmente la descripción que Juan Maestre (2003) hace del mensaje terapéutico que convendría trasladar a los pacientes *bordeline*, por muchos motivos, pero ahora destacaré la capacidad para transmitir el valor de lo que ha de darse también en la intervención educativa y social en los contextos donde se «padecen» las conductas de estos chicos. Él dice:

Muy bien, habría que decirle, padeció usted esto que me está haciendo padecer a mí. Lo sé porque lo padezco con usted, pero hay que dar un paso más, no padeció esto porque se lo mereciese como yo mismo no lo merezco ahora, aunque usted lo crea y me lo quiera hacer creer a mí, no, ocurrió y usted era muy pequeño para merecerlo, no fue agente de su malestar como yo no lo soy del mío ahora, «escondese es divertido pero no ser encontrado es una tragedia» y usted ha vivido esa tragedia, lo vea, le encuentro, le puedo asegurar que no fue usted, que le abandonaron y que yo procuraré no hacerlo, aunque posiblemente le fallaré pero procuraremos darnos cuenta y yo le pediré disculpas y usted no se imputará lo que suceda, nos damos una nueva oportunidad para que pueda ser (Winnicott, 1972).

En la mayoría de los jóvenes y en los niños, tal y como también apuntara Winnicott, la respuesta no es la terapia sino el manejo y éste tiene que ver con presentar la autoridad como parte de la contención. Decía, que los niños necesitan que se respete la ley y el orden porque constituye un alivio para ellos, pues significa que la vida en el albergue (nosotros diríamos en la familia, el instituto, el colegio, el centro de acogida,...) y las cosas buenas que estos representan, serán preservadas a pesar de todo lo que ellos puedan hacer. Autoridad, pues, no es lo mismo que castigo, los conflictos que sólo se resuelven con la disciplina, sin poner palabras, ni significados, sin la posibilidad de reparar, sin abrir encuentros entre las personas en conflicto, no serán solucionados. Quizás sean aplazados o desplazados a otros lugares de expresión, pero no producirán cambios, porque lo que los provocó no ha sido abordado.

Tiene que ver, decimos, con presentar contención y la palabra que dice que no repetiremos el abandono. Las instituciones educativas y sociales, los profesionales que en ellas trabajamos no podemos volver a repetir el abandono, no se expulsa a un hijo de casa porque pegó a su hermano, porque rompió tal objeto o mueble, es necesario poner palabras y dar la posibilidad de reparar. El ambiente ha de proveer de lo que falló, ha de dar la posibilidad de recuperarlo, de contribuir en la reparación, de transformar destructividad en constructividad.

Me parece entonces que la intervención social en el abordaje de los conflictos que estos comportamientos generan tendrá varias direcciones que finalmente confluirán: recuperar el relato de los jóvenes, Actuar sobre la mirada de los docentes, educadores y el Trabajo con las familias en sus propias dificultades.

Decía Rosa Montero (1997) en *La Hija del Caníbal* que «... para poder ser, los humanos nos tenemos previamente que contar. La identidad no es más que el relato que nos hacemos de nosotros mismos.» Cuando tenemos la posibilidad de

comunicarnos, de hablar con los chicos, observamos la gran necesidad de estos de tener adultos en los que confiar, en los que depositar su sufrimiento, lo más íntimo de su historia conectado con sus incertidumbres e inseguridades pero también con potencialidades, capacidades, sueños. Necesitamos dignificar sus pensamientos y emociones, humanizarlos, no extrañarlos, para como decía Gastañaga (2007), construir posibilidades, posibilidades creativas.

Freud descubre que en la vida de muchos individuos hay un enlace roto, no garantizado. De ese enlace hace depender en gran medida la salud mental del individuo: la relación entre el afecto y la idea a la que pertenece (Ferrández, 2003). Cuando hablamos con los chicos más autoritarios, trasluce una cierta despersonalización, una sensación de irrealidad, como lo que Tyson (2005) explicaba a su paciente, un sentimiento de estar desbordado por la rabia, de que esta puede más que uno mismo, aunque pueda valorarse como nimio el hecho que la desató. En todo caso, ese hecho, es el nexo de unión del que disponemos, el punto de partida, es necesario poder pensar juntos que es aquello que evocó, qué sufrimiento generó, qué dice de la historia y emociones del chico. Es necesario poder escuchar la narración sobre sí mismo que se hace el joven, sobre los acontecimientos y las emociones que le acompañaron.

Esto implica siguiendo a Gastañaga (2007) una cierta construcción del «otro» por parte del profesional que propicia contextos y procesos para crear narrativas, reconstruir o crear lazos entre el sí mismo y las redes sociales, familia, amigos, escuela, y lazos del sí mismo al sí mismo, en un proceso de reconciliación con la propia historia, en la capacidad de asumir sus propios roles, yo diría de asumir sus emociones, de poder hacerse cargo de estas, de su historia, en un contexto donde los profesionales contienen y sostienen al modo de maternaje. Será necesario pues crear espacios de palabra con los chicos, su familia, sus profesores.... Solo mediante el diálogo podemos crear nuevos significados fruto de nuevas interpretaciones y asociaciones.

Una persona (o un grupo) toma conciencia de su capacidad para enfrentarse a una situación, a partir de una nueva interpretación de ella misma. Esto tiene que ver con la función organizadora de la palabra, la palabra escuchada y haciendo eco en el otro funciona al modo del bisturí eléctrico del padre de Millas (2007), que cauteriza la herida en el momento mismo de producirla. Poner en contacto a profesores y padres con la realidad de los chicos, permitir que puedan descubrir como van recuperando la capacidad de razonar y dialogar en presencia de ellos, es dar el paso a la posibilidad, pasar de la destrucción a la construcción, de lo roto a la posibilidad de reparar.

En muchos casos creo que la escenificación del síntoma por parte de los chicos cumple también la función de hacer posible que sus familias puedan ser ayudadas. El acercamiento que hagamos a las familias estará inevitablemente marcado por nuestra propia subjetividad, no somos ajeno a aquello con lo que trabajamos. Nosotros fuimos criados también en una familia, la constitución de nuestro psiquismo, y por lo tanto de nuestra subjetividad, ha sido realizada en un medio familiar, participamos de determinados idearios sobre la familia que de-

berán ser revisados, puesto que todo esto mediará en la mirada que pongamos sobre las familias con las que intervenimos.

Decía García Casasola (2002) que la familia es un espacio complejo y contradictorio del que no es fácil salir siendo un sujeto que existe con una relativa independencia de lo estrictamente heredado. Es un espacio rico, complicado y vivo que puede dar lugar a la creatividad y a la productividad o a la muerte en vida, la enfermedad, la infelicidad y la locura, de sus miembros.

Para que el acercamiento que hagamos a las familias resulte aceptable y beneficioso para ellas. Hemos de tener en cuenta que los conflictos que se dan no pertenecen a la «voluntad», y que el síntoma es el mejor modo que encuentran de representarse en el exterior (Coll, 2002). Hemos hablado antes de las dificultades de cuidado y sostén en las familias de niños autoritarios, dificultades heredadas a su vez de sus propias familias de origen o como producto de la acumulación de diferentes sucesos vitales de frustración y sufrimiento. Historias de familias que en muchos casos vienen acompañadas también de una suma de desencuentros con las instituciones cuando éstas han puesto una mirada muy estereotipada sobre ellas, sin esperar nada y de las que sólo se nombra lo que no tienen, lo que no pueden, lo que no quieren. Desde un enfoque de resiliencia, sin embargo, pondríamos el acento en el potencial humano que en toda situación relacional es posible despertar.

Será necesario, pues, establecer una relación vincular entendiendo que todo proceso de cambio ocurre, se encarna, en una relación que lo hace posible (Rodríguez, 1999). Las premisas de esta relación tal y como afirmaba Gastañaga (2007) es ser reconocido y valorado, reconocimiento como afirmación de la existencia del otro en su propia singularidad y valoración como capacidad para apreciar las cualidades del otro. Esta relación vincular no está exenta de una cierta implicación emocional en el sentido de moverse y conmoverse con la narrativa de la familia y permitirá mediante el sostén y la comunicación ir encontrando nuevos significados fruto de nuevas asociaciones entre lo que se siente y lo que se piensa.

En muchas de estas familias existen graves problemas de comunicación, en ocasiones se las ha llamado familias actuadoras en el sentido de que el paso al acto suple la falta de reflexión, los sentimientos, las emociones justifican los actos, existe gran dificultad para integrar las experiencias emocionales de forma que puedan ser cognitivamente elaboradas. La creación de espacios de reconocimiento y palabra ayudará a establecer estas conexiones, a ir elaborando su propia narrativa, creando significados propios que ayudaran a la familia a validarse para resolver sus propios problemas.

En los contextos educativos el trabajo de mediación que hace poner en contacto la palabra o deseos de los jóvenes y sus familias con las de sus educadores y profesores, cumplirá la función de modificar en estos últimos las posibles miradas y expectativas basadas en estereotipos y atribuciones causales que solo nombra lo no posible. Abrir espacios donde los deseos de todos los implicados en los conflictos que se escenifican con violencia, puedan ser expresados, escuchados,

validados y no extrañados me parece la esencia de la intervención social. Asimilados en el sentido de que confluyen mucho más de lo que el ruido y el miedo, que la violencia genera, nos deja ver.

Tanto el trabajo con los chicos, como con sus las familias y con los profesores, supone un proceso de acompañamiento, de mediación en procesos de palabra, de relación de intersubjetividades que en la mayoría de los casos tomara la forma de espiral. No debemos esperar linealidad, hemos de tener en cuenta que algunos de estos comportamientos se repetirán cada vez que se sienta amenazada la seguridad, porque el niño, el joven, necesitará cotejar la solidez de ambiente, como los niños cotejan la de sus padres una y otra vez. Puede que si todo va bien se hagan cada vez menos fastidiosas y más prolongadas en el tiempo, pero se repetirán y será necesario poder pensar esto, no en términos de fracaso o vuelta atrás, sino como parte del proceso que necesita de anclajes de seguridad. Una desaparición mágica de la conducta a extinguir sólo nos diría que el conflicto se ha vuelto invisible para nosotros, pero permanece y encontrará formas y lugares de expresión que pueden ser incluso, menos molestos, pero más patológicos.

Hasta aquí hemos hablado de la intervención social en el abordaje de los conflictos en los contextos educativos y sociales donde se generan. Pero la intervención social ha de dirigirse también a la prevención desde el entendimiento de que los conflictos no son sólo manifestaciones de intereses encontrados, y no implican necesariamente confrontación o enfrentamiento, sino que nos dan cuenta también de la existencia de palabras, deseos y experiencias diversas que necesitan de mediación para que puedan ser dichas, escuchadas y reconocidas (Hernández y Jaramillo, 2000).

Sobre la base del conflicto es sobre la que plantearemos la intervención preventiva. El conflicto entre los padres y los hijos, entre el deseo de los padres de proteger de los peligros, de garantizar el futuro, de seguir siendo garantes de los logros de los hijos y el de estos de sentir el valor de su propio esfuerzo, de correr sus propios riesgos, de crecer, de no estar sometidos a la autoridad y también de raíces, seguridad y contención. El conflicto de los maestros y sus alumnos, el deseo de los primeros de transmitir más y mejores conocimientos con el mayor disfrute posible, y el de los segundos de obtenerlos también con el mayor disfrute posible: el de la sociedad y los jóvenes, la tensión generacional del ideal de unos y otros, la envidia del impulso juvenil, el «cualquier tiempo pasado fue mejor». Poner en contacto los deseos, las aspiraciones y las dificultades es dejar de extrañarnos.

En prevención trabajaremos sobre los determinantes y condiciones sociales y culturales que configuran unos determinados estilos de vida. Estilos de vida definidos como el modo concreto en que las personas organizan el comportamiento cotidiano, donde se resuelve la relación de una persona consigo misma y con los demás, con el trabajo, el ocio, los objetos. Será necesario, analizar y cuestionar cuáles son estos condicionantes macrosociales que determinan nuestro comportamiento y modos de relación, teniendo en cuenta que, tal y como afirmaba Bruckner (1996), el conocimiento de la sociedad donde crecen los individuos no

nos ha de servir para ayudar a estos a adaptarse individualmente al medio sino para que puedan entenderlo, y cambiarlo colectivamente.

En otros trabajos (Carrión, 2000) ya se abordó la propuesta metodológica para el trabajo con grupos en promoción de salud y prevención de la enfermedad que, como también explicitamos, no dista mucho de la que puede plantearse en promoción comunitaria en general. Dicha propuesta tiene como fin abrir espacios de reflexión acerca de los determinantes sociales y culturales que condicionan nuestros modos de sentir y actuar, poder pensarlos y cuestionarlos, pensarlos y cuestionarnos para llegar a significados más satisfactorios con nuestros propios deseos de reconocimiento y valoración, de encuentro personal y afectivo con los otros, modos más amables y saludables de relacionarnos. Decíamos entonces que la metodología se basaba en la propuesta de *Ayudar a pensar*, y como decía Sabater (1997) a pensar sobre lo que se piensa y que se nutre a su vez de la metodología de Grupo operativo.

Esta metodología, proviene de un modelo de trabajo grupal basado en los estudios y experiencias de Pichón Riviere (1971) que, a su vez, se basó en las teorías de campo de Lewin, teoría de la comunicación de Baterson y teoría psicoanalítica de Freud y Klein, y que fue diseñada inicialmente para grupos terapéuticos, pero que posteriormente se utilizó con éxito en grupos educativos. En este caso, la tarea es la toma de conciencia de nuevos métodos para enfocar problemas desde la hipótesis de que el hombre aislado no existe y que su inclusión «natural» está en diversos grupos en los que participar le permite experimentar, vivenciar, apreciar y ensayar diferentes sistemas de interrelación y comunicación.

Se trataría, de abrir espacios de encuentro y reflexión donde escucharse y ser escuchados. Para que estos encuentros sean significativos han de partir de la propia experiencia, creencia, vivencia y conocimiento de las personas para ir transformándolos y acrecentándolos. En principio, las propuestas se producirán como respuestas a demandas sentidas por los profesores o educadores, las familias y los chicos, por la expresión de dificultades y conflictos recurrentes en la cotidianidad, aquello que les ocupa y preocupa y sobre lo que proponemos pensar juntos. Esto nos facilita establecer dinámicas de trabajo con diversos grupos a los que podremos ir proponiendo de forma proactiva diferentes actividades destinadas a visibilizar y cuestionar los determinantes sociales y culturales que operan en las actitudes y creencias sobre las que pretendemos incidir.

En estos encuentros, en estos espacios de palabra, ha de incluirse a aquellos jóvenes (y a sus familias) con problemas de autoritarismo. Escuchar su narración y ponerla en juego con las narraciones de otros, tendrá el efecto de encontrar que todos nuestros actos, incluidos aquellos que nos producen más rechazo, responden a emociones y cogniciones que, en mayor o menor medida, no nos son ajenas, que como humanos podemos reconocer. Esto tiene el sentido de incluir, asimilar y no extrañar.

Me gustaría terminar con una cita de Maribel Martín Estalayo (2007) que creo resume bien el planteamiento y objetivos de la intervención preventiva que he intentado esbozar.

«Cuando nos cuestionamos la realidad, nacen motivos para el cambio; cuando hacemos lectura de lo que vivimos y nos rodea encontramos coherencia y sentido; cuando miramos nuestro tiempo presente aparecen infinitas razones para ser y hacer con los otros. No olvidemos la clave, “crear lazos”, la relación con el otro como posibilidad de pensar y reinventar la sociedad juntos, también de conocerme, identificarme y crecer con verdadera libertad.»

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T.; FRENKEL-BRUNSWICK, E.; LEVINSON, D., y SADORO, R.
1950 *The authoritarian personality*. New York: Harper and Row.
- ALTERMEYER, B.
1988 *Enemies of freedom. Understanding right-wing authoritarianism*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BRUCKNER, P.
1996 *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama.
- CARRIÓN, M.C.
2000 «Trabajo Social en Promoción de Salud». En: Martínez, M.J. (coord.): *Para el Trabajo Social*. Granada: Maristan.
- CIS
2007 *Actitudes ante la discriminación por origen racial o étnico*. Disponible en: www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/
- COLL, F.
2002 «El educador familiar». En: Coll, F. (comp.): *Formación e intervención social con familia, infancia y discapacidad*. Murcia: Mancomunidad Valle de Ricote. Centro de estudios e investigación psicosocial.
- DEFENSOR DEL PUEBLO
1999 *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
2007 *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. (Informes, estudios y documentos; 22). Madrid: Defensor del Pueblo.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (dir.)
1992 «Educación y desarrollo de la tolerancia». Volumen II. *Manual de Intervención*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
1996 *Escuela y tolerancia*. Madrid: Piramide.
1996 *Programas de educación para la tolerancia y la prevención de la violencia en jóvenes*. Cuatro volúmenes y dos videos. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
2001 «La construcción de igualdad y la prevención de la violencia de género contra la mujer desde la Educación Secundaria». En: *Serie estudios 73*. Madrid: Instituto de la Mujer.

- 2004 *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- 2005 «La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela». En: *Psicothema* 17(4): 549-558.
- DIVIDIO, J.F., y GAERTNER, S.L. (eds.)
1996 *Prejudice, discrimination and racism*. New York: Academia Press.
- ERIKSON, E.
1968 *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- EYSENCK, H.J.
1954 *The psychology of politics*. London: Routledge & Kegan Paul.
- EXPÓSITO, F.; MOYA, M., y GLICK, P.
1998 «Sexismo ambivalente: medición y correlatos». En: *Revista de Psicología Social* 13(2): 159-169.
- FERRÁNDEZ, E.
2003 «Pensar la agresividad». En: Coll, F.: *Violencia y agresividad. Fundamentos para la prevención psicosocial*. Murcia: Mancomunidad Valle de Ricote. Centro de estudios e investigación psicosocial.
- FERRER, V.A., y BOCH, E.
2000 «Violencia de género y misoginia: reflexiones psicosociales sobre un posible factor explicativo». En: *Papeles del Psicólogo* 75: 13-19.
- FLORES, J.
2009 «Marginalidad y violencia». En: *Revista del Centro Psicoanalítico de Madrid* 17. Disponible en: http://www.centropsicoanaliticomadrid.com/revista/17/art_4.html
- FRON, E.
1941 *El miedo a la libertad*. Madrid: Paidós.
- FUNDACIÓN MUJERES
2001 *Proyecto DETECTA. Prevención primaria*. Fondo para la prevención de la violencia de género. Disponible en: http://www.observatorioviolencia.org/upload_images/File/detecta_informe.pdf
- GARCÍA, R.
2002 «Concepción de la Familia». En: Coll, F. (comp.): *Formación e intervención social con familia, infancia y discapacidad*. Murcia: Mancomunidad Valle de Ricote. Centro de estudios e investigación psicosocial.
- GASTAÑAGA, J.L.
2007 «Construyendo posibilidades: intervención psicosocial en la escuela». *Cuadernos de Trabajo Social* 20: 189-207.
- GLICK, P., et al.
2000 «Beyond prejudice as simple antipathy: hostile and benevolent sexism across cultures». *Journal of Personality and Social Psychology* 79(5): 763-775.

HERNÁNDEZ, F.

- 2002 «Reflexiones sobre algunas paradojas en la intervención social». En: Coll, F, (comp.): *Formación e intervención social con familia, infancia y discapacidad*. Murcia: Mancomunidad Valle de Ricote. Centro de estudios e investigación psicosocial.

HERNÁNDEZ, G., y JARAMILLO, C.

- 2000 «Violencia y diferencia sexual en la escuela». En: Santos, M.A. (coord.): *El harén pedagógico. Perspectivas de Género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.

INFORME MUNDIAL SOBRE LA VIOLENCIA Y LA SALUD

- 2002 En: http://www.paho.org/Spanish/AM/PUB/Violencia_2003.htm.

INJUVE

- 2004 *Informe de la Juventud en España, 2004*. En: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1729623244>
- 2008 *Jóvenes e inmigración. Sondeo de opinión, segunda encuesta 2008*. Disponible en: www.injuve.mtas.es

JUAN, P.J.

- 2003 «La agresividad y los estados límites». En: Coll, F. (comp.): *Violencia y agresividad. Fundamentos para la prevención psicosocial*. Murcia: Mancomunidad Valle de Ricote. Centro de estudios e investigación psicosocial.

KOHLBERG, L., y HIGGINS, A.

- 1984 «Continuities and discontinuities of childhood and adult development revisited- again». En: Kohlberg, L. (dir.): *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.

LAMEIRAS, M.; RODRÍGUEZ, Y., y SOTELO, M.J.

- 2001 «Sexism and racism in a Spanish sample of Secondary School Students». En: *Social Indicators Research* 54(3): 309-328.

LAMEIRAS, M., y RODRÍGUEZ, Y.

- 2002 «Evaluación del sexismo moderno en adolescentes». En: *Revista de Psicología Social* 17(2): 119-127.

LIPOVETSKY, G.

- 2002 *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.

LHULLER, L.A.

- 1995 «Autoritarismo, autoridad y conciencia moral». En: *Psicología Política* 11: 69- 84.

MARCIA, J.

- 1980 «Identity in adolescent». En: Adelson, J. (ed.): *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.

III MACROENCUESTA SOBRE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES. INFORME DE RESULTADOS

- 2006 En: http://www.observatorioviolencia.org/bbpb-proyecto.php?id_proyecto=34

- MARTÍN, J.; MERINO, J.V.; RECIO, P. y RODRÍGUEZ- POMATTA, T.
2004 *Violencia de género: factores picosociales comunes y específicos de género relevantes en la violencia de preadolescentes y adolescentes*. En: <http://www.mtas.es/mujer/default.htm>
- MARTÍN, M.
2007 «Razones para ser y hacer con los otros en nuestra sociedad postmoderna». En: *Cuadernos de Trabajo Social* 20: 157-166.
- MARTÍNEZ, I.; AMIGOT, P.; BAYOT, A.; BONILLA, A.; CASTILLO, M.; GÓMEZ, L.; JÓDAR, F.; TUBERT, S., y MIRA, J.
2008 «Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: Formación para la igualdad en la adolescencia». En: *Serie Estudios* 103. Madrid: Instituto de la Mujer.
- MARTÍNEZ, M.F.
2006 «Una aproximación a la actitudes y prejuicios en los procesos migratorios». En: Malagón, J. L. y Sarasola, J.L.: *Manual de atención social del inmigrante*. Córdoba: Almuzara.
- MCCONAHAY, J.B.
1996 «Modern racism, ambivalente and modern racism scale». En: Dividio, J.F., y Gaertner, S.L. (eds.): *Prejudice, discrimination and racism*. New York: Academia Press.
- MELOY, J.R.
2001 *The mark of Cain: psychoanalytic insight and the psychopath hillsdale*. New Jersey: Analytic Press.
- MILLAS, J.J.
2007 *El mundo*. Barcelona: Circulo de Lectores.
- MONTERO, R.
1997 *La hija del canibal*. Madrid: Espasa Calpe.
- MORENO, F.
1995 «Identidad y violencia política». En: Younis, J.A., ed.: *Cultura, psicología y problemas sociales*. Las Palmas: Nogal Ediciones.
1999 «Actitudes autoritarias y violencia en Madrid». En: *Revista Panamericana de Salud Publica* 5(4-5): 225-251. En: <http://www.paho.org/Spanish/AD/DPC/NC/activa-project.htm#documentacion>
- OSKAMP, S.
1991 «Racism and prejudice». En: Oskamp, S. (ed.): *Attitudes and opinions*. New Jersey: Prentice Hall.
- PÉREZ, J.A.
1996 «Nuevas formas de racismo». En: Morales, J.F. (ed.): *Del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- PETTIGREW, T.F., y MEERTENS, R.W.
1995 «Subtle and blatant prejudice in Western Europe». *European Journal of Social Psychology* 25: 5775- 5789.

PICHÓN-RIVIERE, E.

1971 *Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Galerna.

RAY, J.J.

1980a «Racism and authoritarianism among white South Africans». En: *The Journal of Social Psychology* 110: 29-37.

1980b «Authoritarianism in California 30 years later-with some cross-cultural comparisons». *The Journal of Social Psychology* 111: 9-17.

REVELLI, M.

1996 *Le due destre*. Torino: Bollati Boringhieri.

ROCCATO, M., y CONVERSO, D.

1996) «Cómo y porqué es necesario volver a estudiar el autoritarismo». En: *Psicología Política* 13: 63-79.

ROCKEACH, M.

1960 *The open and closed mind*. New York: Basic Books.

RODRÍGUEZ, M.

1999 «La familia multiproblemática y el modelo sistémico». En: *Perspectiva sistémica, artículos «On Line»*. Disponible en: <http://www.redsistemica.com.ar/multi.htm>

SAKALLI, N.

2001 «Beliefs about wife beating among Turkins college student: the effects of patriarchy, sexism and sex differences». En: *Sex Roles* 44: 599-610.

SAVATER, F.

1997 *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

SCHUMAN, H.; STEEL, C.; BOBO, L., y KRYSN, M.

1997 *Racial attitudes in America: trends and interpretations*. Cambridge: Harvard University Press.

SECORD, P., y BACKMAN, C.

1964 *Social psychology*. New York: McGraw-Hill.

SERRANO, A., e IBORRA, I.

2005 *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. Valencia: Geoprint.

SÈVE, L.

1989 «A personalidade em gestação». En: Silveira, P., y Doray, B. (org.): *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice.

TYSON, P.

2005 «Affects, agency and self-regulation: complexity theory in the treatment of children with anxiety and disruptive behaviour disorders». *Journal of the American Psychoanalytic Association* 53(1): 159-187.

WINNICOTT, D.W.

1972 *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

1991 *Deprivación y delincuencia*. Barcelona: Paidós.

1993 *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Barcelona: Paidós.