

TENDENCIAS ACTUALES EN EL ESTUDIO DE LA CONFLICTIVIDAD COMO MALTRATO ENTRE IGUALES

Autor/es. Magíster Psicóloga Celia Paladino; Licenciado en Psicología Damián Gorostiaga

Correo electrónico: mtrato@fgmail.com

Institución que acredita y financia la investigación

Universidad Nacional de La Plata, Proyecto de Investigación acreditado H 379-2004-2008. Cátedras Psicología Evolutiva y Psicología General, Departamento de Ciencias de la Educación. F.H.C.E. Argentina.

RESÚMEN

Se trata de un trabajo de revisión del estado de la cuestión sobre los conflictos entre iguales y formas de maltrato. La convivencia escolar es considerada como el ámbito prioritario para estudiar las relaciones interpersonales entre pares, en especial el tema que nos ocupa, la conflictividad en términos de conductas negativas entre los niños y las niñas entre sí. El análisis de la literatura revela que se trata de una realidad oculta y en alguna medida eludida por los adultos, que tiene implicancias para el desarrollo subjetivo infantil. En el presente artículo nos proponemos dilucidar el significado de los conceptos relacionados con el maltrato y la agresión entre iguales en el marco escolar a partir de los enfoques teóricos y metodológicos más recientes que se abocan al estudio psicológico del concepto. Asimismo nos interrogamos por las versiones femeninas y masculinas de ese fenómeno.

Palabras Clave: Conflictividad infantil- Maltrato entre iguales-Género

Introducción

La escuela es una institución básica de transmisión de conocimientos y de aprendizaje socio-emocional en la que la interacción de la convivencia constituye una de las características más estable. Los iguales ejercen poderosa influencia en

el desarrollo cognitivo y emocional, en las destrezas comunicativas y en la adquisición del conocimiento social. El maltrato entre los compañeros en las escuelas es un serio problema que puede causar consecuencias negativas en términos del clima escolar en general y afectar el derecho de los niños y niñas a aprender en un ambiente seguro sin tener miedo. Se expresa en algunos comportamientos directos, por ejemplo, molestar, amenazar, robar, golpear o insultar. Pero también puede ser más sutil, como, por ejemplo, causar el aislamiento social de un compañero o compañera a través de la exclusión social intencional.

Toda forma de maltrato - sea directa o indirecta, física o psicológica- es una agresión basada en la dependencia y el miedo, que si ocurre repetidas veces, crea un patrón constante de hostigamiento, intimidación y abuso. No se trata de fenómenos de indisciplina aislada. Muchos padres y maestros piensan que el maltrato es una parte dolorosa pero inevitable de la niñez. El ser intimidado no es un rito de transición o un aspecto inevitable del crecimiento, tiene efectos a corto y a largo plazo y pueden aprender que las amenazas y la agresión son aceptables, y continuar el comportamiento de abuso en su adolescencia y la edad adulta.

Frecuentemente, los niños que son intimidados son escogidos debido a una diferencia entre ellos y los demás. Por su apariencia (tamaño, peso, ropa, color de piel), su intelecto, una discapacidad física o mental, o su religión o condición social. Además de estas diferencias, los niños que son tímidos, inseguros y carecen de amigos íntimos están en grave riesgo de ser maltratados por sus compañeros. A los niños y niñas intimidadores les es difícil entender el punto de vista de otras personas y demuestran poca consideración por los sentimientos de los demás. El caso del maltrato entre escolares se considera como un caso particular, con el agravante de producirse entre quienes se consideran desde muchos criterios, como iguales. A diferencia de las relaciones niño-adulto, las relaciones entre pares se sitúan en un mismo plano horizontal y se definen por su

naturaleza simétrica. Las innegables diferencias individuales entre ellos pueden situar a unos en situación de ventaja frente a otros, que es aprovechada por algunos para hacer la vida imposible a quien está en situación de desventaja. La vulnerabilidad es mayor por tratarse de sujetos en desarrollo, en quienes todavía se están construyendo los procesos cognitivos y afectivos en relación con los otros y necesitan las relaciones con sus iguales para poner a prueba esos procesos y habilidades en un entorno menos arriesgado que el de las relaciones con los adultos, de carácter más jerárquico.

Sobre el concepto de maltrato

Adherimos al concepto de maltrato de Ortega y Morán-Merchán (2000) quienes proponen una definición, fundamentada en múltiples autores, donde se lo caracteriza a partir de los siguientes criterios:

- Se trata de un fenómeno complejo de naturaleza psicosocial.
- Está relacionado básicamente con las dinámicas implícitas y explícitas que se encuentran aparejadas a los roles sociales desempeñados.
- Es un fenómeno más cultural que natural perdiendo el sentido biológico que comportaba el comportamiento agresivo en sí mismo.
- Presenta componentes subjetivos e intersubjetivos en función de la vivencia que cada cual (agresor y víctima) hacen del contexto y de la acción violenta.
- Afecta a la dimensión moral de los individuos en la medida que compromete derechos y deberes básicos y normas sociales de comportamiento.
- Constituye un fenómeno educativo en la medida que afecta a las finalidades y los procesos de enseñanza aprendizaje, dificultando que la escuela cumpla con sus objetivos.
- Constituye, también, un fenómeno educativo en la medida que el maltrato genera un clima social injusto en el que se hace muy difícil ejercer la acción docente.

- Se trata de un fenómeno que atenta contra los derechos básicos del ser humano y la actual sensibilidad social ante el fenómeno, es producto del progreso habido en el desarrollo de una conciencia social sobre Derechos Humanos.

Los datos obtenidos en la revisión de la literatura muestran una realidad oculta y en gran medida ignorada por los adultos sobre la incidencia del maltrato presente en cualquier lugar en que exista escolarización formal, con características similares en todos los países en que se ha estudiado a pesar de algunas diferencias culturales (del Barrio, 2003). De los mismos se desprende que parece iniciarse en la escuela inicial para ir en aumento en la escuela primaria con un punto álgido entre los 9 y 14 años, para luego ir en disminución hacia la adolescencia. A diferencia de las relaciones niño-adulto, las interacciones entre pares se sitúan en un mismo plano horizontal y se definen por su naturaleza simétrica. Debido a las innegables diferencias individuales entre ellos es posible colocar a unos en situación de ventaja frente a otros, lo que es aprovechado por algunos para maltratar a quien está en situación de desventaja.

El maltrato entre compañeros se expresa por intermedio de comportamientos directos, por ejemplo, molestar, hostigar, amenazar, forzar, golpear o robar, que son provocados por uno o más participantes en contra de una víctima. Además de los ataques directos, la intimidación puede ser más sutil, como, por ejemplo, causar el aislamiento social de un compañero o compañera a través de la exclusión social intencional. De acuerdo a diversos estudios realizados mientras que los varones típicamente se involucran en los métodos más directos de intimidación, las chicas que hacen este tipo de agresión comúnmente utilizan métodos más indirectos y sutiles, como, por ejemplo, difundir rumores ofensivos e imponerle el aislamiento social a su víctima (Amad y Smith, 1994; Smith y Sahara, 1994). Sea directo o indirecto el maltrato, podemos decir que su componente principal es que la agresión, física o psicológica, ocurre repetidas veces, creando

así un patrón constante de hostigamiento y abuso (Batoche y Know, 1994; Olweus, 1993, en del Barrio, 2003). Varios estudios han demostrado que aproximadamente el 15% de los escolares o sufre los efectos de alguna forma de maltrato, o instiga tal comportamiento (Olweus, 1993). Los mismos acuerdan que las formas de intimidación directa tienden a crecer durante los años de la escuela primaria, logrando su pico durante los años de la escuela secundaria. Asimismo han registrado que mientras la agresión física directa tiende a disminuir con la edad, el maltrato verbal se mantiene constante.

Tendencias actuales

Las investigaciones internacionales acuerdan que el número de alumnos de la escuela, su composición étnica y la ubicación de la escuela (rural, suburbana o urbana) no parecen ser factores de distinción en términos de predecir la ocurrencia de agresión o maltrato. Diferentes informes tanto nacionales como internacionales sobre el maltrato en las escuelas coinciden en caracterizarlo como un fenómeno más bien masculino, no obstante con un protagonismo de las mujeres en formas indirectas de maltrato (hablar mal de otro u otra), y una tendencia a disminución a lo largo de la adolescencia (Björkqvist, Österman y Kaukianen, 1992; Smith et al., 1999). De acuerdo a un grupo de maestros encuestados el orden de incidencia de las formas de maltrato entre alumnos más frecuentes es: ignorar, agresión verbal amenazas y agresión física indirecta.

El maltrato se compone de comportamientos directos, por ejemplo, molestar, entristecer, amenazar, golpear o robar, que son hechos por uno o más chicos en contra de una víctima. Además de los ataques directos, la intimidación puede ser más sutil, como, por ejemplo, causar el aislamiento social de un chico o una chica través de la exclusión social intencional. Mientras que los varones típicamente se involucran en los métodos más directos de intimidación, las mujeres quienes hacen este tipo de agresión comúnmente utilizan métodos más indirectos y sutiles, como, por ejemplo, propagar rumores injuriosos e imponerle el aislamiento social a

su víctima (Ahmad y Smith, 1994; Smith y Sharp, 1994; Nolin, Davies, y Chandler, 1995; Olweus, 1993; Whitney y Smith, 1993). Sea directa o indirecta la intimidación, su componente principal es que la agresión, física o psicológica, ocurre repetidas veces, creando así un patrón constante de hostigamiento y abuso

En la detallada revisión de del Barrio (2003) la autora expresa que a pesar del amplio conocimiento del que, a partir de los estudios pioneros de Olweus (1977, 1978, 1993) en Escandinavia, se dispone acerca de la incidencia de las distintas formas de maltrato en situaciones escolares según la edad, el género y otras variables en distintos países (revisión Smith, 1999, y del Barrio, et.al. 2003), poco es lo que sabemos de cómo se representan las mismas quienes los protagonizan o las presencian. El conocimiento de las sentimientos y de las emociones requiere un trabajo cognitivo, puesto que implica una toma de conciencia de los propios estados emocionales, de las causas susceptibles de provocar cada uno de ellos y de sus consecuencias, es decir, de cómo reaccionamos cuando estamos bajo la influencia de una emoción determinada (Gorostiaga, 2002; Paladino, Gorostiaga, 2004).

Las dos tendencias actuales en el estudio de los procesos de socialización, señala del Barrio, et.al. (2003) son por un lado, los estudios sobre la dimensión cognitiva de lo social que frente a lo conductual ha recibido menos atención por parte de la investigación en psicología del desarrollo. Por el otro se cuenta con una amplia tradición de estudios sobre cómo se entienden las relaciones de amistad de acuerdo a las revisiones de estudio (Hartup, 1992; Rubin et al. 1998), aunque, cabe señalar, son muy escasos los estudios acerca de las relaciones interpersonales de signo negativo entre pares.

En el análisis del estado del arte se advierte la tendencia progresiva hacia perspectivas de estudio más amplias que incluyan otros aspectos destacando la insuficiencia de los enfoques centrados en los individuos, que han dominado gran parte de la investigación del procesamiento de la investigación social y de las

intervenciones educativas. Más allá de las contribuciones de esas investigaciones hay acuerdo que las nuevas tendencias teóricas y metodológicas deben profundizar en los aspectos grupales debido a que la temática del maltrato se trata de una relación interpersonal que difícilmente se da fuera de un grupo. En ella cobra especial relevancia la interacción entre los factores evolutivos y sistémicos en la organización de los grupos de pares, que originan diferentes manifestaciones de interacción de signo negativo según la edad, el género y las cuestiones contextuales (del Barrio, 2003).

Los enfoques más recientes, aunque son pocos, se posicionan más allá de la conducta manifiesta indagando en los significados de las relaciones entre pares y en las emociones asociadas a las interacciones conductuales y representaciones cognitivas (Warden et al.1996; del Barrio et al.2003; Rigby, 1996; Sullivan, 2000). Se destaca principalmente la necesidad de búsqueda de nuevos métodos de aproximación que permitan un mayor conocimiento de las representaciones emocionales asociadas, como los trabajos más recientes de Almeida et al. 1999, Almeida, del Barrio, Marqués, Gutiérrez y van der Meulen, 2001. Buscan comprender la subjetividad teniendo en cuenta que es la interpretación individual de las relaciones intragrupales lo que influye en el modo de relacionarse en la práctica (Turiel, 1998). En relación a la influencia recíproca entre cogniciones y experiencias hacen hincapié en el papel que tienen las emociones en las cogniciones y el comportamiento social (del Barrio et al., 2003).

REFERENCIAS

Björkqvist, K. Österman, K., y Kaukianen, A. (1992) The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. En K. Björkqvist y P.

Bennett, M. y Matthews, L. (2000) *The role of second-order belief-understanding and social context in children's self-attribution of social emotions*. *Social Development*, 9, 1, 126-130.

Bosacki, S., y Moore, C. Preschoolers' Understanding of Simple and Complex Emotions: Links with Gender and Language; *Sex Roles: A Journal of Research*, Vol. 50, 2004

Brody, L. R. y Hall, J. A. (2000). "Gender, emotion, and expression". En: M. Lewis y J. M. Haviland- Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 338-349). New York: Guilford Press.

Brody, L. R. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of Personality*, 53, 102-149.

Campos, J., Mumme, D., Kermoian, R., y Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3, Serial No. 240), 284-303.

Carroll, J., y Steward, M. (1984). The role of cognitive development in children's understanding of their own feelings. *Child Development*, 55, 1486-1492.

Clemente, R.A. y Villanueva, L. (2000) *La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos socio cognitivos*. REME (Revista Electrónica de Motivación y Emoción), vol.3, nº4.

Cole, P. (1986). Children's spontaneous expressive control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.

Cutting. A., y Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and inter-relations. *Child Development*, 70, 853-865.

Del Barrio, C.; Almeida, A; van der Meulen, K; Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*. Vol 26

Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.