

# **LA INTERVENCIÓN DEL MALTRATO EN EL MEDIO ESCOLAR, BASADA EN LA MEJORA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y DE AMISTAD ENTRE IGUALES**

*Isabel FERNÁNDEZ GARCÍA*  
I.E.S. Pradolongo, Madrid

## **RESUMEN**

En este artículo se desglosan las características y definiciones del maltrato entre alumnos en el marco escolar. Se describen las características de los cuatro agentes del maltrato: la víctima, el agresor, los observadores y los otros (profesores y adultos). Todo ello se liga a la importancia que las relaciones interpersonales tienen en la mejora y calidad de los centros educativos, en cuanto que constituyen el eje central del clima de centro y de aula. Por último, se proponen una serie de acciones y programas para la intervención específica de la prevención del maltrato y de la violencia escolar. También se aboga por un tratamiento global en el conjunto del centro, tanto en su organización, como en la cultura escolar.

## **ABSTRACT**

The characteristics of the four agents of bullying: aggressor, victim, observer and others is analysed as well as the definition and meaning of bullying. Bullying is linked to the importance of the interpersonal relationships which are the core of the school and class climate which bring about the improvement and quality of schools. Finally, the author proposes a number of actions and programmes based in conflict resolution and peer support strategies which prevent specifically bullying and violence in schools. Through all the text it is indicated that intervention to prevent violence should be global and systemic in the school culture and organisation.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La convivencia en las instituciones educativas ha cobrado un carácter prioritario de estudio y reflexión, tanto para investigadores y pedagogos, como para los propios actores: los profesores, los alumnos/as y las familias. Dentro del complejo y amplio entramado de aspectos, tanto escolares como sociales, que inciden en la mejora o deterioro de la convivencia escolar, destacan los proble-

mas de relaciones interpersonales (y el maltrato entre iguales es uno de ellos), puesto que todos los miembros de la red y la cultura escolar están sujetos a dicho entramado relacional.

Debido a este creciente interés por la convivencia, y no tanto a la ausencia de conflictos, se han producido estudios sobre el tema, y muy especialmente sobre el maltrato escolar entre el alumnado, en un gran número de países, entre ellos en España (Smith et al, 1999). La vida escolar de nuestros jóvenes no está exenta de conflictos y, a pesar de que un gran número de nuestros escolares es capaz de mantener relaciones favorables con sus iguales, otros sufren, de forma repetida, la agresión y acoso de sus propios compañeros/as. Aunque los conflictos en el medio escolar son variados, un gran número de profesores perciben el aula y la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como el problema prioritario en el marco escolar, dado que se produce tensión en las aulas, de forma repetida y habitual, entre profesores y alumnos (Defensor del Pueblo, 2000). Dependiendo de los diferentes intereses de los miembros de la comunidad (profesorado, alumnado, familias, etc.), cada uno mantiene lecturas desiguales de los tipos de conflictos y su relevancia para la mejora de la convivencia.

Desde la perspectiva del profesor/a, el centro de interés es la indisciplina; pero, entendiendo la creciente preocupación del profesorado por la dificultad de “poder dar clase”, debida al creciente número de alumnos/as que mantienen conductas y actitudes contrarias a las dinámicas de aula y desmotivación con la escuela, también es importante magnificar la lente y observar que muchos de los problemas en el aula se derivan de relaciones interpersonales insatisfactorias en la misma. Este sería el caso objeto de estudio en este trabajo, cuyo centro de interés son las malas relaciones entre alumnos/as; o, lo que es más grave, el maltrato de unos a otros, que se nutre de relaciones interpersonales negativas y abusivas.

El conocimiento de los procesos de victimización en el medio escolar y las estrategias de intervención para la mejora de las relaciones interpersonales es importante, dado que un número significativo de alumnado se siente, de forma repetida, instigado llegando al maltrato por sus propios compañeros: y, aunque a menudo estos hechos pasan desapercibidos, no por ello hay que menospreciar sus consecuencias, en un lugar donde se da un desarrollo personal de nuestros jóvenes, y en el que imperan el miedo y la coacción, con la preponderancia del más fuerte y el sometimiento del otro, como moneda de cambio en el día a día. Esto es todo lo contrario de lo que la escuela debería comunicar, donde se entiende que la diferencia, la tolerancia y el respeto al otro como aptitudes y actitudes del razonamiento moral son valores que todo individuo debe compartir dentro de la sociedad, y que la escuela debe activar.

Por último, sólo mencionar que la acción educativa es responsable de crear escenarios y centros seguros, si bien, a menudo, el maltrato se nutre de otros factores ajenos al contexto escolar y de difícil cambio. Es decir, cuando se da una situación

de maltrato hacia un alumno/a –un compañero o grupo de compañeros le acosa y abusa de él–, o se produce un incidente de convivencia en el centro escolar, hay una serie de agentes externos o elementos exógenos de origen muy diferente que influyen en la situación, además de la acción preventiva y de intervención que lleve a cabo el centro escolar. De entre ellos, los más relevantes son el contexto social del que procede ese niño/a, los medios de comunicación y su impacto sobre el pensamiento y las conductas de los chicos/as, el contexto familiar y la propia violencia estructural de la sociedad. Sin embargo, la escuela, en tanto que institución socializadora y formativa, debe ser un contexto de convivencia pacífica. Por ello, este artículo aborda el problema, tanto desde el rigor del análisis, como desde la necesidad de su comprensión para una mejor intervención.

## **2. EL CLIMA DE CENTRO Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES**

Plantearse una convivencia que permita un buen desarrollo de los aprendizajes de los alumnos/as y unas relaciones interpersonales positivas supone trabajar el clima de centro, como objetivo central. Andrés y Martín (2002:115) mantienen que *un centro influye de forma determinante en la calidad de su funcionamiento, en general, y del aprendizaje de los alumnos, en particular*. Uno de los factores determinantes es el desarrollo social de los estudiantes, dado que tanto éste como el desarrollo moral se construyen a partir de la interacción con los otros; de ahí que tanto los comportamientos prosociales como antisociales se aprendan al relacionarse con compañeros y adultos del centro. Además, los valores de las instituciones educativas son aprendidos a través de su organización y cultura, entendida ésta como el conjunto de actitudes, creencias, convicciones y tradiciones sociales. Las conductas, normas, estilos de comunicación y de toma de decisiones conforman, entre otros, unos valores que los alumnos/as perciben e incorporan a su repertorio personal.

El clima de centro (Andrés y Martín 2002: 252) recoge las siguientes variables: gestión del aula y expectativas de logro, metodología de trabajo y motivación, relaciones interpersonales entre todos los colectivos, información y participación tanto formales como informales, las normas de convivencia y los conflictos y las estrategias utilizadas para su resolución. Como eje central se conforman las relaciones interpersonales que, a través de la interacción de sus diferentes miembros, posibilitan los otros apartados.

La influencia que las escuelas pueden ejercer en la mejora de la convivencia y la calidad de la escuela ha sido estudiada, entre otros, por Rutter et al. (1979) al comparar distintos centros en las mismas zonas y verificar las diferencias en los logros académicos y de desarrollo social y de convivencia de los alumnos/as, en base a sus valores y organización de la escuela. De igual forma,

investigaciones llevadas a cabo en Sheffield (Smith y Sharp, 1994) concluyen que aquellas escuelas que mantienen un ideario de centro, consensuado por toda la escuela y que actúa de forma constante para intervenir los incidentes de maltrato, consiguen que éstos disminuyan considerablemente. En este sentido, Tatum (1982) y Hargreaves et al. (1975) mantienen que la organización y los valores de la escuela aumentan o disminuyen las posibilidades de aparición de conductas disruptivas en las aulas. Así, las exigencias académicas, sin cambios de adaptación al alumnado, los climas altamente competitivos donde se produce un número importante de alumnado en situación de fracaso, entre otras, traen consigo mayor posibilidad de conflictos y peor convivencia.

Otros de los factores del clima de centro, de interés para el tema que abordamos, son las estrategias y procedimientos para la resolución de los conflictos de convivencia de cada escuela. Como mantienen Torrego (2000) y Jares (2001), las escuelas pueden actuar de forma variada: priorizando los modelos sancionadores, o los modelos relacionales en el tratamiento de los conflictos, estructurándose en organizaciones burocratizadas, o hermenéuticas interpretativas en las que priman las relaciones interpersonales, o con talante crítico y transformador. La perspectiva *negociadora* donde el conflicto –y el maltrato entre iguales es uno de ellos–, se entienda como parte inherente al centro y tema de interés para el crecimiento de la organización escolar, requiere de unos valores y un clima de centro que dé cabida a la diferencia y posibilite que los miembros de la comunidad comuniquen sus preocupaciones de forma explícita y desde la confianza, y no tanto desde la necesidad de la autoridad y la norma como pauta única de actuación.

### 3. EL MALTRATO ENTRE IGUALES

El maltrato entre iguales se refiere a un tipo perverso de relación interpersonal que, a menudo, tiene lugar en el seno de un grupo y se caracteriza por comportamientos reiterados de intimidación por medio del acoso o de la exclusión, dirigidos a otro/a que se encuentra en una posición de desventaja. Se trata, por tanto, de una violencia injustificada entre compañeros/as, o entre iguales, en el mejor de los casos. El término maltrato escolar ha sido objeto de estudio, dado que en ciertas culturas existe un vocablo concreto para reflejar este tipo de fenómenos, y en otras no. En el mundo anglosajón, utilizan el término *bullying*, y en los países nórdicos *mobbing*; en Holanda y zonas de lengua valona de Bélgica *pesten*; y no así, en otros, como por ejemplo en los países de habla latina, España, Portugal, Italia..., donde el fenómeno ha estado sujeto a diferentes términos. Esto acarrea problemas de matices y de identificación de la conducta e incidentes de esta índole en diferentes culturas, si bien está constatado que dicho fenómeno se da en muchos países y culturas (Smith, et al., 1999).

Como elementos claves para la identificación de una conducta de maltrato están: la intencionalidad, la frecuencia, la permanencia o recurrencia de la conducta y el desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor. De ahí que haya que distinguir entre peleas, desavenencias, conflictos entre compañeros/as en simetría de relación y maltrato entre iguales. A menudo el maltrato tiene lugar por parte de un grupo contra su víctima, por lo que Sullivan (2000) mantiene que, a menudo, está organizado y es sistemático. En lenguaje coloquial se usan las expresiones “meterse con alguien”, “abusar”, “marginar”, “intimidar”, “rechazar”, pero también *victimización* y *maltrato por abuso de poder*. Con frecuencia, otros términos relacionados, aunque no equivalentes (*agresión, violencia, conducta antisocial*) se utilizan a veces indistintamente, a veces como elementos de contraste (del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003).

Dan Olweus (1998: 25), pionero del estudio de este tipo de relaciones, las define con tres características: a) el desequilibrio de poder entre las personas implicadas; b) la intención de hacer daño, de hacer del otro una víctima; y c) la reiteración de las conductas. Así, establece que es una *conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en una situación de la que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.*

Con el transcurso del tiempo, el concepto de maltrato se va ampliando para incluir los casos en que hay un único agresor, y aquéllos en que se da una mayor diversidad de respuestas: por un lado, no sólo agresiones físicas, sino también verbales, gestuales y de exclusión social; y por otro, no sólo aquéllas dirigidas directamente a la persona, sino también aquéllas otras en las que se arremete de modo *indirecto*, por medio de sus propiedades (al robarlas, romperlas o esconderlas), o al sembrar rumores acerca de él/ella o ignorarle. Así, en el único estudio nacional sobre maltrato en el medio escolar existente en España (Defensor del Pueblo, 2000), se trabaja con la siguiente categorización del término, según las diferentes conductas (Martín, Barrio y Fernández, 2002):

*Tipos de manifestaciones del maltrato*

<i>Exclusión social</i>	<i>Ignorar</i>
	<i>Excluir</i>
<i>Agresión verbal</i>	<i>Insultar</i>
	<i>Poner motes</i>
	<i>Sembrar rumores</i>
<i>Agresión física indirecta</i>	<i>Esconder cosas</i>
	<i>Romper cosas</i>
	<i>Robar cosas</i>
<i>Agresión física directa</i>	<i>Pegar</i>
<i>Amenazas y chantajes</i>	<i>Amenazar para meter miedo</i>
	<i>Obligar a hacer algo con amenazas</i>
	<i>Amenazar con armas</i>
<i>Acoso sexual</i>	<i>Acosar sexualmente</i>

Sullivan (2000) incluye otros tipos de conductas, tales como el maltrato racista, a alumnos con necesidades educativas especiales, y de preferencia sexual, como subcategorías del fenómeno. No se debe confundir este tipo de comportamiento con conductas criminales tales como grandes robos, asaltos con armas punzantes o pistolas, secuestros, etc. Es decir, todas aquellas que van más allá del contexto escolar y que están sujetas a posibles intervenciones de agentes policiales o jurídicos. Si bien algunos incidentes de maltrato escolar pueden llegar a situaciones propias de las conductas criminales, se dan con mucha menos frecuencia que el maltrato continuado y persistente que erosiona la imagen de uno mismo y sitúa a la víctima como chivo expiatorio de los ataques de los otros.

#### 4. AGENTES DEL MALTRATO

La acción repetida de hostigamiento de un alumno o grupo de alumnos contra otro al cual consideran más débil y objeto de agresiones y burlas, es lo que denominamos el “ciclo de victimización”. Llegar a esa posición entre los iguales toma un tiempo y se realiza de forma constante y sistemática; por eso, se la denomina de esta forma, puesto que suele comenzar con un conjunto de conductas agresivas hacia el chivo expiatorio, con pequeños incidentes de agresión verbal, tales como *motes*, *reírse de*, *meterse con*, pasando, en siguientes episodios, a otros tipos de conductas que incrementan el daño y la intensidad de la agresión.

Es decir, el incremento de las acciones intimidatorias se apropia lentamente de una situación en la que la víctima pierde los apoyos de los otros, por diversas cau-

sas: miedo a ser victimizados a su vez, contagio de las conductas agresivas, visión despersonalizada de la víctima, neutralidad o impotencia para parar la agresión, etc.; y al final, los agresores tienen la posibilidad de atacar impunemente al otro, ante la presencia o, en su caso, ausencia si es preciso, de los observadores. Los adultos, al no enterarse, o enterarse después de haber ocurrido los incidentes, sólo pueden tomar acciones de represalia; y esta misma ausencia y desconocimiento favorecen el hecho de que se dé el maltrato. El maltrato escolar se rodea de un mundo oculto o, como lo denomina Tattum, (1989), “la pesadilla silenciosa”.

La victimización, sin embargo, no es vivida de igual forma por unos individuos que por otros; es decir, sólo un porcentaje de alumnos no es capaz de superar estas pruebas a las que les someten sus compañeros, y lo perciben, viven y padecen como maltrato o abuso. Podemos distinguir varios agentes que participan en el proceso del maltrato entre iguales: *el alumno/alumnos agresores, la víctima, los espectadores u observadores* que viven el contexto y sobre los que recae la fuerza moral de consentir, instigar o reprobar dichos actos intimidatorios; y *los otros*, que son parte del proceso, por su presencia-ausencia: padres/madres, profesorado y/o alumnado que no sabe que está ocurriendo, pero conviven con la situación.

#### 4.1. LA VÍCTIMA

Diferentes tipos de víctimas han sido descritas a lo largo de los textos académicos. Stephenson y Smith (1989), al igual que Olweus (1991), distinguen entre tres categorías:

- *Víctima pasiva*: carente de autoestima, con un alto porcentaje de ansiedad, impopular, con grandes dificultades para contestar y defenderse de los ataques de los otros.
- *Víctima provocativa*: físicamente más fuerte y más activa que la pasiva. Con temperamento fuerte, irritable e inquieto, se siente fácilmente provocado y se mantiene hostil ante los otros.
- *Víctima/agresor*: recibe la agresión de otros, y ellos, a su vez, agreden. Se acercan a los agresores puros más que a las víctimas (Ortega y Mora Merchan, 2000).

La situación de maltrato puede tener influencias negativas en la víctima, tanto en el momento del hostigamiento, como en sus relaciones en la vida adulta (Olweus, 1992), tales como soledad, depresión e incluso dificultades para mantener relaciones satisfactorias con personas del otro sexo (Gilmartin, 1987), en parte debido a su sentimiento de inseguridad y falta de estima personal. Una vez que un alumno o alumna adquiere el estatus de víctima entre su grupo de iguales, atrae las intimidaciones y mofas de un número significativo de compañeros y, lo que es más importante, de forma repetida y continua, pudiéndose dar una total exclusión

y aislamiento. Sin embargo, hay que reflexionar sobre el hecho de que ciertos individuos son más propensos a sufrir estas acciones que otros e, incluso, se puede dar maltrato y no ser percibido como tal por parte de la víctima. Así, pues, cuando hablamos de acciones de maltrato, hay que indagar sobre la percepción que tienen ambas partes ante la acción intimidatoria e incluir la intención de dañar, como la frontera que diferencia la agresión de la violencia.

Se han realizado investigaciones centradas en las representaciones de los chicos y chicas sobre las situaciones y agentes del maltrato. En éstas se indaga sobre el significado de las relaciones de victimización entre pares y las emociones asociadas a las interacciones conductuales y representaciones cognitivas (Barrio et al., 2003), a través de un método de narración gráfica-SCAN Bullying. Los jóvenes entrevistados, en edades comprendidas entre 9 y 13 años, atribuyen a las víctimas los sentimientos de rechazo (55%), tristeza (49%), vergüenza y miedo (13%), aumentado el sentimiento de rechazo en las chicas, a diferencia de los chicos, proporcionalmente con el incremento de la edad. Cuando los entrevistados se sitúan en el papel de las víctimas, se identifican personalmente con los sentimientos de éstas y también lo perciben ellos mismos con idénticos sentimientos. Una de las características que aumenta con la edad, en los sentimientos de la víctima, es el rechazo, lo que nos ratifica la falta de apegos e interacción social que sufre el individuo victimizado.

Por otra parte, es difícil aportar un número concreto de sujetos victimizados en el contexto educativo español (Ortega, 1994; Cerezo, 1997; Hernández Frutos, 2002), dado que cada estudio ha utilizado instrumentos diferenciados con muestras no semejantes. Si bien existen al menos dos niveles de victimización, por un lado hay un número grande de alumnos (de un 30% a un 10%, según los diferentes estudios) que se sienten victimizados por sus compañeros. Sin embargo, el porcentaje de alumnos con riesgo de victimización grave en el primer ciclo de la E.S.O oscila de un 2% a un 4%, disminuyendo con la edad en 4º de la ESO y en Bachilleratos. Asimismo, al igual que disminuye el número de hostigados en los cursos superiores, esto viene acompañado de un aumento en la intensidad del daño en los casos en que ocurre. Lo que significa que aquellos alumnos que, a los 14 años y en adelante, manifiestan que son maltratados por sus compañeros de diferentes formas pero con regularidad, probablemente sufran un infierno y se sitúen en el grupo de alumnos de alto riesgo social y desajustes emocionales. También sabemos que, con frecuencia, perpetúan el estado de indefensión o la falta de destrezas sociales que les permitan relacionarse en su vida adulta.

Como mantiene Sullivan (2000:28), las víctimas pasan su tiempo intentando soslayar más agresiones, escapando de los agresores o buscando lugares en el centro escolar y en el barrio en los que se sientan seguros. Si están siendo emocionalmente heridos, aislados o rechazados, se les está negando la oportunidad de interactuar con sus iguales, al no construir relaciones de amistad propias de la

edad escolar, por lo que se les niega el acceso al desarrollo relacional que tiene efecto en la inteligencia social. Y podemos preguntarnos si no se les estará negando también el acceso a un pleno desarrollo cognitivo.

#### 4.2. EL AGRESOR

El perfil psicológico del agresor indica un sujeto que suele ser violento e impulsivo, con necesidad de dominar, con una visión positiva de la agresión y con poca capacidad empática hacia su víctima, según ciertas investigaciones como Fonzi et al, (1999) y Olweus (1999). Las agresiones propias de este tipo de agresor suelen ser físicas, y a menudo no se reconoce con la misma certeza a los agresores de maltrato psicológico, más propio de las chicas, por lo que es más difícil identificar a aquellos agresores que utilizan el rechazo o aislamiento social como forma de maltrato. También se ha visto que pueden ser físicamente más fuertes que sus víctimas, por lo que una de sus características es que suelen ejercer dominio sobre sus iguales, lo que corrobora la relación de dominio-sumisión que mantiene Ortega (1998).

En relación con la aceptación social, es una obviedad afirmar que los niños víctimas son los que están en la parte más baja de la escala, mientras que, por el contrario, el agresor puede, en algunos casos, llegar a ser una persona de gran influencia también en el gran grupo. Muchos agresores son buenos manipuladores sociales (Ortega y Merchán, 2000), por lo que las primeras hipótesis sobre su baja autoestima y carencia de habilidades de interacción se han ido desvaneciendo, para dejar paso a la idea de una clara necesidad de dominar la situación, como característica más precisa de su comportamiento.

También se observa que un gran número de agresores son chicos (Defensor del Pueblo, 2000), frente a una posibilidad de 50-50 de chicos y chicas que pueden convertirse en víctimas. Los agresores tienden a ver su entorno y las intenciones de los otros, como provocaciones que les llevan a la agresión (Dodge, 1987), por lo que justifican su ataque como una simple defensa, o derecho de contestar al otro. Los jóvenes creen que los agresores se sienten contentos (60%) y orgullosos (27%). Cuanto mayor es el informante, más orgullo encuentra en el agresor, si bien cuando los sujetos adoptan el papel del agresor, se sienten culpables (45%) y, en mucho menor grado, se sentirían contentos (17%) y orgullosos (11%) (Barrio, et al., 2003).

De lo dicho se desprende que se asocia el maltrato en el agresor a un elemento de realce social, de orgullo personal, que le hace sentirse bien ante los otros; pero, a diferencia del caso de la víctima, los informantes no consideran que dicho comportamiento les traería a ellos las mismas ventajas sociales y afectivas, que las que le atribuyen al agresor.

Los datos anteriores van claramente ligados al factor grupal del maltrato por abuso de poder. Salvimalli et al. (1996), al recoger las respuestas de grupos de agre-

sores, mantienen que hay seis tipos de roles ante la agresión: agresor, reforzador del agresor, ayudante del agresor, defensor de la víctima, ajeno y víctima. Por lo que el agresor líder se siente no sólo amparado y ayudado, sino instigado por varios de los miembros del grupo que inicia el hostigamiento, cada uno con niveles morales independientes pero sujetos a un parámetro moral común (Pikas, 1989) que refuerza y obliga a realizar los actos agresivos. La necesidad en edad adolescente de mantener una imagen ante los iguales, de la cual se sientan orgullosos es uno de los factores que más influyen en los procesos de victimización; y según aumentan en edad, alrededor de los quince años (Rigby, 1996; O'Moore et al., 1997), el número de agresores descende y la actitud hostil hacia las víctimas, si bien a medida que éstas son mayores y más maduras, utilizan estrategias más efectivas para evitar situaciones de agresión, al mismo tiempo que los agresores se hacen más habilidosos y prefieren métodos indirectos de agresión, más aceptados socialmente (Rivers y Smith, 1994), citados por Ortega y Mora-Merchan (2000: 52).

Con respecto a las familias, se acentúa el carácter disfuncional de los hogares de los agresores en los que hay escasa comunicación, las relaciones interpersonales son malas, con poco sentido de pertenencia y falta de amor y protección (Rigby, 1994). Sin embargo, según Sullivan (2000: 24), *los agresores pueden actuar de ese modo por múltiples razones: a causa de la familia o circunstancias de la vida, debido al poder de un grupo con conductas antisociales, por el clima social de la escuela o del contexto social, por rasgos de su personalidad o por un conjunto de combinaciones de estos u otros factores.*

### 4.3 LOS OBSERVADORES

Como se vio en los diferentes tipos de agresores, Salvimalli et al. (1996) también incluyen posiciones neutrales por parte de los observadores e incluso defensores. Un pequeño grupo de alumnos/as que observa las situaciones de maltrato cree que no es de su incumbencia inmiscuirse en el proceso, mientras que otro grupo más pequeño siente que debe defender a la víctima y, en algunos casos, así lo hace. Según se adentran en la adolescencia, el nivel de ayuda decrece e intervienen cada vez menos en apoyo del compañero victimizado. El objeto de las intervenciones debe de ir encaminado a abrir una discusión moral sobre el valor de la preocupación de unos por otros, de la solidaridad con tu compañero más cercano; y en este sentido, se sitúan los programas de ayuda entre iguales que más tarde describiremos.

En las situaciones de victimización intervienen todos los agentes sociales en conflicto pertenecientes al contexto en donde éste tiene lugar: no hay neutralidad posible. Todos los miembros de la comunidad educativa, alumnos, padres, profesores y familias, interactúan entre sí en una relación sistémica que hace que las acciones de unos estén en relación con las de otros. Un número cada vez mayor

de investigaciones en este campo destaca la fuerza y la potencia que poseen en la victimización, los demás agentes *diferentes* a la víctima y al agresor. La actitud del grupo es esencial para potenciar los hechos intimidatorios o para pararlos. Por ello, se considera que el maltrato escolar debe ser objeto de intervención desde el grupo-clase, tutoría, puesto que la dinámica del grupo y su red de relaciones configuran el clima del que se nutre o se desvanece el maltrato. No habrá situaciones álgidas de maltrato si el conjunto de los observadores asume posiciones de defensor, a diferencia de hostigador o ayudante del agresor; y para ello, la amistad se ha de convertir en una potente fuente de intervención.

A menudo, el maltrato no se comunica por parte de la víctima, y pasa desapercibido ante los ojos de los adultos por diferentes razones. Entre otras, se cita la conspiración del silencio en el que se sumerge la cultura de los adolescentes, al ser este el caso, la intervención desde los propios adolescentes, desde el propio grupo, es esencial para que el maltrato no escale niveles intensos de instigación. La sensación de desesperación que a menudo sufre la víctima viene dada por su situación dentro del grupo de iguales, en el que no encuentra apoyos, amigos ni defensores; de ahí que se someta al maltrato creyendo que no tiene remedio, que las cosas son así; aunque las cosas no tienen por qué ser así, si los demás le apoyan o, por lo menos, no permiten la agresión. La fuerza de los otros es la clave de intervención eficaz en el medio escolar.

#### 4.4. LOS OTROS

Por otra parte, como agentes sociales implicados también en el problema, están los profesores y la familia. Pero, desgraciadamente, el mundo de los adultos es el último en conocer el problema. En los niveles de educación secundaria, un porcentaje muy pequeño –del 6% al 9% de niños en situación de riesgo– afirman comunicárselo a los adultos próximos (Fernández, I. y Quevedo, G., 1990). En el Informe del Defensor del pueblo (2000), entre un 35% y un 40% –dependiendo del tipo de conducta–, se lo cuenta a su familia, y sólo entre un 10% y un 15%, a los profesores. Todos estos índices descienden con la edad, con el resultado de que cada vez se lo cuentan más a sus iguales, y menos a los adultos que les circundan.

La falta de información por parte del adulto dificulta la intervención, especialmente del profesorado. A menudo, las víctimas sienten que, si lo cuentan, pueden sufrir un incremento de agresiones, lo cual es muy posible si la intervención del adulto no se lleva a cabo con cuidado y sensibilidad. Por este motivo la mayoría de los autores –Besag (1989), Sharp y Smith (1996), Olweus (1998), Ortega (1998), Tattum y Herbert (1990), Sullivan (2000) Rigby (1996)– proponen una alerta a padres/madres si observan signos o conductas que delaten un cambio en las relaciones de sus hijos o problemas como los siguientes:

- Ansiedad
- Pesadillas nocturnas, micción nocturna
- Dolores de estómago y de cabeza repetidos
- No querer ir al colegio
- Fingir malestares múltiples
- Pequeños robos de dinero en la casa
- Depresión
- Dificultades escolares repentinas
- Soslayar explicar que le pasa, por qué se muestra tan extraño
- Absentismo, etc.

De todos modos, el mejor sistema es mantener una supervisión cercana de los estados de ánimo de la posible víctima, escuchar sus quejas y atender sus demandas cuando son manifestadas, y no concebirlas como pequeñeces o tonterías sin importancia. En este sentido, Rigby (1996) sostiene que las creencias que el propio profesorado mantiene sobre el maltrato inciden en la posible intervención precoz. En un estudio llevado a cabo por Keogh y Rigby (1995), los profesores unánimemente creían que los alumnos debían comunicar las situaciones de maltrato, a diferencia de los alumnos, de los que un tercio decía que no se debía contar, lo que indica que los profesores apoyan más a las víctimas y casi todos creen que no es inevitable y por ello no debía ser aceptado. Más de un 90% expresaba que se tenía que hacer algo al respecto y, sin embargo, cuando se les preguntaba sobre la frase “me siento intimidado por los agresores”, uno de cada cinco profesores respondía que debían ser otras personas las que intervinieran y no ellos mismos: el director, el coordinador de ciclo, el orientador, etc. Lo que le lleva al autor a concluir que si bien los profesores sienten que algo se tiene que hacer, a menudo se sienten incómodos e incluso temen intervenir y desean soslayar la responsabilidad personalmente.

A menudo, los casos de maltrato se nutren de rumores, por lo que no es fácil sacar a la luz ni la intensidad, ni la frecuencia, ni los agentes concretos, ni los sentimientos de la víctima. Dichos casos se mueven en el mundo privado relacional del currículum oculto, lo que dificulta su intervención y puede equivocar la interpretación al considerarlo problemas internos de relaciones de amistad entre alumnos y, por ello, pasar desapercibidos.

## 5. CONSIDERACIONES SOBRE LA INTERVENCIÓN EN CASOS DE MALTRATO ESCOLAR

Como venimos defendiendo en todo el escrito, la intervención debe ser global; es decir, ha de ir incardinada en un tratamiento de mejora del clima de centro y, más especialmente, en el fomento de la solidaridad y amistad en los grupos aula. Los valores de cooperación no deben quedar en meras propuestas de intenciones, sino que deben plasmarse en actividades de centro y aula, donde se prime el respeto a la diferencia y las cualidades personales de cada individuo. Es difícil conjugar estos valores con espacios educativos altamente competitivos y elitistas donde se busque la excelencia a toda costa. Los valores se reproducen con la estructura que los sustenta; de ahí que el trabajo específico tanto curricular como social de la escuela requiera de una cuidadosa planificación por parte del equipo directivo, los departamentos didácticos, el plan de acción tutorial (Fernández, 1998b) y el departamento de orientación.

En este sentido se han manifestado diferentes autores (Smith y Sharp, 1994; Olweus, 1998; Sullivan, 2000; Ortega, 1998; Fernández, 1998; Torrego y Moreno, 2004), tanto dentro como fuera de España. En algunos casos se promueve la elaboración de una normativa específica para abordar estos casos y, en todos ellos, se potencia la relación con los padres, el trabajo curricular inclusivo y centrado en las relaciones interpersonales y las emociones, el trabajo de habilidades sociales con los implicados, la alerta del conjunto de la comunidad para detectar los casos y la mejora de las relaciones en el grupo clase (Cerezo, 1997), además de otras sugerencias.

Aprender a valorar la intensidad del daño de las acciones intimidatorias, así como crear una conciencia moral dentro del aula, son aspectos fundamentales de la intervención. Contamos ya con suficientes datos de investigación como para saber que, en todas las etapas educativas, en todos los centros y en todas las clases, existe alguna víctima y algún agresor, y con un porcentaje mayor de casos en el primer ciclo de secundaria, donde puede haber 2-3 niños que se sienten parcialmente victimizados por clase como media; mientras que, en el segundo ciclo de secundaria, el número de víctimas decrece, con una posible víctima por cada clase de media. Sin embargo, es difícil decir cuál sería el número total de menores implicados en este problema en España, aunque sí podemos decir que uno de cada tres niños está involucrado en situaciones de abuso entre iguales en intensidad media-baja, bien como agresor o bien como víctima. Sólo un pequeño número de jóvenes, comparativamente, son víctimas y agresores puros con niveles alarmantes de riesgo social y problemas graves y duraderos.

Disminuir la intensidad del daño y abuso a la víctima es, en primer lugar, el objetivo de la intervención educativa, en la medida en que se asume que este fenómeno forma parte de las relaciones sociales y siempre va a existir. El segundo

objetivo será que los jóvenes comuniquen las situaciones de riesgo en el marco escolar, creando para ello una cierta conciencia y sensibilización acerca de la victimización, ya que sabemos que el profesorado puede intuir u observar una parte del fenómeno, pero difícilmente podrá conocerlo en toda su magnitud, hasta que la propia víctima no lo haga explícito.

¿A QUIÉN SE LO CUENTAS?		¿QUIÉN TE AYUDA?
60%	AMIGOS	60% - 65%
35%-40%	FAMILIA	10% - 15%
10%-15% armas (23,8%)	PROFESORES	12% - 17%
	OTROS COMPAÑEROS	14% - 18%
	OTROS ADULTOS	3% - 7%
15%-20%	A NADIE	12% - 18%

Fuente: "Informe sobre violencia escolar". Defensor del Pueblo, 2000.

Se puede diseñar un programa de intervención sobre maltrato entre iguales que incluya, además de actuaciones dirigidas a la víctima y al agresor y/o grupo de agresores, otras hacia los compañeros y observadores de la situación. De nuevo según los datos de que disponemos a partir del Informe Nacional sobre violencia escolar, sabemos que las víctimas comunican su situación *principalmente* a sus amigos y amigas. A la familia se le comunica en menor medida que a los amigos, y sobre todo en los casos en que el maltrato es más grave. Por último, son los profesores/as quienes constituyen el tercer nivel de comunicación. Sin embargo, cuando se produce un incidente grave en el centro, este orden se invierte y el profesor/a pasa a ser el segundo miembro al que se le comunica el maltrato; es decir, en primer lugar, el alumno pide ayuda a un compañero y a continuación al profesor.

Así, la principal ayuda de las víctimas proviene de los amigos. Sin embargo, ante las situaciones de maltrato, la respuesta más frecuente suele ser la pasividad del resto de los compañeros/as, ya que el rechazo *explícito* del acto agresivo es muy infrecuente. También pueden observarse, aunque con menor frecuencia, conductas de apoyo al agresor, e incluso un porcentaje minoritario admite sentirse bien cuando actúa como agresor.

En un estudio llevado a cabo en Australia sobre los sentimientos del resto de alumnos hacia las víctimas (Rigby: 1996), se comprobó que entre un 10-20% admitía tener sentimientos negativos hacia ellas; no en vano el estatus de la víctima es de impopularidad. Uno de cada cinco alumnos no quiere ser amigo de este

tipo de compañeros, y uno de cada siete está de acuerdo con la idea de que *los chicos débiles me ponen enfermo*. El 15% del alumnado está de acuerdo con la afirmación de que *el que se va involucrando en este tipo de problema normalmente se lo merece*. Asimismo, un 10% del alumnado está de acuerdo con la idea *me hace gracia ver cómo se molesta a algunos chicos, cómo se burlan de ellos*. Con respecto a estos conflictos, la mayoría del alumnado considera que, en general, los profesores no se enteran de ellos, y que sólo intervienen en un porcentaje minoritario de los que se producen.

Si bien estos datos parecen ofrecer un panorama un tanto desalentador, la intervención ha tenido en cuenta el proceso natural de ayuda de los propios muchachos y se están poniendo en marcha programas de ayuda entre iguales (Fernández et al., 2002; Trianes, 2001; Cowie y Sharp, 1996; Menesini, 1998). En estos programas se brinda la oportunidad para que los alumnos/as expresen y resuelvan sus inquietudes por sí mismos. Para ello se crean sistemas de apoyo organizados por y para los alumnos, tales como mediadores escolares (Torrego, 1998; Uranga, 1998), alumnos ayudantes (Fernández y otros, 2002) o alumnos consejeros (Cowie y Sharp, 1996), entre otros. En estos programas se practican habilidades de escucha y resolución de conflictos y se insertan en la organización del centro. Diferentes investigaciones avalan su utilidad y eficacia (Naylor y Cowie, 1999), con resultados óptimos especialmente para los alumnos que llevan a cabo la ayuda, además de beneficiar al conjunto de la escuela.

Como mantiene Cowie (2004), la educación entre pares y especialmente los programas de ayuda entre iguales proporcionan un marco escolar en el que los alumnos pueden desarrollar la capacidad de retar a las agresiones y vivir experiencias en las que se promueven los valores de la no violencia en el conjunto de la escuela. Con estos programas, el conflicto se convierte en un tema a tratar y superar (Cascón, 1999), y se cimentan sobre los conceptos ciudadanía y participación activa, puesto que no sólo abogan por una intervención eficaz para erradicar la violencia interpersonal, sino que además proporcionan oportunidades singulares para que el alumnado implicado en los programas desarrolle sus capacidades empáticas y solidarias al corresponsabilizarse del bienestar de sus compañeros. Los iguales son la fuente de mejora y de transformación de violencia a bienestar, y es en el seno de esta interacción donde se puede abordar el maltrato escolar, con mayor rigor y posibilidades de éxito. Los climas de clase agresivo/individualista, donde impera el “sálvese quien pueda”, se convierten en “espacios afectivos compartidos”, donde la ayuda es el lema de vida y de relación.

Teniendo en cuenta que el maltrato entre iguales es un problema que concierne a todas las personas que se encuentran cerca de él y atañe al conjunto del entorno social, bien por medio de su participación directa (como víctimas o agresores), o bien indirecta (como observadores del fenómeno), una intervención educativa dirigida únicamente al agresor, o a la víctima, tan sólo incidiría en una

parte del problema. Tanto agresores como víctimas y también los observadores están realizando un aprendizaje social, y ese aprendizaje ha de ser dirigido en un sentido pro-social por parte de los adultos y la institución educativa.

Para concluir, sólo recalcar que la intervención preventiva en este campo debe estar basada, de manera central, en la mejora de la convivencia y en la gestión democrática del aula: las relaciones que se producen en el aula y en el centro son el primer objetivo para mejorar el clima escolar. Esto supone dar espacio tanto en los objetivos generales del centro escolar como en las actividades cotidianas curriculares, organizativas y de toma de decisiones, a la participación activa del propio alumnado, favoreciendo la amistad y la cooperación como estrategias esenciales para la mejora de las relaciones interpersonales.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDRÉS, S. y MARTÍN, E. (2002): Evaluación de programas basados en sistemas de ayuda entre iguales. En I, FERNÁNDEZ, E, VILLOSLADA, y S, FUNES: *El conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid. La Catarata.
- ARGREAVAES, D. H, HESTER, S. K, y MELLOR, E. J, (1975): *Deviance in classrooms*. London. Routledge and Kegan Paul.
- CASCÓN, P. (1999): Educar en y para el conflicto en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, diciembre, 61-66.
- 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, 9-25.
- Del BARRIO, C.; MARTÍN, E.; MONTERO, I.; GUTIERRES, H. Y FERNANDEZ, I. (2002): La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-49.
- Del BARRIO, C.; ALMEIDA, A.; VAN DER MEULEN, K.; BARRIOS, A. y GUTIÉRREZ, H. (2002): 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, 63-79.
- CEREZO, F. (1997): *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid. Pirámide.
- COWIE, H. y SHAR, P S. (1996): *Peer counselling in schools*. Londres. D. Fulton.
- COWIE, H. (En prensa, 2005): Developing pupil-led strategies on school violence. En C, GITTINS (ed): *Handbook on school violence*. Council of Europe.
- 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>
- DODGE, K.A. (1991): The structure and function of reactive and proactive aggression. En D. PEPLER y K. RUBIN (eds): *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale. Erlbaum.

- FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1989): Como te chives ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.
- FERNÁNDEZ, I. (1998a): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid. Narcea.
- FERNÁNDEZ, I., coord. (1998b): *Un día más. Materiales didácticos para la educación en valores en E.S.O.* Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. (Video y material didáctico).
- FERNÁNDEZ, I., VILLAOSLADA, E. y FUNES, S. (2002): *El conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid. La Catarata.
- FONZI, A., GENTA, M.L., COSTABILE, A., MENESINI, E, y BACHINI, D. (1999): Italy. En P.K. SMITH, Y. MORITA, J. JUNGER-TAS, D. OLWEUS, R. CATALANO y P. SLEE (eds). *The nature of school Bullying: A cross-national Perspective*. London. Routledge.
- GILMARTIN, B. G. (1987): Peer group antecedents of serve love-shyness in males. *Journal of Personality*, 55, 467-489.
- HERNANDEZ FRUTOS, T. y CASARES GARCIA, E. (2002): *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar. Encuesta realizada al alumnado de ESO en Navarra desde una perspectiva de género*. Gobierno de Navarra. Instituto de la Mujer.
- JARES, X. (2001): *Educación y Conflicto*. Madrid. Editorial Popular.
- KEOGH, L. y RIGBY, K. (1995): *Teachers attitudes to peer victimisation among school children*. Sin publicar.
- MARTIN, E.; BARRIO, C. y FERNANDEZ, I. (2002): Los conflictos escolares y la calidad de la enseñanza. En FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO *Informe Educativo 2002*. Madrid. Santillana, 114-144.
- MARTÍN, E.; FERNÁNDEZ, I.; ANDRÉS, S.; del BARRIO, C. y ECHEITA, G. (2003): La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 79-97.
- MENESINI, E. (1998): Gli interventi antibullismo: modelli di interpretazione teorica e strategie operative. *Scienze dell'interazione*, 2-3, 23-40.
- NAYLOR, P Y COWIE, H. (1999): The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences for teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479.
- OLWEUS, D. (1991): Bully/victim problems among schoolchildren. Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. PEPLER y K. RUBIN (eds) *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale. NJ. Earlbaum.
- (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Morata.
- OLWEUS, D. (1999): Norway. En P.K. SMITH, Y. MORITA, J. JUNGER-TAS, D. OLWEUS, R. CATALANO y P. SLEE (eds). *The nature of school Bullying: A cross-national Perspective*. London. Routledge.
- O'MOORE, A. M., KIRKHAM, C. y SMITH, M. (1997): Bullying behaviour in Irish schools: a nation-wide-study. *Irish Journal of Psychology*, 18, 141-169.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. (1997): Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313. MEC.
- ORTEGA, R. (1998): *La convivencia escolar qué es y cómo abordarla*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia.
- PIKAS, A. (1989): The Common Concern Method for the treatment of mobbing. En E. ROLAND Y E. MUNTHE (eds): *Bullying An International Perspective*. London. David Fulton Publishers.

- RIGBY, K. (1996): Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *Journal of family therapy*, 16, 173-87.
- RIGBY, K. (1996): *Bullying in schools*. London. Jessica Kingsley Publishers.
- RIVERS, I. y SMITH, P.K. (1994): Types of bullying behaviour and their correlation. *Aggressive Behaviour*, 20, 359-368.
- RUTTER, M.; MAUGHHA, B.; MORTIMORE, P. y OUSTON, J. (1979): *Fifteen thousand hours*. Shepton Mallet. Open Books.
- SALMIVALLI, C.; LAGERSPETZ, K.; BJORQVIST, K.; OSTERMAN, K. y KAUKIAINEN, A. (1996): Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- PIKAS, A. (1989): The common concern method for the treatment of mobbing. En Roland y Munthe: *Bullying an international perspective*. Londres. David Fulton.
- SHARP, S. y SMITH, P.K. (1994): *Tackling bullying in your school*. London. Routledge.
- SMITH, P.K. Y SHARPE, S. (1994): *School Bullying. Insights and perspectives*. London. Routledge.
- 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*. London. Routledge.
- SULLIVAN, K (2000): *The antibullying handbook*. Oxford. Oxford University Press.
- STEPHENSON, P. y SMITH, P.K. (1987): Anatomy of of a playground bully. *Education*, 18, 236-237.
- SUTTON, J. y SMITH, P.K. (1999): Bullying as a group process: an adaptation of the participant role scale approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- TATTUM, D. y LANE, D. A. (1989): *Bullying in schools*. Styoke-on-Trent; Trentham Books.
- TATTUM, D.P. (1982): *Disruptive pupils in schools and units*. Chicester. John Willey.
- TATTUM, D. y HERBERT, G. (1990): *Bullying a positive response*. Cardiff. SGIHE.
- TORREGO, J.C. (Coor) (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid. Narcea.
- TORREGO, J. (2000): Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar. En I. FERNÁNDEZ, (ed): *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- TORREGO, J. y MORENO, J.M. (2003): *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid. Alianza.
- TRIANES, M. V. y FERNÁNDEZ-FIGARES, C. (2001): *Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- URANGA, M. (2000): Al andar se hace el camino. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 37-40. Ciss Praxis.