

# LAS DISTINTAS PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES ACERCA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Cristina del Barrio, Ángela Barrios, Kevin van der Meulen  
y Héctor Gutiérrez

Universidad Autónoma de Madrid

*Suele verse la violencia en la escuela como un problema en aumento. Sin embargo, las observaciones o explicaciones a menudo aparecen sesgadas sin diferenciar términos próximos como agresión o maltrato, o reduciéndolos a una de sus acepciones (agresión física), todo lo cual hace más difícil lograr una comprensión de los diversos problemas y su distinta relevancia en la situación actual. En este trabajo, tras una definición de los distintos fenómenos, se presentan las percepciones de estudiantes y profesores acerca de la victimización entre escolares, como tipo particular de agresión, a partir de diversos estudios en los que han participado los autores, que permiten integrar distintas perspectivas del problema: el estudio nacional incluido en el Informe del Defensor del Pueblo, un estudio de caso acerca de la situación en una ciudad y un estudio retrospectivo acerca de las experiencias de victimización vividas en el pasado escolar.*

**Palabras clave:** violencia escolar, maltrato por abuso de poder, clima de convivencia.

*Agradecimientos:* Las investigaciones mencionadas han sido financiadas respectivamente por la Oficina del Defensor del Pueblo junto con el Comité Español del UNICEF, el Ayuntamiento de Alcobendas y la Comunidad Europea, dentro de su programa TMR (CT97-0139).

En los últimos años se menciona una y otra vez en distintos espacios un supuesto incremento de la conflictividad, cuando no de la violencia, en los centros educativos, principalmente en la etapa de educación secundaria obligatoria. La impresión de este aumento quedaba bien reflejada en el estudio nacional incluido en el *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. La mitad de los jefes de estudio<sup>1</sup> de los 300 centros representativos examinados así lo señalan aun cuando la importancia atribuida a estos conflictos de convivencia es menor que la atribuida a otros problemas de su experiencia docente (Defensor del Pueblo, 2000).

<sup>1</sup>El uso de masculino genérico tiene siempre en cuenta la referencia conjunta a hombres y mujeres, salvo cuando se especifica las diferencias de género.

Pasa algo curioso con los fenómenos que tienen que ver con conflictos y la escuela. En muchos casos producen reacciones que van del desasosiego hasta la alarma clara, alarma que a menudo trasciende las paredes de la escuela y toca los medios de comunicación y las conversaciones de sobremesa. En otras ocasiones se encuentran reacciones de minimización de los problemas que implican relaciones negativas, o un clima de convivencia enrarecido, señalando que hay otros problemas más importantes. El primer tipo de reacciones aparece más a menudo cuando los episodios de conflicto suponen conductas violentas, consideradas más graves, o hay adultos implicados en el conflicto, normalmente como objeto de una acción negativa hacia ellos. Entonces se habla del aumento de la violencia

en los centros y se tiende a confirmar dicho aumento con cualquier conflicto cotidiano. El segundo tipo de reacciones surge a menudo cuando el conflicto implica sólo a estudiantes. Entonces se habla de que son procesos de desarrollo que ellos tienen que resolver, que así maduran, y otra serie de justificaciones. Probablemente uno y otro tipo de reacciones son un obstáculo para la comprensión, intervención y prevención de los fenómenos que las originan. Considerar violencia cualquier conflicto, cualquier conducta que no se atenga a normas explicitadas o esperables, cualquier provocación, cualquier gesto que atente al necesario respeto entre los miembros de la comunidad educativa no ayuda a mejorar el clima de convivencia de un centro. Son conflictos, pero no necesariamente violentos. Demasiadas veces se asiste a esta falta de diferenciación entre conceptos que por próximos se emplean como sinónimos sin serlo. Así ocurre con los de agresión, violencia, maltrato entre pares. En el apartado siguiente se revisa muy brevemente lo que diferencia estos conceptos remitiéndose al lector a otros textos para un mayor detalle (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; De Rivera 2003).

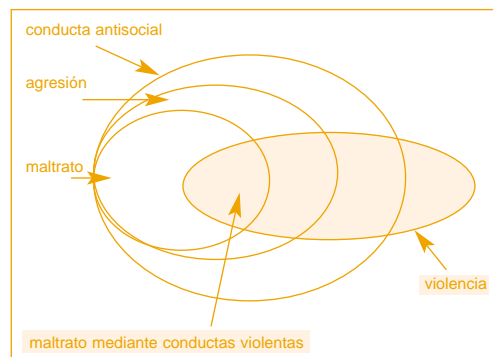
### Juntos pero no revueltos: violencia, agresión, maltrato

La Figura 1 ilustra las relaciones entre diferentes conceptos. Como se ve, se sitúa la *agresión* como un tipo de *conducta antisocial*, dirigida a hacer daño a un individuo. Pero además de la agresión, la conducta antisocial puede adoptar otras formas como el vandalismo (dirigido a objetivos materiales no de individuos particulares sino de instituciones, o bien de los individuos en su papel social, representando a las instituciones), la disrupción, el absentismo escolar, la picaresca asociada a los exámenes, por citar sólo algunas que pueden encontrarse en el ámbito escolar (Moreno, 2001). Así, no sería muy apropiado denominar agresión a

una acción destructiva sobre un edificio público, o una cabina telefónica, aunque sí son conductas antisociales. Serían agresiones –de tipo indirecto– si van dirigidas a propiedades de una persona, porque intentan un daño en ella a través de sus objetos. Las conductas antisociales se opondrían a las *prosociales*, encaminadas a procurar un bien social, ya sea en individuos particulares ya sea en la sociedad en general (creación de una fundación artística). El altruismo, un tipo de conducta prosocial en el que el bien procurado a otro implica un sacrificio personal, ha recibido una gran atención por parte de los estudiosos del desarrollo social desde enfoques etológicos o socio-afectivos (Eisenberg y Fabes, 1998; Hinde y Groebel, 1991; Shaffer, 2000).

Figura 1

Diagrama de las relaciones entre los conceptos de violencia, maltrato, agresión y conducta antisocial. (Adaptado de Olweus, 1999 y Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003)



Un tipo particular de agresión al que en las dos últimas décadas se ha dedicado mucha investigación es la *victimización* o *maltrato por abuso de poder*, conocido en las publicaciones internacionales con el término *bullying*, en el que se profundizará más adelante. Se ha definido en general como un proceso de abuso de poder que convierte a una persona o personas en víctima de otro u otros que buscan –típicamente de modo reiterado– infligir un daño (físico, verbal o psicológico) a aquélla, ya sea de un modo más

abiertamente intimidatorio o por medio de acciones indirectas. El caso del maltrato entre escolares se considera como un caso particular, con el agravante de producirse entre quienes se consideran desde muchos criterios, como iguales. A diferencia de las relaciones niño-adulto, las relaciones entre pares se sitúan en un mismo plano horizontal y se definen por su naturaleza simétrica<sup>2</sup>. Las innegables diferencias individuales entre ellos pueden situar a unos en situación de ventaja frente a otros, que es aprovechada por algunos para hacer la vida imposible a quien está en situación de desventaja.

En conclusión, el maltrato es un ejemplo de agresión que puede adoptar muchas formas, y por tanto también es un ejemplo de conducta antisocial. Además, cualquier comportamiento agresivo o antisocial puede ser violento o no. La *violencia* añade la cualidad de la fuerza y supone una destrucción extrema, no sólo aplicada a los fenómenos sociales (hay ejemplos en la naturaleza como el de las tempestades). Por tanto no todas las agresiones, ni todas las formas de maltrato, ni todas las conductas antisociales son violentas. Por ello en el diagrama de la Figura 1, la violencia atraviesa los otros fenómenos a los que califica pero los trasciende también. Esta distinción es particularmente importante porque hay una tendencia poderosísima a representarse cada uno de estos fenómenos en su modalidad violenta, la más visible. Esta imagen prototípica corresponde sin embargo a la realidad menos frecuente. Pero es un sesgo muy presente en la literatura psicológica, junto con la tendencia a representarse el maltrato y las agresiones en general, como agresiones físicas. El no reconocer como maltrato, p.ej. los casos de ostracismo al que se somete a un niño o niña, o de comentarios jocosos sobre la figura de una compañera que muestra los primeros cambios puberales, dificulta la intervención y prevención en el problema. Si no todas las

agresiones son físicas, tampoco todas las agresiones violentas lo son: “en la violencia entra el *hacer*, pero también el *decir*, el *mirar* o el *desear*; la realidad que se destruye no siempre es física y material, sino también se destruyen los afectos, las conciencias, la convivencia” (Funes, 1995, p. 10, cursivas en el original). Por tanto, la presión psicológica puede suponer una situación de enorme violencia, al igual que en el orden social se ha definido la violencia estructural, que excede las relaciones interpersonales (Carmichael, 2002; García, 1994).

### La victimización entre escolares como relación

En realidad el maltrato es un fenómeno bien conocido, constatado en contextos diferentes, no exclusivo de la escuela. Circunscrito al ámbito escolar transforma la escuela en un lugar inseguro, al que se evita ir, por no hablar de quienes deciden transformar su amargura o su rabia en una agresión contra sí mismos o contra quienes la originan. Sin embargo, no siempre es visto como un problema, lo que hace difícil que se actúe para resolverlo (véanse las creencias y mitos más habituales en Del Barrio, van der Meulen y Barrios, 2002; Sullivan, 2000).

¿Favorece el contexto escolar la aparición del maltrato entre iguales? ¿Por qué sería así? El enfoque etológico ofrece una explicación de la mano del fecundo trabajo de Robert Hinde acerca de los distintos niveles de complejidad de las experiencias interpersonales, en este caso aplicado a las relaciones negativas. Así, Hinde y Groebel (1989) consideran la agresión un fenómeno internamente complejo que, aunque puede suponer la simple *interacción* ocasional entre dos o más personas, p.ej. en el caso de una pelea en una discoteca, a menudo implica un intercambio de conductas durante un cierto período temporal. Así, cuando las interacciones son muy intensas o repetidas en el tiempo, tienden a convertirse en una *relación* interpersonal. Esto se debe a que la intensidad de los intercambios interactivos o su repetición continuada crea

<sup>2</sup>A nadie se le escapa, y no contradice lo anterior, que unos y otros escolares pueden destacar con respecto a sus compañeros en aspectos particulares, pero todos ellos comparten frente a otros estamentos de la comunidad educativa el estatus de alumnado, criterio que los hace iguales a ojos de terceros.

expectativas acerca de los otros participantes tanto en ellos como en terceros, quienes ven a los implicados vinculados por el conflicto que protagonizan. Como en el escenario laboral, también el contexto escolar obliga a intercambios entre los individuos, fijando incluso el tiempo de duración, de manera que las interacciones son necesariamente repetidas—intensas o no. Quienes comparten esos escenarios, laborales o escolares, construyen relaciones a veces negativas. Estas pueden ser simétricas, cuando hay una ecuación entre uno y otro lado del conflicto, p. ej. cuando hay una historia de mala relación entre dos compañeros o entre dos pandillas del colegio; o asimétricas, cuando hay una desigualdad notoria o sutil entre las fuerzas que uno y otro representan, p. ej. la victimización de un compañero por la vulnerabilidad en que le sitúa su condición de nuevo. Esta expectativa de repetición hace más opresiva la relación y el hecho de que la víctima salga de ello por sus propios medios, como señala Olweus (1993).

Este mismo autor matiza que en ocasiones menos frecuentes no es precisa la reiteración de las conductas agresivas para que se instaure una relación negativa sostenida en el tiempo entre dos escolares (Olweus, 1999). Una estudiante universitaria recordaba nítidamente su primer día en el instituto en que sufrió una novatada por parte de un grupo de un curso superior. La chica señalaba en su relato que nunca más a lo largo de sus seis años en el instituto había vuelto a cruzar una palabra con nadie de ese grupo, pero que siempre los tenía presentes como quienes le habían hecho la vida imposible ese día. Es decir, un solo incidente (una interacción) había sido suficiente para establecer una relación perdurable durante años entre una y otros<sup>3</sup>.

La obligatoriedad de la asistencia a la escuela y el hecho de que ésta implique necesariamente

formar parte de un grupo aumenta el malestar experimentado por quien sufre el maltrato de sus compañeros, como también ocurre en el marco laboral. En el caso de la escuela, la vulnerabilidad es mayor por tratarse de individuos en desarrollo, en quienes todavía se están construyendo procesos cognitivos y afectivos en relación con los otros y necesitan las relaciones con sus iguales para poner a prueba esos procesos y habilidades en un entorno menos arriesgado que el de las relaciones con los adultos, de carácter más jerárquico.

Aunque las experiencias de maltrato por abuso de poder en la escuela no son un fenómeno nuevo, su estudio es más reciente. Sin embargo contamos en estos momentos con una cantidad considerable de estudios de distinto tipo cuyo mérito principal ha sido sacarlo de su invisibilidad, del terreno conocido, pero escondido en el que se encontraba, implícito en la mentalidad de las personas. Nuestro país no se ha mantenido al margen de este interés como muestra el trabajo realizado a lo largo de casi los quince últimos años, fundamentalmente de Fernández (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989), Ortega (1997; 2000) y más recientemente Del Barrio y Martín (2003). Lo que sigue constituye una aproximación a este tipo de agresión entre iguales que convierte la escuela en un lugar para el desarrollo social y académico de todos sus miembros a partir de los resultados que hemos ido encontrando en los diferentes estudios de este último grupo.

### Una radiografía nacional del maltrato

El *Informe sobre Violencia escolar* del Defensor del Pueblo (2000) se centra en la incidencia de este fenómeno entre los escolares de Educación Secundaria Obligatoria, en especial en los abusos que protagonizan los alumnos entre ellos, aunque también se indaga la existencia de fenómenos sucedidos entre docente y alumno. Se estudia un total de 3000 alumnos y los correspondientes jefes de estudio de los 300 centros de ESO públicos, privados y concertados

<sup>3</sup>Quienes estén familiarizados con la distinción de Bowlby (1969) entre apego (como relación o vínculo, de naturaleza inmaterial) y conductas de apego (acciones concretas que ilustran ese vínculo) encontrarán semejanzas entre la idea de apego y la de victimización como relación interpersonal que supone un vínculo inmaterial entre las personas que se manifiesta en interacciones observables pero sin reducirse a ellas.

examinados. Se determina la incidencia a partir de cuestionarios que recaban información tanto del alumno -en su triple perspectiva como testigo, víctima (siempre y cuando sufra alguna forma de maltrato) o agresor-, como del docente desde su doble perspectiva de profesor en su aula y de jefe de estudios en todo el centro. Se estudia la relevancia de ciertas variables que pudieran afectar a la incidencia, en particular el género, curso, comunidad autónoma, titularidad del centro y tamaño de hábitat. A diferencia de otros cuestionarios (Olweus, 1983), tanto el dirigido a los alumnos como en el del profesorado, se pregunta por conductas específicas que representan distintas modalidades de maltrato entre iguales (véase la Tabla I). Este hecho permite por una parte recoger información más exhaustiva, y así distinguir entre agresión directa como *pegar* (física) o *insultar* (verbal), e indirecta: *esconder cosas* (física) o *hablar mal de otros* (verbal). Por otra parte, permite incluir tipos de maltrato en los que en principio no se suele pensar por no resultar prototípicos (p.ej. *exclusión social*).

Tabla I

*Tipos de manifestaciones de maltrato entre iguales contemplados en el estudio*

Tipo de agresión	Ejemplos de conducta en cada tipo de agresión
<i>Exclusión social</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ignorar</li> <li>• No dejar participar</li> </ul>
<i>Agresión verbal</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insultar</li> <li>• Poner mote</li> <li>• Hablar mal de otro a sus espaldas</li> </ul>
<i>Agresión física indirecta</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esconder cosas</li> <li>• Romper cosas</li> <li>• Robar cosas</li> </ul>
<i>Agresión física directa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pegar</li> </ul>
<i>Amenazas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amenazar sólo para meter miedo</li> <li>• Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje)</li> <li>• Amenazar con armas (cuchillo, palo)</li> </ul>
<i>Acoso sexual</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acosar sexualmente con actos o comentarios</li> </ul>

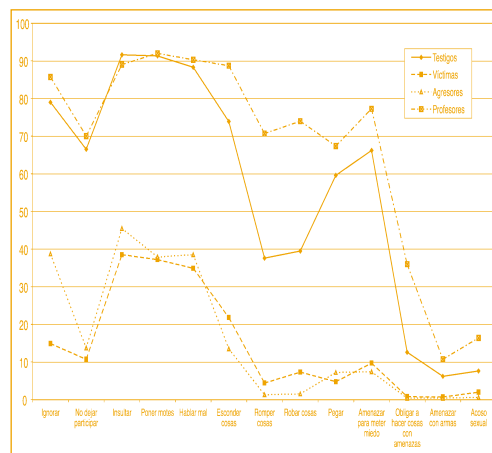
*¿Qué nos dicen los alumnos?* –Todas las formas de abuso entre iguales ocurren en los institutos de nuestro país, evidentemente no todas en cada uno de ellos. Su nivel de incidencia difiere como se ve en la Figura 2, donde además de los datos del alumnado aparecen los del profesorado que se comentan en el apartado siguiente. Las

manifestaciones de maltrato que se consideran más graves (*acoso sexual, amenazas con armas y obligar a hacer cosas bajo amenazas*) se producen con muy poca frecuencia. El alumnado considera que la *agresión verbal* (35-39%) y la *exclusión social* (11-15%) son las formas de abuso que más han experimentado, seguidas (en este orden) por las *agresiones físicas indirectas* (4-22%), *amenazas para intimidar* (10%) y *agresiones físicas directas* (5%).

En *exclusión social, agresión verbal, agresión física indirecta* y *pegar* son más los alumnos que se confiesan agresores que los que se declaran víctimas. No ocurre lo mismo en conductas más graves, apareciendo un porcentaje menor de quienes se señalan autores de ellas. Lógicamente el porcentaje de quienes observan estas situaciones abusivas, sean alumnos testigos o docentes, es mayor que el de quienes las viven o las perpetran.

Figura 2

*Incidencia (%) de las distintas manifestaciones de abuso entre estudiantes de Eso referidas por los propios estudiantes (n=300) que las sufren, llevan a cabo y presencian, y por el profesorado (n=300)*



En cuanto a la titularidad del centro se reconocen en los centros privados más víctimas de *hablar mal a espaldas de otros* y más agresores que hacen esto mismo, además de *ignorar* y *poner*

*motes*<sup>4</sup>. Respecto al género, los chicos agreden más que las chicas. Ahora bien, la conducta *hablar mal de otro/a* se realiza más en las chicas como agresoras, víctimas y testigos, sin que haya diferencias de género a la hora de *ignorar a otros*. Respecto al curso, las agresiones se sufren en primero de secundaria en un número significativamente mayor que la tendencia media, ocurriendo lo contrario en cuarto. Todos estos datos confirman los de otros países al constatarse el maltrato como un fenómeno más bien masculino, no obstante con un protagonismo en las chicas de formas indirectas de maltrato, y una tendencia a disminución a lo largo de la adolescencia (Björkqvist, Österman y Kaukianen, 1992; Smith *et al.*, 1999).<sup>5</sup>

Tras el maltrato, la víctima tiende a **comunicar** la/s agresión/es sufrida/s sobre todo a sus amigos (más de un 60%). Cuando se sufren abusos más graves como *amenazas con armas* o *acoso sexual*, aumenta el porcentaje de quienes lo cuentan a sus amigos (76% y 79% respectivamente) y a la familia (más de un 15,7%) o el profesorado (de 10 a 14%). Cuando la víctima es *chantajeada*, aumenta el porcentaje de casos en que la situación se silencia. Los amigos son quienes fundamentalmente **prestan ayuda** a la víctima (60-69%). Los profesores ayudan en mayor porcentaje cuando suceden ciertas situaciones de maltrato: *robar cosas*, *pegar* y *amenazar a la víctima para intimidarla*. En casos de *chantaje*, *amenazas con armas* y *exclusión social*, ni siquiera los amigos acuden a ayudarla (20%). Este dato resulta coherente con las respuestas de los **testigos** acerca de su **reacción** ante la agresión. Aunque la mayoría afirma actuar “interviniendo para cortarlo”, más si la víctima es un amigo (44%) que si no lo es (33%), o “acudiendo a un adulto” (10%); otros reconocen que “no hacen nada,

aunque creen que debían hacerlo” (14%) o contestan que “no hacen nada, no es problema suyo” (4,4%).

*¿Qué nos dice el profesorado?* Aunque se considera que los conflictos en el centro han aumentado mucho en los tres últimos años (en relación con el 1999 en el que se está contestando), las agresiones entre alumnos no son consideradas el problema más importante (81%). De entre otros asuntos que le preocupan, el abuso entre iguales tendría una **importancia media**. En opinión de los profesores, se consideran más importantes las “conductas disruptivas en clase” (87%).

Respecto a la **incidencia** del fenómeno, los docentes declaran más casos de maltrato que los alumnos, al menos cuando piensan en lo que ocurre en todo el centro y no sólo en su aula. Según los profesores, el orden de incidencia de las formas de maltrato entre alumnos más frecuentes es: *ignorar* (85%), *agresión verbal* (88-90%), *amenazas para meter miedo* (78%) y *agresión física indirecta* (70-88%).

Aunque, como se ha señalado más arriba, no es inicialmente un objetivo del estudio, se pregunta a los profesores (únicamente en calidad de jefes de estudio) por agresiones por parte del alumnado hacia el profesorado, así como del profesorado hacia el alumnado. Los resultados nos indican que la agresión que los alumnos y alumnas dirigen con más frecuencia al profesorado es la de tipo *verbal* (*insultos*).

Los docentes otorgan poca responsabilidad específica a la institución educativa en el origen de los abusos entre iguales. Esta conclusión se deduce de las explicaciones que ofrecen del fenómeno a través de **causas externas** a ellos mismos.

Para conocer las **estrategias del profesorado en la detección y resolución** del problema se indaga en sus reacciones ante el fenómeno.

Determinadas agresiones consideradas más graves (como amenazas con armas y acoso sexual) se atajan mediante “denuncia en el juzgado” (5% y 17% respectivamente) o bien, instrucción del “expediente disciplinario” a través

<sup>4</sup>Las variables comunidad autónoma y el tamaño del hábitat no resultan significativas. El nivel de confianza utilizado en el análisis estadístico de la diferencia en incidencia en función de las distintas variables examinadas ha sido  $p < 0,001$ .

<sup>5</sup>Nuevos análisis de los datos originales del informe citado, acerca de la influencia de la edad y el género se pueden encontrar en Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández (2003).

del consejo escolar (15% y 50%, respectivamente), medida habitual para el caso de *amenazar para obligar a hacer algo* (23%) y *pegar* (14%). Otra serie de conductas de carácter menos grave (*robos, insultos y romper cosas*) conducen a sanciones más leves. Los docentes declaran que la medida sancionadora interna más frecuente consiste en “enviar al estudiante al director” para que éste imponga sanción (entre 40-83% dependiendo del tipo de agresión llevada a cabo por el alumno/a). La “reflexión con el alumno”, “hablar con la clase” y las “conversaciones con la familia” son las reacciones más frecuentes ante situaciones de *exclusión social, poner motes y hablar mal de un compañero*. A medida que disminuye la gravedad con la que se perciben las agresiones, las medidas van desprendiéndose de carácter punitivo y adquiriendo más carácter educativo.

El profesorado, ante preguntas relativas a actividades de prevención, considera que la vía principal de **prevención y solución de conflictos** consiste en conseguir un “clima de convivencia” trabajando las “tutorías”, “coordinándose con las familias” y organizando el centro en torno a la “tolerancia” y el “diálogo”. Las sugerencias que ofrecen para prevenir no descartan actuaciones para lograr “mayor control y disciplina”, aunque en ellas no se menciona la necesidad de la ayuda externa a través de formación de profesorado, programas específicos o recursos humanos.

### Estudio de un caso

Posteriormente al estudio nacional cuyos resultados se acaban de resumir, el ayuntamiento de Alcobendas encarga la elaboración de un informe que analice la situación de la violencia entre los jóvenes de su municipio (Serrano, 2001) con el objetivo de desarrollar políticas para mejorar la situación y prevenir que la presente se agrave. Entre otros procedimientos, la investigación, en la que participan dos de los autores de este artículo, se sirve de grupos de discusión y entrevistas individuales a alumnos y personal docente de

cinco centros públicos de la ESO. Aunque a través de la entrevista se indaga acerca de todo tipo de conflicto que sea considerado violento, se obtienen datos concretos relativos al abuso entre iguales que permiten comprobar el grado en el que los resultados nacionales se aplican a una ciudad de la comunidad de Madrid.

*La visión de los alumnos.*- La mitad de los escolares entrevistados reconocía haber sido autores, y la otra mitad víctimas de maltrato entre compañeros. Si se pregunta por el tipo de conflictos que se producen, se informa de manifestaciones agresivas por parte del alumnado a alumnos y a profesores (en este caso, básicamente de *agresiones verbales*), siendo más frecuentes las dirigidas a sus compañeros. Entre éstas, destacan las de tipo *verbal (insultos, amenazas y sembrar rumores)*. De manera puntual, informan de la existencia de *peleas (agresión física directa), amenazas para meter miedo y ruptura de material* perteneciente a un compañero/a (*agresión física indirecta*). Estos tipos de agresión coinciden con las formas de maltrato declaradas más frecuentes por los alumnos en el informe nacional. La *exclusión social*, que seguía en frecuencia a la agresión verbal, no se menciona en el estudio específico de la ciudad. Como se indicaba antes, al no preguntarse explícitamente por esta modalidad de maltrato entre iguales no se obtiene información acerca de ella, quizá por no considerarla una modalidad de agresión ni en su forma activa (*no dejar participar*) ni, mucho menos, en su forma pasiva (*ignorar al otro*).

Probablemente, aún resulta más difícil para los alumnos tenerla en cuenta si, como ocurre en este caso, se indaga de manera inespecífica aludiendo a “conflictos violentos”, lo que puede inducir a pensar en episodios de agresión extrema. Por lo mismo, se menciona la frecuencia de *ataques (vandálicos) contra enseres*, que consisten en la ruptura de sillas, mesas, puertas, pizarras y ventanas en las aulas, y otros destrozos en los lavabos.

En cuanto al **maltrato**, las víctimas declaran sufrir agresiones verbales, mientras que los agresores

indican que las acciones que cometen son tanto de tipo verbal como físicas directas. Tal y como resulta en el informe nacional para éstas y otras modalidades, se identifican más agresores de ellas que víctimas. Este dato no podría generalizarse ya que se ha extraído de un número mínimo de entrevistas. Pero viene a confirmar lo obtenido en el informe nacional a partir de una muestra representativa de todo el estado. Parece indicar la dificultad (o la resistencia) que muestran las víctimas de reconocerse como tales en determinadas agresiones que no se perciben muy graves, pero sí frecuentes. También como en el informe nacional, los alumnos y alumnas entrevistados consideran que los chicos agreden más que las chicas. Aunque señalan que la implicación de ellas en agresiones va en aumento. Respecto a las **reacciones de la víctima** tras el episodio, los alumnos dicen que las víctimas lo comunican a un tercero, a menudo amigo y en ocasiones, familiar. Este resultado también coincide con lo obtenido a nivel nacional, aunque se recordará que un gran porcentaje de escolares manifestaba no decirlo nunca a nadie. Además, se informa de algunos casos en que la víctima se “atreve” a hablar con el agresor. En cuanto a la reacción de los testigos, la más habitual, según estos alumnos, consiste en limitarse a contemplar la agresión sin hacer nada. Consideran que otra reacción frecuente consiste en apoyar la conducta del agresor, bien riéndose del acto que se comete o bien animando a continuar, lo que nuevamente coincide con lo encontrado por otros autores acerca de los papeles que desempeñan quienes observan (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Österman y Kaukianen, 1996). Declaran que algunos testigos hablan con el agresor o comunican lo que sucede a terceras personas, pero consideran esto menos frecuente, datos que coinciden con otros estudios cualitativos acerca de las representaciones de este fenómeno en distintas edades (Van der Meulen, 2003). En cuanto al papel que ven en los docentes en relación con la generalidad de los episodios violentos, consideran que en la mayoría de los casos no se enteran de lo que sucede. Cuando sí

lo hacen, no todos intervienen. Según los alumnos, algunos prefieren mantenerse al margen, aunque hablan de lo que ocurre exagerándolo. De entre los que intervienen, pocos buscan soluciones reales. Opinan que, a menudo, los docentes muestran su apoyo a determinados alumnos y no a otros, independientemente de su papel en el episodio. Los alumnos denuncian falta de habilidades de los docentes para tratar tanto con alumnos agresores como con víctimas. Interesa destacar que los alumnos entrevistados consideran acertadas las actuaciones docentes y políticas del centro ante la violencia. Estas preguntas, no incluidas en el informe nacional, resultan “clave” en el de Alcobendas puesto que la investigación se llevó a cabo para tratar de elaborar, a partir de ella, actuaciones dirigidas a paliar la violencia. Ante los episodios violentos, los alumnos consideran acertado que los docentes intervengan por un lado, apoyando a la víctima y por otro, sancionando al agresor. Respecto a las sanciones, creen conveniente dialogar con el alumno o alumna antes de imponer la sanción y explicar por qué la recibe; piensan que las sanciones debieran consistir en la colaboración en tareas del centro (por ejemplo, levantar las sillas para limpiar las aulas o recoger los papeles en el patio de recreo) y administrarse lo antes posible; y que, cuando resulte apropiado, además de la sanción, se ofrezca ayuda psicológica. Mencionan que la expulsión ya no se percibe por la mayoría del alumnado como un castigo. De manera general y no sólo ante episodios violentos, creen muy positiva la comunicación frecuente con las familias de los alumnos/as y piensan que los docentes deben cuidar las relaciones con todos y cada uno de sus alumnos, tanto o más que la forma de impartir su materia y la evaluación.

*La visión de los adultos.-* A partir de las veinte entrevistas realizadas al director, jefe de estudios, orientador y bedel de cada uno de los cinco centros, aparece la percepción de un aumento de conflictos que provocan la interrupción de la dinámica de clase, así como estrés, cansancio, frustración en el profesorado, lo que conduce a la



desmotivación docente. Ésta, a su vez, repercute en los alumnos, generándose un círculo difícil de romper.

La mayor parte de los adultos prevé que aumentará el número de conflictos violentos en el futuro, debido a la falta de prevención, la creciente desmotivación del alumnado y porque piensan que la violencia en la sociedad está aumentando. Son minoría quienes creen que la situación puede mantenerse tal y como se encuentra o quienes, de forma optimista, opinan que la violencia tiende a disminuir porque se trabaja para ello.

Los adultos entrevistados muestran actitudes diversas ante los conflictos violentos que suceden en sus centros. Se pudieron identificar cuatro tipos de actitud entre las respuestas recogidas. Los educadores *implicados* que actúan en busca de soluciones son minoritarios respecto a la mayoría de los adultos de los institutos, que se reparten entre los *indiferentes* que se limitan a cumplir su labor, *quienes critican la situación* sin actuar y los *fatalistas*, que exageran la realidad y consideran que la situación no podrá mejorar.

En cuanto al tipo de episodio observado, informan de agresiones entre alumnos como las manifestaciones más frecuentes de violencia, en particular y por este orden, *agresión verbal* (*insultos, amenazas*), *robos* y de forma más puntual, *peleas*.

El estudio también coincide con el informe nacional en que las agresiones contra el profesorado son fundamentalmente de tipo verbal, y en considerar como causas del comportamiento agresivo factores externos a la institución. La mayor parte de ellos se refiere a dos de estos factores: la situación familiar y la desmotivación del alumno. Se mencionan otros factores, bien por sí solos, o bien relacionados entre sí: características personales y pertenencia a grupos violentos. En cualquier caso, se trata más bien de factores fuera de su control.

Respecto a las reacciones ante los conflictos en el aula y el centro, en ocasiones, los docentes o tutores toman por sí mismos las medidas que creen adecuadas (“hablar con el implicado o los implicados”, “analizar la situación”, “notificar a los

padres”). Cuando el suceso es más grave o repetido, se notifica el episodio a la jefatura de estudios, siendo menos frecuente que sea la víctima o un compañero/a testigo de lo ocurrido quien acuda. Se informa por parte de jefatura de estudios de las medidas siguientes dependiendo de la gravedad del acto cometido: a) ante episodios leves, “dialogar con el alumno” para que tome conciencia de lo sucedido y/o “mandar que se realicen actividades extras de ayuda al centro” (levantar las sillas de la clase, ayudar al conserje, recoger papeles) o “que sirvan al propio alumno/a implicado/a” (leer un determinado libro, realizar una redacción); b) ante un episodio leve reiterado, “expediente disciplinario” y “actividades extra”; c) ante episodios graves, una conjunción de las medidas anteriores o la “expulsión”, pudiendo también actuar el departamento de orientación. De manera general, se puede concluir que –al igual que en el estudio nacional–, a medida que los episodios se agravan, las medidas resultan de carácter más sancionador que educativo. Ante episodios leves, las medidas que se imponen pierden su carácter sancionador a favor del educativo. Se observa preferencia tanto en los alumnos como en los docentes por medidas reparadoras del daño causado.

A diferencia del informe nacional y en consonancia con la opinión de los alumnos entrevistados en Alcobendas, los docentes en esta ciudad demandan abiertamente ayuda externa. Prácticamente toda la comunidad educativa entrevistada informa de que la mayor parte del personal docente no está preparado para intervenir y solucionar estos conflictos, y requieren recibir formación específica, así como adecuar su método de enseñanza a los intereses del alumnado. Las soluciones que se proponen para prevenir y atajar los conflictos violentos señalan diversos agentes para llevarlas a la práctica como se observa en el Cuadro 1. Los educadores creen que los estudiantes también pueden contribuir a la prevención y solución de los conflictos apoyando a las víctimas, tratando de establecer buenas relaciones con el profesorado y asumiendo responsabilidades dentro de la marcha del centro.

### Cuadro 1

#### Soluciones propuestas por el personal docente y de servicios para prevenir y atajar los conflictos violentos, y agentes de las mismas.

**Profesorado:** Las soluciones en manos del profesorado presentan como finalidad última la educación en valores. Los educadores deben tratar de otorgar una atención individualizada al alumno o alumna, ganándose su confianza y siguiendo su trayectoria académica y familiar. Se otorga a la tutoría un papel destacado. Se informa de la necesidad de colaborar con las familias de los alumnos, ofreciendo asesoramiento, y con otros compañeros docentes para coordinar esfuerzos en la educación del alumnado. Se menciona la actualización de la metodología de enseñanza como otra posible solución.

**Conserjes:** Se requiere de los conserjes aumentar la vigilancia en pasillos y entrada del centro con el fin de informar de sucesos ocurridos, así como de la entrada y salida de estudiantes y otras personas ajenas al centro. Se sugiere que los conserjes lleven a cabo el seguimiento de determinados alumnos conflictivos.

**Equipo Psicopedagógico:** Se considera necesario más apoyo puntual en casos particulares.

**Equipo directivo:** Las soluciones propuestas se basan en respaldar al profesorado, fundamentalmente a los tutores, programando y evaluando las tutorías, así como seleccionando a los tutores de los grupos conflictivos entre los docentes voluntarios, con experiencia y formación psicológica; dialogar a menudo con las familias; endurecer las sanciones; y modificar los horarios con el fin de evitar la coincidencia de un gran número de alumnos en los pasillos.

**Administración:** Se proponen inversiones para mejorar la infraestructura e incorporar personal no docente con formación específica para paliar los conflictos. Se sugieren modificaciones necesarias en el sistema educativo: ampliación del currículum, mejoras en los grupos de diversificación y disminución del número de alumnos por aula.

#### Una mirada atrás: recordando experiencias de maltrato

En un primer estudio *retrospectivo* realizado en España se intenta conocer las experiencias de *adultos* con respecto a la victimización por parte de los compañeros en sus años escolares (Van der Meulen *et al.*, 2003). Aun teniendo en cuenta las limitaciones con respecto a la fiabilidad de los recuerdos, este tipo de investigación es una oportunidad de conocer la situación de abuso entre pares en el pasado.

En un primer grupo de los adultos que participaban se encontraban profesores de secundaria (edad

media 38,8 años), mientras un segundo grupo fue constituido por estudiantes universitarios (edad media 22,1 años). Por medio de cuestionarios se les preguntó si habían sufrido maltrato por parte de sus iguales en sus años escolares. Más precisamente, si habían sido victimizados físicamente (golpeados, robados), verbalmente (insultados, amenazados) o abusados psicológicamente (contaban mentiras de ellos, excluidos socialmente) en qué etapa, primaria o secundaria, y con qué frecuencia y gravedad. El criterio para considerar víctimas fue haber sufrido maltrato por lo menos algunas veces y percibirlo por lo menos un poco serio. Los resultados apuntan a que en el grupo de profesores una tercera parte de las mujeres había sido victimizada de una o varias formas en la educación primaria, en el caso de los hombres se trataba de casi la mitad<sup>6</sup>. Del grupo de estudiantes, alrededor de un 40% de los varones y las mujeres señala haber vivido experiencias de maltrato entre iguales. Con respecto a la escuela secundaria, una tercera parte de todos los estudiantes y un 19% de todos los profesores fue victimizado.

Los investigadores encontraron que el tipo de agresión más sufrido por los considerados víctimas de acuerdo con los criterios señalados, tanto en primaria como en secundaria era *insultar* (80%). En la escuela primaria, un 46% de las víctimas indicó haber sido *golpeado*, y en menor medida comentaron que habían sido *amenazados verbalmente, excluidos socialmente, que contaban mentiras sobre ellos* (cada uno alrededor de una tercera parte) y que les habían *robado* (23%). En secundaria, a diferencia de la etapa anterior, la forma de abuso más sufrida después de recibir *insultos* era la *exclusión social* (47%), seguido por *contar mentiras* (39%). En menor medida (entre 13%-25%), las víctimas indicaron haber sido *golpeado, amenazado* o que les habían *robado*.

<sup>6</sup>Téngase en cuenta que el término *primaria* podría referirse, en el caso de estos participantes sobre todo los profesores (lógicamente de más edad) al antiguo bachillerato elemental o a la E.G.B. hasta los 14 años. La secundaria en esos años se podría referir al bachillerato superior, al B.U.P., C.O.U. o a la F.P. entre los 14 y 18 años, siendo por tanto más corta que la secundaria actual.

Otra vez se encuentra que el tipo de maltrato más vivido es el verbal y en la secundaria también la exclusión social. Como en esta investigación los posibles efectos a largo plazo de estas experiencias se ha comprobado que es justamente este tipo de maltrato el que se relaciona con autoestima baja y con sentimientos de soledad en la vida adulta de las personas.

En un nuevo análisis realizado a partir del mismo estudio, se observan las estrategias empleadas por los participantes ante la situación de maltrato. En la Tabla II aparece su distribución en la muestra total a no encontrarse diferencias debidas a las características de la misma. En relación con esto y previamente se les había pedido que indicaran si en la propia situación de abuso por parte de sus compañeros sintieron que podían hacer algo. Un 30% de todos los participantes señaló que podían resolver el problema sólo, mientras que un 24% indicó que podía hacer algo con alguna ayuda. Por el contrario, también un 30% de la muestra afirmó que no se podía hacer nada; un 16% contestó que no podían hacer nada por no tener a alguien que les ayudara.

Tabla II

*Estrategias de solución empleadas por adultos que han sido víctimas de maltrato entre iguales en sus años escolares.*

Estrategia de solución empleada	%
Ignorar las agresiones	40
Evitar la situación	54
Faltar a clase	2
Tomar las agresiones a broma	24
Con ayuda de amigos	25
Con ayuda de un profesor	10
Con ayuda de la familia / padres	14
Dialogar con el agresor/agresores	17
Devolver las agresiones	24
No enfrentarse a ello	23
Otros	11
<i>n</i>	97

Las dos estrategias más utilizadas son *evitar la situación* e *ignorarla*. Se trata por lo tanto de estrategias en las que la víctima no se enfrenta con el problema, sino que busca negarlo o evitarlo, bien física o mentalmente. La evitación absoluta

que supone el *absentismo* escolar ha sido mencionada poco. Algo parecido a estas estrategias de solución es *tomar las agresiones a broma*, señalado por una cuarta parte de los participantes. Con ello se intenta minimizar el problema como medio de superarlo y como resistencia a verse como víctimas.

Confirmando lo encontrado en el estudio estatal también los adultos actuales hablan de una mayor ayuda por parte de los amigos más que de la familia y los docentes. El tipo de ayuda recibida no ha sido especificado en los cuestionarios, por lo que no se puede saber si se trata de un apoyo emocional o de una intervención en la situación ante con los agresores.

Relativamente pocos se han enfrentado directamente al problema. Sólo un 17% respondió de modo asertivo a las agresiones, dialogando con el agresor/a o agresores/as. Este porcentaje bajo podría ser explicado por medio de las respuestas que los alumnos actuales, sobre todo a partir de los 13 años, nos dan cuando se les pide en entrevistas semi-estructuradas proponer modos de solución para este tipo de problemas: hay que ser muy valiente para dirigirte de forma directa a los que te están haciendo la vida imposible (Del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003). Otra estrategia centrada en el problema, pero negativo, las represalias dirigidas al agresor/a o agresores, se señala por una cuarta parte de la muestra. Otra cuarta parte siguió indicando que no había ninguna manera de enfrentarse al problema.

Otro aspecto investigado en el mismo estudio es la participación activa en el maltrato a otros compañeros en el pasado escolar (véase la Tabla III). Como se puede observar, los estudiantes indican una mayor contribución en cuatro de los seis tipos de maltrato: *robar* e *insultar* –diferencia causado por los estudiantes varones– y *contar mentiras* y *excluir socialmente* –tanto por los estudiantes varones como por las mujeres–. Puede ser que el grupo de adultos mayores ya no recuerde que realizaban agresiones a sus compañeros, aunque también es posible que exista un efecto de cohorte. En su totalidad

también se encontró que comparativamente menos docentes que estudiantes fueron victimizados, pero hay que tener en cuenta la misma influencia de la memoria.

*Tabla III*

*Distribución de las formas de maltrato realizadas a sus iguales por parte de adultos en sus años escolares según grupo de participantes (docentes o estudiantes) y género*

	Docentes			Estudiantes		
	Hombres (%)	Mujeres (%)	Total (%)	Hombres (%)	Mujeres (%)	Total (%)
Golpear/pegar	18	8	11	24	4*	12
Robar	3	3	3	17	4**	10++
Insultar	30	16	21	52	21*	36++
Amenazar verbalmente	9	3	5	11	1**	6
Contar mentiras	36	29	31	51	58	55+
Excluir socialmente	12	18	16	29	29	29++
<i>n</i>	33	67	100	67	76	143

Diferencias entre hombres y mujeres: \*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .05$

Diferencias entre docentes y estudiantes: +  $p < .001$ ; ++  $p < .05$

También con respecto al género estos datos retrospectivos confirman la visión ahora existente a partir de los otros estudios ya mencionados, de que el maltrato entre iguales es un fenómeno masculino con respecto a algunos tipos, mientras que otros son realizados por ambos géneros, y otros como la maledicencia se experimentan más por parte de las chicas.

## Discusión

Es difícil concluir si la impresión de aumento de los problemas de violencia corresponde a una realidad confirmada. Para ello habría que diferenciar el tipo de fenómeno violento en que se está pensando, y habría que contar con estudios de incidencia que permitieran hacer comparaciones precisas. En muchos casos hay estudios de algunos fenómenos de tipo agresivo y violento y buena parte de ellos no son datos representativos que permitan hacer generalizaciones sólidas. Una excepción a la falta de estudios es el fenómeno del maltrato por abuso de poder entre pares, sacado de su invisibilidad, que no inexistencia, en los últimos 25 años gracias a la investigación producida fundamentalmente en

los países europeos. En el caso español, y tras los primeros estudios mencionados, la realidad del problema salta a partir de lo que describen los propios estudiantes y el profesorado consultado en la investigación nacional incluida en el Informe del Defensor del Pueblo. Según este estudio, en todos nuestros centros de secundaria existen relaciones entre los escolares presididas por la humillación y el abuso de poder. Este problema es señalado por una proporción no desdeñable de estudiantes de ESO de todo el estado ya sea como víctimas, autores u observadores, y por el propio profesorado, lo que en sí mismo rebate una de las reacciones que aparecen en muchos centros al oír hablar del problema, la de señalar la inexistencia del fenómeno. Los modos en que se ejerce ese abuso de poder son bien distintos, alcanzando a más de un tercio de los tres mil estudiantes estudiados, las humillaciones que se sirven de la palabra, como son los insultos y los motes ofensivos, a veces a espaldas del destinatario de la agresión. También se practica contra los demás el disponer indebidamente de sus propiedades, en especial esconderlas como señala una quinta parte del alumnado, o la exclusión social, que experimenta hasta un 15% de los participantes. De modo mucho menos frecuente, se encuentran las agresiones físicas, las amenazas o el acoso sexual. La dimensión del problema en nuestro país no supera la encontrada en otros países, siendo incluso inferior en algunas manifestaciones. Esta constatación no puede llevar a minimizar la existencia de maltrato en sus distintas modalidades. Ni las primeras descritas más arriba, por parecer más “leves”, p.ej. la exclusión social, ni las últimas por su menor frecuencia. A menudo la misma persona es el blanco de varias de ellas. También hay que tener presente que la exclusión social del grupo de pares suele ser recordada muchos años después del modo más negativo por quienes la han sufrido, como se encuentra en el estudio retrospectivo descrito. Los datos obtenidos con procedimientos cualitativos en una población específica confirman lo encontrado con respecto a las influencias de género y edad en este problema, y arrojan nueva

luz acerca de lo que esperan los estudiantes y el profesorado en términos de intervención y prevención. Los programas de intervención en la mejora del clima del centro que pretenden crear una actitud distinta frente a los malos tratos entre escolares: prevención, toma de conciencia, enseñanza de valores desde la práctica diaria de los mismos, participación de los estudiantes en la regulación de la convivencia y en la solución de conflictos, evitar enfoques individualistas y punitivos en pro de soluciones constructivas y contacto con las familias. En primer lugar, conviene actuar “ya” fundamentalmente desde la prevención, sin esperar a que pase abiertamente algo, para así disminuir la posibilidad de que vaya a pasar. El primer paso en la prevención es promover la reflexión acerca del problema, teniendo en cuenta el conocimiento disponible acerca del mismo, en términos científicos y en términos de creencias de todos los que participan de la vida de un centro escolar. Son precisos tanto cursos de formación inicial, como se recomendaba en el Informe del Defensor como cursos para procurar recursos a los educadores en activo. En este sentido se cuenta con un número importante de estudios que se sirven de variados instrumentos (cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, análisis de narraciones), y permiten hacerse una imagen global no sólo de la situación en la que se encuentran las relaciones interpersonales en el centro, sino también de cómo se representan estos problemas los propios estudiantes. Esta información, junto con las ideas y valoración del problema por el personal del centro y si es posible de las familias, debe ser el punto de partida para tomar conciencia del problema y de sus soluciones.

En segundo lugar, la existencia de maltrato y el modo en que se resuelva no son ajenos al clima de relaciones interpersonales que se respire en un centro. La escuela proporciona un contexto único de interacción y relación con compañeros, pero también con adultos. Las relaciones, en su triple dimensión conductual, afectiva y cognitiva –es decir, las conductas convergentes con las de otros o divergentes de ellas, o su ausencia, así como las

emociones ligadas a esas experiencias y la reflexión que suscitan–, contribuyen a la construcción de cada uno/a como ser humano. Los valores entendidos como la expresión más positiva de la humanidad, de lo que nos hace superarnos en nuestro modo de ser humanos, constituyen una de las áreas educativas más dependientes del clima de convivencia de cualquier espacio educativo, evidentemente la familia y la sociedad en su conjunto, pero también la escuela, y el grupo de clase concreto. Cada vez está más claro que es preciso superar una visión centrada en el individuo y en la estigmatización que le lleve a profecías autocumplidas, y en cambio favorecer de concepciones en términos de factores de riesgo y factores de protección, incluyendo entre éstos, en el caso del maltrato entre compañeros al grupo más específico de clase, y el clima de relaciones entre los distintos miembros de la comunidad escolar, así como la cultura que presida el centro y cada aula en relación con este problema y en general con la convivencia. Se ha señalado que las expectativas acerca de cómo van a actuar los demás, el significado y la importancia que se dé a este problema (y esto es algo que varía de una clase a otra dentro de un mismo centro) influyen poderosamente en las actitudes y reacciones ante el maltrato (Pellegrini, 2002, Salmivalli y Voeten, 2002). El grupo –como red de relaciones– incluye individuos que desempeñan diferentes papeles pero se ven afectados por todo lo que hagan los demás y por su propia pertenencia al grupo. Pellegrini ha señalado con acierto las motivaciones que caracterizan a quienes pretenden un papel dominante en el mismo: un mecanismo de protección o territorialidad por un lado; por otro, el mecanismo de sometimiento de los otros dentro del grupo para afirmar una posición dominante. El primero se refiere al miedo a perder la cohesión y el estatus de privilegio que detentan al ver en otro una amenaza a lo que ya es el grupo; el segundo describe la compleja dinámica interna de alianzas y manipulaciones encaminadas a la búsqueda o mantenimiento del control del grupo. Ambos explican buena parte de los casos de victimización dirigida a compañeros recién llegados al grupo.

En conclusión, sin menoscabo de la autoridad que debe tener cada uno de los adultos del centro (no sólo el personal docente), otro estilo de convivencia debe presidir las relaciones en los centros, no sólo entre los estudiantes, también entre éstos y sus profesores y profesoras. Hablar de lo que debe hacerse no basta para que los alumnos vayan adquiriendo conductas más adecuadas ni construyendo una capacidad de juicio moral que les permita regir su comportamiento de forma. Como han señalado Martín y Mauri (2001), uno de los mecanismos de influencia educativa más relevantes de la institución escolar consiste en que su organización y su cultura enseñan por sí mismas valores a los alumnos. Lo que se fomenta o se rechaza de forma explícita o implícita, las normas que rigen en la institución y en cada aula –tanto desde el punto de vista de su contenido como del procedimiento por el que lleguen a establecerse–, los modelos de comportamiento, los compromisos que presiden la práctica del centro. Pero además sabiendo que muchos adolescentes consideran un delito –o una imprudencia que puede costarles cara– contar a los adultos los problemas que tengan con sus iguales, o con los profesores (Coleman y Hendry, 1999; Moreno y del Barrio, 2000), se puede ofrecer la posibilidad de que otros alumnos se ofrezcan como personas de confianza, como intermediarios en la resolución de conflictos (Naylor y Cowie, 1999). Pero también en esta confianza por parte de los iguales, el profesor puede tener una influencia por lo mismo: un ambiente de respeto, confianza e igualdad y no de indiferencia, que es lo que permite muchas veces las situaciones de abuso. Además, tanto para la prevención como sobre todo para la intervención, se ha visto en el pasado que las aproximaciones individualistas, centradas en la víctima o en el agresor, son poco funcionales o resuelven sólo parcialmente el problema. El maltrato entre iguales es un fenómeno de grupos, y el tratamiento del problema tendrá por lo tanto que enfocar ese grupo, con actividades de reflexión acerca de las emociones, la resolución pacífica de conflictos y el conocimiento mutuo a

través de actividades que potencien el descubrimiento de nuevas facetas en el otro. Si es posible estas actividades se llevarán a cabo sin señalamientos directos, esto es, sin intentar dirigir el foco hacia una persona en particular para evitar una doble victimización o para evitar una actitud resistente en el agresor (Sastre y Moreno, 2002; Sullivan, 2000).

#### REFERENCIAS

- Björkqvist, K. Österman, K., y Kaukianen, A. (1992) The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. En K. Björkqvist y P. Niemela (eds.) *Of mice and women: Aspects of female aggression*, pp. 51-64. San Diego, Ca: Academic Press.
- Bowlby, J. (1969) *Attachment and loss. Vol. I. Attachment*. Londres: Hogarth. Trad. cast. *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- Carmichael, C.M. (2002) The mask of violence. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 79-89.
- Coleman, J. y Hendry, L. B. (1999) *The nature of adolescence. 3rd Edition*. Londres: Routledge.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. <http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.html>
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003) Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 9-24.
- Del Barrio, C., Almeida, A., van der Meulen, K., Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003) Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: Scan-Bullying. *Infancia y aprendizaje*, 26, 63-78.
- De Rivera, J. (2003) Aggression, violence, evil, and peace. En T. Miller y M.J. Lerner (Eds.) *Comprehensive Handbook of Psychology, vol. 5: Personality and Social Psychology*. Nueva York: Wiley.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1998) Prosocial development. En W. Damon (Ed.) *Handbook of Child Psychology, 5ª edición*. Nueva York: Wiley.
- Funes, J. (1995) *La violència y els violents*. Barcelona: Edicions de la Magrana.
- García Medina, P. (1994) Agresividad y Violencia: Marco Psicosocial para la Prevención. En Delgado Bueno (Dir.) (1994) *Psiquiatría legal y forense*. Madrid: Editorial Colex.
- Hinde, R.A. y Groebel, J. (1991) *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid: Visor, 1995.
- Martín, E. y Mauri, T. (1997) *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE- Horsori.
- Moreno, J.M. (2001) Con trampa y con cartón. *Cuadernos de pedagogía*, 283, 71-77.
- Moreno, A. y del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente: A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires: Aique.
- Naylor, P. y Cowie, H. (1999) The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence* 22, 462-479.
- Olweus, D. (1983) Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson, y V.Allen (Eds.)

*Human development. An interactional perspective.* Nueva York: Academic Press.

- Olweus, D. (1993) *Bullying at schools. What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell. Trad. cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata, 1998.
- Olweus, D. (1999) Sweden. En P.K. Smith *et al.* (Eds.) (1999), pp. 1-27.
- Ortega, R. (1997) El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Revista de Educación* 313, 143-160.
- Ortega, R. (2000) *Educación para prevenir la violencia.* Madrid: A. Machado Libros.
- Pellegrini, A. D. (2002) Bullying, victimization and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37, 151-163.
- Salmivalli, C.; Lagerspetz, K; Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukianen, A. (1996)
- Bullying as a group process: Participant role and their relation to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. y Voeten, M. (2002) Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. Presentado en el Congreso de la *International Society for Research on Aggression*, Montreal, 28-31.8.2002.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2002) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional.* Barcelona: Gedisa.
- Serrano, M. M. (Dir.) (2001) *De la violencia infantil a la juvenil: Análisis y prevención de la violencia en las edades escolares llevados a cabo en el municipio de Alcobendas.* Ayuntamiento de Alcobendas. Informe de investigación inédito.
- Shaffer, D.R. (2000) *Social and Personality Development*, 4<sup>th</sup> edition. Belmont, Ca.:
- Wadsworth. Trad. cast. de C. del Barrio *et al.*: *Desarrollo social y de la personalidad*, 4<sup>a</sup> edición. Madrid: Thomson, 2002.
- Smith, P.K.; Morita, Y.; Junger-Tas, J.; Olweus, D.; Catalano, R. y Slee, P. (Eds.) (1999) *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective.* Londres: Routledge.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook.* Auckland: Oxford University Press.
- Van der Meulen, K. (2003) *Cuentos de miedo en la escuela: representaciones acerca del maltrato entre iguales de niños, adolescentes y adultos.* Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología. Tesis doctoral inédita.
- Van der Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., del Barrio, C., Korn, S. y Schäfer, M. (2003) Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 49-62.