

¿CONFLICTO O VIOLENCIA?: DIFERENTES MODELOS TEÓRICOS PARA EXPLICAR LA RELACIÓN ENTRE ISRAEL Y PALESTINA

María José LERA¹

INTRODUCCIÓN

La situación de Oriente Próximo entre Israel y Palestina es denominada generalmente como el “conflicto israelí-palestino”, perspectiva que se ha desarrollado al aplicar la teoría general del conflicto a la relación entre Israel y sus vecinos árabes, especialmente los palestinos. Desde esta perspectiva adoptada en los años 70 desde el marco de las investigaciones por la paz, se ha desarrollado una intervención basada en la “resolución de conflictos”, es decir, definiendo unos actores y buscando una solución integral denominada “proceso de paz”; este proceso ha tenido sus puntos álgidos en los acuerdos de Madrid (1991), y los acuerdos de Oslo (1993), a los que han seguido toda una serie de documentos como son protocolos de París (1994), memorándum de Sharm El Sheikh (1998), negociaciones de Camp Davis (2000), negociaciones de Taba (2001), plan Telnet (2001), iniciativa de paz Árabe (2002), hoja de ruta (2003), y la conferencia de Annapolis (2007), donde Bush explicita el apoyo a la solución de “dos estados”. Este listado de acuerdos y memorándum ha dejado también un resultado claro: la ocupación de más tierras, más demoliciones de casas, más ataques mortales, y se ha añadido la operación plomo

¹ Profesora en la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.

fundido en Gaza (diciembre 2008-Enero 2009), así como el bloqueo total de la Franja (2007-- actualidad).

Nos preguntamos si las consecuencias de todas estas negociaciones tienen que ver con el marco de estudio donde estas soluciones se han generado. Desde la psicología, especialmente clínica y educativa, la veracidad de un buen análisis es crucial para el diseño de intervenciones exitosas. Nos planteamos si el marco de la teoría del conflicto es el más adecuado para describir las relaciones entre Israel y Palestina, o por el contrario disponemos en el ámbito de la psicología de otros modelos que puedan orientar mejor a hacer otro análisis y consecuentemente proponer otras intervenciones.

1. LA TEORÍA DEL CONFLICTO DE INTERÉS COMO MARCO TEÓRICO DE ANÁLISIS E INTERVENCIÓN

La teoría del conflicto, desarrollada en el marco de la psicología social y de las organizaciones, ha sido y es utilizada con la intención de encontrar soluciones a situaciones difíciles, ya sea en el ámbito social, educativo o político. Para ello se ha definido especialmente la teoría del conflicto de intereses en el marco de la investigación para la paz, entendiendo que hay una incompatibilidad, intentando definir el término intereses de la manera más objetiva posible, y dejando al margen los conflictos de intereses de valores o principios (Bergström, 1970 : 200).

En este marco se abren tres tipos de líneas dentro de las investigaciones para la paz: (1) la más utilizada es el marco de la solución de conflictos (de intereses), (2) el segundo tipo sería la teoría de los juegos, (3) y el tercero el estudio de la polarización entre las partes. El tipo 1 ha sido el más seguido casi en exclusividad, pero no exento de críticas. Se asume que son los políticos quienes toman las decisiones, sobre la base que hay un marco de interés compartido por toda la sociedad, lo que Herman Schmid llama un universo *idealístico* (Schmid, 1968 : 220); para que los resultados de la investigación sobre la paz sean ejecutados, los investigadores deben estar cercanos a los órganos de decisiones y a las naciones más poderosas, quienes por otra parte tienen toda la intención de mantener el sistema tal cual es. En otras palabras, la neutralidad de estas investigaciones queda en entredicho (Schmid, 1968 : 221), y de hecho es notable que la mayoría de las investigaciones surgen en EEUU y Norte de Europa, existen grandes vínculos entre institutos de investigación por la paz y la UNESCO, o por

ejemplo, que las becas que se han dado están subvencionadas por los departamentos militares (Schmid, 1968 : 222).

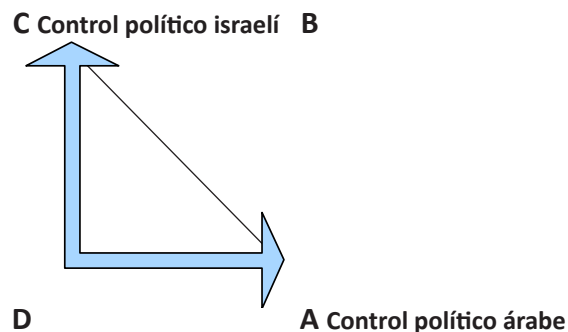
“La investigación para la paz es una ciencia aplicada y “orientada”. Una ciencia aplicada tiene que ser aplicada por alguien que tiene el poder para su aplicación. En el caso de investigación sobre la paz, esto significa que debe haber algún tipo de vínculo institucionalizado entre los investigadores de la paz y los tomadores de decisiones a nivel supranacional. Así, el universalista ethos de la investigación sobre la paz se operativiza identificando los intereses del sistema internacional vigente, que son los intereses de quienes tienen el poder en el sistema internacional. Así que las investigaciones por la paz se convierten en un factor de apoyo al estatus quo del poder estructural internacional, proporcionando a los tomadores de decisiones conocimiento para el control, la manipulación y la integración del sistema. Ese es el aspecto institucional de la investigación por la paz. El marco teórico de referencia de la investigación para la paz corresponde a las necesidades institucionales: el investigador de la paz es un especialista entrenado en una ideología de internacionalismo; ha aprendido a resolver conflictos, cómo integrar un sistema, cómo evitar la violencia organizada, la forma de prevenir las principales levantamientos contra el sistema, y defiende que lo que es bueno para el sistema en el largo plazo también es bueno para sus elementos. Su concepto de paz es esencialmente una paz negativa, destacando la necesidad de una paz estable por un “interés común” y así evitar la catástrofe. Para llegar a ser aplicada, investigación para la paz debe satisfacer las necesidades de los responsables. Para satisfacer su preocupación por una paz estable, los investigadores de la paz deben ser aliados de los responsables del sistema internacional. Ante esta situación, el cambio del sistema no puede ser defendido por las investigaciones sobre la paz. El cambio estructural sería una amenaza para quienes tienen el poder del sistema internacional. Sólo el cambio adaptativo dentro del sistema es posible.” (Schmid, 1968: 230)

Intentando simplificar, los investigadores de la paz intentan mantener el sistema, asociando integración de comportamientos y actitudes con relaciones pacíficas, reconciliación con ausencia de conflicto, y polarización con intensidad del conflicto y violencia. Esta visión nos lleva a adoptar mecanismos de resolución de conflictos para buscar una solución “integradora y pacífica”, siendo la regla general encontrar unos mecanismos integradores que impliquen la manipulación de la definición de objetivos; así un conflicto se puede resolver destruyendo

uno o varios actores, borrando su ideología y reduciendo sus objetivos (Schmid, 1968: 223), siendo esta la posición ampliamente compartida desde este ámbito de investigación; la polarización o definición de la situación en términos no integradores es negativa ya que supone un desafío de cambio estructural del sistema, y por consiguiente de las esferas de poder.

Dentro de este marco, Galtung, noruego y miembro del Instituto de investigación de la Paz de Oslo, presenta en 1971 la aplicación de la teoría del conflicto al caso de Israel y Palestina. Siguiendo las pautas generales, se describe los actores, y en un eje de coordenadas en posición opuesta se representan los intereses y grado de satisfacción para ambos, intentando visualizar las posiciones y encontrar una solución integradora que permitan el máximo grado de satisfacción para ambos, lo que se llama “la matriz de resultados” (Alcaide, 1987: 117).

Los actores son definidos como Israel y Árabes (no sólo palestinos), los intereses son analizados y organizados en dos dimensiones, la territorialidad y la política-control social, las perspectivas que ambos actores tienen y la solución satisfactoria (no incompatible) (Galtung, 1971: 176). Utilizando la matriz de resultados de la teoría de los conflictos, en la figura 1, intenta plasmar las posiciones posibles, siendo incompatibles la A con la C.



La opción C (Israel) y A (árabes) serían de mayor satisfacción para cada una de las partes, es decir, para Israel lo sitúa como el Gran Israel del Nilo al Eúfrates, mientras que para los árabes sería un territorio sin israelíes, y se asume que son incompatibles; la opción D sería para ninguno de los actores (equivalente según Galtung con el mandato británico), y la opción B sería la solución a buscar, una solución integradora que

implique la máxima satisfacción por ambas partes; si bien, destaca que la posición ha sido y es C (es decir, satisfacción única para Israel).

Analiza las posiciones de israelíes y árabes en cuanto a las dos dimensiones exploradas, territorio y política social, para llegar a la conclusión que el actor Israel mantiene posiciones extremistas, e incompatibles con un mínimo de satisfacción árabe; mientras que los actores árabes son mucho más integradores, aceptando flexibilidad en el territorio y pluralismo. Tras la aplicación del esquema de la teoría de conflictos, llega a la propuesta que una primera medida es el fin de la ocupación, algo que casi 40 años después Israel aún no ha aceptado.

Para explorar las posibilidades de una solución estructural y duradera en el tiempo, Galtung propone examinar más a fondo la dinámica del conflicto, y no solo su génesis. La incompatibilidad de las soluciones al conflicto lleva anexo unas consecuencias comportamentales y actitudinales; entre las de comportamiento incluye la violencia física, verbal, los refugiados, Jerusalén, etc. que son aspectos que además influyen en las actitudes, por un lado polarizando a la población y por otro creando más desconfianza en el otro; es lo que se llama “la escalada del conflicto” (Galtung, 1971: 182).

Pero el punto clave de todo el análisis son las asimetrías que Galtung observa:

“Todas las asimetrías se relacionan con la estructura topdog-underdog (perro arriba-perro abajo) de este conflicto: los judíos -los topdogs- se imponen a los árabes (los underdogs). Donde los árabes sienten odio, los judíos se sienten más contentos (los perros árabes no muerden). Cuando los árabes quieren que Israel participe como un igual, los judíos olvidan todo el Oriente Medio menos su localización geográfica y se ven a sí mismos como parte del mundo occidental bañados por el mediterráneo. En otras palabras, los sentimientos y perspectivas no es que sean contradictorias o complementarias, es que no están en el mismo nivel. (Galtung, 1971 : 183)

Cuando se analizan las causas del conflicto, Galtung describe el inicio en la declaración de Balfour en 1917, y en la resolución de la ONU de 1947 llamando a la partición del territorio, lo que ha sido el mayor y trágico error de la historia (Galtung: 173). También añade que dado que es un hecho, lo mejor será encontrar una solución para acomodar a los judíos en el Oriente Próximo (Galtung, 1971: 176). Es decir, un cambio adaptativo dentro del sistema actual, dado que los cambios

estructurales no están contemplados pues llevaría a un cambio en los sistemas de poder.

Es por ello que adopta el marco conceptual de la teoría de los conflictos para encontrar una solución al mismo; diferente es que después de 35 páginas de análisis todas las soluciones propuestas pasan por la retirada de Israel de los territorios ocupados, flexibilidad, y un modelo plural de coexistencia, algo que Israel lleva negando desde su propia existencia. El modelo de solución que propone es de “peace at pieces”, es decir, la paz paso a paso, y buscando una solución integradora.

Este artículo fue publicado como PRIO por el instituto internacional de investigación por la paz de Oslo, y parece que ha sido un importante elemento de análisis teórico de la situación y de los acuerdos de Oslo, principios básicos en los que se asienta el actual “proceso de paz” del “conflicto israelí-palestino”, y subyace a las consecuencias que ha tenido (Muro, Operación plomo fundido, bloqueo de Gaza, robo de tierras, demoliciones de casas, ocupación de facto de Jerusalén, etc. etc.)

Desde el marco de la teoría de conflictos se ha intentando analizar la relación entre Israel y Palestina, forzando un modelo e ignorando el desequilibrio y asimetrías que hace imposible encontrar una solución negociada y que incluya a ambas partes, entre otras cosas porque el punto de vista de los palestinos nunca ha sido incluido, solamente las necesidades de Israel. La asimetría que mencionaba Schmid en cuanto a los investigadores es igualmente válida, siendo más cercanos a la realidad israelí que a la árabe o palestina (Schmid, 1968 : 222). En esta concepción del problema está la propia sociedad occidental que ha validado la superioridad de Israel, con enorme capacidad para convertir un desierto en un edén; ha validado su argumento de persecución, al sentirse culpable por el holocausto judío, y ha aceptado el argumento histórico de regreso a una tierra de hace más de 2000 años, por no tener conciencia de la sociedad árabe que la habita desde hace casi 1500 años (Galtung, 1971: 174).

La complicidad occidental está detrás de la concepción del “conflicto”, y de la ocultación del real fenómeno de esta relación, donde existe un dominante y un dominado, donde desde siempre el ganador es el mismo, y las víctimas también. Cambiar la estructura de esta relación supone un cambio en los grandes poderes, quienes a su vez subvencionan y se benefician de las investigaciones sobre la paz, que defienden igualmente el orden mundial establecido. El papel de las

ciencias sociales y de los analistas políticos occidentales no es casual; son mayoritarios los autores israelíes en este ámbito científico (Galtung, 1971 : 200), desde luego mucho más representados que los árabes y palestinos. Para confirmar la validez de este marco teórico hay una tendencia a mostrar un equilibrio entre las partes, del tipo ambos son culpables, hay víctimas de ambos lugares, ambos tienen razón, ambos cometen errores, ignorando las cifras, ignorando los resultados, e ignorando la realidad de dominio-sumisión que define esta relación.

Ejemplos de esta superioridad son dos artículos publicados nuevamente por el instituto de la paz de Oslo, en un monográfico sobre conflicto y psicología social. En uno de ellos los autores intentan explicar las negativas de Israel a tomar ningún acuerdo, lo que llaman la “rigidez israelí”; para ello adoptan una nueva dimensión, la “inmortalidad simbólica” para entenderlo, es decir, las características rígidas de la mentalidad política israelí son dos aspectos de una respuesta natural a la amenaza de una extinción simbólica (Hazani, 1993). Nuevas palabras para mantener un modelo que a todas luces no está dando unos resultados pacíficos, pues las muertes continúan en la zona. En ningún lugar se analiza si realmente es o no un conflicto, sino que se obvian los resultados y las consecuencias para el pueblo palestino de la violencia estructural de Israel; es por ello que a la vista de los análisis realizados, el marco teórico adoptado (teoría del conflicto), las soluciones propuestas (negociación y proceso de paz paso a paso), y los resultados encontrados (más muertes palestinas, y más expropiación de territorios), un nuevo marco de análisis se hace necesario, que contemple la asimetría, el desequilibrio y las consecuencias de la misma lo que nos lleva a acercarnos al modelo de violencia y no al de conflicto.

Cómo decía Schmid, la investigación sobre la paz debería ser del tipo 3; la polarización y el cambio estructural, pero fue y sigue siendo el tipo 1, es decir, la teoría de los conflictos de intereses, formulada de la manera más objetiva posible, buscando la integración, y descomponiendo los conflictos en elementos inferiores, para que pueda darse una situación creativa y sostenible, sin cambiar las estructuras (Schmid, 1968: 230).

2. EL MODELO TEÓRICO DEL BULLYING COMO MARCO TEÓRICO DE ANÁLISIS E INTERVENCIÓN

En el ámbito de la psicología de la educación se ha puesto en la última década especial atención al fenómeno de la violencia entre iguales en

el marco escolar o bullying. Nuevamente fue un noruego quien sacó el tema al observar los efectos que los ataques repetitivos e intencionales tenían entre los chicos que lo sufrían. Olweus entiende que bullying es una relación caracterizada por una agresión continuada, intencional y ejecutada desde un poder asimétrico, que aparece injusto para los presentes y que tiene serios efectos en las víctimas (Olweus, 1993: 4). Si bien utilizamos muchas las palabras violencia y agresiones, Olweus insiste en que el bullying es una forma particular de agresiones, con las tres características anteriormente citadas -desequilibrio, repetición e intencionalidad (Olweus, 2005).

Aunque no hay una definición universal entre los investigadores expertos en bullying, si hay un alto grado de consenso de que “bullying” se refiere a comportamientos que dañan o hieren a otra persona, con la intención de hacerlo. El daño puede ser físico o psicológico, y es repetitivo; y hay un poder desequilibrado (sea social, psicológico o físico), que imposibilita que la víctima se defienda (Monks & Smith, 2006 : 802). La definición compartida por todos los autores es la necesidad de cumplir las tres características para ser considerado bullying: repetición de los actos, intencionalidad y desequilibrio entre las partes, excluyendo que sea maltrato cuando dos estudiantes de la misma fuerza riñen o se pelean (Ortega, 2008: 45).

La mayoría de los autores destacan que el término violencia es usado en muchas ocasiones como sinónimo de agresión, incluso en prestigiosas publicaciones. Y aunque pueden parecer lo mismo, hay importantes diferencias en su naturaleza y origen. La diferencia fundamental es que la agresión es una conducta guiada por instintos de la especie y compartida con otros seres, y que juega un papel en los procesos adaptativos; la violencia, es más una interacción guiada por los intereses del grupo o persona, destacando especialmente por su intencionalidad (Estévez, Jiménez & Musitu, 2008: 82; Ortega, 2008 : 43; Olweus, 2005: 4).

2.1. ROLES PARTICIPANTES

Desde la perspectiva de la teoría del conflicto se entiende que el peso principal para la resolución del problema recae sobre los actores directos (Galtung, 1971: 200, nota 1); si bien algunos autores proponen la participación de una tercera parte neutral que puede servir para la mediación o negociación, que sería el papel de las Naciones Unidas o EEUU, por ejemplo.

Desde la perspectiva de la violencia escolar, los roles sí se definen con más precisión, y se mencionan dos tipos de implicados, los agresores y las víctimas en relación asimétrica y de desequilibrio, quienes ejecutan los actos agresivos y quienes desgraciadamente los padecen. Hay consenso en asumir la existencia de un tercer elemento, los espectadores. Estos llamados espectadores estaban presentes en la mayoría de las situaciones de maltrato con una actitud pasiva generalmente, pero que contribuyen en alguna medida con lo que está ocurriendo (ver estudios de Lagerpetz, Björkqvist & Peltonen, 1988; Olweus, 1993; Sutton & Smith, 1999) Actualmente ha incrementado el interés por estos espectadores, quienes constituyen el tercer vértice de este fenómeno considerado como “el triángulo dramático” de la violencia.

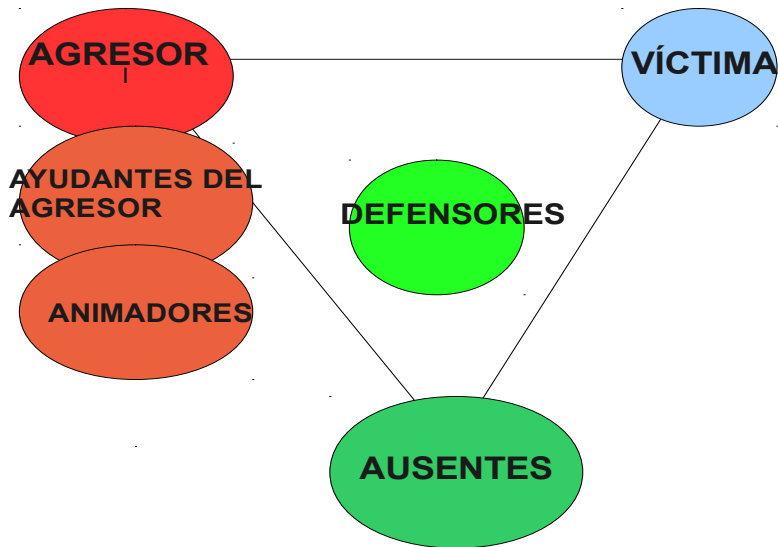


Como vemos el fenómeno del bullying empieza a dejar de considerarse como un problema entre alguien que agrede y alguien que padece, y son más los elementos que le dan estabilidad a esta violencia. La actitud de los espectadores que conociendo el problema de violencia no lo denuncian, sino que guardan silencio, implica autorizar al agresor a continuar con su plan, y a las víctimas sin defensas y sin explicación de porqué ocurriendo lo que ocurre nadie actúa para detener dicha violencia. Este ciclo profundiza en los sentimientos de victimización que a falta de mejor entendimiento por la pasividad de los espectadores, terminan buscando una posible explicación en sus propios comportamientos, y reconociendo que algo habrán hecho, o que si cambiasen y fuesen de otra manera quizás la violencia se detendría.

Profundizando en los participantes de estos actos de violencia un análisis más detallado y teniendo en cuenta una perspectiva más social y contextual nos revela la existencia de más protagonistas. Concretamente el análisis de Salmivalli nos parece el más acertado, y de hecho uno de los más reconocidos (Salmivalli *et al.*, 1996;

Salmivalli, Huttunen & Lagerpetz, 1997; Salmivalli, Lappalainen & Lagerpetz, 1997; Salmivalli, 1998; Sutton & Smith, 1999), pues estudia no solamente el triángulo sino cada uno de sus vértices. Salmivalli en sus amplios estudios realizados a través de la nominación entre iguales destaca que existen, además del agresor y la víctima, los ayudantes del agresor, los animadores, los defensores (que en el gráfico situamos en el centro), y los ausentes o aquellos que siguen sin saber nada.

En este esquema simbolizamos los protagonistas implicados en este fenómeno. El agresor no actúa en solitario, existe un grupo de personas que de manera más directa (ayudantes) o indirecta (animadores) participan en el mismo.



Olweus (Olweus, 2005) realiza un análisis similar, entendiendo que el agresor o bully inicia el proceso y mantiene un proceso activo, le ayudan en ello quienes participan de manera activa, participando de los actos violentos si bien no los inician (serían los secuaces y seguidores), así como quienes desde la pasividad también actúan animando esta violencia y disfrutando con la misma (animadores, o seguidores pasivos). Los testigos no implicados, saben lo que pasan pero no participan ni en defensa de la víctima y en colaboración directa con los agresores, son los llamados ausentes o testigos no implicados, que consideran que “no es asunto suyo”, y la pasividad la entienden

como una manera de mantenerse alejados de dicha situación. Las investigaciones demuestran que un 80% de los escolares saben que existe el fenómeno, son capaces de identificar a las víctimas y a los agresores, la mayoría no hace nada al respecto, aunque y declaran que habría que solucionar el problema (Ortega & Mora-Merchan, 2000: 131);

2.2. INICIO Y MANTENIMIENTO EN EL TIEMPO DE LA VIOLENCIA

Una vez que sabemos lo que es el bullying y quiénes son los implicados, intentaremos ahora acercarnos al perfil psicológico de los principales protagonistas, es decir, los agresores, las víctimas y los espectadores, con el fin de entender cómo se inicia este fenómeno y lo que es más importante, cómo se mantiene en el tiempo. Nos remitiremos al último informe de Rosario Ortega (Ortega, 2008) por incluir los acuerdos más consensuados entre los investigadores.

Es común definir a los agresores, por su desequilibrio de poder (mayor, más poder social), impulsividad y prepotencia, alta aceptación social, necesidad de dominar a los otros y escasa empatía hacia los sentimientos de los demás. Tienen buena autoestima, y practican un liderazgo negativo, es decir, basado en la coerción y la intimidación, y se apoyan en su grupo para realizar sus comportamientos antisociales (Ortega, 2008: 52)

Las víctimas se caracterizan por ser más ansiosas e inseguras que los demás, se sienten solas en la escuela y con amigos de poca calidad, frecuentemente son sensibles, calladas y tímidas, cuando son atacadas frecuentemente reaccionan llorando y huyendo. Tienen baja autoestima y negativas percepciones de ellas mismas. Se conciben como estúpidas, no atractivas, y fracasadas (Besag, 1989, : 43).

En general, se observa el factor “vulnerabilidad” como el común entre las víctimas. Una persona vulnerable es aquella más aislada o solitaria, o más diferente del resto por lo que puede ser objeto de discriminación. Esta diferencia puede ser causada por cualquier síntoma tanto físico (color de piel, estatura, belleza o fealdad, etc.) o psicológica (no conocer las reglas culturales del grupo, no dominar la lengua, tener deficiencias o diferencias respecto al grupo en general)

Entre los factores que inciden en el desarrollo de estas conductas destaca el modelo social que proporcionan los adultos en los medios,

familiar y escolar, si bien es necesario un escenario propicio para que el bullying se manifieste. Dentro de los grupos de iguales juega un papel trascendente las relaciones interpersonales que conforman los roles y estatus a cada uno de sus miembros, los grupos se estructuran en torno a determinados componentes afectivos y relacionales que actúan como elementos básicos en la asignación de determinadas pautas comportamentales. Si entendemos que el bullying es un fenómeno grupal, se hace imprescindible el análisis de las relaciones sociales entre los escolares (Cerezo, 2006: 336.). En el grupo a los agresores se les percibe con mayor ascendencia social, es decir, son mejor considerados por al menos una parte importante de sus compañeros, mientras que a los sujetos víctimas se les atribuyen aspectos que, en cierta medida, favorecen el que se encuentren en esas situaciones de indefensión, ya que se les aísla de juegos y actividades. (Cerezo, 2006 : 337)

Es decir, el agresor tiene que ser selectivo para tener un objetivo de prestigio social, siendo por tanto este comportamiento violento percibido como popular, mientras que ser víctima es contemplado como impopular. Los resultados del equipo de Salmivalli vuelven a confirmar estas hipótesis, y señalan que los agresores dominan a sus compañeros más vulnerables, y por ello reciben prestigio del resto de sus compañeros, lo que refuerza su comportamiento (Sijtsema, Veenstra, Lindenberg & Salmivalli, 2009 : 64).

Aspectos cognitivos y emocionales se han asociado con el bullying. Algunos de ellos como la empatía y la atribución de hostilidad, predicen la conducta violenta por encima de las variables demográficas como el tipo de familia, o escuela. Esto sugiere que mejorar las competencias emocionales puede ser una manera de trabajar contra la violencia entre iguales. Por ejemplo, promover el pensamiento crítico para cuestionar las creencias que apoyan la agresión, mejorar en la toma de perspectivas y ponerse en el lugar de otros, y trabajar la empatía puede hacer que el grupo de agresores (agresor, ayudantes y animadores), así como el de espectadores comience a cambiar y a actuar en la defensa de los derechos de los iguales (Chaux, Molano & Podlesky, 2009: 526) Podemos decir que básicamente no existe conflicto en las relaciones de maltrato entre iguales, sino una utilización del desequilibrio existente en la relación que mejora la posición social del agresor dentro del grupo, es por ello que selecciona a las personas más vulnerables para hacerlos diana de sus ataques, con el objetivo de humillar en situaciones públicas, y conseguir aumentar su poder en el grupo. No parece existir

ninguna otra causa para los ataques, es por ello que las actuaciones se deben de encaminar a la reacción de los ausentes o espectadores, que con su silencio contribuyen a que el fenómeno continúe.

Estos resultados nos sitúan en la realidad del fenómeno; difícilmente los agresores definan lo que está pasando como violencia, de hecho suelen categorizarlo como una broma, algo de chicos, o justificación de auto-defensa infundada. La situación de indefinición de la situación lleva a los ausentes a mantenerse apartados, esto cuando no reciben amenazas directas si se atreven.

2.3. BÚSQUEDA DE SOLUCIONES E INTERVENCIÓN

Las implicaciones más importantes que han tenido este nuevo análisis de la situación es justamente su implicación en la intervención. La mayoría de los programas han estado dirigidos a las víctimas y agresores; por ejemplo, el método Pikas se basa en conversaciones sistemáticas entre agresores y víctimas, sin implicar al resto del aula. Sin embargo, la implicación de todos los roles es fundamental, además Salmivalli apunta a algo más, y es que quizás sea más fácil convencer a animadores y ayudantes que al propio agresor, y es una posibilidad de que esta violencia pueda reducirse (Salmivalli *et al.*, 1996: 13).

Es decir, tanto de perspectivas teóricas como de resultados de la investigación se está señalando la necesidad de actuar en la clase como grupo, en toda la red de iguales y en la escuela en su conjunto. Si bien los primeros programas como el proyecto Sheffield (Smith & Sharp, 1994), o el proyecto SAVE aquí en España (Ortega & Lera, 2000) se ha intentado mejorar la empatía o asertividad, esto generalmente se ha hecho con agresores y víctimas. Los programas más actuales ponen mucho más énfasis en el desarrollo de las competencias por parte de todos los estudiantes, dado que todos están implicados, pero además poniendo especial atención en los espectadores o ausentes, y premiando la actitud de los defensores. Crear una atmósfera adecuada, un buen clima de clase, mejorar las relaciones, decir claramente lo que no se puede permitir, favoreciendo, potenciando y facilitando las buenas relaciones es necesario para la prevención de la violencia, y la educación de personas más humanas, con más empatía, seguridad y autoestima. En un estudio realizado en Huelva (Jimenez-Vazquez, 2007), se trabajó desde esta perspectiva, trabajando con la clase como grupo específicamente en este tema; es decir, se explicó

qué era el bullying, sus actores, y la responsabilidad de todos. Se utilizaron medios audiovisuales para hacerlo, así como sesiones de tutorías para profundizar. Tras una intervención con el alumnado los espectadores reconocen que han mejorado la información sobre el bullying, han aumentado su responsabilidad cuando son testigos, y son más proclives a prestar ayuda (Jiménez-Vázquez, 2007: 377). Estos datos son corroborados estadísticamente con una muestra de 1600 estudiantes de secundaria, si antes de la intervención el 42% decía no saber cómo ayudar, este porcentaje ha decaído hasta un 16%, (Jimenez-Vazquez, 2007: 378) y es validado por la percepción de las víctimas, que efectivamente se ven más apoyadas y animadas (Jimenez-Vazquez, 2009: 101-102).

Parece pues que saber qué está pasando es clave para poder intervenir adecuadamente, e iniciar un debilitamiento del triángulo dramático. Si a la violencia entre iguales se le llamase conflicto, la tarea de intervenir recaería en los actores principales, que dada la diferencia de poder permanecería con prepotencia por parte de los agresores y sufrimiento y humillación por parte de las víctimas. Cuando se le llama bullying o violencia, la importancia de la actuación de los ausentes o espectadores, que saben lo que está pasando, es la clave para que el agresor pierda poder, y la víctima gane apoyos, lo cual puede desactivar el triángulo de la violencia, para en el peor de los casos se llegue a una posición de conflicto con equilibrio entre las partes, y en ese caso se encontraría la mejor solución pactada, sin olvidar nuevamente al grupo donde tales comportamientos han surgido. En el mejor de los casos simplemente se olvida, adoptando la perspectiva del no culpable, entendiendo la situación, con todos sus protagonistas, y restableciendo unas relaciones adecuadas poniendo medidas reparadoras y de supervisión en los centros.

3. LAS CONSECUENCIAS EN LA INTERVENCIÓN

Desde el modelo del bullying es interesante analizar las estrategias de actuación, y cómo difieren de cuando es considerado conflicto.

El primer paso es dar un conocimiento claro de qué es el bullying y las características de todos los implicados, insistiendo que todos y todas tienen mucho que aportar. En el siguiente cuadro aparecen los síntomas que tienen los actores principales, es decir, agresores, víctimas y espectadores. Este listado está tomado del programa de prevención del acoso escolar de la Comunidad de Canarias (Servicio

de prevención y ayuda contra el acoso escolar 2009 es similar al de otras comunidades). Tomaremos este como ejemplo, y leyendo los síntomas de los actores y las ideas erróneas que tenemos, será fácilmente identificable con los comportamientos de Israel, Palestina, y la Comunidad Internacional. Muchos de los síntomas que aparecen en las víctimas han sido mencionados en las publicaciones sobre la salud mental de niños y niñas palestinos, y que afecta a más de la mitad de ellos, y que puede ser otra fuente de validación de la característica de víctima del pueblo palestino. Se han señalado con un asterisco, y son todas menos la primera, que es exclusiva de la escuela, y la cual es una fuente de resiliencia para los niños y niñas palestinos, de hecho, la hipótesis que puede explicar la alta resiliencia encontrada en los niños y niñas de Gaza es precisamente la escuela, pues supone el único contexto libre de ser atacado, aunque ya ni eso.

En las conductas de los agresores aparecen muchas de las que ya que conocemos, y que en este caso sobredimensionadas al tratarse de un estado que está atacando a todo un pueblo, y que por ello han sido denunciadas a la ONU en más de 60 ocasiones (resoluciones incumplidas), o más recientemente por el informe Goldstone ONU, 2009. En los comportamientos de los ausentes se pueden argumentar que se hace con más o menos conciencia, pero en definitiva siempre hay un gran apoyo al agresor, y una admiración, y de una u otra manera colaboran.

Un segundo paso a dar es formar al profesorado, y darle herramientas para que con sus actitudes y comportamientos ayude a desenmascarar al bullying y hacerle frente (la única manera de combatirlo). En este sentido aparece en la guía para el profesorado del Gobierno canario un listado de comportamientos que el profesorado debería evitar, en aras a buscar la mejor solución de la situación (Servicio de prevención y ayuda contra el acoso escolar, 2009: 17).

Cuando se pone en relación con lo que actualmente se está haciendo en el caso de Israel y Palestina, realmente está en las antípodas, por lo que a un erróneo diagnóstico (conflicto), le siguen un conjunto de incorrectas soluciones (mediación, negociación, proceso de paz por partes, acuerdo entre ambos, dialogo directo, etc.) que son justamente las claves que deben de evitarse cuando se trata de violencia. Veamos el cuadro donde aparecen comentados en las dos primeras columnas en referencia al bullying, y en las siguientes su aplicación al caso de Israel y Palestina.

AGRESORES	VICTIMAS	ESPECTADORES
<p>Agresividad verbal y física.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insultos. • Amenazas. • Bajo autocontrol. • Impulsividad. • Conducta violenta. • Acoso psicológico. • Acoso sexual. • Agresiones contra la propiedad. • Lenguaje corporal: miradas y gestos de rechazo. • Coacciones. • Abuso de poder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faltas de asistencia recurrentes / absentismo grave. *• Descenso del rendimiento escolar. *• Dificultad de concentración. *• Síntomas psicológicos y emocionales de ansiedad: inquietud, nerviosismo, pesimismo, aprensión, sensación de tensión, fatigabilidad... *• Miedo/síntomas de pánico: (temblores, palpitaciones, sensación de ahogo...). *• Sentimientos de culpa. *• Asunción de responsabilidad de los hechos. *• Miedo a la pérdida de control. *• Síntomas depresivos: irritabilidad, insomnio, pesadillas, falta de apetito. *• Miedo a estar solo o sola. *• Indefensión. *• Apatía. *• Conductas de ataque. Agresividad/bajo autocontrol. *• Ideas autolíticas, amenaza de suicidio e intento de suicidio. *• Conductas de huida y evitación. *• Aislamiento con respecto a sus iguales. *• Síntomas somáticos de ansiedad: síntomas gastrointestinales, malestar generalizado, cansancio y rigidez muscular, opresión en el pecho, sensación de ahogo, mareos, dolores de cabeza ... *• Negación de los hechos o incongruencias. *• Labilidad emocional: llanto incontrolado, respuestas emocionales extremas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboran en el acoso. • Graban agresiones. • Las aprueban con su presencia. • Refuerzan la conducta de quien acosa. • Ignoran y aíslan a la víctima
FALSAS CREENCIAS	FALSAS CREENCIAS	FALSAS CREENCIAS
<p>“No es para tanto”.</p> <p>“Son cosas de niños”.</p> <p>“Son chiquilladas”.</p> <p>“Esta familia se toma el caso de forma exagerada”.</p> <p>“Dramatizan la situación”.</p>	<p>“La familia sobreprotege al alumno o alumna”.</p> <p>“Este alumno o alumna no es un santo, se lo ha buscado”.</p> <p>“Tiene reacciones agresivas”.</p>	<p>Compartidas por el grupo</p>

Este nuevo modelo de análisis de la situación israelí-palestina nos proporciona una mirada diferente y una intervención distinta. Si como argumentan los expertos en las investigaciones para la paz, la solución de este conflicto es tan importante, pues afecta directa o indirectamente a todos los órdenes sociales, es lógico pensar que la intentada desde hace ya 40 años y que no ha producido ningún resultado positivo para las víctimas, ni ha conseguido cambiar mínimamente el desequilibrio existente entre las partes, si no ahondarlo, vaya siendo abandonada por otro modelo que ofrezca diferente luz y diferentes soluciones.

Son muchas las vidas humanas que están en juego, y seguir llamando conflicto a lo que debería ser al menos violencia, delata una complicidad por parte de los grandes poderes, complementado con las perspectivas teóricas y asesores políticos que están en la toma de decisiones. Como decía Schmid a ninguna estructura existente le interesa cambiar el orden establecido, por lo que simplemente se utiliza la “ciencia” para justificar las acciones que tienen lugar sobre el terreno (Schmid, 1968: 230), aunque sean de tal envergadura y de tanta tragedia humana.

ACOSO ESCOLAR o BULLYING		ISRAEL-PALESTINA	
Qué debería hacer el profesorado		QUÉ SE HACE	QUÉ SE DEBERIA HACER perspectiva violencia
<i>NO quitar importancia a las manifestaciones del alumnado.</i>	<i>Debe evitar decir cosas como: "Son cosas de niños", "No es para tanto"..</i>	Llamarle conflicto en un intento de quitar importancia a los hechos palestinos, o llamarle con eufemismos del tipo "operaciones X" a actos criminales masivos, en aras a la seguridad de Israel	Llamarle violencia estructural y genocidio; llamar agresor a quien agrede y gana, y víctima a quien pierde, sufre y padece.
<i>NO minimizar, ni ignorar las quejas del alumnado.</i>	<i>Conviene detectar el acoso y actuar inmediatamente cuando nos informen de esas situaciones, recordando que nuestra conducta es un ejemplo a seguir. Evitemos ser cómplices con esas conductas. Para el alumnado no es lo mismo sentirse escuchado que atendido</i>	Minimizan las quejas mortales del pueblo palestino (bloqueo a Gaza, muro, controles, refugiados, demoliciones de casas, e etc.), para demorar cualquier intervención. Se publica y difunde en los medios de comunicación, que siguen los dictados de los políticos que mantienen la situación.	Denunciar abiertamente y repetir las quejas en todos los foros posibles para no ser cómplice de la misma.
<i>NO Asignar la responsabilidad de los hechos a quien los padece.</i>	<i>Debemos recordar y recalcar que la responsabilidad es siempre de quien ejerce las conductas de acoso, rechazando cualquier tipo de agresión y violencia</i>	La responsabilidad se reparte, cayendo más a quien lo sufre, resaltando su agresividad, terrorismo, desconfianza y otros estereotipos que ayudan a que se les vea como culpables de su propio sufrimiento. Se diseñan armas mejores y se aporta mucho dinero para la seguridad de Israel.	La responsabilidad es del agresor, recordemos que no hay conflicto, sino el uso de una situación para tener más poder por parte de quien lo ejecuta. Decir NO al agresor y a su grupo es decir NO a la violencia, no a quien la diseña, y ejecuta.
<i>NO Hacer pública la identidad del alumnado que sufre el acoso o la de la persona confidente. .</i>	<i>Es importante mantener la confidencialidad y actuar con discreción para evitar represalias</i>	Se hace público en un intento de caricaturizar a la víctima como extremista, musulmana y terrorista	Hacer pública la identidad del agresor, sus móviles de actuación, los logros conseguidos, y las estrategias utilizadas para conseguirlo.

<i>NO enfrentar a quien sufre con quienes agreden de forma directa.</i>	<i>Debemos recordar que la persona acosada está en situación de desventaja. Conviene realizar las gestiones con sigilo y cautela para impedir nuevas revanchas, amenazas y agravios.</i>	Se enfrentan bajo las llamadas negociaciones de paz, ignorando el desequilibrio entre ambos. De hecho la ONU insta a tener conversaciones directas entre israelíes y palestinos	Exigir comportamientos de retirada y paliativos a los agresores respecto a sus víctimas.
<i>NO Usar inicialmente la mediación entre iguales como herramienta de resolución del conflicto.</i>	<i>Tengamos presente el desequilibrio de poder que impide a la persona acosada afrontar con garantías este proceso. Es posible, tras varias intervenciones, culminar un proceso de reparación del daño y acercamiento entre las partes.</i>	Se utiliza la negociación y la mediación, liderada por EEUU (parte nada neutral) en un intento de seguir llamándole conflicto, y seguir buscando "soluciones"	Parar la violencia y buscar medidas de ayuda real a las víctimas, retirada de ayuda y apoyo a los agresores, movilización del mundo para que se actúe y se reconduzca la situación.
<i>NO forzar artificialmente que alumnos y alumnas se pidan perdón, se den un beso, se den la mano... ,</i>	<i>La persona que sufre el acoso puede no tener disposición en ese momento para iniciar el proceso de reparación del daño.</i>	Foto infinitamente buscada por todos los políticos, la mano estrechada entre víctima y verdugo.	Buscar una retirada, una salida de la vida de la víctima del agresor, y restaurar la confianza de que no volverá a atacar.
<i>NO Esperar a las medidas que se propongan desde el Servicio de Prevención y Ayuda Contra el Acoso Escolar.</i>	<i>Aunque la familia haya solicitado el asesoramiento o la participación de dicho Servicio, es necesario intervenir en el centro de forma inmediata, con medidas de protección y medidas educativas de prevención.</i>	Esperar a que haya un plan de paz, mientras la tortura al pueblo palestino continua	Actuar para no ignorar el sufrimiento, en este caso estarían los barcos que intentan llegar a Gaza.

4. LOS ESPECTADORES

Como hemos comentado anteriormente, desde el modelo compartido para entender el fenómeno del bullying hay consenso en asumir la existencia de un tercer elemento, los espectadores. Estos llamados espectadores estaban presentes en la mayoría de las situaciones de maltrato con una actitud pasiva generalmente, pero que contribuyen en alguna medida con lo que está ocurriendo (ver estudios de Lagerpetz *et al.*, 1988; Olweus, 1993). Por la parte de los espectadores no todos ignoran, hay un grupo importante que defiende a la víctima, pide ayuda e intenta detener a los agresores, son los defensores. Veamos seguidamente qué sabemos de este vértice del triángulo.

4.1. QUIÉNES SON LOS ESPECTADORES, Y PORQUÉ NO ACTÚAN

En el caso de Palestina no se ha hecho una investigación para explorar el papel de los espectadores, si bien, hemos realizado una investigación en la universidad de Sevilla que nos puede orientar al respecto. La investigación se hizo con una muestra de 500 estudiantes de 21 a 23 años de edad de 25 facultades distintas, con la intención de representar en la mejor medida posible al colectivo universitario de Sevilla. A los estudiantes se les daba un cuestionario que tenían que completar en el momento, en el que se les preguntaba por aspectos objetivos de la relación Israel-Palestina (número de armas, víctimas mortales, duración del conflicto, resoluciones de la ONU incumplidas), y cómo nominaría a cada uno de los actores implicados (Israel, Palestina, ONU, EEUU y Europa).

Los datos señalan que en general hay un desconocimiento de la situación, siendo aún mayor en mujeres que en hombres. Quienes se aproximan a la realidad son un 50% que conocen las diferencias de poder entre palestinos e israelíes. Cuando se les preguntó por si se podía hacer algo desde la universidad, el 40% dice que sí, por lo que podemos considerar, con las precauciones debidas, que un 40% de la población universitaria estaría dispuesta a ayudar a la víctima desde su entorno, mientras que un 60% no lo haría.

Las razones que se deducen para decidir que no se puede hacer nada vuelve a ser un desconocimiento de la situación, (“los ignorantes” 30%); una percepción de equilibrio fantasiosa atribuyendo a los palestinos armas que no tienen y con una tendencia a la igualdad (“los

confundidos” 20%); o suponer que la víctima merece ser atacada (“los crueles” 3%) (Lera & Manzano, en prensa). En este sentido Vetlesen, en un ensayo sobre los tipos de espectadores en los genocidios resalta los activos, los ignorantes o pasivos (a pesar de ver las noticias en la TV), y menciona los que no toman partido, intentando estar con ambas partes, los que llamaríamos confundidos pero que resalta que son posiciones admiradas socialmente (Vetlesen, 2000: 521), por considerar a la pasividad ante la violencia como pacifismo.

En la literatura que explora el papel de los espectadores ante los crímenes contra la humanidad y genocidios, las aportaciones son similares. Los iniciales trabajos de Latane y Darly (1969), han sido más que demostrados con el paso del tiempo. Ellos describen que para que los espectadores actúen tienen que darse cinco pasos (Latané & Darley, 1969, en Stohl, 1987: 159; Siegal, 1972)

- Tienen que darse cuenta que algo está pasando (*no ser ignorantes*)
- Tienen que interpretar el evento (*no estar confundidos*)
- Tienen que decidir que tienen responsabilidad (*no ser crueles*)
- Tienen que decidir cómo pueden ayudar (*no ser cobardes*)
- Para finalmente decidir cómo lo van a poner en práctica

Staub divide a los espectadores de un genocidio en internos -dentro y cerca del fenómeno-, y que con su ignorancia o permisividad permiten que ocurra; y los externos que pertenecientes a otras naciones mantienen unas relaciones normales -comerciales, culturales, deportivas, económicas- con quien comete los crímenes, situándose por tanto en una aceptación táctica del mismo (Staub, 1999b :308).

Uno de los principales inconvenientes para darse cuenta de lo que ocurre, es saber que está ocurriendo, y muchos estudios han mostrado el papel de los medios de comunicación en ignorar o no informar apropiadamente de estos eventos (ver Dray & Sieffert, 2004). Pero aún hay dos mayores problemas es identificar el problema e interpretarlo. Stohl los denomina el problema de “ser una avestruz” (o el derecho a no saber), y el problema de la identificación con las víctimas (Stohl, 1987 :161). El problema de la responsabilidad es explicado por el efecto de una concepción de que son solamente élites elegidas las que puedan actuar en cuestiones de Estado, por lo que se pedirá que sean estos representantes los que actúen (Stohl, 1987). Decidir como ayudar tiene mucho que ver con las experiencias previas, las competencias, y la confianza en unos principios, y finalmente se tomará la decisión de actuar o no actuar.

Parece pues que cuando nos preguntamos por qué algunos actúan y por qué otros no lo hacen, surgen la mismas respuestas, la falta de conocimiento, la falta de identificación con las víctimas, delegar responsabilidades, y el no saber qué hacer son las respuestas más frecuentemente encontradas. No obstante, en igualdad de condiciones, es decir, falseamiento y ocultación de la información, deshumanización de las víctimas, y exclusión de la sociedad civil de las relaciones internacionales, hay algunas personas que sí actúan en defensa de las víctimas, los defensores, y las investigaciones señalan que su interés está motivado por su desarrollo moral, su sensibilidad, y su capacidad de actuar.

4.2. LOS DEFENSORES, Y PORQUÉ SÍ ACTÚAN

Desde la psicología del aprendizaje social se ofrece una interpretación para explicar la relación entre el desarrollo moral y el comportamiento prosocial. Bandura, defiende la existencia de unos mecanismos llamados de “desconexión moral” que le permiten al individuo actuar en contra de sus propias reglas morales, sin apreciar esa incoherencia (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996).

A veces nuestro comportamiento no es coherente con nuestro razonamiento moral, es decir, hacemos algo -o no hacemos nada- ante una injusticia que es observada como tal, sin embargo no nos damos cuenta, y actuamos como si fuese coherente, pues se han activado unos mecanismos de desconexión moral que nos permiten justificar moralmente nuestro comportamiento. Estos mecanismos son los siguientes:

- El primer conjunto de mecanismos de desconexión moral es la justificación moral de un acto deplorable, cambiándole el nombre, dando una explicación, o tomando comparaciones ventajosas comparándolo con situaciones peores. Se reconstruya o se redefina el comportamiento, por ejemplo mediante la utilización de un lenguaje eufemístico (no es nada, solo es una broma, son cosas de chicos, esos siempre están así).

- El segundo conjunto opera minimizando el sufrimiento ajeno, desplazando la responsabilidad o difuminándola. Cuando el individuo no se considera responsable de lo que está pasando, frecuentemente hay un desplazamiento o una difusión de la responsabilidad (p.e. que lo arreglen entre ellos, algo habrá pasado, que lo resuelvan los adultos). O bien una minimización del mismo, ignorando, distorsionando, o

no creyendo las consecuencias de lo que puede pasar (p.e. es una exageración, no es para tanto, algo habrá hecho).

- El tercer conjunto es demostrar que se lo merecen, a través de la deshumanización o considerando que la agresión ha sido provocada por la víctima. Se utiliza la deshumanización, mensajes que impidan la identificación con ellos y por lo tanto impiden el sentimiento de empatía; o bien culpándolos directamente de la situación negativa que pueden llegar a vivir, considerando que ellos se lo han buscado. (p.e. se lo tiene merecido, ellos han empezado)

Nuevamente se repiten las categorías en las que funcionan los mecanismos de desconexión moral, y nos permiten seguir siendo ignorantes, estar confundidos o ser crueles (los tres grupos anteriores).

Las investigaciones sobre el bullying muestran que son los defensores quienes tienen menos actuación de los mecanismos de desconexión moral (Gini, 2006: 535), puntuando por debajo de todos los roles participantes (agresores, ayudantes, animadores, víctimas y ausentes); también puntúan más alto en el conocimiento social tanto de situaciones como de emociones, teniendo pues más sensibilidad moral (Gasser & Kelly, 2009; Menesini *et al.*, 2003b), y consiguiendo que estos mecanismos no funcionen con ellos.

Otro de los aspectos que difieren más entre defensores y agresores es la empatía, teniendo unos niveles de respuesta empáticos superior a los agresores (Gini, Albiero, Benelli & Altoe, 2007: 472). Estos resultados son consistentes con la literatura desarrollada con las conductas prosociales, que repetidamente han encontrado una relación directa entre empatía y las conductas de ayuda, desde la infancia a la adolescencia (Hoffman, 1984, Sagi & Hoffman, 1976, Eisenberg, 1987, Eisenberg, Losoya & Guthrie, 1997)

Estos niveles de empatía funcionan como estímulos que nos ponen en alerta para la búsqueda de posibles acciones y soluciones a tomar. En los estudios sobre genocidio, cuando este nivel de sensibilidad es alto, y no se encuentran posibles acciones para desarrollar el individuo opta por poner en marcha los mecanismos de desconexión moral, ya que de otra manera se vive una situación de malestar (Monroe, 2008: 732). Para reducir este estrés son los espectadores pasivos o ausentes, quienes se distancian de la víctima y en parte aceptan las justificaciones dadas por los perpetradores, como culpar y devaluar al otro (Staub, 1999a).

Probablemente características particulares de los defensores, junto con un mayor identificación con la víctima puedan explicar el altruismo de sus acciones, quienes además pueden tener problemas por ellas; pues no olvidemos que el agresor tiene estatus social, poder y es admirado por el gran grupo, no obstante los defensores son quienes tienen mayor popularidad entre sus iguales.

Tomando en conjunto los resultados de las investigaciones realizadas parece que tener un conocimiento del problema, identificarse con la víctima, sentir empatía y responsabilidad, vuelven a ser las claves para no desconectarse moralmente y poder intervenir en el debilitamiento del triángulo dramático.

En el caso de la violencia de género y los casos de crímenes de guerra, y especialmente con el holocausto, el papel de los defensores ha sido más extensamente estudiado, y de hecho las campañas actuales contra la violencia machista instan a la participación del tercer vértice para su denuncia y su disminución, apelando a que la violencia es responsabilidad de todos. Aunque no nos podemos extender en estos campos de estudio, sólo una referencia al papel que los espectadores juegan en los casos de genocidios o el holocausto; según Vetlesen hay tres conclusiones importantes:

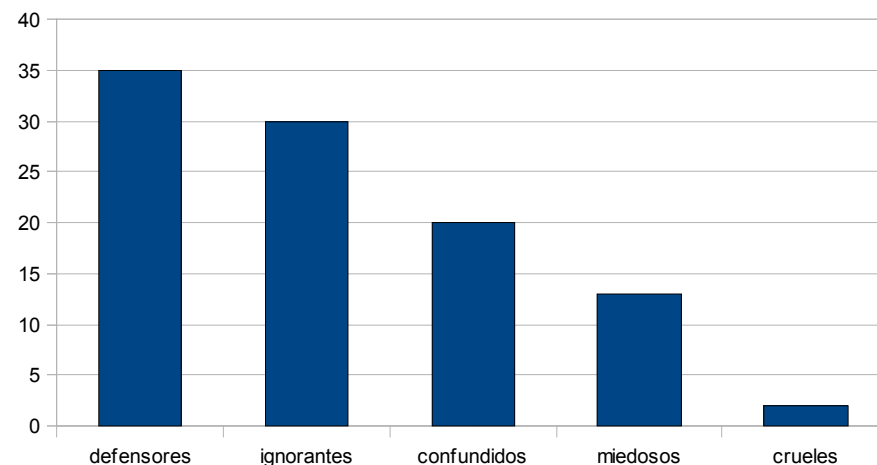
- la decisión del espectador de no actuar lo convierte en cómplice
- la necesidad de comunicar lo que está pasando, por parte de intelectuales, prensa o quien tenga más acceso a la información,
- la no actuación no solo priva de ayuda a las víctimas sino a nosotros mismos. (Vetlesen, 2000: 530)

Es decir, no solamente es importante actuar para debilitar el triángulo dramático, sino que además es fundamental reaccionar para cuidar nuestra propia salud mental y nuestro estar en el mundo de manera coherente con lo que pensamos.

5. ¿QUÉ PODEMOS HACER?

Llegados a este punto nos preguntamos qué se puede hacer. Siguiendo los resultados de las investigaciones y uniendo los datos de los espectadores de la investigación sobre bullying (Jimenez-Vazquez, 2007, Rigby & Johnson, 2005) y la investigación realizada

en la universidad de Sevilla (Lera & Manzano, en prensa), podemos decir que: 30-40% de las personas tiene sentimientos que le llevan a ayudar a la víctima, es decir, son los defensores (confirman que harían algo). El resto (60-70%), se divide en los ignorantes (no saben 30%), los confundidos (20%, creen que es conflicto), los miedosos (15%), y los crueles que culpan a la víctima (3%). Teniendo en consideración esta hipotética clasificación, nos aparece la siguiente gráfica:



Teniendo en cuenta las investigaciones realizadas que explican porqué unos actúan y otros no, proponemos cinco puntos básicos a tener en cuenta para realizar acciones prosociales que ayuden a romper este triángulo dramático, con el objetivo de informar a los ignorantes y reforzar a quienes ya saben del tema y actúan en consecuencia (los defensores):

1. Saber qué está pasando (conocimiento-ignorancia)
2. Interpretación del evento (claridad-confusión)
3. Identificación con las víctimas y responsabilidad (empatía-crueldad)
4. Alerta ante los mecanismos de desconexión moral (principios morales -propaganda)
5. Decidir qué hacer en función de nuestras competencias y experiencias (ausente-defensor)

5.1. SABER QUÉ ESTÁ PASANDO (CONOCIMIENTO VERSUS IGNORANCIA)

Tener conocimiento de lo que está realmente pasando ha sido repetido tanto en los análisis de los espectadores en casos de bullying como en los de genocidios. La tarea de informar de la realidad corresponde a los testigos que la presencian, en este sentido el papel de los medios de comunicación y de los intelectuales en el llamado “conflicto” tiene un papel muy importante. El uso de eufemismos lleva implícito la incorrecta categorización de la situación; no es lo mismo “cosas de chicos” que bullying, no es lo mismo “operación justicia infinita” (nombre del primer ataque y ocupación de Afganistán en 2001) que genocidio, no es lo mismo “valla de seguridad” que muro de diez metros, no es lo mismo “conflicto” que violencia, y del uso de eufemismos, la repetición de hechos no comprobados, de determinados puntos de vista, está lleno de ejemplos (ver Lera, 2006).

El romper la barrera del desconocimiento no es tan difícil, con toda seguridad la era de las nuevas tecnologías ha facilitado que la situación real que se vive en Palestina pueda ser consultada en youtube, blogs, páginas webs, y un sin número de publicaciones que autores comprometidos y víctimas con acceso virtual difunden constantemente. El hacer frente hoy en día a la desinformación sobre la situación entre Israel y Palestina solo requiere la voluntad de hacerlo; en rebelion.org se traducen diariamente artículos que nos comentan la situación; en maan news aparecen las más importantes noticias sobre Palestina, artículos de análisis pueden consultarse en IPS, además de un sin fin de blogs personales que van informando de experiencias concretas, noticias, etc. A nivel de internet saber lo que está pasando actualmente es una cuestión de voluntad, y de abandonar los mass media habituales que se dedican a repetir, a desinformar y a desviar la atención.

5.2. INTERPRETACIÓN DEL EVENTO (CLARIDAD-CONFUSIÓN)

Pero disponer de información no significa, necesariamente, interpretarla de manera adecuada. La relación Israel Palestina ha sido y es conceptualizada como conflicto, lo que lleva a la idea implícita de la existencia de un equilibrio entre las partes; quiénes tienen un conflicto de intereses, que puede solucionarse con una negociación y un pacto, y donde los actores principales son quienes tienen que decidir qué hacer. Desde este modelo interpretativo impuesto desde políticos e intelectuales se intenta entender y dar sentido a la

información que nos llega o que buscamos de los actores, y como es difícil de interpretar -o imposible- nos lleva a que los mecanismos de desconexión moral actúen en todo su apogeo, minimizando, culpando, evitando responsabilidades, y efectivamente calificándolo como un eufemismo. Desde esta perspectiva efectivamente el conflicto es muy complejo, tan complejo que no se puede entender, lo que motiva la inacción por parte de quien se acerque a él.

Llevarle conflicto implica asumir que ambos tienen la culpa, que hay un conflicto de intereses y que se puede llegar a un acuerdo. Se obvia que uno es el ocupante y el otro el ocupado, que el “conflicto” lo inicia uno de ellos, apropiándose de la tierra del otro y matando y expulsando a casi toda su población (la Nakba). El acuerdo pretende hacerse entre quien posee ilegalmente el 80% de la tierra palestina y quien no tiene prácticamente nada. Tanta obviedad es tan surrealista que efectivamente el conflicto no se entiende, pero no porque no se entienda lo que está pasando, sino porque la etiqueta es errónea, y suponemos que intencionalmente, pues siempre beneficia a los mismos, a Israel y sus ayudantes.

La violencia se define por un desequilibrio de las partes, que además se mantiene en el tiempo, y que ocurre de manera intencional, y donde quienes tienen el papel más importante para detenerla son los espectadores y defensores, no los actores que dado su desequilibrio se puede adivinar quien volverá a ganar. Desde esta interpretación de la relación se reconocen todos los participantes, se entienden las acciones e intereses de uno y de otros, se interpreta bien lo que está pasando, y corrobora que estamos ante una injusticia; desde el modelo de violencia los mecanismos de desconexión moral no funcionan, y no sirven para justificar el no hacer nada ante tal barbarie.

La claridad en la interpretación incluye el papel activo de los espectadores en general, tomar la agencia de nuestro comportamiento y actuar en consecuencia, interpretando el papel de políticos occidentales y organizaciones como parte interesada en el tema. Una vez que tomamos responsabilidad en el triángulo de la violencia, entonces actuamos. Desde esta perspectiva la acción más exitosa que se ha llevado a cabo por parte de la sociedad civil ante una situación injusta y discriminatoria ha sido el boicot al apartheid de Suráfrica, y otra menos exitosa en resultados pero sí en el proceso fueron las movilizaciones del no a la guerra en Irak en el año 2003. Evidentemente estas manifestaciones no fueron bienvenidas por las partes interesadas, es decir, los grandes poderes que apoyaban el régimen racista del apartheid, o el genocidio

de Irak, es por ello que especialmente con el segundo evento, a pesar de ser la primera vez que se conoce en la historia de la humanidad que el mundo se levanta en manifestaciones pidiendo algo simple, moral y justo NO A LA GUERRA, de nada sirvió, ni se recuerda cada año, ni se hacen tesis doctorales sobre este tema; nuevamente, no interesa a la estructura de poder actual, luego pasa al olvido. Pero no se puede negar lo que pasó, y si se publica y difunde que fue un éxito la próxima movilización sería mucho más fácil de organizar, y dar el poder a los espectadores es algo que los actores principales no tienen en su agenda.

5.3. IDENTIFICACIÓN CON LAS VÍCTIMAS (EMPATÍA- CRUELDAD)

La identificación con las víctimas no solo es un ejercicio de igualdad humana y reconocimiento de sus derechos, sino que lleva a la empatía, sentimiento o emoción necesaria para la acción. Es por ello que es tan importante para los agresores interrumpir cualquier identificación con la víctima, así se explica la exageración de cualquier diferencia a objeto que nadie pueda sentirse como ella. Por eso se mofan de sus orejas, gafas, personalidad o tamaño; y en el caso de los palestinos de su religión (que no es única musulmana), su manera de vestir (el velo), o sus centros de Dios (mezquitas), el caso es resaltar las diferencias, en aras a potenciar la no-identificación.

Identificarnos con el que sufre es un ejercicio que nos ayuda a desarrollarnos como personas, pues solamente entendiendo y viviendo la situación de otro llegamos a desarrollar nuestra propia conciencia de nosotros mismos (Mead, 1934: 220). Situarnos en su perspectiva nos ayuda a interpretar lo que está pasando, y sobre todo a entender el oscuro lenguaje de la prensa, políticos y agresores, detectando las mentiras, engaños, exageraciones o eufemismos (Massad, 2010). Es importante facilitar dicha identificación, y no solo conociendo sino sintiendo como ellos. Cuando la prensa israelí y occidental difunde que los palestinos se apiñan entre ellos para morir juntos en un ejemplo de cobardía de los adultos que se refugian en sus hijos, cuando uno se pone en su lugar no encuentra otro comportamiento que abrazar a tus hijos cuando te están bombardeando con la intención de aniquilarte a ti y a toda tu familia y vecinos (son bombas de hasta una tonelada). Las mentiras y engaños aparecen tan burdas que no funcionan, como si de pronto al mirar la realidad desde otro marco, todo empieza a tener sentido. Este es el inicio del verdadero conocimiento, la empatía y la interpretación de la realidad.

Por lo que debemos hacer lo contrario de lo que nos dicen; debemos visitarlos a pesar de los controles y dificultades para acceder a Palestina (ver Lera, 2007), debemos acercarnos a su cultura y conocerlos, a pesar de que los dibujen como extremistas peligrosos terroristas (en cambio se prohíbe tener conversaciones con Hamas, gobierno legítimo y electo en Palestina), debemos en nuestro entorno identificar elementos que nos unen y que, al menos en el Sur, después de 800 años de cultura árabe-islámica-andaluza, desde luego que hay mucho para sentir esa identificación, de hecho no hay ni que buscarla, simplemente emerge.

Haciendo esto los mecanismos de desconexión moral simplemente no funcionarían, en especial los crueles, los que llegan a justificar que la víctima se ha buscado ese castigo y ese sufrimiento.

5.4. ALERTA ANTE LOS MECANISMOS DE DESCONEXIÓN MORAL (PRINCIPIOS MORALES -PROPAGANDA)

Para que reaccionemos tenemos que detectar los mecanismos de desconexión moral, los cuales son diariamente repetidos en todos los medios de comunicación y en nuestra vida cotidiana. Este es un ejercicio interesante, el observar la prensa y detectar

- el uso de eufemismos (conflicto, operación plomo fundido, proceso de paz)
- justificaciones del agresor (derecho indiscutible de autodefensa)
- minimización de sus propias acciones (armas de autodefensa en lugar de armas de destrucción masiva, como el fósforo blanco), y exageraciones del otro (cohetes caseros son misiles)
- difusión de la responsabilidad ya que sólo tienen cabida los actores oficiales, autoridad palestina (aunque no represente legalmente a su pueblo), Israel (aunque cometa masacres), EEUU (que se entiende mediador imparcial), Europa (cómo observadora omitiendo que están en la génesis y desarrollo de esta violencia), y la ONU (controlada y manipulada por EEUU y Europa). Cuando la sociedad civil decide intervenir, como en el caso de las flotillas, la marcha a Gaza, manifestaciones, voluntarios, brigadas, son recibidos poco menos que a cañonazos por el agresor.
- Favorecer la no-identificación, inundando la prensa de cuestiones sobre la mujer palestina, el velo, la religión, las libertades y los derechos; como si la mujer palestina no estuviera sobreviviendo a una ocupación y a un genocidio, y desviando por tanto la

atención de los hechos principales.

- Deshumanización del palestino y del árabe en general, con imágenes agresivas, violentas y asociando directa e indirectamente a palestina con terrorismo.

5.5. DECIDIR QUÉ HACER EN FUNCIÓN DE NUESTRAS COMPETENCIAS Y EXPERIENCIAS (AUSENTE-DEFENSOR)

Por último hay que decidir qué se puede hacer. En las investigaciones realizadas los escolares nombran la experiencia anterior como un elemento importante para los defensores (Jimenez-Vazquez, 2009; Rigby & Johnson, 2005). Sin duda lo es, y las personas que han luchado por la liberación de Suráfrica, por ejemplo, tienen mucho que aportar en la organización de campañas y respuestas coordinadas internacionales como el BDS (boicot, desinversiones y sanciones). Los movimientos sociales con más experiencia en la lucha y la reivindicación de los derechos humanos, igualmente actúan con más facilidad que las personas que no se han implicado habitualmente en estas causas, es por ello que generalmente quiénes luchan por los derechos humanos comparten las mismas actuaciones en solidaridad con los pueblos oprimidos en general ya sean indígenas, saharauis o palestinos.

Además de apoyarnos y aprender de quien más experiencia tiene, son igual o todavía más importantes las acciones locales, de pequeños grupos e individuales. En el caso del bullying las intervenciones que se están haciendo son complementarias, unas van dirigidas a la escuela en su conjunto (plan antibullying, plan de convivencia, etc.) y otras a medidas locales desarrolladas en función de la problemática del nivel, aula, o individuos concretos, como son el peers-counselling (ayuda entre iguales, Menesini, Codecasa, Benelli & Cowie, 2003a), la SFA (sensibilización-formación y acción (Lera, 2005; Jimenez-Vazquez, 2007), o el alumno ayudante (Fernández, Villaoslada & Funes, 2002).

En el caso israelí-palestina se pueden seguir las acciones globales planificadas por ongs internacionales (AI), campañas internacionales, (BDS), redes nacionales (red de solidaridad con palestina, pro-derechos humanos), o plataformas y grupos locales, todo es complementario. Pero además, para reforzar nuestras actuaciones deberíamos hacer acciones individuales, de pequeño grupo o locales, las cuales nos darán un sentimiento de poder y nos otorgarán experiencia que nos permitirán mejorar nuestra capacidad de actuación. Escribir en periódicos locales, organizar charlas entre amigos, pequeñas manifestaciones en

vuestra localidad, pancartas, pintadas, banderas, grupos de discusión, exposiciones, compartir redes para estar informados, organizar grupos en nuestro lugar de trabajo o estudio, contactar con las víctimas y ofrecer ayuda, son acciones que nos harán sentir mejor, mejoraremos en nuestra capacidad de actuación, y ofreceremos la posibilidad de que más ausentes pasen a ser defensores.

Como ejemplo, en este sentido, suele funcionar el plantearse lo que cada uno puede hacer desde donde está. Normalmente estamos organizados en grupos (de trabajo, estudios, amistades, familia), donde se hacen actividades compartidas, es en esos grupos donde debemos iniciar nuestras acciones, comentando, enseñando, creando redes, organizando actividades, o lo que se estime más conveniente. No olvidemos que hacer actividades no es solamente para salvar al pueblo palestino, sino para salvar nuestra conciencia ante el genocidio que está ocurriendo, pues tarde o temprano como seres humanos nos pasará factura.

Comentaré una acción que me gustó mucho cuando la conocí. La iniciativa parte de los estudiantes de un instituto, quienes se plantean que ellos deben de hacer algo para detener la matanza en Gaza, y organizan una ocupación nocturna del centro educativo; fue solo una película que grabaron, pero eso hicieron, difunden una idea positiva aunque realmente ni se haya llevado a cabo. Michael Hurt compuso la canción *we will not go down* cuando los bombardeos a Gaza eran más intensos, en dos días la compuso, la grabó y la difundió por las redes, esa fue su acción, ofreció lo que sabe hacer, componer y cantar. Será cuestión de que cada uno busque cómo es la mejor manera de ayudar desde sus competencias reales, y dado que toda la sociedad palestina, en todas sus dimensiones sufre de esta tragedia, siempre podemos encontrar puntos en común desde la cooperación musical, universitaria, personal, hasta la de cofradías de pescadores (que también hay pescadores en Gaza), la colaboración de los trabajadores (boicot en los puertos de Suecia o Suráfrica, por ejemplo), o de las escuelas, todos los vínculos son posibles.

En el cuadro siguiente se explican las actividades que en todos los sentidos se están llevando a cabo.

REFERENCIAS

Alcaide, M. (1987). *Conflicto y poder en las organizaciones* Ministerio de Trabajo y Seguridad Social: Madrid.

Bandura, A.; Barbaranelli, C.; Caprara, V.; Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.

Bergström, L. (1970). What Is a Conflict of Interest? . *Journal of Peace Research*, 7, Nº 3, 197-217.

Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools*. : Open University Press, Buckingham.

Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S . *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, No 9 Vol 4 (2),, 333-352.

Chaux, E.; Molano, A.; Podlesky, P. (2009). Socio-Economic, Socio-Political and Socio-Emotional Variables Explaining School Bullying: A Country-Wide Multilevel Analysis . *Aggressive behavior*, 35, 520-529.

Dray, J.; Sieffert, D. (2004). *La guerra israelí de la información*. Ediciones de oriente y del mediterráneo.

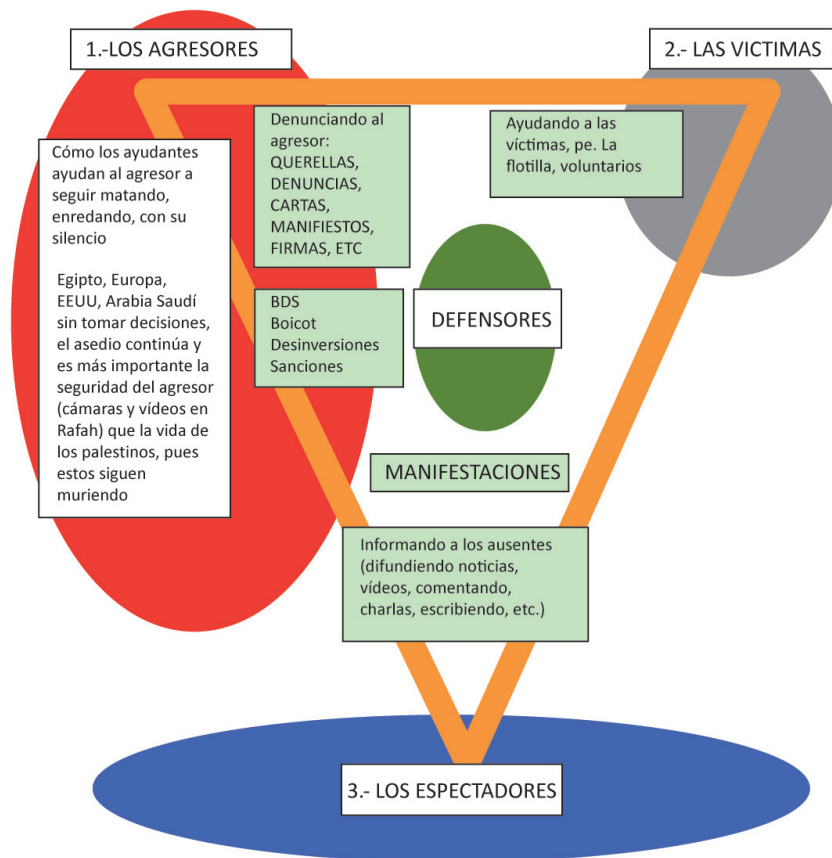
Eisenberg, N. (1987). Self-attributions, social interaction, and moral development. In Kurtines, W. ; Gewirtz, J. , *Moral development through social interaction*. John Wiley & sons, New York. .

Eisenberg, N.; Losoya, S.; Guthrie, I. (1997). Social cognition and prosocial behavior. In Hala, S. , *The development of social cognition*. Psychology Press, Hove.

Estévez, E.; Jiménez, T.; Musitu, G. (2008). Violence and victimization at school in adolescence . In , *School Psychology* . Science Publisher, Inc. 79-115.

Fernández, I.; Villaoslada, E.; Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar*. Catarata: Madrid.

Galtung, J. (1971). The Middle East and the theory of conflict. *Journal of Peace Research*, 8, 3-4, 173-206.



- Gasser, L.; Kelly, M. (2009). Are the Competent the Morally Good? Perspective Taking and Moral Motivation of Children Involved in Bullying. *Social Development*, 18, 4, 798-816.
- Gini, G. (2006). Social Cognition and Moral Cognition in Bullying: What's Wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528-539.
- Gini, G.; Albiero, P.; Benelli, B.; Altoe, G. (2007). Does Empathy Predict Adolescents' Bullying and Defending Behavior? . *Aggressive behavior*, 33, 467-476.
- Hazani, M. (1993). Netzh Yisrael, simbolic immortality and the israeli-palestinian conflict . In Larsen, K. , *Conflict and social psychology*. International Peace Research Institute, Oslo. 57-70.
- Hoffman, M. (1984). Interaction of affect and cognition on empathy. In Izard, C. ;J, K. ; Zajonc, R. , *Emotions, cognition and behaviour*. Cambridge University Press, Cambridge. .
- Jimenez-Vazquez, A. (2007). *El maltrato entre iguales (bullying) en el primer ciclo de ESO: valoración de una intervención con medios audiovisuales*. Universidad de Huelva, <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=49452122>.
- Jimenez-Vazquez, A. (2009). Videos contra el acoso escolar (bullying). *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 34, 95-104.
- Lagerpetz, K.; Björkqvist, K.; Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females?. , 14, 403-414.
- Latane, B.; Darley, J. (1969). Bystander Apathy. *American Scientist* , 57, 2, 244-268.
- Lera, M. (2005). Les contes comme prevention de la violence scolaire. *Le Politiques Sociales*, 1 & 2, 78-87.
- Lera, M.J. (2006). No es lo mismo. <http://www.psicoeeducacion.eu/node/240>.
- Lera, M.J. (2007). Discriminación judía. *rebellion.org* .
- Lera, M.J.; Manzano, V. (en prensa). *Cómo ven los estudiantes la relación entre Israel y Palestina, ¿conflicto o violencia?*. Material del Curso de Doctorado, Interculturalidad y Mundo Arabo-Islámico, Universidad de Sevilla.
- Massad, J. (2010). El lenguaje del sionismo. *rebellion.org*.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. : University of Chicago Press, Chicago.
- Menesini, E.; Codecasa, E.; Benelli, B.; Cowie, H. (2003a). Enhancing Children's Responsibility to Take Action Against Bullying: Evaluation of a befriending Intervention in Italian Middle Schools. *Aggressive behavior*, 29, 1-14.
- Menesini, E.; Sanchez, V.; Fonzi, A.; Ortega, R. et al. (2003b). Attribution of moral responsibility and moral disengagement in a bullying scenario. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Monks, C.; Smith, P. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience . *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801-821.
- Monroe, K. (2008). Cracking the Code of Genocide: The Moral Psychology of Rescuers, Bystanders, and Nazis during the Holocaust . *Political psychology*, 29, 5, 700-736.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do.* : Blackwell, Oxford.
- Olweus, D. (2005,). Bullying at school: data and intervention. *IX International Meeting about Biology and Sociology of Violence: Violence and School*. Valencia, España.
- ONU (2009). Asamblea ONU aprueba resolución contra Israel por Crímenes de Guerra en Gaza. *Centro de Noticias ONU*, <http://www.un.org/spanish/News/fullstorynews.asp?NewsID=16982>.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. : Ministerio de Educación, Política social y deportes.
- Ortega, R.; Lera, M. (2000). The Seville anti bullying in school project. , 26, 113-123.
- Ortega, R.; Mora-Merchan, J. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad.* : Mergablum, Sevilla.
- Rigby, K.; Johnson, B. (2005). Student Bystanders in Australian Schools. *Pastoral Care*, June, 10-16.
- Sagi, A.; Hoffman, M. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12, 175-176.
- Salmivalli, C. (1998). *Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes: some social and personality factors*. Turku Yliopisto, Turku.

Salmivalli, C.; Huttunen, A.; Lagerpetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology* , 38, 305-312.

Salmivalli, C.; Lagerspetz, K.; Bjorkqvist, K.; Osterman, K. et al. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group . *Aggressive behavior*, 22, 1-15.

Salmivalli, C.; Lappalainen, M.; Lagerspetz, K. (1997). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: a two year follow-up. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 1-14.

Schmid, H. (1968). Peace Research and Politics . *Journal of Peace Research*, 5, N° 3, 217-232.

Servicio de prevención y ayuda contra el acoso escolar (2009). *Guía para el profesorado sobre la detección, identificación, intervención y prevención del acoso escolar* . Gobierno de Canarias, Consejería de educación, universidades, cultura y deporte.

Siegal, H. (1972). Review of the book The unresponsive bystander, why doesn't he help?. *Contemporary Sociology*, 1, 3, 226-227.

Sijtsema, J.; Veenstra, R.; Lindenberg, S.; Salmivalli, C. (2009). Empirical Test of Bullies' Status Goals: Assessing Direct Goals, Aggression, and Prestige . *Aggressive behavior*, 35, 57-67.

Smith, P.; Sharp, S. (1994). *School bullying*. Routledge, London.

Staub, E. (1999a). The Origins and Prevention of Genocide, Mass Killing, and Other Collective Violence . *Journal Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 5, 4, 303-336.

Staub, E. (1999b). The Origins and Prevention of Genocide, Mass Killing, and Other Collective Violence . *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology* , 5, 4, 303-336.

Stohl, M. (1987). Outside of a Small Circle of Friends: States, genocide, Mass Killing and The Role of Bystanders. *Journal of Peace Research*, vol. 24, no. 2, 1987 , 24, 151-166.

Sutton, J.; Smith, P. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.

Vetlesen, A.J. (2000). A Case for the Responsibility of the Bystander . *Journal of Peace Research. Special Issue on Ethics of War and Peace* , 37 (4), 519-532.