



Revista de Estudios Sociales | Facultad de Ciencias Sociales | Fundación Social

Revista de Estudios Sociales

ISSN: 0123-885X

res@uniandes.edu.co

Universidad de Los Andes

Colombia

Chaux, Enrique

Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia

Revista de Estudios Sociales, núm. 15, junio, 2003, pp. 47-58

Universidad de Los Andes

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501504>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## AGRESIÓN REACTIVA, AGRESIÓN INSTRUMENTAL Y EL CICLO DE LA VIOLENCIA

Enrique Chaux\*

### Resumen

En este artículo se analizan los mecanismos mediante los cuales la violencia en el contexto en el que crecen los niños(as), sea esta violencia política o común, puede llevar al aprendizaje de distintos tipos de comportamientos agresivos. Estos comportamientos agresivos, a su vez, pueden contribuir a la reproducción de la violencia en el contexto, formando así el ciclo de la violencia. En este artículo se analizan en particular dos trayectorias de este ciclo de la violencia, una relacionada con la agresión reactiva y otra con la agresión instrumental. Se muestra que la agresión reactiva —que surge como respuesta defensiva ante una agresión percibida o real— tiene dinámicas sociales, cognitivas y emocionales distintas a la agresión instrumental —que se usa como instrumento para conseguir un objetivo sin ninguna provocación previa. La agresión reactiva y la agresión instrumental también tienen orígenes distintos y predicen futuros comportamientos violentos diferentes. Diferenciar estos dos tipos de trayectorias permite proponer distintos tipos de intervenciones para romper el ciclo de la violencia. De esta manera se puede disminuir la reproducción de la violencia en los niños aún si la violencia política y la violencia común continúan presentes en nuestro contexto.

### Abstract

In this article the author analyzes the mechanisms by which violence in the context where children grow (either political or common violence) can promote the learning of different kinds of aggressive behaviors. These

aggressive behaviors can contribute, at their turn, to the reproduction of violence in that context, thus creating a cycle of violence. The article analyzes in particular two trajectories of this cycle, one related to reactive aggression and the other with instrumental aggression. It is shown that reactive aggression – produced as a defensive response to a perceived or real aggression – has social, cognitive and emotional dynamics different than those of instrumental aggression – used as a mean to reach a goal without a previous provocation. Reactive and instrumental aggressions have also different origins and predict different future violent behaviors. Distinguishing between these two kinds of trajectories allows proposing different kinds of interventions to break the cycle of violence. In this way, it is possible to reduce the reproduction of violence in children even if political and common violence remain present in our context.

### Palabras clave:

Agresión, agresión reactiva, agresión proactiva, agresión instrumental, violencia, ciclo de la violencia, violencia política, violencia común, maltrato infantil, prevención de la violencia, educación, niños(as), adolescentes, Bogotá, Colombia.

### Keywords:

Aggression, reactive aggression, proactive aggression, instrumental aggression, violence, cycle of violence, political violence, community violence, child maltreatment, violence prevention, education, children, adolescents, Bogotá, Colombia

La mayor parte de la violencia en Colombia no está relacionada directamente con la violencia política. Más del 80% de los homicidios en el país, por ejemplo, no ocurren como parte del conflicto armado<sup>1</sup>. Sin embargo, es muy probable que nuestra violencia común, aquella que tiene que ver con las relaciones interpersonales o con la delincuencia común, sí tenga una relación indirecta con el conflicto armado. Diversos mecanismos pueden estar involucrados en esta relación entre violencia política y violencia común. Verbiigracia, la violencia política puede estar promoviendo y facilitando el acceso de la población, en general, a la tecnología militar y a las armas, lo cual estaría contribuyendo al aumento de la violencia común<sup>2</sup>.

\* Ph. D. en Educación, Harvard University; Master en Educación, Harvard University; Master en Sistemas Cognitivos y Neuronales, Boston University; Físico, Universidad de los Andes; Ingeniero Industrial, Universidad de los Andes. Profesor e investigador, Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE y Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes. echaux@uniandes.edu.co

La investigación en la que se basa este artículo es posible gracias a la financiación del Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología "Francisco José de Caldas" – COLCIENCIAS y al Observatorio de Ciencia y Tecnología. Agradezco también los comentarios de Graciela Aldana, Fernando Barrera, Sonia Carrillo, Ángela Torres, Elvia Vargas, María Cristina Villegas y de un(a) evaluador(a) anónimo(a), así como la invaluable colaboración de Juliana Arboleda, Angelika Rettberg, Claudia Rincón y Ana María Saldarriaga.

1 Instituto Nacional de Medicina Legal, *Estadísticas de Hechos Violentos Enero-Diciembre de 2001*, Bogotá, Centro de Referencia Nacional sobre la Violencia, 2002.  
2 A. Villaveces, P. Cummings, V. E. Espitia, T. D. Koepsell, B. McKnight y A. L. Kellermann, "Effect of a ban on carrying firearms on homicide rates in 2 Colombian cities", en *Journal of the American Medical Association*, JAMA, no. 283, 2000, págs. 1205-1209.

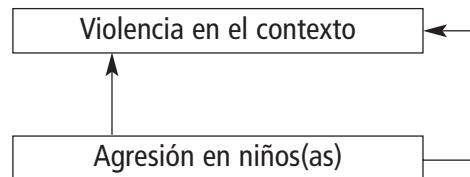
Por otro lado, Mauricio Rubio<sup>3</sup> ha mostrado cómo la violencia política contribuye al deterioro del sistema judicial del Estado, lo cual fomenta la impunidad y aumenta la probabilidad de que las personas recurran a la justicia privada para resolver sus conflictos, lo que contribuye a nutrir la violencia común. En este artículo exploraré otro mecanismo que puede estar involucrado en esta relación entre violencia política y violencia común: el aprendizaje de comportamientos agresivos y violentos por parte de niños y jóvenes que viven en contextos violentos.

#### El ciclo de la violencia

Diversos estudios han mostrado cómo muchos niños y niñas que presencian comportamientos violentos, o que viven en contextos violentos, reproducen esos comportamientos en sus relaciones interpersonales<sup>4</sup>. Bandura<sup>5</sup> encontró que niños y niñas imitan espontáneamente los mismos comportamientos violentos que observan en adultos. Liddell<sup>6</sup> y sus colaboradores descubrieron que niños sudafricanos que viven en comunidades relativamente violentas desarrollan, en promedio, más comportamientos agresivos que aquellos que viven en comunidades relativamente pacíficas. Esto fue particularmente cierto para aquellos niños con contacto frecuente con jóvenes mayores, es decir, para aquellos que tienen más oportunidades de aprender directamente de aquellos ya involucrados en comportamientos agresivos. Fry<sup>7</sup> encontró que niños zapotecas en México que viven en comunidades en las cuales la agresión entre adultos es común y aceptada son, en promedio, más agresivos que aquellos que viven en comunidades donde la agresión es poco frecuente e inaceptada.

Todos estos estudios indican que niños que viven en contextos violentos tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos más agresivos que aquellos que viven en contextos más pacíficos<sup>8</sup>. Por su parte, otros estudios han mostrado que esos comportamientos agresivos son muy estables en la vida. Los niños más agresivos a los ocho años tienen una probabilidad mucho mayor de ser los más violentos cuando adultos<sup>9</sup>. Uniendo estos dos hechos se genera el ciclo de la violencia: los niños que viven en contextos violentos desarrollan con más facilidad comportamientos agresivos que tienen a su vez una alta probabilidad de convertirse en comportamientos violentos más tarde en la vida, contribuyendo así a la continuación de la violencia en el contexto (ver Figura 1). La violencia política en Colombia podría estar contribuyendo, a través de este ciclo, al aumento de la violencia común. Comprender bien los mecanismos detrás del ciclo de la violencia resulta fundamental, si queremos romperlo.

**Figura 1. El ciclo de la violencia.** La violencia en el contexto aumenta la agresión de los niños y niñas. En muchos casos, los comportamientos agresivos de los niños y niñas se transforman en comportamientos violentos cuando ellos crecen, contribuyendo así a la violencia en sus contextos.



3 Mauricio Rubio, *Crimen e impunidad: precisiones sobre la violencia*, Bogotá, Tercer Mundo Editores - CEDE, 1999.

4 Es claro que muchas variables de distintos niveles (individual, familiar y social, por ejemplo) influyen en el desarrollo de la agresión. En este trabajo se enfatizan los efectos de variables contextuales-comunitarias. Esto no se debe entender como un desconocimiento de variables de otros niveles.

5 Albert Bandura, *Aggression: A Social Learning Analysis*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1973; Albert Bandura, D. Ross y S.A. Ross, "Imitation of film-mediated aggressive models" en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 66, 1963, págs. 3-11.

6 C. Liddell, J. Kvalsvig, P. Qotyana y A. Shabalala, "Community violence and young South African children's involvement in aggression" en *International Journal of Behavioral Development*, no. 17, 1994, págs. 613-628.

7 D. Fry, "Intercommunity differences in aggression among Zapotec children" en *Child Development*, no. 59, 1988, págs. 1008-1019.

8 Los resultados de los estudios realizados se refieren siempre a aumentos en la probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos. Esto quiere decir que crecer en un contexto violento no lleva, inevitablemente, al desarrollo de comportamientos agresivos, sólo aumenta el riesgo de que esto ocurra. Las explicaciones, por ende, no son deterministas. De hecho, es muy frecuente que niños y niñas que crecen en ambientes muy violentos logren sobreponerse a las dificultades y llevar una vida sana y pacífica, lo que se conoce académicamente como resiliencia (ver, por ejemplo, Joanne Kleven y Juanita Roca, "Nonviolent youth in a violent society: Resilience and vulnerability in the country of Colombia", en *Violence and victims*, no. 14, 1999, págs. 311-322).

9 L. R. Huesmann, L. D. Eron, M. M. Lefkowitz y L. O. Walder, "Stability of aggression over time and generations" en *Developmental Psychology*, no. 20, 1984, págs. 1120-1134.

## Más que una agresión, diversos tipos de agresión

Académicamente la agresión se ha entendido como la acción que tiene la intención de hacerle daño a otra persona<sup>10</sup>. Esta agresión puede ser física (cuando busca hacer daño físico a la persona), verbal (cuando se quiere herir a través de las palabras), relacional (cuando se busca hacerle daño a las relaciones que tiene la otra persona o al estatus social que tiene en su grupo), o de otras formas. Esta distinción en diversas *formas* de ejercer la agresión ha llevado a descubrimientos interesantes como, por ejemplo, que en muchas culturas, incluyendo la nuestra, la agresión física es más común entre niños mientras que la agresión relacional es más común entre niñas<sup>11</sup>. De otro lado, la consideración de distintos tipos de agresión, de acuerdo con sus *funciones*, parece dar mejores ideas sobre cómo prevenirla. En particular, parece fundamental diferenciar entre agresión reactiva y agresión instrumental.

*Agresión reactiva* se refiere al uso de la agresión como respuesta ante una ofensa real o percibida. Es el insulto o el golpe con el que responde alguien cuando siente que otra persona lo ha herido. La *agresión instrumental* (también conocida como agresión proactiva), en cambio, no está precedida de ninguna ofensa. Es el uso de la agresión como un instrumento para conseguir un objetivo, sea éste recursos, dominación, estatus social o algo más. Es el niño que intimida a otros más pequeños e indefensos por simple diversión o porque así consigue que le entreguen algo<sup>12</sup>. También es un acto de agresión instrumental amenazar a otra persona con divulgar un secreto si acaso no hace lo que se le pide. En este caso sería una agresión instrumental relacional.

Algunos autores han relacionado la agresión reactiva con un comportamiento de rabia impulsivo, motivado por un deseo de herir a alguien, como reacción a una frustración o provocación inmediatamente anterior<sup>13</sup>. Por otro lado, la

agresión instrumental ha sido asociada con un comportamiento premeditado, calculado y muchas veces carente de emociones<sup>14</sup>. Bushman y Anderson<sup>15</sup> han señalado, sin embargo, que la agresión motivada por una reacción a una provocación (agresión reactiva) no es necesariamente impulsiva, y que la agresión como medio para lograr un objetivo (agresión instrumental) no es necesariamente a sangre fría y premeditada. Por ejemplo, la venganza puede ser un comportamiento controlado, premeditado, planeado y motivado por una reacción a una ofensa. Por otro lado, la agresión instrumental puede ser automática, como en el caso de un ladrón armado que espontáneamente se aprovecha de una oportunidad inesperada para robar a alguien<sup>16</sup>. Es decir, la agresión reactiva y la agresión instrumental pueden tener diferentes niveles de impulsividad y planeación. Esta diferenciación entre funciones de la agresión (reactiva contra instrumental) y nivel de control (impulsividad contra planeación) está todavía pendiente de exploración<sup>17</sup>.

Varios estudios internacionales indican que la agresión reactiva y la instrumental tienen antecedentes distintos, predicen problemas distintos de violencia, difieren en términos de popularidad y están asociadas con procesos cognitivos y emocionales distintos. Estas diferencias, de nuevo cruciales para cualquier trabajo en prevención de violencia, son descritas a continuación.

## Diferencias entre la agresión reactiva y la agresión instrumental

Social, emocional y cognitivamente, la agresión reactiva y la agresión instrumental son muy distintas. Socialmente, los niños y adolescentes agresivos reactivos –pero no instrumentales– son, en general, rechazados, aislados y tienen un estatus social bajo en sus grupos. No tienen muchos amigos. En cambio, los que son agresivos instrumentales –pero no reactivos– aunque no son muy queridos por sus compañeros, sí pueden ser muy

10 Ross D. Parke y Ronald G. Slaby, "The development of aggression", en P. H. Mussen y E. M. Hetherington (eds.), *Handbook of Child Psychology, vol. 4, Socialization, Personality, and Social Development*, New York, Wiley, 1983, págs. 567-641.

11 K. Österman, K. Björkqvist, K. M. J. Lagerspetz, A. Kaukiainen, S. F. Landau, A. Fraczek y G.V. Caprara, "Cross-cultural evidence of female indirect aggression", en *Aggressive Behavior*, no. 24, 1998, págs. 1-8.

12 Estos son ejemplos de *matoneo*, descrito más adelante en este documento.

13 Kenneth A. Dodge, "The structure and function of reactive and proactive aggression", en D. J. Pepler y K. H. Rubin (eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1991, págs. 201-218.

14 Ibid.

15 B. J. Bushman y C. A. Anderson, "Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy?", en *Psychological Review*, no. 108, 2001, págs. 273-279.

16 Ibid.

17 El proyecto de investigación dirigido por Chaux y descrito más adelante tiene en consideración estas dos dimensiones.

admirados y temidos<sup>18</sup>. Pueden tener un nivel alto de popularidad y ser considerados líderes<sup>19</sup>. Es probable que tengan más amigos que también sean agresivos instrumentales y que entre ellos conformen grupos que tienen una buena probabilidad de convertirse en pandillas<sup>20</sup>. Estos estudios parecen indicar que mientras la agresión reactiva es rechazada socialmente, la agresión instrumental puede ser muy valorada.

Las *emociones* parecen jugar un papel muy distinto en ambos tipos de agresión. La agresión reactiva está relacionada con dificultades para regular las emociones propias, especialmente la rabia. La agresión instrumental, en cambio, no tiene una clara relación con el manejo de las emociones. La persona que ejerce la agresión instrumental puede estar muy calmada en el momento de agredir a otros. Incluso el matonismo, que es una forma de agresión instrumental consistente en el acoso y la intimidación frecuente, durante un período prolongado de tiempo, por parte de una o varias personas más poderosas hacia otra más débil<sup>21</sup>, se ha relacionado con una cierta frialdad y sobre todo con ausencia de empatía y compasión por la víctima<sup>22</sup>.

En términos *cognitivos*, también se ha encontrado que existen diferencias importantes entre ambos tipos de agresión. La agresión reactiva –pero no la agresión instrumental– parece estar relacionada con la tendencia a suponer que otras personas tienen la intención de hacer daño, así no haya ninguna información clara sobre las

intenciones de los otros<sup>23</sup>. Esto sucede, por ejemplo, cuando un niño se tropieza accidentalmente con otro y este último piensa que lo hizo a propósito, o cuando alguien ve a otros riéndose y piensa inmediatamente que se están burlando de él o ella. Este *sesgo hostil en la atribución de las intenciones* de los otros aumenta la probabilidad de responder agresivamente porque las personas tienden a pensar con mayor frecuencia que otros les están haciendo daño y sienten que deben defenderse. Por otro lado, la agresión instrumental –pero no la agresión reactiva– ha sido relacionada con la tendencia a pensar que la agresión es una manera efectiva de obtener beneficios<sup>24</sup>. Esto ocurre, por ejemplo, cuando un niño considera que siendo agresivo va a conseguir que otros no lo molesten o que amenazando con pegarle a otro va a conseguir que le devuelva un dinero que tenía prestado. Este *sesgo positivo sobre la efectividad de la agresión* está relacionado con la agresión instrumental porque las personas van a acudir frecuentemente a ella, si consideran que es un instrumento útil para conseguir lo que quieren. Las diferencias sociales, cognitivas y emocionales sugieren que la agresión reactiva y la agresión instrumental corresponden a fenómenos distintos que pueden estar relacionados con antecedentes distintos y pueden predecir distintos tipos de problemas futuros. Pueden corresponder a trayectorias diferentes en el ciclo de la violencia mencionado arriba. Los resultados de algunos estudios longitudinales<sup>25</sup> recientes presentados a continuación apoyan esta hipótesis.

## Orígenes distintos, futuros distintos

En uno de los estudios pioneros en este campo, Kenneth Dodge y sus colaboradores analizaron los efectos sobre el

18 Los estudios internacionales indican, sin embargo, que la mayor parte de quienes son agresivos instrumentales también son agresivos reactivos. Son relativamente pocos los que son exclusivamente agresivos instrumentales. (ver por ejemplo, Mara Brendgen, Frank Vitaro, Richard Tremblay y Francine Lavoie, "Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior", en *Journal of Abnormal Child Psychology*, no. 29, 2001, págs. 293-304).

19 Dodge, 1991, op. cit.; ver también P. C. Rodkin, T. W. Farmer, R. Pearl y R. Van Acker, "Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations", en *Developmental Psychology*, no. 36, 2000, págs. 14-24.

20 François Poulin y Michel Boivin, "The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of friendships in boys", en *Developmental Psychology*, no. 36, 2000, págs. 1-8.

21 Muchos estudiantes en nuestro contexto se refieren al matoneo como el "tenérsela montada a alguien".

22 Dan Olweus, "Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention", en *Current Directions in Psychological Science*, no. 4, 1995, págs. 345-349.

23 Dodge y Coie, op. cit.; K. A. Dodge, J. E. Lochman, J. D. Harnish, J. E. Bates y G. S. Pettit, "Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth", en *Journal of Abnormal Psychology*, no. 1, 1997, págs. 37-51; D. Schwartz, K. A. Dodge, J. D. Coie, J. A. Hubbard, A. H. N. Cillessen, E. A. Lemire y H. Bateman, "Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boy's play groups", en *Journal of Abnormal Child Psychology*, no. 26, 1998, págs. 431-440; A. Shields y D. Cicchetti, "Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation", en *Journal of Clinical Child Psychology*, no. 27, 1998, págs. 381-395.

24 N. R. Crick y K. A. Dodge, "Social-information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression", en *Child Development*, no. 67, 1996, págs. 993-1002; Dodge et al., op. cit.; Smithmyer, Hubbard, y Simons, op. cit.; Schwartz et al., op. cit.

25 Es decir, estudios que siguen a las mismas personas durante un período prolongado de sus vidas.

comportamiento agresivo del maltrato infantil<sup>26</sup>. El estudio confirmó, en primer lugar, que quienes son maltratados físicamente tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos. Además, el estudio encontró que el maltrato físico también generó problemas en el procesamiento de información social como, por ejemplo, el sesgo hostil en la atribución de intenciones mencionado arriba, y que estos cambios cognitivos explicaban el desarrollo de la agresión física. En sus modelos, el maltrato físico dejó de esclarecer directamente el desarrollo de comportamientos agresivos una vez era tomada en cuenta su influencia indirecta a través de los cambios cognitivos. En otras palabras, este estudio encontró que el mecanismo mediante el cual el maltrato físico lleva a comportamientos agresivos es a través de sus efectos sobre el procesamiento de información social.

El estudio de Dodge y sus colaboradores, sin embargo, tiene más relación con el desarrollo de la agresión reactiva que con el desarrollo de la agresión instrumental. La idea es que los niños que crecen en ambientes en los cuales son frecuentemente maltratados van a desarrollar modelos mentales de las relaciones sociales que incorporen ese maltrato<sup>27</sup>. Esos modelos mentales los van a llevar a interpretar cualquier situación como un nuevo caso de maltrato, así no haya suficiente información que lo confirme. De esta manera, es probable que respondan frecuentemente de manera agresiva porque piensan que de nuevo los están maltratando, así este no sea el caso. Es probable, sin embargo, que la agresión instrumental tenga otros orígenes.

En cualquier caso, la agresión reactiva parece tener orígenes tempranos en el desarrollo de las personas. Un estudio longitudinal reciente encontró que aquellos niños y niñas que en su preadolescencia fueron identificados como agresivos reactivos ya tenían problemas de atención, hiperactividad, ansiedad y reactividad cuando tenían 6 años<sup>28</sup>. En cambio, aquellos que fueron

identificados como agresivos instrumentales no presentaban ninguno de estos problemas cuando tenían 6 años. Esto sugiere la posibilidad de que la agresión reactiva esté relacionada con rasgos relativamente estables de la personalidad. La agresión instrumental, en cambio, parece depender de los incentivos del contexto (como se indica a continuación), lo cual la hace mucho más sensible ante los cambios en el ambiente. Como se mencionó antes, la agresión instrumental parece estar relacionada con una falta de empatía y compasión por las víctimas de la agresión, así como con una falta de sentimiento de culpa por haberle hecho daño a otros. Esto quiere decir que quienes usan frecuentemente la agresión instrumental probablemente no han tenido la oportunidad para desarrollar empatía o sentimientos de compasión o culpa al ver a personas que sufren. Es más, es probable que disfruten al ver a otros sufrir, especialmente cuando ellos mismos han causado ese sufrimiento. Algunas teorías sobre el desarrollo de la empatía y la culpa indican que los adultos contribuyen a este desarrollo al señalarles a los niños el sufrimiento de otros cada vez que, intencionalmente o no, ellos han causado este sufrimiento<sup>29</sup>. Sentirse mal por generar sufrimiento en otros se va internalizando hasta que el sentimiento de culpa aparece sin la necesidad de que un adulto le muestre al niño el mal que ha causado. Aunque un sentimiento de culpa exagerado es patológico y debe ser tratado, un poco de culpa anticipada parece ser necesaria para que alguien deje de hacer algo que haría sufrir a otros. Quienes usan frecuentemente la agresión instrumental parecen carecer de este sentimiento, por lo menos hacia ciertas personas o en ciertas situaciones. Por esta razón, es posible considerar que la agresión instrumental podría estar relacionada con una falta de guía o con abandono en los primeros años, o con una permisividad exagerada. Esta hipótesis, sin embargo, no ha sido explorada aún en estudios empíricos. Por otro lado, vivir en un ambiente en el cual sea común el uso de la violencia como un instrumento para conseguir objetivos contribuye al uso de la agresión instrumental.

26 K. A. Dodge, J. E. Bates y G. S. Pettit, "Mechanisms in the cycle of violence", en *Science*, no. 250, 1990, págs. 1678-1683.

27 Estos modelos mentales son similares a los modelos internos de trabajo identificados en la teoría del apego por Bowlby y Ainsworth; Mary D. S. Ainsworth, "Attachment and other affectional bonds across the life cycle", en C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde y P. Marris (eds.), *Attachment across the life cycle*, New York, Routledge, 1991; J. Bowlby, *Attachment and Loss*, vol. 1, *Attachment*, New York, Basic Books, 1969.

28 Frank Vitaro, Mara Brendgen y Richard Tremblay, "Reactively and proactively aggressive children: Antecedents and subsequent characteristics", en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, no. 43, 2002, págs. 495-505.

29 Martin L. Hoffman, "Varieties of empathy-based guilt", en J. Bybee (ed.), *Guilt and children*, San Diego, Academic Press, 1998, págs. 91-112.

Como lo ha demostrado Bandura<sup>30</sup>, si los niños tienen oportunidades para observar a otros usando la agresión, es muy probable que imiten esos comportamientos. Si además, al imitar esos comportamientos obtienen lo que buscan y son premiados socialmente, es muy probable que reproduzcan frecuentemente esa agresión. Es decir, un contexto social en el cual la agresión es frecuente y es considerada legítima, efectiva para obtener lo que se quiere y valorada socialmente, es un contexto ideal para que los niños desarrollen la agresión instrumental. Esta depende en gran parte de los incentivos presentes en el contexto social. No sólo la agresión reactiva y la agresión instrumental parecen tener distintos orígenes, también parece que predicen distintos tipos de violencia. Un estudio reciente realizado en Montreal encontró que aquellos adolescentes hombres que a los 13 años eran considerados por sus profesores como los más agresivos reactivos tenían más probabilidad, a los 16 ó 17 años, de ser los que más ejercían violencia física contra sus parejas. En cambio, quienes eran considerados a los 13 años por sus profesores como los más agresivos instrumentales, tenían más probabilidad de ser quienes a los 16 ó 17 años ejercían más violencia física relacionada con pandillas y delincuencia<sup>31</sup>. Este estudio indica que mientras la agresión reactiva parece predecir violencia en las relaciones íntimas, la agresión instrumental parece predecir una violencia más relacionada con actividades de grupo como las pandillas. Los hallazgos de estos estudios longitudinales hacen pensar que el ciclo de la violencia en realidad podría consistir de dos trayectorias, una relacionada con la agresión reactiva y otra relacionada con la agresión instrumental.

### **Agresión reactiva y agresión instrumental en el contexto colombiano**

La agresión reactiva y la agresión instrumental están ambas presentes en el conflicto armado colombiano. Tanto las fuerzas armadas estatales como los grupos armados ilegales consideran, por lo menos en su discurso, que usan la violencia como una reacción defensiva ante la violencia ejercida por los otros. Las FARC surgieron de un movimiento de autodefensa campesina liberal<sup>32</sup> y hoy en día todavía justifican su

lucha con argumentos principalmente defensivos<sup>33</sup>. Los grupos de autodefensas o paramilitares surgieron en gran parte como reacción contra los ataques por parte de grupos guerrilleros. Por otro lado, se puede considerar que los grupos involucrados utilizan la violencia como un instrumento para obtener cambios sociales, poder político o recursos económicos. Los niños que crecen en un contexto en el cual es frecuente la violencia política, por lo tanto, tienen muchas oportunidades para observar, entre los mayores, el ejercicio tanto de la agresión instrumental como de la agresión reactiva. Esto puede favorecer en ellos el desarrollo de ambos tipos de agresión.

Observar entre los actores armados el uso de la violencia como un medio para conseguir objetivos, fomenta, por ejemplo, las creencias sobre la legitimidad y la efectividad de la agresión, lo cual favorece el desarrollo de la agresión instrumental. De manera similar, observar entre los actores armados el uso de la violencia como una reacción ante agresiones previas fomenta la creencia sobre la legitimidad de la venganza, lo cual favorece el desarrollo de la agresión reactiva. Cuando los niños y niñas que han aprendido uno u otro tipo de agresión crecen, algunos de ellos pueden terminar nutriendo la violencia común, así no se vinculen al conflicto armado (ver figura 2). Esta relación entre violencia política y violencia común a través del desarrollo de la agresión reactiva y la agresión instrumental sólo ahora se está empezando a explorar<sup>34</sup>.

La agresión reactiva y la agresión instrumental también están presentes en la violencia común urbana. La mayor

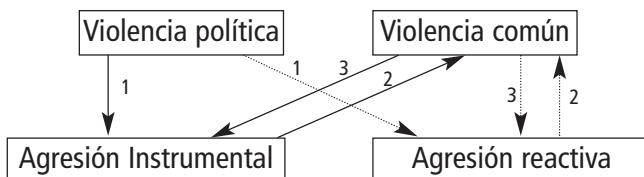
32 Gonzalo Sánchez y Donny Meertens, *Bandoleros, gamonales, y campesinos: el caso de la violencia en Colombia*, Bogotá, Áncora, 1983; Jaime Zuluaga, "La metamorfosis de un guerrillero: de liberal a maoísta", en *Análisis Político*, no. 18, 1993, págs. 92-102.

33 Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC-EP, "Planteamientos sobre la solución política negociada y temas sustanciales", en *La paz sobre la mesa*, Bogotá, Cambio 16 - Cruz Roja Internacional, 1998, págs. 38-43; Manuel Marulanda, "Palabras de Manuel Marulanda Vélez, comandante en jefe de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC-EP, leídas por Joaquín Gómez: San Vicente del Caguán, 7 de enero de 1999", en *Hechos de paz V-VI: A la Mesa de Negociación*, Bogotá, Presidencia de la República de Colombia, Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 1999, págs. 265-273.

34 Enrique Chaux, *Desenredando el desarrollo de la violencia urbana en Colombia: Agresión reactiva, agresión proactiva y el ciclo de la violencia*, proyecto de investigación financiado por Colciencias, Bogotá, Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE, Universidad de los Andes, 2002.

parte de los homicidios urbanos en Colombia ocurren en relación con riñas, atracos o ajuste de cuentas<sup>35</sup>. Es posible que muchas de las riñas que terminan en homicidios puedan haber sido causadas por agresiones (reales o percibidas) iniciales que fueron respondidas por agresiones cada vez más violentas en un ciclo de escalamiento de agresiones reactivas. Los atracos, en cambio, son en sí agresiones instrumentales. Los ajustes de cuentas pueden ser venganzas (agresiones reactivas) o reflejar el uso instrumental de la violencia para obtener beneficios económicos o poder (agresión instrumental). De manera similar, se puede considerar que la violencia entre pandillas juveniles tiene tanto agresión reactiva (por ejemplo, por venganza frente a un ataque previo) como agresión instrumental (por ejemplo, por dominación territorial). Todo esto sugiere que los niños que crecen en un ambiente de violencia común en sus comunidades tienen también muchas oportunidades para observar y aprender de los mayores el uso tanto de la agresión reactiva como de la agresión instrumental. De nuevo, este aprendizaje puede favorecer el desarrollo de ambos tipos de agresión y, en el mediano plazo, contribuir a la reproducción de la violencia común (ver figura 2). Esta hipótesis sólo está empezando a explorarse<sup>36</sup>.

**Figura 2. De la violencia política a la violencia común a través de la agresión instrumental y de la agresión reactiva.** La violencia política puede estar contribuyendo al desarrollo tanto de la agresión instrumental como de la agresión reactiva. Ambos tipos de agresión pueden contribuir a la reproducción de la violencia común, la cual, a su vez, podría contribuir al aumento de ambos tipos de agresión.

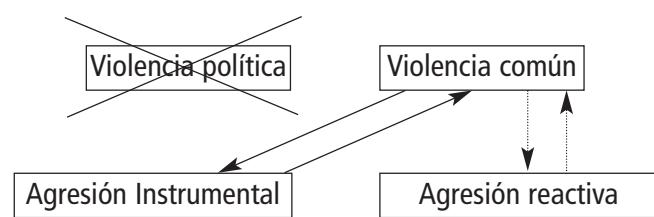


35 Alvaro Guzmán, "Observaciones sobre violencia urbana y seguridad ciudadana: Cali", en A. Concha, F. Carrión y G. Cobo (eds.), *Ciudad y Violencias en América Latina*, Quito, Programa de Gestión Urbana, 1994, págs. 167-182; María Victoria Llorente, Rodolfo Escobedo, Camilo Echandía y Mauricio Rubio, "Violencia homicida en Bogotá: más que intolerancia", documento de trabajo no. 4. Bogotá, CEDE-Universidad de los Andes, 2001.

36 Chaux, op. cit.

Como se sugiere arriba, la violencia política parece tener un impacto sobre la violencia común a través de diversos mecanismos, como, por ejemplo, el mayor acceso a las armas y la tecnología militar, o el deterioro del sistema de justicia. Es probable que estos mecanismos sigan contribuyendo al mantenimiento de la violencia común aún después de que la violencia política haya llegado a su fin, como parece ser el caso de El Salvador, Guatemala y Sudáfrica<sup>37</sup>. De la misma manera, es posible que el aprendizaje de la agresión reactiva y de la agresión instrumental pueda seguir contribuyendo a que la violencia común perdure, así la violencia política llegue a un fin (ver figura 3). En otras palabras, es posible que los efectos de la violencia política sobre la violencia común y sobre el aprendizaje de ambos tipos de agresión se mantengan aún después de que aquella haya llegado a un fin. Esto es, a menos que se haga algo por enfrentar los mecanismos a través de los cuales la violencia política contribuye a la violencia común. Como se ha propuesto aquí, uno de estos mecanismos es el ciclo de la violencia relacionado con el aprendizaje de la agresión. Los resultados presentados sugieren que para romper el ciclo de la violencia, se debe tener en cuenta tanto la agresión reactiva como la agresión instrumental.

**Figura 3. Los efectos de la violencia política en la violencia común y en el aprendizaje de la agresión reactiva y la agresión instrumental pueden mantenerse aún si la violencia política llega a un fin.**



### ¿Cómo romper el ciclo de la violencia?

Los resultados de los estudios presentados en este artículo sugieren la existencia de dos trayectorias en el ciclo de la violencia, una relacionada con la agresión reactiva y otra

37 A. Rettberg (coord.), A. Camacho, E. Chaux, A. García, M. Iturralde, F. Sánchez, A. Sanz de Santamaría y L. Wills, *Preparar el futuro: Retos del conflicto y el post conflicto en Colombia*, Bogotá, Fundación Ideas para la Paz, Alfaomega Editores, Serie Libros Cambio, Universidad de los Andes, 2002.

relacionada con la agresión instrumental. Separar conceptualmente estas dos trayectorias permite pensar en maneras distintas de romper el ciclo de la violencia. Entender los mecanismos que posibilitan la reproducción del ciclo de violencia ayuda a identificar puntos específicos de intervención.

El ciclo de la violencia empieza en el contexto familiar, escolar y comunitario en el cual crecen los niños y las niñas. Con respecto al contexto familiar, en este trabajo se ha planteado que el maltrato infantil, el abandono y la permisividad exagerada pueden estar contribuyendo al desarrollo de la agresión reactiva y la agresión instrumental, respectivamente. En ese sentido son fundamentales los programas para la promoción del buen trato de los niños. Los niños deben crecer en ambientes en los cuales puedan recibir tanto cariño y seguridad que adquieran una visión del mundo en la cual puedan esperar que haya quienes se van a preocupar por ellos y en la cual los demás no necesariamente van a hacerles daño. Por otro lado, los niños deben crecer en ambientes en los que haya quienes puedan promover el desarrollo de la empatía y el cuidado por los demás, por ejemplo, mostrándoles cuándo sus acciones pueden beneficiar o afectar negativamente a otros.

Con respecto al contexto comunitario, lo ideal es que tanto la violencia política como la violencia común disminuyan. Esto requiere políticas de otro nivel al analizado en este artículo (control de armas, por ejemplo). En cualquier caso, si la violencia política y/o la violencia común perduran en nuestras comunidades, aún hay puntos de intervención que pueden hacer que la reproducción de la violencia a través de las distintas trayectorias del ciclo de la violencia sea minimizada. En particular, hay mucho que se puede hacer desde el contexto escolar.

La agresión reactiva se puede prevenir de distintas maneras en las escuelas. Como se ha señalado en este artículo, la agresión reactiva depende en gran medida de un pobre manejo emocional, especialmente de la rabia. Diversos programas educativos han mostrado maneras como los estudiantes pueden aprender a identificar sus propias emociones y a manejarlas constructivamente<sup>38</sup>. Los

estudiantes pueden aprender, además, maneras assertivas (no agresivas) para responder ante ofensas de otros. La idea no es que no respondan ante las ofensas que reciben, sino que tengan estrategias efectivas y no agresivas para hacerlo<sup>39</sup>. Por otro lado, algunos programas educativos han logrado disminuir entre los estudiantes el sesgo hostil en la atribución de intenciones y otros procesos cognitivos que pueden favorecer la agresión reactiva<sup>40</sup>.

Otra manera como se podrían fomentar estos cambios es a través de la promoción y la creación de relaciones constructivas entre los estudiantes por medio, por ejemplo, de grupos de trabajo cooperativo<sup>41</sup>. A través de estas relaciones los estudiantes pueden comenzar a reemplazar modelos mentales hostiles de las relaciones por modelos más positivos. Finalmente, a través de la educación se podría fomentar que las personas puedan aprender a perdonarse y reconciliarse en vez de buscar la venganza. Varios programas que buscan apoyar procesos de perdón y reconciliación en adultos han sido propuestos tanto a nivel mundial<sup>42</sup> como a nivel colombiano<sup>43</sup>. La aplicabilidad de este tipo de programas a nivel escolar aún está por explorarse.

La prevención de la agresión instrumental en la escuela puede llevarse a cabo de diversas maneras. Frente al matonismo se han desarrollado diversos programas

39 Kriedler, op. cit.; Lieber, op. cit.

40 Nancy G. Guerra y Ronald G. Slaby, "Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 2. Intervention" en *Developmental Psychology*, no. 26, 1990, págs. 269-277.

41 D. Dishon y P. W. O'Leary, *A guidebook for cooperative learning: A technique for creating more effective schools*, Holmes Beach, Learning Publications, 1994; D. Johnson, R. Johnson y E. Holubec, *Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela*, Argentina, Aique, 1999.

42 R. D. Enright, S. Freedman y J. Rique, "The psychology of interpersonal forgiveness", en R. D. Enright y J. North (eds.), *Exploring forgiveness*, Madison, Wisconsin, University of Wisconsin Press, 1998, págs. 46-62; M. E. McCullough y C. V. Witvliet, "The psychology of forgiveness", en C. R. Snyder y S. J. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology*, London, Oxford University Press, 2002, págs. 446-458; E. L. Worthington Jr., S. J. Sandage, J. W. Berry, "Group interventions to promote forgiveness: What researchers and clinicians ought to know", en M. E. McCullough, K. I. Pargament y C. E. Thoresen (eds.), *Forgiveness: Theory, research, and practice*, New York, The Guilford Press, 2000, págs. 228-253.

43 En Colombia, Leonel Narváez ha liderado a través del Departamento Administrativo de Acción Comunal de la Alcaldía de Bogotá el programa de Escuelas de Perdón y Reconciliación, ESPERE; *El Tiempo*, "Aprenda a perdonar", Sección Bogotá, Sábado 31 de Agosto, 2002.

38 R. J. Bodine y D.K. Crawford, *The handbook of conflict resolution education: A guide to building quality programs in schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 1998; William J. Kriedler, *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher's guide*, Cambridge, Massachusetts, Educators for Social Responsibility, 1997; Carol Miller Lieber, *Conflict resolution in high school*, Cambridge, Massachusetts, Educators for Social Responsibility, 1998.

educativos a nivel mundial<sup>44</sup>. Estos programas buscan fomentar una conciencia sobre los problemas asociados con el matonismo, definir reglas y sanciones claras a nivel escolar contra este, despertar empatía y compasión hacia las víctimas, promover que las víctimas puedan tener amigos populares que disminuyan el desbalance de poder en sus relaciones con los demás, y proveer maneras asertivas (no agresivas) para que tanto las víctimas como los terceros observadores puedan frenar el matonismo. En efecto, el trabajo con terceros, observadores, es fundamental dado que, como se ha mostrado en este artículo, la legitimidad y valoración social de la agresión contribuyen de manera sustancial a la agresión instrumental.

Otra manera como se ha trabajado la prevención escolar de la agresión instrumental es buscando influir sobre la conformación de grupos entre los estudiantes. Quizás el programa escolar que ha mostrado los mejores resultados en el largo plazo es el Experimento de Prevención de Montreal<sup>45</sup>. En segundo de primaria, cuando tenían 7 años, fueron identificados los niños que tenían más problemas de comportamiento agresivo en sus clases. Durante dos años seguidos, estos estudiantes hicieron parte de grupos de trabajo que se reunían semanalmente con otros niños no agresivos, con buenas habilidades interpersonales. Eran grupos de 4 a 7 estudiantes, en los cuales la minoría (1 ó 2) tenía problemas de agresividad<sup>46</sup>. El trabajo se centró en el

desarrollo de habilidades interpersonales. Además, se trabajó periódicamente con sus padres. Comparado con un grupo control, se encontró una disminución significativa en pertenencia a pandillas y delincuencia inclusive 8 años después, cuando tenían 15 años. Es muy probable que este efecto del programa, a largo plazo, haya debido principalmente a la conformación de nuevos grupos de amigos<sup>47</sup>. Al pertenecer a grupos que no valoraban la agresión de la misma manera que ellos, es probable que hayan disminuido los incentivos sociales para el comportamiento agresivo instrumental. Todo esto indica que a través de la conformación de grupos de trabajo cooperativos en los que se desarrollen habilidades interpersonales y en los que los más agresivos sean una minoría, las instituciones escolares pueden disminuir el desarrollo de la agresión, en general, y de la agresión instrumental, en particular.

Como se mencionó al comienzo del documento, crecer en un ambiente violento, sea éste de violencia política o de violencia común, puede favorecer el desarrollo de comportamientos agresivos en niños. En muchos casos, estos comportamientos agresivos se podrán convertir en comportamientos violentos cuando estos niños crezcan, contribuyendo así al ciclo de la violencia. Esto es, si no se interviene para cambiar estos procesos. La evidencia presentada en este documento sugiere que, en realidad, el ciclo de la violencia puede estar constituido por dos trayectorias, una relacionada con agresión reactiva y otra con la agresión instrumental. Entender la diferencia entre ambas trayectorias es crucial porque puede facilitar el desarrollo de distintos tipos de intervenciones para su prevención. De esta forma, será posible lograr que las nuevas generaciones no necesariamente reproduzcan la violencia que viven en su contexto. Romperemos así las distintas trayectorias del ciclo de la violencia colombiana.

## Bibliografía

- 44 R. S. Atlas y D. J. Pepler, "Observations of bullying in the classroom", en *Journal of Educational Research*, no. 92, 1998, págs. 86-99; William M. Bukowski, "Friendship and friend characteristics affect developmental trajectories in victimization during early adolescence", Presentación en la Novena Conferencia del Society for Research on Adolescence, New Orleans, Abril de 2002; Olweus, op. cit.; Christina Salmivalli, Ari Kaukainen, Marinus Voeten y Mirva Mäntykorpi, "Targeting the group as a whole: The Finnish anti-bullying intervention", en P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, Cambridge, U.K., Cambridge University Press, en prensa.
- 45 R. E. Tremblay, L. C. Masse, L. Pagani y F. Vitaro, "From childhood physical aggression to adolescent maladjustment: The Montreal prevention experiment", en R. D. Peters y R. J. McMahon (eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency. Banff international behavioral science series, vol. 3*, Thousand Oaks, CA, Sage, 1996, págs. 268-298.
- 46 Este punto es crucial debido a que cuando son grupos de trabajo conformados solamente por los estudiantes más problemáticos el efecto es peor que no hacer nada; Margery E. Arnold, y Jan N. Hughes, "First do no harm: Adverse effects of grouping deviant youth for skills training", en *Journal of School Psychology*, no. 37, 1999, págs. 99-115.

Arnold, Margery E., y Hughes, Jan N., "First do no harm: Adverse effects of grouping deviant youth for skills training", en *Journal of School Psychology*, no. 37, 1999, págs. 99-115.

47 Richard Tremblay, comunicación personal, abril de 2002.

- Ainsworth, Mary D.S., "Attachment and other affectional bonds across the life cycle", en Parkes, C.M., Stevenson-Hinde, J. y Marris, P. (eds.), *Attachment across the life cycle*, New York, Routledge, 1991.
- Atlas, R.S. y Pepler, D.J., "Observations of bullying in the classroom", en *Journal of Educational Research*, no. 92, 1998, págs. 86-99.
- Bandura, Albert, *Aggression: A social learning analysis*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1973.
- Bandura, Albert, Ross, D., & Ross, S.A., "Imitation of film-mediated aggressive models", en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, no. 66, 1963, págs. 3-11.
- Bodine, R.J. y Crawford, D.K., *The handbook of conflict resolution education: A guide to building quality programs in schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 1998.
- Bowlby, J., *Attachment and Loss*, vol. 1, Attachment, New York, Basic Books, 1969.
- Brendgen, Mara, Vitaro, Frank, Tremblay, Richard y Lavoie, Francine, "Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and care giving behavior", en *Journal of Abnormal Child Psychology*, no. 29, 2001, págs. 293-304.
- Bukowski, William M., "Friendship and friend characteristics affect developmental trajectories in victimization during early adolescence", presentación en la Novena Conferencia de la *Society for Research on Adolescence*, New Orleans, Abril de 2002.
- Bushman, B.J., y Anderson, C.A., "Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy?", en *Psychological Review*, no. 108, 2001, págs. 273-279.
- Chaux, Enrique, "Desenredando el desarrollo de la violencia urbana en Colombia: agresión reactiva, agresión proactiva y el ciclo de la violencia", proyecto de investigación financiado por Colciencias, Bogotá, Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE, Universidad de los Andes, 2002.
- Crick, N. R. y Dodge, K. A., "Social-information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression", en *Child Development*, no. 67, 1996, págs. 993-1002.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K., "Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment", en *Child Development*, no. 66, 1995, págs. 710-722.
- Dishon, D. y O'Leary, P. W., *A guidebook for cooperative learning: A technique for creating more effective schools*, Holmes Beach, Learning Publications, 1994.
- Dodge, K. A., "The structure and function of reactive and proactive aggression", en *The development and treatment of childhood aggression*, D. J. Pepler y K. H. Rubin (eds.), Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1991, págs. 201-218.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., y Pettit, G. S., "Mechanisms in the cycle of violence", en *Science*, no. 250, 1990, págs. 1678-1683.
- Dodge, K. A., y Coie, J. D., "Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups", en *Journal of Personality and Social Psychology*, no. 53, 1987, págs. 1146-1158.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., y Pettit, G. S., "Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth", en *Journal of Abnormal Psychology*, no. 1, 1997, págs. 37-51.
- El Tiempo, "Aprenda a perdonar", Sección Bogotá, Sábado 31 de Agosto, 2002.
- Enright, R. D., Freedman, S., y Rique, J., "The psychology of interpersonal forgiveness", en Enright, R. D. y North, J. (eds.), *Exploring forgiveness*, Madison, Wisconsin, University of Wisconsin Press, 1998, págs. 46-62.
- Fry, D., "Intercommunity differences in aggression among Zapotec children", en *Child Development*, no. 59, 1988, págs. 1008-1019.
- Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC-EP, "Planteamientos sobre la solución política negociada y temas sustanciales", en *La paz sobre la mesa*, Bogotá, Cambio 16, Cruz Roja Internacional, 1998, págs. 38-43.
- Guerra, Nancy G. y Slaby, Ronald G., "Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 2. Intervention", en *Developmental Psychology*, no. 26, 1990, págs. 269-277.

- Guzmán, Álvaro, "Observaciones sobre violencia urbana y seguridad ciudadana: Cali", en Concha, A. Carrión, F. y Cobo G. (eds.), *Ciudad y violencias en América Latina*, Quito, Programa de Gestión Urbana, 1994, págs. 167-182.
- Hoffman, Martin L., "Varieties of empathy-based guilt", en *Guilt and children*, J. Bybee (ed.), San Diego, Academic Press, 1998, págs. 91-112.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., y Walder, L. O., "Stability of aggression over time and generations", en *Developmental Psychology*, no. 20, 1984, págs. 1120-1134.
- Instituto Nacional de Medicina Legal, *Estadísticas de Hechos Violentos Enero-Diciembre de 2001*, Bogotá, Centro de Referencia Nacional sobre la Violencia, 2002.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E., *Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela*, Argentina, Aique, 1999.
- Klevens, Joanne y Roca, Juanita, "Nonviolent youth in a violent society: Resilience and vulnerability in the country of Colombia", en *Violence and victims*, no. 14, 1999, págs. 311-322
- Kriedler, William J., *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher's guide*, Cambridge, Massachusetts, Educators for Social Responsibility, 1997.
- Lieber, Carol Miller, *Conflict resolution in high school*, Cambridge, Massachusetts, Educators for Social Responsibility, 1998.
- Liddell, C., Kvalsvig, J., Qotyana, P., y Shabalala, A., "Community violence and young South African children's involvement in aggression", en *International Journal of Behavioral Development*, no. 17, 1994, págs. 613-628.
- Llorente, María Victoria, Escobedo, Rodolfo, Echandía, Camilo, y Rubio, Mauricio, "Violencia homicida en Bogotá: más que intolerancia", documento de trabajo no. 4. Bogotá, CEDE- Universidad de los Andes, 2001.
- Marulanda, Manuel, "Palabras de Manuel Marulanda Vélez, comandante en jefe de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC-EP, leídas por Joaquín Gómez: San Vicente del Caguán, 7 de enero de 1999", en *Hechos de paz V-VI: a la Mesa de Negociación*, Bogotá, Presidencia de la República de Colombia, Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 1999, págs. 265-273.
- McCullough, M. E. y Witvliet, C. V., "The psychology of forgiveness" en Snyder C. R. y Lopez S. J. (eds.), *Handbook of positive psychology*, London, Oxford University Press, 2002, págs. 446-458.
- Olweus, Dan, "Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention", en *Current Directions in Psychological Science*, no. 4, 1995, págs. 345-349.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A., Landau, S. F., Fraczek, A. y Caprara, G. V., "Cross-cultural evidence of female indirect aggression", en *Aggressive Behavior*, no. 24, 1998, págs. 1-8.
- Parke, Ross D. y Slaby, Ronald G., "The development of aggression", en Mussen, P. H. y Hetherington, E. M. (eds.), *Handbook of Child Psychology, vol. 4, Socialization, Personality, and Social Development*, New York, Wiley, 1983, págs. 567-641.
- Poulin, François y Boivin, Michel, "The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of friendships in boys", en *Developmental Psychology*, no. 36, 2000, págs. 1-8.
- Rettberg, A. (coord.), Camacho, A., Chaux, E., García, A., Iturralde, M., Sánchez, F., Sanz de Santamaría A., y Wills L., *Preparar el futuro: retos del conflicto y el post conflicto en Colombia*, Bogotá, Fundación Ideas para la Paz, Alfaomega Editores, Serie Libros Cambio, Universidad de los Andes, 2002.
- Rubio, Mauricio, *Crimen e impunidad: precisiones sobre la violencia*, Bogotá, Tercer Mundo Editores - CEDE, 1999.
- Salmivalli, Christina, Kaukiainen, Ari, Voeten, Marinus, y Mäntylkorpi, Mirva, "Targeting the group as a whole: The Finnish anti-bullying intervention", en P. K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, Cambridge, U. K., Cambridge University Press, en prensa.
- Sánchez, Gonzalo y Meertens, Donny, *Bandoleros, gamonales, y campesinos: el caso de la violencia en Colombia*, Bogotá, Áncora, 1983.

- Schwartz, D., Dodge, K. A., Coie, J. D., Hubbard, J. A., Cillessen, A. H. N., Lemerise, E. A., y Bateman, H., "Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boy's play groups", en *Journal of Abnormal Child Psychology*, no. 26, 1998, págs. 431-440.
- Shields, A. y Cicchetti, D., "Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation", en *Journal of Clinical Child Psychology*, no. 27, 1998, págs. 381-395.
- Smithmyer, C. M., Hubbard, J. A. y Simons, R. F., "Proactive and reactive aggression in delinquent adolescents: Relations to aggression outcome expectancies", en *Journal of Clinical Child Psychology*, no. 29, 2000, págs. 86-93.
- Tremblay, R. E., Masse, L. C., Pagani, L., y Vitaro, F., "From childhood physical aggression to adolescent maladjustment: The Montreal prevention experiment", en Peters, R. D. y McMahon, R. J. (eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency. Banff international behavioral science series, vol. 3*, Thousand Oaks, CA, Sage, 1996, págs. 268-298.
- Villaveces, Andrés, Cummings, P. Espitia, V. E., Koepsell T. D., McKnight, B. y Kellermann A. L., "Effect of a ban on carrying firearms on homicide rates in 2 Colombian cities", en *Journal of the American Medical Association, JAMA*, no. 283, 2000, págs. 1205-1209.
- Vitaro, Frank, Brendgen, Mara y Tremblay, Richard, "Reactively and proactively aggressive children: Antecedents and subsequent characteristics", en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, no. 43, 2002, págs. 495-505.
- Worthington Jr., E. L., Sandage, S. J., Berry, J. W., "Group interventions to promote forgiveness: What researchers and clinicians ought to know", en M. E. McCullough, Pargament, K. I. y Thoresen. C. E. (eds.), *Forgiveness: Theory, research, and practice*, New York, The Guilford Press, 2000, págs. 228-253.
- Zuluaga, Jaime, "La metamorfosis de un guerrillero: de liberal a maoísta", en *Análisis Político*, no. 18, 1993, págs. 92-102.