

VIOLENCIA ESCOLAR: UNA APROXIMACIÓN A LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Hilda Difabio de Anglat
Centro de Investigaciones Cuyo

La finalidad de este artículo es presentar una introducción a los resultados de la investigación empírica en el tema de la violencia escolar a partir de publicaciones científicas. Específicamente, se aborda: una apretada reseña de la evolución del fenómeno, su frecuencia en distintos países, el fenómeno de *bullying*, los factores causales y la incidencia del clima escolar.

Palabras clave: *bullying* – causas de la violencia escolar – clima escolar - violencia escolar

La aparición de una nueva modalidad de violencia juvenil (el “cyber-bullying”) que utiliza las cámaras de los teléfonos celulares para capturar las imágenes de una pelea, que los mismos alumnos provocan, para posteriormente compartirlas a través de Internet, se está convirtiendo en una pesadilla para los padres, profesores y autoridades de las escuelas. No vamos a quedarnos, sin embargo, en esta nueva moda, ya que los comportamientos agresivos y francamente antisociales tienen su historia y adoptan distintas formas.

El estudio sistemático de la violencia en la escuela se inicia en los años setenta en los países escandinavos; estas investigaciones emplearon el concepto de *mobbing*²² para definir el problema; dicho concepto resalta el carácter de

acoso y amenaza que tienen estas conductas. Dan Olweus es reconocido como pionero en este tipo de estudios y por desarrollar el primer cuestionario de autoinforme, que sirvió de base a otros instrumentos (por ej.: *Cuestionario sobre actitudes intimidatorias y rechazo social entre escolares* -Ortega, 1994-) y para numerosas investigaciones en el orbe europeo y en Latinoamérica.

Definió la situación de violencia por la “intimidación” y la “victimización” en los siguientes términos: “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1998: 25); por otra parte, delimitó un esquema de roles con las siglas AVO (agresor-víctima-observador). En estas investigaciones, encontró que un 15% de estudiantes nórdicos dice haber participado

²² De *mob*, grupo -generalmente grande y anónimo- que se dedica al asedio.

alguna vez o frecuentemente en alguna conducta violenta (Olweus, 1998).

A comienzos de los noventa la investigación se extendió a otros países; por ejemplo:

- *Inglaterra*: en alumnos entre 9 y 17 años, un estudio a nivel nacional de 1993 muestra que el 15% fue víctima de violencia física, el 43% de daño contra la propiedad y/o de violencia psicológica, aunque los docentes informan que sólo un 8% de los estudiantes son víctimas de intimidación o de violencia física.

Alemania: El estudio de Funk (1997; citado por Tamar, 2005: 212) concluye que el 15% de los alumnos admite que lleva a la escuela "medios de defensa".

Estados Unidos: Los estudios proliferan a partir de 1994 porque se asiste a un incremento considerable de hechos de violencia con tres características distintivas: 1) el aumento de las armas de fuego en los casos de violencia; 2) la presencia de una violencia azarosa, no previsible; 3) la generalización de la violencia a todos los ámbitos, también el escolar. En este sentido, una recopilación de estudios llevada a cabo por la *American Federation of Teachers* denunció que el 20% de los estudiantes de enseñanza media poseía un arma, el 9% había disparado contra alguien, el 45% había sido amenazado (Contador, 2005: 70)²³. Respecto de los docentes,

uno de cada once profesores ha sido agredido en la escuela por estudiantes (*ibid.*: 71).

España: Se han realizado muchas investigaciones. Se destaca el *Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar* (del Barrio y col., 2002), estudio a nivel nacional en alumnos de Educación Secundaria. Los autores muestran que "el *bullying* existe en todas las escuelas y todas sus formas están presentes en dichas poblaciones, aunque no obviamente en cada una" (*ibid.*: 246). En general, mientras más "serio", menos frecuente (la agresión verbal evidencia alrededor del 40%; es importante también el porcentaje de exclusión social y daño a la propiedad; entre el 11 y el 15% de los chicos son amedrentados y menos del 10% maltratados de otras maneras). Por su parte, la investigación de Ramírez Fernández y Justicia (2006: 273) halla que un 57,6% de los escolares encuestados -de entre 8 y 15 años- afirma haber sufrido "algún tipo de agresión física, verbal o psicológica durante el primer trimestre del curso" y un 38,3% reconoce "haber ejercido algún maltrato sobre un compañero durante el mismo período de tiempo".

En suma, estos estudios mostraron que entre el 14% y el 18% de los estudiantes participan activamente en acciones de intimidación y/o victimización (Tamar, 2005: 212). La variable género adquiere importancia en la comprensión de los resultados: en los alumnos es más frecuente la utilización de agresiones físicas y amenazas como formas de intimidación, mientras que en las alumnas son más frecuentes los rumores y el aislamiento de la víctima. Luego, aluden a la diferenciación de

²³ Otra investigación presenta cifras mucho más alarmantes, al reseñar una investigación de 1999: "El setenta y cinco por ciento de los estudiantes ha sido objeto de *bullying* en la escuela. (...) uno de cada siete alumnos sufre victimización y esto afecta a cinco millones de escolares de nivel primario y medio" (Bulach y col., 2003: 156).

Olweus (1998) entre *acoso directo*, con ataques relativamente abiertos a la víctima, y *acoso indirecto*, en forma de aislamiento social y de exclusión deliberada de un grupo.

Con el tiempo, ha prevalecido la concepción de violencia escolar proveniente del mundo anglosajón: *bullying*, que traducido a nuestro idioma alude al "matonaje" y, más específicamente, al carácter de intimidación, hostigamiento y victimización que presentan estas conductas (García y Madriaza, 2005: 166) en un contexto de desequilibrio de fuerzas (una relación asimétrica de poder), en la que los alumnos expuestos a dichas acciones negativas "se encuentran inermes ante el o los compañeros que le [lo] hostigan" (Olweus, citado por Prieto García, 2005: 1008).

En nuestro continente, se han llevado a cabo estudios en Chile, Nicaragua, México, entre otros países²⁴.

En el primero, un porcentaje importante de la población percibe que en la escuela existen relevantes fuentes de violencia, especialmente en los niveles socioeconómicos más bajos, entre los cuales un 82% afirma que existen problemas de robo, un 75% de violencia entre los alumnos y un 43% percibe abusos de parte de los profesores. En los niveles medio y alto estos porcentajes tienden a disminuir; sin embargo, no dejan de ser porcentajes importantes (Tamar, 2005: 212).

Una investigación en Nicaragua en alumnos de nivel primario (Ortega,

2005) muestra que la frecuencia de violencia escolar fluctúa entre el 25% y el 50% dependiendo del tipo de que se trate: "En concreto, los datos muestran que a 48.3% lo roban en la escuela; 45.3% es insultado; 37.5%, golpeado; 37.2%, excluido o aislado; 25.5%, amenazado y 4% afirma ser víctima de agresiones es" (*ibid.*: 795).

La urgencia por conocer sobre violencia a fin de detenerla, ha llevado a que su investigación, aunque tiene elementos de investigación básica, pase rápidamente a la intervención educativa y/o preventiva. Luego, se ha generado más investigación empírica de naturaleza intervencionista que reflexión teórica. Si bien la gravedad del problema así lo exige, pareciera necesario elaborar un constructo particular desde el cual se pueda interpretar, en todas sus dimensiones, la naturaleza psico-social del problema y sus implicaciones educativas (Contador, 2005: 69).

A pesar de la creciente necesidad de prevenir y controlar no sólo las situaciones más explícitas de violencia juvenil, sino también aquellas formas más encubiertas de agredir a otro (maltrato) en contextos escolares, la literatura sobre estrategias, implementaciones y evaluaciones empíricas de programas de prevención de la violencia escolar es dispersa, sobre todo en lo que respecta a enseñanza básica y en el contexto educativo nacional.

Por otra parte, las investigaciones difieren en cuanto a las definiciones de violencia, metodología empleada (la distinción básica es entre enfoque cualitativo y cuantitativo), muestras, lo hace difícil comparar los estudios para derivar de ellos algunos elementos que

²⁴ Dejamos a la Rca. Argentina fuera de esta enumeración -aún cuando se han vuelto frecuentes los casos de violencia escolar (incluso fatales)- ya que limitamos nuestra reseña a publicaciones científicas accesibles en distintas Bases de datos.

aporten a la construcción de dicho modelo.

En una investigación que busca explicar el comportamiento antisocial en la niñez y adolescencia (Justicia y col., 2006), se clasifican las “causas etiológicas” en tres dimensiones:

1) *Factores individuales*: pobres destrezas en el manejo del conflicto (ataques de ira); pobres habilidades sociales, aislamiento; acceso a armas; modelo atribucional externo; experiencias de humillación o rechazo; patrón de amenazas; problemas de déficit de atención; dificultades en el aprendizaje; ser víctima de abuso (físico, psíquico o) o negligencia.

2) *Factores familiares*: bajo nivel económico; actividad delictiva de los padres; padres que abusan de sustancias tóxicas; estilo educativo ineficaz; deficiente supervisión o control; alto conflicto familiar; bajo apoyo emocional; disciplina inconsistente.

3) *Factores escolares*: rechazo de los pares; asociación con iguales desviados; respuestas ineficaces del profesorado; clima de clase inadecuado.

En algunos casos, aparecen causas clínicas no abordables desde la institución escolar (por ej.: la hiperactividad o impulsividad extremas, los conflictos de oposición, las tendencias antisociales, los cuadros psicopatológicos).

Los docentes, por su parte, destacan como causas principales de la violencia escolar la falta de supervisión parental, la carencia de involucramiento de la familia en la escuela y la presión del grupo. Ciertamente, distintos autores concuerdan en señalar (por ej.: Badía Martín, 2005) que los alumnos disruptivos provienen de hogares problemáti-

cos, hogares disfuncionales; sin embargo, aun “en familias denominadas ‘bien’, se pueden dar casos de problemas de indisciplina de carácter mas o menos grave; recuérdese el caso de de la indigente quemada viva en un cajero, por unos adolescentes de clase media-alta en Barcelona” (*ibid.*: 67).

Los alumnos ordenan estos mismos factores de modo diferente (ubican la “presión del grupo” en primer lugar) y agregan “consumo de drogas y alcohol” en segundo lugar. Al respecto del Barrio y col. (2002: 255) concluyen: “Las diferentes percepciones del problema en el caso de los alumnos y en el de los profesores confirman la naturaleza secreta del maltrato escolar y su carácter horizontal en tanto se produce en la esfera de la influencia de los chicos, más allá de la sociedad adulta, en la mayoría de los casos.”

Profundizando en los aspectos familiares que aparecen como predictores del comportamiento violento, Benítez y Justicia (2006: 162; también Justicia y col., 2006: 138) enumeran:

1) La desestructuración de la familia (cambio de roles, ausencia o muerte de uno de los progenitores, separación de los padres, cambios de residencia);

2) El maltrato y el modelo violento en el seno familiar en tanto el niño aprende a resolver conflictos a través del daño físico o la agresión verbal²⁵;

²⁵ “(...) existe evidencia de que el uso del castigo corporal juega un papel central en el desarrollo de comportamientos antisociales ya que los castigos son más frecuentes, inconsistentes y poco razonados. Los padres suelen ser coercitivos y manipuladores con sus hijos, carecen de habilidades para reforzar los comportamientos adecuados y fallan a la hora de eliminar conductas inadecuadas” (Justicia y col., 2006: 138).

3) El estilo de crianza (prácticas laxas o inconsistentes, restrictivas o extremadamente punitivas, deficiente supervisión, hostilidad materna, etc.);

4) La falta de afecto entre los cónyuges, que genera un clima de inseguridad.

También se han señalado factores intrínsecos a la escuela (por ej.: la superpoblación de un centro educativo; después volveremos sobre estos factores) y la influencia de los medios de comunicación. Respecto de los últimos, los programas televisivos -por ej.: los noticieros-, las películas, los videojuegos, la música, Internet, favorecen la violencia en tanto la presentan como “algo inmediato, cotidiano y frecuente” -Benítez y Justicia, 2006: 164- (en este sentido, basta con detenerse en los niveles de violencia física en los dibujos animados)²⁶: el niño -o adolescente- expuesto a altos niveles de dicha violencia en distintos formatos acepta con naturalidad las actitudes agresivas y comienza a comportarse de esta manera porque percibe el mundo como un lugar en el que hay que pelear para subsistir y para no ser víctima, y porque se insensibiliza hacia las consecuencias de los actos violentos.

El fenómeno del “bullying”

Como señaláramos, la agresividad que se manifiesta en la escuela entre pares se conoce habitualmente como *bullying* -término acuñado por Dan

Olweus en 1973 (citado por Vaquer de Lúquez y Castellano Almagro, 2004)-; se define como violencia psicológica o física, “guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo. Esta conducta puede adoptar varias formas, directa, a través de manifestaciones físicas (atacar a los demás, robar o dañar sus pertenencias) y verbales (insultar, poner mote, contestar en tono desafiante y amenazador), o indirecta, mediante la propagación de rumores peyorativos, la exclusión social, etc.” (Fernández y col., 2004: 483)²⁷. Es un fenómeno que evidencia un hostigamiento prolongado de manera que la víctima sufre sistemáticamente las agresiones de otro, llegando a convertirse en su víctima *habitual*.

En una definición descriptiva, un comportamiento se caracterizará como *bullying* si se ajusta a los siguientes criterios (Benítez y Justicia, 2006: 154):

1) La existencia de un desequilibrio de poder entre víctima y agresor, que este último explota de modo deshonesto, prepotente y oportunista;

2) La frecuencia y duración de la situación de maltrato (una frecuencia mínima de una vez por semana y una

²⁶ “Investigaciones en Estados Unidos estiman que cuando el niño alcance la edad de 18 años habrá presenciado más de 200.000 actos violentos en la televisión, incluyendo 33.000 asesinatos” (Justicia y col., 2006: 140).

²⁷ “Las agresiones no necesariamente son físicas, quizás las de este tipo sean las menos frecuentes, especialmente en edades de la Educación Secundaria (se aprecia entre el 7% y el 5%). Las agresiones verbales son mucho más comunes, desde el insulto, las amenazas, el correr rumores que tratan de mermar la estima, etc. (por encima del 30% de las agresiones) e incluso la exclusión social y el aislamiento (situada en torno al 20%); en mucho menor grado se aprecian las agresiones que atentan contra la propiedad (7%) o el acoso (2%)” (Cerezo, 2006: 335-336).

duración también mínima de seis meses);

3) La intencionalidad de la agresión, ya que busca obtener algún beneficio material, personal, social, sin que medie provocación previa;

4) La pretensión de causar daño.

Respecto de sus causas, en un estudio en profesores de Madrid (Fernández y col., 2004), se señalan las características del agredido como causa principal de la conducta violenta (58%) especialmente las referidas a las *físicas* y *étnicas*. La razón fundamental radica en la *debilidad del agredido*, así como diferencias en altura y peso; el 9% afirma que las agresiones son debidas a *diferencias étnicas*. Un 29% considera que comportamientos como la timidez, la introversión o la dificultad de integrarse en clase²⁸ hace que ciertos chicos sean susceptibles de recibir más agresiones: "La posición de indefensión (...) suele extenderse al conjunto del grupo de iguales, hasta el punto de percibir que el ambiente escolar se vuelve contra él, lo que propicia el desarrollo de graves estados de ansiedad" (Cerezo, 2006: 335)²⁹.

²⁸ Los resultados de la investigación de Estévez López y col. (2006) muestran que la "imagen de las víctimas como personas tristes, deprimidas y solas es, de hecho, compartida por las propias víctimas" (*ibid.*: 229).

²⁹ Esta autora ha desarrollado y validado el instrumento "TEST BULL-S. Medida de la agresividad entre escolares" (cfr., por ejemplo, Cerezo, 2006), que consta de dos formas: A, de aplicación colectiva, para alumnos y P, de aplicación individual, para profesores. El primero está compuesto por quince ítems que evalúan tres dimensiones: 1) la estructura interna del aula (que muestra la posición psicométrica individual, la estructura informal del grupo y el nivel de cohesión), 2) la dinámica *bullying* (identifica los alumnos agresores

Por su parte, Estévez López (2005: 22) enumera las siguientes características de las *víctimas pasivas o sumisas*: en su apariencia física, suelen presentar algún tipo de deficiencia (complexión débil, obesidad, etc.); su rendimiento escolar es superior al de los *bullies*; muestran poca asertividad, mucha timidez, inseguridad y ansiedad; presentan niveles altos de sintomatología depresiva; se sienten sobreprotegidos por sus padres y con escasa independencia; suelen ser ignorados o rechazados por sus compañeros; tienen dificultades para ser escuchados en el grupo de clase.

"Otras víctimas son miembros de un grupo de menor tamaño que es extremadamente agresivo y tiende a provocar los ataques de otros alumnos" (Benítez y Justicia, 2006: 157). Se los denomina *víctimas provocadoras* en tanto asumen el rol de víctima o agresor, dando lugar a la figura *agresor-agredido* (Avilés Martínez, 2006) o *intimidador-victimizado* (Ramírez Fernández y Justicia, 2006). Con bastante frecuencia, se trata de alumnos que, siendo objeto de maltrato por algunos compañeros, optan por victimizar a otros como respuesta a su situación de indefensión. En general, las características que los distingue son (Estévez López, 2005: 22): hiperactividad y ansiedad, importantes déficits en habilidades sociales, impulsividad e impaciencia; no respetan las normas sociales, informan un trato familiar hostil y coercitivo, suelen ser rechazados por sus compañeros.

res y las víctimas, la gravedad del problema, entre otros aspectos) y 3) aspectos situacionales (lugar, frecuencia, topografía, nivel de seguridad).

En el estudio de la autoestima desde una concepción multidimensional -familiar, escolar, social y emocional- (Estévez López y col., 2006), es el grupo que presenta un cuadro más negativo de autopercepciones; en relación con las tareas escolares, es el grupo que manifiesta mayor desinterés académico, sobre todo en las chicas (Ramírez Fernández y Justifica, 2006: 279).

En relación con las *características del agresor*, se destacan las actitudes de intolerancia, antipatía, extrema agresividad, baja tolerancia a la frustración, personalidad impulsiva, hostil y desafiante (de las normas sociales, los padres, los profesores), dominante, poco social, con bajo nivel de ansiedad³⁰; suele ser más fuerte físicamente que sus víctimas; informa frecuentes conflictos familiares (especialmente, autoritarismo y hostilidad); además, suele evidenciar baja inteligencia verbal, problemas de déficit atencional, poca habilidad para resolver problemas³¹, pobre ajuste a la escuela y bajo rendimiento escolar (el 12% son repetidores y, por ende, de edad superior a la media de la clase)³²;

³⁰ Sin embargo, "los agresores se perciben a sí mismos como altamente competentes en los dominios social y emocional, más competentes incluso que sus compañeros no implicados en problemas de agresión o victimización en la escuela" (Estévez López y col., 2006: 229).

³¹ Los alumnos agresivos tienden a mostrar atribuciones hostiles cuando se encuentran en situaciones sociales ambiguas que perciben intencionalmente negativas para ellos; por otra parte, aún cuando son capaces de encontrar soluciones alternativas a un problema, todas tienen una fuerte connotación agresiva basada en la creencia de que tales soluciones tienen más éxito para resolver los conflictos interpersonales con beneficios más tangibles e inmediatos (Justicia y col., 2006: 137).

³² Según reseñan Justicia y col. (2006: 137), varios estudios longitudinales evidencian que la baja

sin embargo, como señaláramos, suele tener una opinión relativamente positiva de sí mismo (presenta una autoestima media o incluso alta) y dos o tres amigos que lo apoyan (Estévez López, 2005: 21).

En la etiología del fenómeno, también se ha evidenciado una fuerte relación entre un temperamento difícil a los 3 ó 4 años (caracterizado por impulsividad, irritabilidad, baja obediencia, pobre adaptabilidad) y la posterior exhibición de comportamientos violentos entre los 17 y los 24 años (Justicia y col., 2006: 136); al respecto -a propósito de resultados de la investigación empírica- los autores concluyen: "En todos los casos observamos un denominador común, la impulsividad, que se presenta así como una de las dimensiones que mejor predicen el comportamiento antisocial" (*ibidem*).

En consecuencia, para la ponderación del *bullying*, se deben distinguir dos tipos de problemáticas bien diferentes: por un lado, la evaluación de los principales implicados, el actor de las agresiones o *bully* y el receptor de las mismas o víctima, grupo en el que se incluye tanto a la víctima *pasiva* como a la *provocadora*; por otro, se debe valorar "hasta qué punto el resto del grupo, los observadores, aceptan, apoyan o sancionan estas actitudes" (Cerezo, 2006: 337).

inteligencia verbal, el desempeño escolar deficiente, la falta de habilidades para resolver problemas y las habilidades sociales pobres correlacionan con el desarrollo de comportamientos violentos; a la inversa, un mejor desarrollo de habilidades cognitivas, especialmente las verbales, disminuye la probabilidad de desarrollar conductas antisociales.

La investigación muestra (por ej.: Benítez y Justicia, 2006: 158) que la edad en que se concentra un mayor número de eventos de *bullying* es entre los 11 y los 13 años, coincidente con la aparición de la pubertad³³.

Respecto de la frecuencia del fenómeno, Estévez López (2005: 17) señala que aproximadamente un 15-16% de los estudiantes de la educación obligatoria están implicados en estas conductas, distribuidos del siguiente modo: el 5% como víctimas y el 10-11% como agresores.

Un conjunto de dimensiones e indicadores que la gestión escolar puede ponderar en la institución a fin de detectar el problema a tiempo es (Bulach y col., 2003: 162-162):

- ¿Dónde acaecen los actos de *bullying*? (en el barrio, en la calle, en los medios de transporte, en el aula, en el patio, en el baño).

- ¿Qué forma asume y por qué motivos? (verbal, físico, psicológico; por apariencia, grupo de pertenencia, otras razones).

- ¿Cómo son tratados los alumnos en la escuela? (disciplina, justicia, presión del grupo, intervención de los docentes y los directivos).

- ¿A quién informan los estudiantes los casos de *bullying*? (docente, padre, amigo, tutor, a nadie).

³³ En este sentido, el estudio a escala nacional en España muestra que "(...) los estudiantes del primer año son quienes sufren más actos de agresión, mientras que los del cuarto evidencian la menor frecuencia. La mayor parte de los agresores parece ubicarse en segundo año. En consecuencia, a medida que los estudiantes transitan su adolescencia, disminuye el *bullying*" (del Barrio y col., 2002: 248).

- ¿Qué percepción de autoeficacia tienen los alumnos implicados? (nerviosismo, depresión, indecisión, vergüenza, inseguridad, problemas en las relaciones sociales, etc.).

Clima escolar

Si bien, en tanto paso obligado por un período largo de permanencia, la escuela es un ambiente idóneo para enseñar las pautas de convivencia, la progresiva complejidad que está adquiriendo en la sociedad contemporánea hace que también se esté convirtiendo en un espacio propenso a la aparición de conflictos que pueden devenir en violencia, sobre todo cuando se extiende el horario escolar. "La escuela está asumiendo en los últimos años una diversidad creciente de funciones. Estamos asistiendo a un desentendimiento de la familia y de otras instituciones sociales en el desempeño de sus funciones y esta dejación de tareas está siendo asumida por la escuela, con lo que la estamos sobrecargando." (Ramírez Fernández y Justicia, 2006: 267)

Como factores de riesgo, se enumeran (Justicia y col., 2006: 141-142) entre otros: la crisis de valores de la propia escuela, la disponibilidad de espacio y la organización de los tiempos, el elevado número de alumnos y la poca atención personalizada (que favorece el fracaso escolar), el conflicto cultural entre la institución y la subcultura específica de grupos de estudiantes, la falta de motivación de alumnos y docentes.

Una investigación en México (Vázquez Vall y col., 2005) mostró que una escuela con un enfoque "liberal,

popular y humanista” en tanto sistema abierto evidencia riesgos graves de “desorden, violencia y caos”. A pesar de que hace seis años se desarrolla allí un programa denominado *Eliminación de la violencia*, persisten los eventos violentos, las riñas, la indiferencia, las pugnas magisteriales, los grupos de poder y otras situaciones que empañan sus momentos de alta realización académica.

A fin de evaluar la magnitud de la violencia y sus formas, aplicaron una encuesta, cuyos resultados manifiestan que el 72% de los miembros de la comunidad escolar percibe violencia en su interior, tanto activa como pasiva (insultos, golpes, vandalismo, gritos y, en menor medida, portación de armas y acoso), sin diferencias significativas en relación con el género, turno y grado escolar en el grupo de estudiantes de la muestra. En consecuencia, concluyen: “En un ámbito escolar sobrepoblado, heterogéneo y con poca claridad respecto de las normas sociales, la violencia se vive como parte del *paisaje natural* del plantel. (...) Además, se presentan formas particulares de este fenómeno, que se expresan como indiferencia, frustración académica y ausencia de un proyecto viable para el desarrollo personal a través del trabajo escolar que plantea, curricularmente, el bachillerato para sus diversos integrantes” (*ibid.*: 1049).

“Sentido” de la violencia escolar

En una investigación de corte cualitativo (mediante entrevistas “comprensivas” y grupos focales), García y Madriaza (2005) analizan los discursos y las representaciones sociales sobre

este fenómeno de estudiantes de enseñanza media de Chile que fueron considerados, por sus instituciones educativas (de tres niveles socioeconómicos -alto, medio y bajo-) como agresivos o violentos.

Ante la pregunta de “por qué la violencia”, es decir, “cuál es el sentido” que ellos veían en el hecho de violentarse sobre los otros, se encontraron las siguientes categorías: 1) *Establecer jerarquía* (búsqueda de un estatus de superioridad dentro del grupo, de liderazgo, imponer respeto -categoría principal en los discursos, especialmente de los alumnos de sectores desfavorecidos como sistema preventivo de defensa-); 2) *Violencia como defensa* (con tres formas: defenderse -psicosocialmente o físicamente-, defender a otros o al territorio -este última en relación con las pandillas-); 3) *Para resolver un conflicto*, que funciona de modo contrario al consejo “Violencia engendra más violencia” porque se re-significa como “Violencia pone fin a la violencia”; 4) *Como catarsis*, para descargarse de una energía negativa, para desahogarse emocionalmente y también para desquitarse de alguien en un tercero que funciona a la manera de *punching ball*; 5) *Para hacer daño*, violencia gratuita, no reactiva ni motivada; 6) *Entretención*, como actor o como espectador, la violencia aparece como una posibilidad cierta para hacer frente al tedio de largas jornadas escolares y sus rutinas; 7) *Por reivindicación social*, como una reacción cuasi-necesaria frente a la injusticia; 8) Otras formas que aparecen en porcentaje mucho menor: para *rebelarse contra la autoridad*; como *condición de ingreso a un grupo*; para *adquirir bie-*

nes, ligada entonces al robo y la delincuencia. Finalmente, "algunos" jóvenes piensan que la violencia en cualquiera de sus manifestaciones *no tiene ningún sentido*.

Presentan luego un modelo de los fenómenos emergentes a través de la codificación axial de la Teoría fundamentada de Strauss y Corbin, cuyo orden es ascendente: 1) la violencia como *herramienta de conocimiento*, fenómeno más explicativo de los momentos iniciales de formación de un nuevo curso o de la integración de un nuevo alumno como forma de afrontar la amenaza de lo desconocido; 2) la violencia como *búsqueda de reconocimiento*, con una cualidad demostrativa, como modo de sobresalir frente a un "testigo"; 3) la violencia para el *establecimiento de jerarquías*, que ya no implica una relación de a dos, como en el primero, ni de a tres, como en el segundo, sino de grupo; 4) la violencia como *estructurador social*, última instancia y más amplia, fenómeno que en cierta medida incluye a los anteriores fenómenos emergentes.

En las conclusiones, señalan que aunque la violencia escolar no pareciera responder a una "crisis de sentido" porque tiene propósitos -"responde a cierta ética particular en su accionar" (*ibid.*: 177)-, manifiesta en *algún grado* una crisis global de sentido metafísico-existencial -"crisis que en términos generales se traduce en una pérdida de significación para lo humano y como un quiebre de la cultura misma respecto del individuo" (*ibidem*)- en tanto es una crisis a la cual se ven enfrentadas todas las acciones y procesos del mundo contemporáneo.

Observaciones finales

Dado que la violencia no adopta una sola forma, ni los integrantes de la comunidad escolar hablan de ella en un solo sentido, resulta más pertinente referirse a *formas de violencia* con la característica común (y central) de que se producen dentro de la propia escuela o a propósito de la interacción escolar.

La investigación empírica ha mostrado la necesidad de estudiar la agresividad y la violencia que manifiestan niños y adolescentes desde una perspectiva *multidimensional y multi-causal*, aplicándola a cada escuela según sus rasgos propios. En este sentido, las diferencias de atribución de los participantes en el *bullying* exige brindar espacios donde, en primer lugar, los miembros de la comunidad educativa tomen conciencia de las situaciones de maltrato, las identifiquen y acoten -las explicaciones de los agresores, las consecuencias para la víctima, la connivencia callada de los observadores-³⁴ para luego implementar un programa global y compartido -para todo el grupo clase, con especial atención a los estudiantes nuevos y a la potencial exclusión social- de estrategias resolutivas de los conflictos, que se *evalúe acabadamente* en su validez y eficacia (evaluación formativa y sumativa)³⁵.

³⁴ "Urge comprender las redes que construyen los iguales en su vida relacional y que están en la base de las conductas que mantienen entre sí y, principalmente, en las normas y valores que son el sustrato básico que construyen dichas redes" (Ortega, 2005: 803).

³⁵ Por ejemplo, el *Olweus Bullying Prevention Program* -programa de 8 meses de intervención- ha sido evaluado en un diseño cuasi-experimental,

Ciertamente, la meta primera de la institución escolar deberá ser implementar acciones de intervención temprana. Dryfoos (ya en 1994; citado por Justicia y col., 2006: 144-145) identificó las características de los programas preventivos que mostraron ser más eficaces:

- Atención individualizada;
- Trabajo coordinado de los distintos agentes e instituciones de la comunidad;
- Cooperación de los padres;
- Localización en la escuela pero administrados por un equipo interdisciplinario externo;
- Educación o re-educación de habilidades sociales y personales.

Explayarnos en las experiencias nacionales e internacionales de aplicación de programas resolutivos y preventivos excede los límites de este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avilés Martínez, José María (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 4(2), Nº 9, 201-220.
- Badía Martín, María del Mar (2005). Gravedad e importancia de los comportamientos de indisciplina. Causas y factores asociados a ciertas conductas: una revisión de diferentes estudios. *Psicología Educativa*, 11(2), 65-78.
- Benítez, Juan Luis y Justicia, Fernando (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis de un fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 4(2), Nº 9, 151-170.
- Bulach, Clete, Penland Fulbright, Julie y Williams, Ronnie (2003). Bullying behavior: What is the potential for violence at your school? *Journal of Instructional Psychology*, 30(2), 156-164.
- Cerezo, Fuensanta (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 4(2), Nº 9, 333-352.
- Contador, Marcia (2005). Percepción de Violencia Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media. *Psykhé*, 10(1), 69-80.
- del Barrio, Cristina, Martín, Elena, Montero, Ignacio, Fernández, Isabel y Gutiérrez, Héctor (2002). Bullying in Spanish secondary schools: A study on a national scale for the Ombudsman's Report on School Violence. *The International Journal of Children's Rights*, 9, 241-257.
- Estévez López, Estefanía (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Valencia: Servei de Publicacions (www.tdx.cesca.es, consultada en julio/2007).
- Estévez López, Estefanía, Martínez Ferrer, Belén y Musitu Ochoa, Gonzalo (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Un enfoque multidimensional. *Intervención psicosocial*, 15(2), 223-232.

particularmente útil en intervenciones en las cuales no es deseable la selección al azar y de valor tanto para los docentes como para los investigadores (Olweus, 2005).

Fernández Martín, Ma. Poveda, Sánchez Burón, Adolfo y Beltrán Llera, Jesús (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares. *Revista Española de Pedagogía*, XLII(229), 483-504.

García, Mauricio y Madriaza, Pablo (2005). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar. *Psykhé*, 14(1), 165-180.

Justicia, Fernando, Benítez, Juan Luis, Pichardo M. Carmen, Fernández Eduardo, García Trinidad y Fernández, María (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 4(2), N° 9, 131-150.

Olweus, Dan (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata (Trad. del original inglés de 1993).

Olweus, Dan (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402.

Ortega, Rosario (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 55-67.

Ortega, Rosario (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 787-804.

Prieto García, Martha (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa, 10(27), 1005-1026.

Ramírez Fernández, Santiago y Justicia, Fernando (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 4(2), N° 9, 265-290.

Vaquero de Lúquez, Bibiana y Castellano Almagro, Rafael (2004). Conducta antisocial en la escuela: "El fenómeno *bullying*". *Educación Cuyo*, Mendoza, 9, 139-162.

Vázquez Vall, Ricardo, Villanueva Mercado, Alfredo, Fernando Rico, Arturo y Ramos Herrera, Ma. Azucena (2005). La comunidad de la Preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1047-1070.

Tamar, Flavia (2005). Maltrato entre escolares (Bullying): Estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. *Psykhé*, 14(1), 211-225.

Abstract

The purpose of this article is to present an introduction to empirical research findings on the issue of school violence from scientific publications. Specifically, it addresses: a tight overview of the evolution of the phenomenon, its incidence in different countries, the phenomenon of bullying, causal factors and the impact of school climate.

Key words: bullying – causes of school violence – school climate – school violence

Datos y dirección del autor

Dra. en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, UNCu; investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; docente de Metodología de la Investigación Educativa en el Postgrado.

Correo electrónico: ganglat@gmail.com