

Violencia en la escuela

Raquel Celia Chagas Dorrel^[1]

María del Carmen Vázquez Martínez^[2]

VIOLENCIA Y ACOSO ESCOLAR (BULLYING)

Este artículo aborda el tema de la violencia entre los niños y está basado en los resultados de una investigación de campo que se realizó en una escuela primaria de un estado de la República Mexicana. Dicha investigación ha sido publicada en forma de libro^[3] (Chagas y Vázquez, 2014) y se realizó durante varios años bajo la metodología de observación participante y luego la instrumentación, de acuerdo a necesidades específicas, de técnicas psicoanalíticas, psicodramáticas y pedagógicas. En ella reflexionamos acerca de los factores sociales, escolares, familiares e individuales que influyen en las interacciones agresivas entre pares, así como de las diversas modalidades con que se presenta.

Actualmente existe una gran preocupación por la presencia del bullying en las escuelas ya que parece ir en aumento de manera progresiva, sin embargo, existen interacciones agresivas de otro tipo entre los niños en los distintos niveles académicos que deben también llamar nuestra atención porque son formas invisibles de violencia debido a su naturalización.

Se suele enfatizar el bullying porque es una forma de violencia asimétrica en donde uno (o unos) ejerce(n) poder sobre otro, estableciéndose roles de acosador y víctima. Existen, también, interacciones simétricas en las que ambos sujetos se producen daño, pero este problema no se denuncia pues se considera como una forma "normal" de vincularse.

La violencia es un fenómeno complejo que no puede explicarse desde un solo punto de vista y que requiere para su estudio de distintas disciplinas para su comprensión y abordaje, por lo que es un fenómeno multi causal en el que están implícitos no sólo los factores de tipo individual sino también los contextuales que pueden variar de una época a otra.

La raíz etimológica de la palabra violencia proviene del latín "vis" que significa fuerza física, energía poder y se refiere a la fuerza orientada y selectiva contra algo o alguien. Desde el psicoanálisis consideraremos la violencia como una dirección hacia el exterior de la pulsión agresiva o de muerte. La civilización y la cultura se fundan en limitar los impulsos agresivos individuales en aras de la convivencia (Freud, S. 1929-1930/1992).

Desde la perspectiva de la intersubjetividad y la complejidad Hugo Bleichmar (1997) complementa este enfoque exclusivamente intrapsíquico y plantea una subclasificación de la agresión relacionado con las motivaciones que la determinan como necesidades biológicas insatisfechas como el hambre, o simbólicas de tipo narcisista (obtención o incremento de poder

sobre el otro) por sentimientos de culpa o de persecución, como reacción compensatoria ante el temor, etc., siempre en relación a la perspectiva de la representación de sí y del otro, lo cual genera algunas limitaciones ya que no llega a considerar el enfoque vincular que aborda la realidad externa de la existencia de otros con sus propias motivaciones y con capacidad de respuesta interactiva. A pesar de esta limitación sus planteos son un avance indudable en la comprensión del fenómeno de la agresión y en la necesidad de ampliar su comprensión y manejo más allá de las determinaciones intrapsíquicas. Considera a la pulsión como disposición innata a la agresión que es activada o desactivada por las representaciones propias e intersubjetivas. De esta manera articula las dos hipótesis más difundidas sobre la agresión: la innata pulsional y la social e intersubjetiva, donde la segunda establece las motivaciones desencadenantes.

Al abordar la violencia entre pares el énfasis se pondrá en la intención consciente o inconsciente de causar daño, herir o incomodar a otro, ya sea por medio de palabras, violencia física o material, gestos o exclusión deliberada de un grupo.

Si bien el fenómeno de la violencia entre pares en la escuela no es nuevo, el interés que ha despertado este tema en la actualidad se debe a que afecta a un mayor número de personas por su divulgación en los medios de comunicación, sobre todo cuando se conocen casos de víctimas que, presionadas por la violencia escolar, atentan contra su vida o se transforman en verdugos explosivos.

CARACTERÍSTICAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN MÉXICO

Nuestra investigación (Chagas, R.C y Vázquez, M.C.) tuvo la intención de establecer un acercamiento al tema de la violencia entre los niños, a fin de describir las características que adquiriría en nuestro país, ya que la escasez de estudios sobre el tema, en ese momento, no nos permitía tener un panorama lo suficientemente claro sobre este punto. Pensamos que una dificultad que puede presentarse al llevar a cabo investigaciones con poblaciones de corta edad es la tendencia a minimizar la violencia de los pequeños, a partir de una imagen idealizada e ingenua, de la infancia.

Uno de los obstáculos que se nos presentó durante esta investigación fue el recolectar información de los niños sobre las situaciones de maltrato entre iguales, debido a la forma de expresión correspondiente a su periodo evolutivo y a las pocas oportunidades que tienen los pequeños, en la vida cotidiana, tanto escolar como familiar, de expresar lo que perciben, sienten y piensan, frente a los adultos.

En nuestro trabajo de campo observamos que los alumnos coincidían con los maestros en un pacto denegativo (Kaës, 1998) respecto a negar la presencia de conflictos en sus respectivos vínculos, apegándose a la imagen idealizada de una escuela sin problemas. Así, la mayoría de los niños percibía el clima escolar como positivo y afirmaba no tener problemas con sus compañeros, pero al indagar sobre situaciones concretas, la mitad de los alumnos referían estar involucrados con frecuencia en relaciones en las que estaba presente la violencia en sus

distintas manifestaciones. El porcentaje de niños que reportaron relaciones violentas (49%) era mayor que el porcentaje de los niños que reportaban no tenerlas (43%), pero sólo el 13% de los niños entrevistados afirmaban no ser agredidos. Además, era muy poca la diferencia en los porcentajes en lo que se refiere al tipo de relaciones violentas: 23% para las recíprocas y 26% para las asimétricas.

Al recabar la información atendimos especialmente el sentir de los niños en relación al tema estudiado, preguntándoles sobre cómo percibían la frecuencia de los encuentros violentos (siempre, a veces, nunca, casi nunca), en lugar de tratar de cuantificar las expresiones de violencia numéricamente. Diseñamos dos guías de entrevista para identificar la autopercepción que tenían los niños sobre su posición en las relaciones violentas y compararla con los hechos observables, las contradicciones en las respuestas fueran evidentes. De ese modo descubrimos que hay niños que se sentían más victimizados o agresivos de lo que eran, así como niños muy violentos que no daban importancia a esa característica suya.

Los niños agredían por diversos motivos, en algunos casos se trataba de niños maltratados en su hogar que en la escuela se despojaban del papel de víctimas endilgándolo a sus pares, en otros, se trataba de niños que pasaban por crisis familiares transitorias (separación de los padres, muerte de familiares, etc.) y en la medida en que no podían elaborarlas, las descargaban por medio de la violencia sobre otros. Algunos de estos niños presentaban patologías psíquicas tan graves que no podían discriminar entre ellos y el otro y al agredir a otros maltrataban a una parte de sí mismos.

Uno de nuestros hallazgos fue el encontrar que el comportamiento agresivo entre pares podía constituir una manera de generar identidad, tal como lo observamos al estudiar detenidamente a un grupo de niños con relaciones violentas recíprocas en el que, a pesar del intenso maltrato que se propinaban, permanecían estrechamente ligados como ocurre en algunas pandillas de adolescentes. Ser “los malos” constituía también una manera de ser reconocidos frente al abandono originario que sufrían y para ellos el mantenerse unidos cobraba un sentido de integración individual.

En los procesos psicodiagnóstico llevados a cabo en los niños identificados como “violentos” encontramos que algunos de los factores que predisponían este tipo de conductas fueron: el maltrato familiar; la falta de límites en la crianza; las carencias afectivas tempranas; las situaciones de pérdidas y abandono, así como una dificultad para privilegiar la comunicación verbal en el ámbito familiar.

La indiferencia de los adultos hacia los niños es un tipo frecuente de maltrato que se constituye como una forma de violencia silenciosa, pero cruel, que tiene como efecto negar la existencia del otro.

Los factores de predisposición, constituidos en sucesos traumáticos no elaborados por los niños, trajeron como consecuencia dificultades tales como: falla en el control de impulsos, baja tolerancia a la frustración, problemas de autoestima, problemas con el respeto a la autoridad y con el reconocimiento del otro como sujeto. Los diversos tipos de maltratos sufridos por los niños dejaron las marcas de situaciones traumáticas, que no encontraban palabras ni

representaciones, lo que facilitaba el pasaje a la acción dañina sobre el prójimo como un sustituto de lo que no se podía verbalizar y un intento fallido de desprenderse del dolor propio haciéndoselo padecer a otro, insensibilizándose para ello ante su sufrimiento.

En cuanto a las características psicológicas coincidentes de los integrantes del pequeño grupo de violentos que estudiamos, esa característica se constituyó como organizador grupal configurando los vínculos establecidos entre ellos, en los que se potencializaba de manera exacerbada la agresión a manera de resonancia de los maltratos de los que fueron objeto en sus grupos familiares. La unión del grupo consistía en un intento de integración imaginaria de cada individuo, ya que el grupo se constituía como continente o sostén imaginario de las carencias afectivas sufridas por estos niños en su hogar que se reeditan en las relaciones actuales tanto con sus compañeros como con el mismo maestro.

Encontramos que los alumnos conflictivos a los que entrevistamos disminuyeron su agresividad y en algunos mejoró su rendimiento académico, lo que puede explicarse como efecto del espacio de escucha y atención que les ofrecimos que permitió sublimar parte de las pulsiones agresivas. La interpretación de las motivaciones inconscientes de su conducta permitió simbolizar lo que hasta ese momento había pasado por la acción, favoreciendo de este modo que el pensamiento sustituyera el actuar. Quizás en esa ocasión vivieron por primera vez la experiencia de ser mirados por un otro que les daba el estatuto de sujetos, permitiéndoles obtener una visión diferente de su historia y sus dificultades. Hablar con ellos de las causas y del sentido de su violencia significó ayudarlos a desnaturalizarla y a controlarla. Por supuesto estos cambios no se lograron en todos los casos, en algunos persistió la pauta agresiva sin modificación tanto dentro como fuera de la escuela. En uno de esos casos nos enteramos, tiempo después de terminada la investigación, que uno de esos niños había terminado asesinado.

La violencia no requiere necesariamente de un niño sádico, de hecho para los alumnos es un modo natural de relacionarse partiendo de la idea de que lo habitual, por repetido, se normaliza, aunque sus efectos sean altamente negativos.

DIFERENCIAS CON LA VISIÓN DOMINANTE SOBRE EL BULLYING: VISIÓN ESTÁTICA Y VISIÓN DINÁMICA

Entendemos que en las investigaciones sobre la relación entre pares sea importante destacar las relaciones de violencia asimétrica (víctima-intimidador) en orden de defender a las víctimas, sin embargo consideramos que toda la variedad de las relaciones violentas debe ser analizada en profundidad para detectar cómo son validados códigos agresivos en el modo de relacionarse.

Diferimos de la visión más difundida de roles fijos en la interacción agresiva, nosotras encontramos dificultades para la definición de categorías puras tales como la de víctima, victimario y espectador ya que solamente algunos sujetos asumen roles más o menos fijos, la mayoría suelen asumir diferentes posiciones de acuerdo al contexto y las características de los

otros con quienes interactúan.

Para contribuir a la tarea de clasificación, además de considerar el *Bullying* (acoso, o agresión intimidatoria) introducido por Olweus (1993), hemos propuesto tomar en cuenta otras tres tipologías, elaboradas a partir de los datos obtenidos en nuestra investigación: *Violencia recíproca*, *Agresor-víctima* y *Violencia recíproca- asimétrica*.

La *violencia recíproca* se refiere a aquellos casos en que los alumnos recibían y ejercían uno o varios tipos de violencia, social, material, física, etc. en una relación con el mismo nivel de poder. Los alumnos describían este tipo de vínculo como “llevarse entre ellos” como una actitud basada en la naturalización de la violencia.

La categoría de *agresor-víctima* se refiere a los niños que eran víctimas de un tipo de agresión, por ejemplo física, pero respondían con conductas agresivas de otro tipo, por ejemplo agrediendo verbalmente. Estos niños, si bien reconocían la agresión que realizaban, subrayaban el sentirse victimizados.

En otros casos encontramos alumnos que intercambiaban insultos y golpes recíprocamente y lo consideraban “normal”, pero a su vez se sentían víctimas o eran agresores de otro tipo de violencia, lo que categorizamos como *violencia recíproca-asimétrica*

Un mismo niño puede participar en relaciones donde la violencia es recíproca y simultáneamente encontrarse en posición de víctima y/o de victimario frente a otros compañeros, es decir, la relación entre pares no sólo es dinámica por la experiencia previa de cada individuo, sino también por la diversidad propia de las alteridades que entran en relación.

Frente a las situaciones de violencia los espectadores reaccionaban de diversos modos: deteniéndose para mirar, tomando partido por uno de los involucrados y unos pocos recurriendo al auxilio de la autoridad. Pensamos que el hecho de que pocos niños pidieran la intervención de sus maestros, se debía a la desconfianza respecto a la participación adecuada de los adultos ante los problemas que surgían entre ellos.

El potencial destructivo o autodestructivo de un niño puede expresarse abiertamente o mantenerse silencioso esperando el momento propicio para hacer explosión, como ha sucedido en algunos planteles educativos en los que han tenido lugar verdaderas masacres.

EL IMPORTANTE PAPEL DE LOS PROFESORES

Al comparar las respuestas de los niños de los grupos encuestados confirmamos que existe cierta relación entre las manifestaciones de conductas violentas entre los niños y el tipo de vínculo que establece el profesor con sus alumnos. Consideramos importante en la relación maestro-alumno el que el profesor promueva un clima de comunicación, de diálogo y respeto, y también que el maestro tenga la posibilidad de evaluar su propia función docente, porque todos estos aspectos contribuyen a conformar un modelo vincular en los niños, en un sentido positivo

o negativo.

En la medida que el profesor establece un clima de confianza y diálogo e interviene en la resolución de los conflictos entre los niños, éstos tienen menos “necesidad” de expresar su propia agresión con los compañeros porque se abren canales verbales de expresión que hacen que el niño pueda externar lo que siente sin tener que llegar al acto violento.

Al relacionarse con los alumnos, los profesores legitiman cierto tipo de vínculos, los cuales serán imitados por identificación con él, así, si el maestro los golpea, los niños se golpearán con más frecuencia, si los devalúa, también ellos tendrán actitudes devaluatorias con sus compañeros.

La figura del maestro adquiere para los niños una gran importancia, no sólo en lo que se refiere a los aprendizajes académicos formales y el desarrollo de procesos cognitivos, sino también para otros aprendizajes culturales, vinculares y afectivos tales como: determinada representación del mundo, construcción de valores, normas y reglas de convivencia social, formas de asunción y asignación de roles, actitudes, representaciones sociales, fortalecimiento de pautas y modelos de relación con los demás, confianza en los adultos y las figuras de autoridad, manejo y control de las emociones e influencia en la autoimagen. La función del docente es la primera mirada humanizante que se establece con el niño fuera del ámbito familiar, de allí la importancia que tiene la calidad del vínculo que el alumno establezca con su maestro, ya que es por el amor y el respeto a la autoridad que el infante incorpora la ley.

Las características individuales de cada maestro marcarán su umbral de tolerancia ante los conflictos violentos entre los niños. Si llegan a su límite pueden llegar a responder con algún tipo de agresión como último recurso para corregir a los alumnos. Sabemos que los maestros no son perfectos, pero pensamos que cuando caen en este tipo de excesos deben abrir un espacio de reflexión para platicar sobre lo sucedido.

En el trabajo con niños se movilizan en el maestro aspectos relativos a su propia infancia, aunque no sea consciente de ello. Filloux (1996) comenta que cada vez que el maestro está en presencia de su alumno, está en realidad frente a varios niños, el real, el idealizado (en el que pretende transformar al alumno) y el que él mismo fue en su infancia. Nosotros agregamos que el docente se ve enfrentado incluso al infante que ejerció o fue víctima de algún tipo de violencia. No podemos pretender que el maestro sea objetivo en el manejo de los conflictos violentos entre pares, sin embargo creemos válido demandarle que haga conciencia de esta actualización de su pasado.

Partiendo de la conceptualización que los mismos maestros hacían respecto a la violencia, sus características y causas, así como del anecdotario que nos compartieron, distinguimos dos posiciones principales: la negación de los conflictos violentos o su aceptación y reconocimiento.

La angustia de los profesores ante los comportamientos agresivos de los alumnos los hacen recurrir en ocasiones a la evitación, como una forma de defenderse de la ansiedad que les provocan dichas conductas. La no intervención y la minimización de los problemas hacen que los alumnos se sientan desprotegidos en el ámbito escolar. Por otro lado, tomar distancia ante

la violencia entre los niños y derivar su resolución a instancias externas, es una fallida estrategia para hacer de la escuela un espacio seguro.

Aunque hay maestros que en lugar de paralizarse, se involucran en la situación conflictiva de los alumnos, lo hacen de maneras equivocadas: con autoritarismo, sofocando el conflicto; de forma indiscriminada, tratando por igual a víctimas y victimarios o asumiendo la posición de juez o árbitro de la situación. Tampoco faltan aquellos profesores que castigan la violencia con violencia o se manejan de manera contradictoria. Todas estas estrategias, además de poco efectivas, no llevan a una actitud reflexiva sobre las relaciones humanas ni promueven la posibilidad de mejorarlas.

Encontramos en nuestro trabajo de campo, profesores que reconocían su papel formador y se comprometían afectivamente con los alumnos, sin embargo, existen otros que no lo hacían. El acercamiento emocional con los alumnos puede llegar a ser perjudicial si se ejercen actitudes parentales que no corresponden a la relación maestro-alumno, confundiendo a los niños sobre su posición en el ámbito escolar, dificultando el cambio de grado y de maestro. El profesor puede, sin embargo, ejercer una función tutorial, conteniendo los desbordes emocionales e impulsivos de sus alumnos al hacerlos conscientes de ellos de manera afectivamente positiva.

En nuestro trabajo de campo en la escuela, observamos que a los profesores se les dificultaba visualizar cuál es el papel que ellos y la institución pueden tener en el fomento directo o indirecto de las actitudes violentas y en el manejo de los conflictos entre los niños. La tarea de enseñar está sometida a grandes presiones que exigen la puesta en acto de capacidades y habilidades, por eso es fundamental colaborar con los maestros para que asuman la función formadora de manera certera.

Cuando los profesores no pueden hacerse cargo ni siquiera de la violencia que se juega en los vínculos entre ellos, que los lleva a no dirigirse la palabra, por ejemplo, difícilmente podrán influir o intervenir positivamente en la resolución de los conflictos entre los niños. Sabemos que el trabajo del maestro es un trabajo solitario pero esperamos que en la relación con sus iguales pueda fomentarse, en lugar de la rivalidad, la compañía y la alianza para enfrentar los desafíos que presenta en la actualidad su desempeño en la escuela.

LOS PROFESORES REQUIEREN CONTEXTOS DE APOYO Y AYUDA

A partir de nuestra experiencia de los talleres con docentes, sugerimos crear contextos de reflexión para trabajar con los profesores sobre los prejuicios y preconcepciones que cada uno tiene respecto de lo que son los niños agresivos, respecto de lo que se puede y debe hacer en la escuela, rompiendo con la creencia de que los niños violentos deben ser expulsados o modificados por la misma familia, a quien se acusa de ser la responsable de tales conductas. Si la escuela puede responsabilizarse por contener a estos alumnos impulsivos, es posible que se abra el camino para una práctica transformadora. Asimismo, si se medita sobre la presencia de violencia en la escuela, se podrá terminar con la negación y la anestesia frente a la misma. Incluso sería importante que el maestro tuviera un espacio para comunicar el malestar que

cotidianamente puede sentir hacia sus alumnos, cuando estos no cumplen con sus expectativas o no satisfacen sus deseos más profundos.

El problema de la violencia entre pares en la escuela no puede verse como un hecho aislado que corresponde exclusivamente a la personalidad de los alumnos, es fundamental incluir en el análisis de esta problemática la influencia que puede llegar a ejercer el maestro, pero también, no puede desconocerse la influencia de la impunidad y la corrupción a nivel social de las propias figuras de autoridad que actúan desde el imaginario social como una caída y descreimiento de la ley.

Debido a la complejidad del fenómeno de la violencia, se requiere que las escuelas obtengan el asesoramiento externo necesario para implementar programas preventivos y asistenciales, así como para desarrollar en los docentes las competencias que les permitan enfrentar el problema de la violencia.

A partir de esta experiencia confirmamos que solamente cuando un maestro acepta sus límites para enfrentar los problemas de violencia entre sus alumnos y renuncia al lugar del “saber” omnipotente con que su rol profesional está investido, es cuando puede pedir y aceptar ayuda, e intentar hacer un cambio en sus propias estrategias.

BIBLIOGRAFÍA:

BLEICHMAR, HUGO (1997). *Avances en psicoterapia psicoanalítica. Hacia una técnica de intervenciones específicas*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.

CHAGAS, R.C. Y VÁZQUEZ, M.C. 2014. *Violencia en la escuela. Enfrentando el bullying*. Lucova Editores. México, D.F.

FILLOUX, J.C. 1996. *Intersubjetividad y formación*. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.

FREUD, S. 1992. *El malestar en la cultura (1930[1929])*. Obras completas, tomo XXI, Ed. Amorrortu, Buenos Aires.

KAËS, R. Y OTROS. 1998. *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires: Paidós.

OLWEUS, D. 1998. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ed. Morata. Madrid.

[1] Centro Universitario Emmanuel Kant y Centro Universitario del Sur. Doctora en Pedagogía. chagasmaquel@hotmail.com

[2] Centro Universitario Emmanuel Kant y Centro Universitario del Sur. Psicoanalista individual y grupal, AMPAG. Maestra en Psicología Clínica Infantil. marycarmenvazquez@gmail.com

[3] En este número de la revista se hace un comentario de la publicación en la sección de Bibliográficas.