

Título: LA CUESTIÓN DEL MALTRATO ENTRE ESCOLARES

Autor/es: Magíster Celia Paladino; Lic. Damián Gorostiaga

Correo electrónico: mtrato@gmail.com

Institución que acredita y/o financia la investigación Universidad Nacional de La Plata, Programa de Incentivos. Cátedras Psicología Evolutiva y Psicología General, Departamento de Ciencias de la Educación. F.H.C.E. (2008-2011)

RESUMEN

El maltrato entre compañeros o *bullying* 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: De acuerdo a diversos estudios realizados mientras que los varones se involucran típicamente en los métodos más directos de intimidación, las chicas utilizan métodos más indirectos y sutiles, como, por ejemplo, difundir rumores ofensivos e imponerle el aislamiento y la exclusión social. 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. Se trata de una realidad oculta, en gran medida ignorada por los adultos y escasamente estudiada en la escuela básica. En el ámbito escolar podemos decir que se ha naturalizado como forma de relación social. Nuestra investigación en el contexto local apunta a conocer la realidad en la ciudad de La Plata y colaborar en programas de intervención y prevención del maltrato entre escolares.

PALABRAS CLAVES: Maltrato – Iguales- -Escuela- Género.

LA CUESTIÓN DEL MALTRATO.

Los datos obtenidos en la revisión de la literatura muestran que el maltrato entre escolares es una realidad oculta y en gran medida ignorada por los adultos. Está 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 (Ortiz Ortega et al.,2002; del Barrio, 2003; Gini, 2006;). Los estudios sugieren 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 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). Asimismo han registrado que mientras la agresión física directa tiende a disminuir con la edad, el maltrato verbal se mantiene constante. 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. Finalmente, otro hallazgo común es que los niños se involucran en este tipo de comportamiento, y son sus víctimas, con más frecuencia que las niñas (Batsche y Knoff, 1994; Nolin, Davies, y Chandler, 1995; Olweus, 1993; Whitney y Smith, 1993).

2-LINEAS DE INVESTIGACIÓN.

A partir de los estudios pioneros de Olweus (1977, 1978, 1993) en Escandinavia, se dispone de un amplio conocimiento 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). Pero a pesar de ello, *poco es lo que sabemos de cómo se representan las mismas quienes los protagonizan o las presencian*, El conocimiento de los 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 intragrupal 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).

3- MALTRATO ESCOLAR.

Ortega y Morán-Merchán (2000) proponen una definición, fundamentada en múltiples autores, donde se caracteriza al maltrato 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 del 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.

Puede advertirse que los conceptos utilizados adoptan un sentido de carácter sistémico donde el vínculo entre sociedad, sistema educativo, institución escolar y el carácter del maltrato que puede aparecer en este contexto es notorio. No hay que olvidar que el contexto social condiciona y determina los significados.

4-EL MALTRATO EN NUESTRAS ESCUELAS.

Dado que consideramos que el maltrato entre escolares es un grave problema que tiene consecuencias negativas para el desarrollo subjetivo y la convivencia en el ámbito escolar, nuestra investigación se propone conocer la realidad del maltrato en nuestro medio en el nivel primario y describir las semejanzas y diferencias de género y de edad a través de las representaciones infantiles del maltrato escolar. Estamos convencidos que descifrar el complejo código de ideas y comportamientos contenidos en tales situaciones puede contribuir a propiciar cambios conceptuales en docentes y padres, construyendo, de ese modo, una nueva representación sobre esa realidad. Consideramos que los resultados de la investigación tienen una finalidad práctica: ser el punto de partida para la prevención y el diseño de programas de intervención contra toda forma de maltrato entre escolares. Se espera que docentes, padres y madres perciban de manera significativa y sensible la importancia de prestar atención a las relaciones afectivas emocionales y de trato cotidiano de sus alumnos, hijos e hijas con amigos y compañeras.

En síntesis, justificado en los escasos conocimientos de que se dispone sobre las situaciones de maltrato en nuestro medio nuestra investigación pretende proporcionar material empírico que sirva como marco de reflexión y de intervención en torno a las situaciones de maltrato que hoy se dan en el contexto escolar platense. De igual modo aspira contribuir a la divulgación de aspectos de naturaleza teórica y práctica en torno a la convivencia entre iguales. Su finalidad, a pesar de ser básicamente descriptiva, está orientada a un proceso posterior de búsqueda de alternativas conjuntas e interdisciplinarias que contribuyan a prevenir e instrumentar programas de intervención docente frente a toda forma de maltrato en el contexto escolar. Asimismo procurar aportar material teórico de interés para la Psicología del desarrollo emocional y la perspectiva de género en un área en que la investigación en nuestro medio es aún insuficiente.

BIBLIOGRAFIA.

- 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* 26
- Denham, S. (1998). Emotional development in young children. New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Nyman, M., Bernzweig, J., y Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65, 109-128
- Etxebarria, I., et.al (2003). "Diferencias de género en emociones y en conducta social". *Infancia y Aprendizaje*.Vol.26, pp.146-160
- Fabes, R., y Martin, C. (1991). Gender and age stereotypes of emotionality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 532-540.
- Fivush, R. (1989). Exploring sex differences in the emotional content of mother-child conversations about the past. *Sex Roles*, 20, 675-691.
- Fischer, A. (2000) *Gender and Emotions*. Cambridge: University Press.
- Gergen, K. (2001). *Social construction in context*. London: Sage.
- Golombok, S., y Rust, J. (1993). The pre-school activities inventory: A standardized assessment of gender role in children. *Psychological Assessment*, 5, 131-136.
- Gini, Gianluca (2006). "Social cognition and moral cognition in bullying: What s wrong?", en *Agressive Behavior*, 32, 528-539.
- Grossman, M. y Wood, W. (1993). Sex difference in intensity of emotional experience: a social interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (5), 1010-22.
- Harris, P.L. (1992) *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Hoffman M. L. (1987). "La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral". En N. Eisenberg y J. Horowitz, J. A., Vessey, J. A., Carlson, K. L., Bradley, J. F., Montoya, C., McCullough, B., & David, J. (2004). Teasing and bullying experiences of middle school students. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 10(4), 165-172.
- Jackson, A. W., & Davis, G. A. (2000). *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. New York, NY & Westerville, OH: Teachers College Press & National Middle School Association.
- Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471-489.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *The Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- National Middle School Association. (2001). *Safe passages* (video and guide). Westerville, OH: National Middle School Association.
- Newman-Carlson, D., & Horne, A. M. (2004). Bully Busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling and Development*, 82(3), 259-267.
- Oliver, R., Young, T. A., & LaSalle, S. M. (1994). Early lessons in bullying and victimization: The help and hindrance of children's literature. *The School Counselor*, 42, 137-146.
- Strayer (eds). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao. Descleé de Brouwer. 1992.-
- Jansz, J. (2000). Masculine identity and restrictive emotionality In: A.H. Fischer (Ed.). *Gender and Emotion. Social Psychological Perspectives* (pp. 166-187). Cambridge: Cambridge University Press.

- Kelly, J. y Hustson-Comeaux, S. (1999). Gender-emotion stereotypes are context specific. *Sex Roles*, 40, 107-20.
- Levine, L. (1995). Young children's understanding of the causes of anger and sadness. *Developmental Psychology*, 66, 697-709.
- Olthof, T., Schouten, A., Kuiper, H., Stegge, H. y Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 51-64.
- Paladino, C. (2006) *Conflictos en el Aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Paladino, C., Gorostiaga, D. (2004-2007) "Diferencias de género en variables emocionales" Proyecto de investigación acreditado UNLP.
- Paladino, C., Gorostiaga, D. (2010) *Los chicos y las chicas hablan de sus emociones*. , La Plata, Al Margen Editorial.
- Simon, R.W. y Nath, L.E. (2004). Gender and Emotion in the United States: Do Men and Women Differ in Self-Reports of Feelings and Expressive Behaviour? *The American Journal of Sociology*, 109(5):1137-1177.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C., y Harris, P. (Eds.). (1989). *Children's understanding of emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Trabasso, T., Stein, N., y Johnson, L. (1981). Children's knowledge of events: A causal analysis of story structure. In G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 15, pp. 237-282). New York: Academic Press.
- Wintre, M. G., Polivy, J., y Murray, M. (1990). Self predictions of emotional response patterns: Age, Diaz-Aguado, M.J. (2003). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo, Madrid:Ediciones Pirámide.
- Dodge, K.A., Coie, J.D., Pettit, G.S. & Price, J.M. (1990) Peer status and aggression in boys groups: Development and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Hirano, K. (1992) *Bullying and victimisation in Japanese classrooms*. Paper presented at the 5th European Conference on Developmental Psychology, Seville, Spain.
- Mellor, A. (1991) Helping victims. In M. Elliot, (Ed.) *Bullying: A Practical Guide to Coping in Schools*. Harlow: Longman.
- Olweus, D. (1978) *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere, Wiley.
- Olweus, D. (1991) Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school-based intervention programme. In D. Pepler & K. Rubin, (Eds.) *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993) Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K.H. Rubin & J.B. Asendorpf (Eds), *Social Withdrawal, Inhibition and Shyness In Childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Reid, K. (1989) Bullying and persistent school absenteeism. In D. Tattum & D. Lane (Eds) *Bullying In Schools*. Stoke on Trent, Trentham.
- Rigby, K. & Slee, P.T. (1991) Bullying among Australian school children: Reported behaviour and attitudes towards victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rivers, I. & Smith, P.K. (in press) Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behaviour*.
- Smith, P.K. & Sharp, S. (1994) *School Bullying: Insights and Perspectives*. London, Routledge.
- Whitney, I. & Smith, P.K. (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior, middle and secondary schools. *Educational Research* 35, 3-25.