

Conceptualizaciones en torno a la violencia escolar

Bernardo Kerman¹

Resumen

Dada la importancia de la violencia escolar se presenta una visión amplia del fenómeno. Se explicitan diferentes definiciones de violencia, su relación con la agresión y la agresividad; a modo de definición más amplia cualquier acto de agresión –física, moral o institucional– dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos. Se detallan luego diferentes clasificaciones focalizando en el modelo ecológico de la Organización Mundial de la Salud con niveles individual, de las relaciones, comunitario y social y las teorías explicativas de la violencia. Se puntualiza en la violencia en los niños. Luego la violencia escolar, el clima escolar, la convivencia y sus efectos en el rendimiento y en la formación de los estudiantes. Se finaliza destacando una de las formas más frecuentes y dañinas, el hostigamiento escolar. Se concluye la necesidad de investigaciones interdisciplinarias de las causas, medidas de prevención y contingentes para afrontar la problemática.

Palabras clave: violencia escolar, agresión, agresividad, hostigamiento de pares

Abstract

Because of the importance of school violence, this article develops a broad vision of the phenomenon. It also presents different definitions of violence and its relation to aggression and aggressiveness, considering as a broader definition that any act of aggression -physical, moral or institutional directed against the integrity of one or more individuals or groups is considered as an act of violence. Then, different classifications focus mainly on the ecological model of the World Health Organization highlighting, individual, relations, community and social levels. This article develops explanatory theories of violence. It points out in violence on children, the problem of school violence, school climate and coexistence and its effects on performance and training of students. It ends highlighting one of the most frequent and damaging forms of violence,

¹ Médico Psiquiatra infantil Juvenil UBA, Universidad de Flores, Facultad de Psicología, Director del Instituto de investigación Calidad de Vida y Salud. E mail: bkerman@uflo.edu.ar

bullying. It concludes on the need for interdisciplinary research on the causes, prevention and resolution of the problem.

Keywords: school violence, aggression, aggressiveness, peer harassment, bullying

Introducción

Entre las dificultades más destacadas que deben afrontar los colegios se encuentran los conflictos que se originan en su interior, entre ellos la violencia.

En 2003 la Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud, en su informe sobre violencia y la salud, exponía que en el año 2000 más de 1,6 millones de personas por año pierden la vida y otras más poseen lesiones no mortales por causa de la violencia autoinfligida, interpersonal o colectiva. Ello representaba una tasa de casi el 28,8%. Aproximadamente la mitad de estos fallecimientos se debieron a suicidios, casi una tercera parte a homicidios y aproximadamente una quinta parte a conflictos armados (WHO Global Burden of Disease project for 2000, 2003) (Krug, 2003). Es uno de los principales motivos de muerte en la población de edad comprendida entre los 15 y los 44 años. Un promedio de 565 niños, adolescentes y adultos jóvenes de 10 a 29 años de edad mueren cada día como resultado de la violencia interpersonal. En su Resolución WHA49.25, la 49ª Asamblea Mundial de la Salud declara la violencia un importante problema de salud pública; insta a los Estados Miembros a que evalúen la violencia en sus territorios y comuniquen a la OMS la información de que dispongan sobre ese problema y su manera de afrontarlo.

En este artículo se desarrolla en primer lugar una serie de conceptualizaciones acerca de la violencia, su definición, sus diferencias y similitudes con otros términos como la agresividad y la agresión; en segundo lugar se exponen diferentes clasificaciones de violencia; en tercer lugar diversas teorías explicativas de la agresividad y la violencia; finalmente, en cuarto lugar, la violencia en el ámbito escolar.

1. Conceptualizaciones acerca de la violencia

La violencia es un tipo de interacción entre sujetos que se manifiesta en aquellas conductas o situaciones que, de forma deliberada, aprendida o imitada, provocan o amenazan con hacer daño o sometimiento grave (físico, sexual, verbal o psicológico) a un individuo o a una colectividad; pueden perjudicarlos de tal forma que limitan sus potencialidades presentes o las futuras (OPS, 2003). Además, puede desarrollarse por

medio de acciones y lenguajes, pero también de silencios e inacciones. Violencia (del latín *violentia*) significa “fuerza intensa”. Se da como un proceso o condición por el cual un individuo o grupo viola la integridad física, social y/o psicológica de otra persona o grupo, siendo una forma de interacción en la que este proceso se reproduce. Existe violencia cuando una persona físicamente o psicológicamente más débil que otra, es víctima de abuso psíquico y físico. Según la Organización Mundial de la Salud (2002), la violencia se define como “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. La palabra “poder”, además de la frase “uso intencional de la fuerza física”, amplía la naturaleza de un acto de violencia, así como la comprensión convencional de “poder físico” lo que implicaría no sólo utilizar la fuerza sino también la capacidad de intimidar o amenazar a la víctima de la violencia. También pueden ser incluidos aquí el descuido o los actos por omisión, además de la violencia por acción, más evidente (Organización Panamericana de la Salud, 2002). Integra además los diferentes tipos de maltrato físico, sexual y psíquico, así como el suicidio y otros actos de autoagresión.

En torno al concepto de violencia se consideran diferentes términos como la agresividad, la agresión, que son importantes distinguir para comprender el fenómeno de manera más abarcativa.

En principio Berkowitz (1966) diferencia la agresión de la agresividad; indica que la intencionalidad de la conducta es relevante y define la agresión como cualquier forma de conducta, tanto física como simbólica, que pretende herir física o psicológicamente a alguien. En el caso de que exista una disposición persistente a conductas hostiles o disruptivas en diferentes escenarios, la denomina agresividad, que no necesariamente tiene como objetivo lastimar. Así, Berkowitz (1996) también diferencia la agresividad instrumental, como un medio para la obtención de un bien, una posición social, cuyo objetivo puede ser obtener dinero, estatus social, fortalecer la propia identidad o evitar o suprimir eliminar situaciones no deseables, de la agresividad emocional, “agresión”, cuya motivación principal pasa por el daño o la destrucción de otro.

Fromm (1975), por su parte, señalaba la existencia de agresividad benigna, cuya meta es facilitar la supervivencia, adaptativa, que aparece en toda la escala animal; la agresividad maligna se puede relacionar con la agresión y la violencia, más limitada al

ser humano y asociada a la crueldad y la destructividad, siendo en cierta forma placentera.

Más tarde, Dodge y Coie (1987) y Dodge (1991), en su estudio con niños, hablan de dos tipos de conductas hostiles. Por un lado, la agresión proactiva donde existe iniciativa propia, las respuestas son deliberadas y se caracteriza por comportamientos agresivos instrumentales como la coerción, dominación, y en general se mueven por consecuencias como recompensas externas, más vinculado con la violencia; en segundo lugar, la agresividad reactiva, donde se responde ante estímulos evaluados amenazantes.

En coincidencia con Berkowitz, Serrano (1996) también da trascendencia a la intencionalidad e integra hacia dónde o hacia quién se dirige la conducta; por ello define la agresión al provocar daño de modo intencional, ya sea a una persona u objeto, animado o inanimado. Nuevamente Berkowitz (1996) diferencia la ira de la hostilidad; esta última se asocia a la agresión, ergo, al deseo del sufrimiento ajeno y por otra parte se pretende dañar o destruir al otro (Fernández, 1998).

Desde su mirada, Echeburúa (2010) sostiene que la agresividad forma parte de las estrategias de capeo de las personas, hace a la supervivencia y sería una respuesta adaptativa ante los peligros externos. Es parte de la estructura psicobiológica del ser humano. A su vez, Montagú (1981), observando la conducta agresiva animal a partir de los estímulos que la gatillan la divide en agresión depredadora (estimulada por una presa natural), agresión antidepredadora (por la aparición de un depredador) y agresión irritable (por cualquier objeto u organismo atacable).

También Sanmartín (2000, 2002, 2006) considera que el ser humano es agresivo por naturaleza; de acuerdo a ello, la agresividad, a diferencia de la agresión, es una conducta que se despliega automáticamente ante determinados estímulos y que, asimismo, cesa ante la presencia de inhibidores muy específicos.

Finalmente, para Calvo y Ballester (2007), un comportamiento puede ser interpretado como agresivo en función de la valoración que hacen los que la reciben (agresión percibida) que pueden experimentar o no la intencionalidad de dañar y de la valoración del que la realiza (agresión realizada) quien puede o no percibir su intención de dañar.

Más específicamente y en cuanto a la violencia, Abramovay y Rua (2002), a modo de definición abarcativa, la precisan como todo y cualquier acto de agresión – física, moral o institucional – dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos.

También Tobeña (2003) considera debe existir daño físico. A su vez, desde la visión de Sanmartín (2006), es un tipo de agresividad alterada, primariamente, por acción de variables socioculturales, sin el tenor automático, caracterizándose por una conducta intencional y dañina. Finalizando y en una definición más amplia, la define como “cualquier conducta intencional que causa o puede causar un daño” (p. 86).

2. Diferentes clasificaciones sobre la violencia

En el Informe mundial sobre violencia y salud de la Organización Mundial de la Salud (2003), aquella puede clasificarse en cuatro grandes grupos, en función del contexto en que es infligida:

- Violencia autoinfligida: hostigador y hostigado son el mismo individuo. A su vez existen dos opciones: autocastigo y la conducta suicida.
- Violencia interpersonal: entre diferentes individuos. Puede clasificarse en violencia familiar y de pareja e incluye maltrato infantil, violencia de pareja propiamente dicha y abuso de ancianos. En general se produce entre miembros de la familia o compañeros sentimentales, y suele ocurrir en el hogar, aunque no únicamente.
- Violencia de grupo: puede estar provocada por conocidos o por desconocidos. Comprende la violencia juvenil, los asaltos, las violaciones y las agresiones sexuales por parte de extraños, asociada a los delitos contra la propiedad, y la violencia en los lugares de trabajo y otras instituciones como colegios, cárceles y residencias de ancianos.
- Violencia colectiva: ejercida por grupos de individuos más cuantiosos, que no guardan parentesco y pueden conocerse o no, y acontece por lo general fuera del hogar. Se identifican a sí mismos como miembros de un grupo frente a otro grupo o conjunto de individuos, con la meta de conseguir objetivos políticos, económicos o sociales.

A su vez, según la naturaleza de los actos de violencia puede ser: física, sexual o psíquica, que incluye privaciones o descuido.

Acorde a esta clasificación, la Organización Mundial de la Salud (2003), desarrolla un modelo ecológico que hace alusión a las raíces de la violencia en cuatro niveles:

- Individual: fundamentado en variables biológicas y de la historia personal que influyen en la conducta. Se tiene en cuenta la impulsividad, el bajo nivel educativo, el abuso de sustancias y los antecedentes de comportamiento agresivo o de haber

sufrido maltrato. Este nivel se concentra en las características de la persona que aumentan la probabilidad de ser hostigador u hostigado.

- De las relaciones: investiga el modo en que las relaciones sociales cercanas en las diferentes áreas y roles incrementan el riesgo de convertirse en víctima o perpetradores de actos violentos. En la violencia ocasionada por la pareja y el maltrato de niños, por ejemplo, la interacción casi diaria o el compartir el domicilio con un agresor puede acrecentar las posibilidades de violencia. Dado que los individuos están unidos en una relación continua, es probable que la víctima sea reiteradamente maltratada por el agresor (Miczek, 1994). En el caso de la violencia interpersonal entre los jóvenes, las investigaciones demuestran que poseen mayores posibilidades de involucrarse en actos violentos cuando sus amigos promueven y avalan estas conductas (Loeber, 1989).
- De la comunidad: posee sus raíces en contextos en donde se generan los vínculos sociales, como el colegio, el espacio laboral y el vecindario, y apunta a identificar las peculiaridades de estos espacios que se asocian con ser víctimas o victimarios de la violencia. Alta movilidad de residencia, heterogeneidad (población sumamente diversa, con baja cohesión social para conservar la unidad de la comunidad) y alta densidad de población son variables asociadas con la violencia. De igual manera, las poblaciones con problemáticas tales como el narcotráfico, la falta de empleo o el aislamiento social generalizado aumentan la probabilidad para experimentar hechos de violencia. Según este informe las investigaciones sobre la violencia demuestran que determinados espacios comunitarios favorecen el incremento de la violencia, por ejemplo, zonas de bajos ingresos, con poco apoyo institucional.
- Social: examina las variables sociales más generales que inciden en las tasas de violencia. Se incluyen factores que promueven un clima de aceptación de la violencia, los que disminuyen las barreras contra ésta, y los que instauran y conservan las diferencias entre diferentes segmentos de la sociedad, o crean tensiones entre distintos grupos o países. Entre las variables sociales más frecuentes se observan normas o valores culturales que avalan la violencia como forma plausible de solucionar conflictos, actitudes que evalúan al suicidio como una alternativa personal en vez de una acción violenta eludible, normas que fijan prioridad a la patria potestad más allá del bienestar de los hijos. Entre las posibles variables más generales se incluirían

políticas sanitarias, educativas, económicas y sociales que puedan promover niveles de desigualdad entre distintos grupos de la sociedad.

Más allá del informe de la OMS, Sanmartín Esplugues (2007) propone clasificar la violencia en activa (por acción) y pasiva (por omisión, negligencia, dejar de hacer algo).

En cuanto al tipo de daño infligido la divide en:

- a) Física: cualquier acción u omisión que causa o puede causar una lesión física.
- b) Emocional: cualquier omisión u acción que genera o puede generar directamente un daño psicológico. Suele operarse a través de la comunicación tanto verbal como gestual, paradigmáticamente representada por el insulto.
- c) Sexual: cualquier comportamiento donde una persona es utilizada para obtener estimulación o gratificación sexual; constituye habitualmente una conjunción de daños físicos y emocionales; al ser la única condenada moralmente por casi todas las culturas se le ha concedido un lugar específico como forma de violencia.
- d) Económica: utilización ilegal o no autorizada de recursos económicos o propiedades de una persona.

En cuanto a la tipología de la víctima Sanmartín Esplugues (2007) las divide en:

- a) Violencia contra la mujer / violencia de género. Por «género» se entiende al “conjunto de actitudes, creencias, comportamientos y características psicológicas que se asocian diferencialmente a los hombres y a las mujeres” (Ezpeleta Ascaso, 2005). Si bien la identidad de género es una experiencia subjetiva de pertenecer al grupo de los hombres o de las mujeres, en la práctica suele hablarse de un tipo de violencia que sufren las mujeres. Se manifiesta en diferentes áreas y roles (pareja, familia, escuela, trabajo, social), en las pantallas, en las tradiciones culturales. Una de las formas más frecuentes de violencia contra la mujer es la ocasionada por su cónyuge o pareja masculina. Contiene agresiones físicas (cachetear, golpear con los puños, patear), maltrato psíquico (amenazas, denigración y degradación constantes), relaciones sexuales obligadas y otras formas de imposición sexual, conductas autoritarias (aislar a una persona de su familia y amigos, controlar sus movimientos y restringir su acceso a la posibilidad de ser ayudada). A su vez, según Sanmartín Esplugues (2007), en la dinámica de la pareja, existirían formas graves de maltrato físico asociada al amedrentamiento e intimidaciones, vinculadas con conductas posesivas y dominantes del perpetrador; otras más moderadas (violencia común de pareja) en las relaciones íntimas, en que la frustración y la rabia continuas se manifiestan estallando en forma de

ataque físico; suelen desencadenarse por no obedecer al hombre, contradecirle, responderle mal, no tener la comida preparada a tiempo, no atender apropiadamente a los hijos o el hogar, inquirirle por temas de plata o amantes, salir sin su autorización, negarse a mantener relaciones sexuales, sospechas de infidelidad de la mujer.

b) Violencia contra niños (maltrato infantil). Se perpetra contra la integridad (física, psíquica o sexual) de un niño (San Martín, 2005). En 1999, la Reunión de Consulta de la OMS sobre la Prevención del Maltrato de Menores la caracterizó: “El maltrato o la vejación de menores abarca todas las formas de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia o explotación comercial o de otro tipo, que originen un daño real o potencial para la salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder” (Krug, 2002). El Informe mundial acerca de la violencia y la salud y la Consulta de la OMS sobre la prevención del abuso infantil (1999) distingue cuatro tipos de maltrato infantil:

- Abuso físico: uso deliberado de la fuerza física contra un niño de modo que ocasione, o muy probablemente ocasione, perjuicios para la salud, la supervivencia, el desarrollo o la dignidad del niño; por ejemplo, golpes, palizas, patadas, zarandeos, mordiscos, estrangulamientos, abrasamientos, quemaduras, envenenamientos y asfixia. Uno de los síndromes del maltrato es el del “niño golpeado”: heridas repetidas y severas en la piel, aparato esquelético o sistema nervioso; comprende a niños con fracturas múltiples originadas en distintos momentos, traumatismo craneoencefálico y visceral grave, con señas de un castigo repetido. Otro tipo de violencia sumamente grave es el del lactante zamarreado; la mayoría de los niños sacudidos tienen menos de 9 meses de edad; los victimarios usualmente son hombres; es posible que se produzcan hemorragias intracraneales, retinianas y pequeñas fracturas “astilladas” en las principales articulaciones de las extremidades del niño, resultado del zamarreo muy rápido; también pueden ser producto de una mezcla de zamarreo y del golpe de la cabeza contra un plano; cerca de la tercera parte de los lactantes sacudidos violentamente fallecen y la mayor parte de los que sobreviven sufren consecuencias a largo plazo como retraso mental, parálisis cerebral o ceguera. Los lactantes y los niños muy pequeños corren un riesgo mayor, con tasas en el grupo de 0 a 4 años de edad que equivalen a más del doble de las observadas en los niños de 5 a 14 años (Krug, 2003).

- Abuso sexual infantil: el o los actos de naturaleza sexual impuestos por un adulto sobre un niño que, por su condición de tal, carece del desarrollo madurativo, emocional

y cognitivo suficiente como para dar un consentimiento o rechazo acerca del o de los actos implícitos en esta cuestión (López Alonso, 2009). La habilidad para enredar al niño en una vinculación de tipo sexual está basada en la posición influyente o atractiva, seductora, o bien dominante y de poder que detecta el abusador sobre el niño, la cual contrasta con los aspectos de inocencia y vulnerabilidad, o de no maduración ni comprensión suficientes por parte de éste, como de su falta de autodomínio o de independencia de decisión y criterio que son propias de su edad infantil. Autoridad y poder son, entonces, dos elementos que permiten al abusador coaccionar o ejercer coerción implícita o explícita directamente sobre el niño, para lograr así su participación forzada y no reactiva en la actividad sexual buscada (Sgroi, 1981).

- Abuso emocional y psicológico: suele aparecer en incidentes aislados o en un reiterado abandono por parte de un progenitor o cuidador, que mantiene al niño en un medio inadecuado a su desarrollo y privado de soporte. Las conductas de esta naturaleza deteriorarán muy posiblemente la salud física o mental del niño, o bien su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social. Se integran restricciones de movimientos, menosprecio continuado, culpabilización, amenazas, actos de terror, discriminación o ridiculización, y otras variantes no físicas de rechazo o de trato hostil.

- Desatención: Desinterés y abandono de los padres o figuras parentales a cargo, estando en condiciones de hacerlo con respecto al desarrollo y bienestar del niño, en uno o más de los aspectos siguientes: salud, educación, desarrollo emocional, nutrición, hogar y condiciones de vida seguras.

c) Violencia contra personas mayores: cualquier acción intencional que daña o pueda dañar a una persona mayor de 64 años, o cualquier negligencia que la prive de la atención necesaria para su bienestar. En España seis de cada diez víctimas de este tipo de maltrato son mujeres, aunque debe constatarse un crecimiento sostenido de los hombres (Iborra Marmolejo, 2005).

En cuanto al escenario donde ocurre, Sanmartín Esplugues (2007) la clasifica en:

a) Violencia en el hogar (doméstica): El contexto es la casa u hogar («doméstica» del latín «domus», casa). Si bien es frecuente que se la denomine violencia familiar excede la misma. Se refiere a la perpetrada a todos los individuos que viven en un hogar.

b) Violencia en la escuela: entre profesores y alumnos (especialmente, en nuestros días, de estudiantes hacia profesores), entre padres y profesores, entre los propios alumnos. Esta última adopta formas disímiles que van desde la riña hasta la exclusión, pasando

por malas miradas, insultos. A veces es ocasional. Cuando la violencia entre pares es consumada por un hostigador más fuerte que el hostigado, entrañando un abuso de poder, es reiterativo y de carácter intimidatorio se denomina «hostigamiento de pares», «*bullying*» (Olweus, 1998; Serrano, 2006; Sanmartín, 2007).

c) Violencia en el lugar de trabajo: acoso sexual en el trabajo es todo comportamiento de connotaciones sexuales que, en el lugar de trabajo, le es impuesta a un empleado sin su consentimiento y resulta hiriente, degradante o intimidatoria; acoso moral en el trabajo (*mobbing*) es toda conducta abusiva que, con carácter reiterado o sistemático, atenta contra la integridad física o psicológica de un empleado, poniendo en peligro la conservación de su empleo o empeorando el ambiente de trabajo (Hirigoyen, 1999, 2001, 2004).

d) Violencia en la cultura: impregna algunas tradiciones educativas (de determinadas “culturas”, por ejemplo, mutilaciones genitales).

e) Violencia en las calles: el denominador común es que no acontecen en ninguna institución (más o menos estructurada) o marco cultural. La más frecuente, la delictiva, organizada o no.

f) Violencia en las pantallas: películas informativas, información envuelta de sensacionalismo (muchas veces con importunas notas de humor) y rozando el morbo.

Según el tipo de agresor, Sanmartín Esplugues (2007) la clasifica en:

a) Violencia juvenil: por delincuencia juvenil se entienden aquellas acciones u omisiones que suponen un quebrantamiento de la ley y que ponen al joven en contacto formal con los sistemas de justicia (Rutter, 1988).

b) Violencia terrorista: cae en el ámbito de lo inmoralmente incorrecto; intenta de intimidar (y, por consiguiente, dañar emocionalmente) a una audiencia lo más amplia posible, integrada por personas inocentes, a través del asesinato de personas asimismo inocentes (Sanmartín Esplugues, 2007).

c) Violencia psicopática: El psicópata posee un trastorno de personalidad que no le impide distinguir entre el bien y el mal, pero elige el mal ya que le causa placer. Carece de reacciones emocionales claves para empatizar afectivamente con sus víctimas, aunque sí es capaz de poseer teoría de la mente y comprender lo que sucede en el otro. Por eso, puede sentir goce allí donde las personas normales experimentan aversión. Según algunos autores dichas alteraciones emocionales tendrían una base biológica (Hare, 2003; Raine, 2002).

d) Crimen organizado: Formado en general por grupos de individuos, claramente estructurados, cuyo objetivo es el enriquecimiento ilegal de sus miembros a costa de la sociedad. Entre los medios utilizados para conseguir ese objetivo se halla la fuerza, la coacción o la corrupción. El resultado es la entrada de ganancias ilegales en la economía legal.

3. Teorías explicativas de la agresividad y la violencia.

Existen diferentes teorías acerca de la agresividad y la violencia. Se destacan en primer lugar las activas e innatistas, en segundo la teoría de la frustración / agresión, en tercero, teorías y modelos reactivas o ambientalistas, y en cuarto modelos socio-cognitivos.

1. Teorías activas e innatistas

Conjeturan que las causas más significativas de la agresividad y la violencia tienen que ver con los impulsos siendo las más importantes:

Teoría genética: son biólogos y sostienen que existen trastornos orgánicos o asociada a patología bioquímica u hormonal.

Teoría psicoanalítica: apoyada en la teoría de los instintos de Freud (Eros, de vida o Tánatos de muerte, dirigida a la destrucción). Ambos necesitan ser expresados, ergo las pulsiones agresivas son parte de nuestra estructura psíquica y se manifiestan con conductas agresivas y / o violentas.

Teoría etológica: como la teoría psicodinámica considera que las personas, como otras especies animales deben descargar sus impulsos agresivos, aun sin aprendizajes previos. Estos impulsos son parte de los recursos de supervivencia propia y de la especie.

Teoría de la personalidad: considera que existen rasgos constitucionales, como por ejemplo la carencia de autocontrol que aumentan la posibilidad de actuar con agresividad o violencia

2. Teoría de la frustración-agresión.

Dollar et al. (1939) desarrollaron esta teoría partiendo del supuesto de que las frustraciones previas generan agresión, y cuando mayor sea la frustración mayor agresividad tendrá el sujeto. Si el sujeto considera que puede llegar a perder lo que quiere surgirá la frustración (teoría de la señal de activación de Berkowitz, 1962). También Berkowitz señala que la frustración genera ira; ésta a su vez prepara al organismo para la agresión y a mayor activación emocional mayor posibilidad de agresión.

3. Teorías y modelos reactivos o ambientalistas

-*Teoría del aprendizaje por condicionamiento clásico*: La frustración, la ira y los sentimientos negativos son aprendidos por condicionamiento clásico.

- *Teoría del aprendizaje por condicionamiento operante*: La conducta está en función de las consecuencias. Las conductas violentas son reforzadas positivamente aun cuando la contingencia sea desagradable (un padre castiga a un hijo cuando éste agrede y paradójicamente refuerza su conducta agresiva, que aumenta su posibilidad de aparición). Los grupos sociales pueden reforzar positivamente la conducta violenta mediante elogios.

- *Teoría del aprendizaje social*: los aprendizajes se realizan por observación (aprendizaje vicario, Bandura y Walters, 1963) de las conductas agresivas y violentas de otros referentes. La persona anticipa las consecuencias que observa, que considere con recompensas, para sí mismo. El estímulo se transforma en un reforzante anticipatorio. Luego podrá recibir refuerzos externos lo cual aumentará la frecuencia de las conductas violentas.

- *Teoría de la interacción social*: El ser humano es interactivo, las acciones con los otros son bidireccionales generándose interinfluencias. Además, da importancia al contexto social.

- *Teoría sociológica*: La violencia es el resultado de factores culturales, políticos y económicos de la sociedad. Tiene en cuenta cuáles son los valores relevantes en la sociedad y sostiene que cierta cultura connota positivamente a la agresión. En ciertas sociedades la tolerancia a la misma es significativa favorecido frecuentemente por los medios de comunicación.

4. Modelos socio-cognitivos

Plantean que los esquemas de violencia están dominados por procesos cognitivos concretos y por mecanismos de procesamiento de la información social que el individuo activa cuando ingresa en interacción con el entorno. La adquisición, el mantenimiento, los cambios en el desarrollo y control y prevención de la violencia dependen de factores cognitivos. Existen diferentes hipótesis cognitivas en cuanto a la génesis de la violencia:

a) *Modelo del procesamiento de la información*: Por un déficit en las habilidades de procesamiento de la información social (Dodge, 1986; Dodge y Crick, 1990), las personas violentas suelen registrar selectivamente señales sociales que favorecen la

evaluación hostil de los estímulos sociales, sin registrar las que favorecen otro tipo de interpretación no hostil de estímulos no hostiles (Dodge et al., 1984).

b) Modelo del esquema cognitivo: las inferencias de hostilidad se pueden derivar de esquemas cognitivos que se desarrollan a partir de encuentros repetidos con ambientes sociales hostiles y agresivos (Dodge y Crick, 1990).

c) La psicopatología evolutiva: Según esta perspectiva (Cicchetti y Cohen, 1995), el desarrollo se concibe como una serie de escalones que siguen un proceso de diferenciación e integración jerárquica. Así se van adquiriendo diferentes niveles de competencia social, emocional y cognitiva cada vez más complejos. La falta de éxito en una tarea evolutiva y una inadecuada solución de las tareas críticas, entorpecen el progreso de las subsiguientes, aumentando la vulnerabilidad del niño/a. En el proceso de evolución de las habilidades de resolución de conflictos, las diferentes fallas en el desarrollo predisponen a soluciones inadecuadas, como las agresivas.

d) Modelo ecológico: Bronfenbrenner (1987), basado en las teorías de Lewin sobre territorios topológicos y en las desarrolladas por Piaget en “La construcción de la realidad del niño” (Piaget, 1955); se observa al sujeto en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles, con posibles factores de riesgo (Díaz-Aguado, 2004, 2006):

- Individual (Microsistema): contexto inmediato en que se halla el sujeto (p. ej. familia, escuela-aula, grupo de compañeros, etc.). Factores de riesgo: falta de vínculo afectivo cálido y seguro por parte de las figuras parentales, carencia de habilidades educativas de figuras parentales para enseñar a respetar límites, baja calidad de vida y dificultades educativas.
- Relacional (Mesosistema): conjunto de relaciones y procesos que suceden entre dos o más contextos en los que se desenvuelve la persona (p. ej. relación familia-escuela). Factores de riesgo: aislamiento de la familia de otros sistemas sociales y falta de contención social de la familia, bajas relaciones entre la familia, la escuela y el ocio.
- Social (Ecosistema): estructuras sociales que influyen de forma indirecta en las personas (ejemplo, la televisión). A través de distintas investigaciones sobre la importancia de los medios de comunicación en el origen de la violencia se concluye que los niños tienden a imitar lo que acaban de ver en televisión, hay una correlación significativa entre la cantidad de violencia vista durante la infancia en televisión y la cantidad de violencia practicada en la vida adulta, la influencia de la violencia televisiva

a largo plazo depende de los vínculos del niño y del adolescente y de cómo interpretan lo que ven en televisión, hay un peligro de habituación ante la repetida exposición a la violencia, que contribuye a disminuir la empatía hacia las víctimas.

- Cultural y medioambiental (Macrosistema): influencia de variables asociadas a las características de la cultura y momento histórico-social. Dice Bronfenbrenner: “en una sociedad o grupo social en particular, la estructura y la sustancia del micro-, el meso y el exosistema tienden a ser similares, como si estuvieran contruidos a partir del mismo modelo maestro, y los sistemas funcionan de manera similar. Por el contrario, entre grupos sociales diferentes, los sistemas constitutivos pueden presentar notables diferencias. Por lo tanto, analizando y comparando los micro-, meso- y los exosistemas que caracterizan a distintas clases sociales, grupos étnicos y religiosos o sociedades enteras, es posible describir sistemáticamente y distinguir las propiedades ecológicas de estos contextos sociales” (Bronfenbrenner, 1979, p. 27-28).

4. La violencia en el ámbito escolar

Los niños se manejan en diversos contextos donde van construyendo su desarrollo social, académico, cultural, emocional; el ámbito escolar es un contexto primordial cuyo objetivo substancial es la capacitación en saberes académicos además de ser un espacio sociocultural que facilita al estudiante la construcción de representaciones de la realidad, comprenderla y operar en la misma. Así, una de las metas fundamentales de la escuela es generar los recursos para que los niños puedan insertarse en una sociedad más amplia. La función de la educación contemporánea se consume cuando se constituye en uno de los espacios fundamentales para la formación personal, social, ética y ciudadana de individuos y grupos (Krauskopf, 2001).

La escuela irrumpió en los siglos XV y XVI a partir de las instituciones medievales, y desde los siglos XVIII y XIX empieza a ser calificada la relación entre la educación y la sociedad en su totalidad. Es una práctica social concebida como uniformadora, con una universalidad sin restricciones, pero también homogeneizadora, con una universalidad que supone el despojo de saberes previos (Díaz-Aguado 2005). Muchas veces busca ajustar a los niños a una universalidad, en realidad arbitraria, y no a las particularidades de cada uno, ya sea a nivel intelectual, cultural, económico y social.

Por otra parte, la familia nuclear se fue aislando de la extensa, y el cuidado de los hijos pasó a estar en torno a la figura materna. La escuela tradicional se amplió a sectores más

vastos de la población y se estructuró alrededor de determinados aspectos como la negación de las diferencias, orientándose la educación hacia un alumno medio que nunca existió, excluyendo los que no se adaptasen antes de llegar a la adolescencia; la sumisión incondicional al profesorado; el currículum oculto, donde se definían los roles de docente, alumno, compañero, y algunas pautas no manifiestas de respuesta a los conflictos, asentadas en el dominio y en la sumisión, que eran incongruentes con los valores que la escuela pretendía construir (Díaz-Aguado, 2005).

A su vez los alumnos desarrollan en la escuela aprendizajes para su rol social. Generan sus amistades y los métodos docentes influyen en ello. En el ámbito escolar, los alumnos aprenden a incorporar y reconciliar igualdades, diferencias, lealtades y rivalidades, y cimentar, además, sobre esas bases, el desarrollo de su identidad social (FLACSO, 2005).

Para Ortega (2003), la escuela es un ámbito de convivencia, definiéndola como “el conjunto de factores que contribuyen al devenir de la vida individual y social de todos los miembros de la comunidad” (p. 28). Si bien sostiene que a la escuela se va a aprender, “no debemos olvidar que el aprendizaje y la enseñanza se producen en un escenario institucional regulado por convenciones y reglas sociales que enseñan cuáles son los papeles que cada uno tiene que desarrollar” (p. 36).

En el aprendizaje de la convivencia hay una anuencia cada vez más extendida sobre el rol que la cooperación puede tener para lograrla, así como sobre la necesidad de trabajar en niveles bien diversos (Ahmed y Braithwaite 2004; Conoley y Goldstein 2004; Gini 2004; Johnson y Johnson 1999; Reinke y Herman 2002).

Existe así un nuevo planteo del enfoque tradicional del rol de la escuela. Según Duschatzky y Corea (2005, p. 90): “La escuela no renuncia a su tarea de enseñar, sino que se multiplica: se abre como un escenario posible, hasta ahora inadvertido”.

En cuanto al clima social, puede ser definido como «el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por factores estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos» (Cere, 1993). Es esencial para el desarrollo de una convivencia constructiva o bien para limitarla. Facilita o dificulta el logro de metas, funciones y procesos de comunicación. En realidad, estos no poseen solo un carácter informacional, instrumental enfocados a mantener la normatividad (Duarte, 2005), sino

también, pueden permitir aumentar el nivel relacional y facilitar la producción de vínculos afectivos, que colaboren en la creación patrones comportamentales de respeto y tolerancia.

Según Blaya (2001), la convivencia puede ser complicada, especialmente cuando la comunidad educativa — docentes, estudiantes y, a veces, padres — es cautiva de conflictos no resueltos. “Estos conflictos, que en ocasiones parecen sin importancia, cuando no se resuelven derivan en un clima deteriorado que puede dar paso a episodios de violencia en los centros sociales... No hay nada peor que huir de los conflictos que quiebran el vínculo social incrementando el riesgo de la violencia” (citado en Ortega 2003).

Es importante destacar que según Díaz Aguado (1996, 2002, 2004, 2006) la escuela debe afrontar nuevos desafíos generados por cambios sociales y tecnológicos que derivan en cambios en el acceso a la información. Díaz Aguado sostiene que la enseñanza no tendría que ser solamente transmisiva, sino debería facilitar del proceso de construcción de conocimiento crítico, apuntar a educar para la ciudadanía democrática y la tolerancia, a coordinar derechos con deberes y la enseñanza de la resolución de conflictos de manera constructiva, la mejora de los niveles de inclusión social y la lucha contra la exclusión; agrega Díaz Aguado la existencia del desafío de la interculturalidad ante la tradición homogeneizadora de la escuela, la prevención de la violencia de género educando en igualdad y respeto mutuo, la prevención de la violencia (al enunciar el rechazo a la misma y a la resolución de conflictos de forma violenta, incluyendo el acoso escolar).

Ortega y Mora-Merchán, (1996), al referirse a la escuela como espacio de convivencia, desde un enfoque sistémico, describen tres subsistemas de vínculos interpersonales:

- Adultos responsables de la actividad: docentes, personal del establecimiento que tiene responsabilidad académica, dirección, gestión, seguridad, auxiliares, etcétera.
- Profesorado/alumnado como subsistema en sí mismo. Éste se organiza en torno al desarrollo efectivo del currículum con expectativas que se enuncian a través de convenciones y reglas instituidas. Este vínculo está regido por el requerimiento de lograr resultados en lo académico por medio de relaciones verticales y jerarquizadas en cuanto al poder y la comunicación, con ausencia de reciprocidad. Muy frecuentemente los conflictos surgidos en este subsistema se manifiestan en barreras y resistencias hacia una convivencia constructiva.

- Los pares. Pueden funcionar como agentes socializadores. Paralelamente se ha reconocido el papel de los grupos de iguales como agentes socializadores. Ortega, manifiesta que estos son significativos como constructores de actitudes, con capacidad de relación en las escuelas y en los espacios de ocio. Las redes sociales de los estudiantes forman una de las estructuras sociales más relevantes tanto para el entendimiento de la problemática conflictiva que suele aparecer en las escuelas como en la participación en la resolución de la misma. Si se genera un desequilibrio manifiesto en el reparto del poder social de los pares, empieza un proceso que suele finalizar fenómenos de hostigamiento y maltrato. Es importante prestar atención permanente a los grupos de estudiantes y sus influencias en la convivencia escolar (Mora y Merchan 1996).

Con relación a la violencia escolar, la problemática es compleja, en cuanto a la formulación de conceptos y de hipótesis sobre las causas, la prevención y resolución de los actos violentos. La escuela es una institución social básica en la cual se dan un conjunto de relaciones, procesos y recursos para satisfacer intereses o necesidades comunes (Cerezo, 1998). Conviven diversos grupos de individuos, que conforman distintos sistemas de relaciones internas o intragrupalas y a su vez relaciones externas o intergrupales (Ortega, 2000). Como resultado de las mismas se desarrollan relaciones afectivas de aceptación versus rechazo, agrado versus desagrado, amistad versus enemistad. A partir de allí el surgimiento de violencia o conductas agresivas (Cerezo, 2001).

Como se describe *ut supra*, en el aula misma, entendida como contexto social, se despliegan roles complementarios, definiéndose uno en relación a los demás (por ejemplo, rol de docente y rol de estudiante). Como en todo grupo social, dentro del aula el clima debería favorecer la cohesión y la seguridad a través de la vivencia de pertenencia de sus miembros (Cerezo, 1998). Así, este grupo social es de vital importancia, no sólo para un mejor rendimiento académico sino también para el desarrollo socioafectivo de sus integrantes. De esta manera, del tipo de vínculo que los alumnos puedan construir con sus pares y con los docentes, dependerá la adaptación del mismo al grupo, para favorecer o dificultar la convivencia entre los alumnos (Cerezo, 2001).

Según Carbonell y Peña (2001) se puede establecer tres categorías, de menor a mayor gravedad, en cuanto a dificultades de convivencia:

- Conflictos de carácter primario, los más frecuentes, aquellos fáciles de solucionar, episodios de desobediencia o indisciplina, falta de respeto, alborotos sin importancia en espacios comunes.
- Comportamientos de tipo disruptivo (hurtos, robos, destrozos de material o elementos del centro, ausentismo escolar y agresiones aisladas) que perturban el clima escolar.
- Comportamientos y conflictos de mayor riesgo (agresiones a integrantes de la comunidad escolar, hostigamiento que perdura entre pares, robos habituales, pequeños atracos y acciones de vandalismo generalizado en la escuela y en las cercanías) siendo por ello difíciles de solucionar.

Charlot destaca (en Abramovay y Rua, 2002) que el concepto de violencia escolar se refiere a un «fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las representaciones básicas del valor social: la de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico), así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático)». Además, señala que existen acciones vinculadas con lo que es *violencia* concreta (robo, violencia sexual, daños físicos, crimen, etc.), y acciones de *violencia institucional y simbólica* (violencia en las relaciones de poder). Así, la violencia escolar puede ser entendida de forma más amplia y variada posible. Se comprende como parte de los actos que devienen de un quiebre del diálogo (intimidación, insultos e infracciones leves contra objetos y contra propiedades, etc.). También la violencia se puede entender como las violencias (en plural, por sus diferentes tipologías) ejercidas por lo que Bourdieu (2001) denomina «poder oculto» o violencia simbólica.

Por otra parte, investigaciones realizadas en Inglaterra (Hayden, 2001; Blaya, 2001) marcan la dificultad de enunciar una noción de violencia escolar, dado que no se acostumbra a usar el vocablo violencia para calificar actos específicos practicados por los profesores contra los alumnos, o de estos contra aquellos. Según Abramovay y Rua (2002) el uso de vocablos como «agresión», «comportamiento agresivo», «hostigamiento» (*bullying*) o «desobediencia» sería más adecuado, por tratarse de determinadas situaciones que suceden en la vida cotidiana de las escuelas. Ortega (2001) demostró en España que existe “incomodidad moral” en calificar como violencia escolar algunos actos que se consideran violentos. Eso se emplea ante todo a las conductas ejercidas contra jóvenes y contra niños.

A su vez, Ortega (2001) diferencia cinco categorías de violencia escolar: a) vandalismo, o violencia contra las pertenencias del centro; b) disruptividad, o violencia contra las tareas escolares; c) indisciplina, o violencia contra las normas del centro; d) violencia interpersonal y e) criminalidad cuando las acciones tienen, o pueden tener, consecuencias penales.

Cabe agregar que se han realizado diversos estudios en América Latina y España acerca de la violencia escolar. Sobre la base de la misma se han comenzado a desarrollar políticas públicas a partir de la vinculación de distintas entidades gubernamentales y no gubernamentales, con las universidades y con la sociedad en general. Se ha concluido que la violencia escolar es una de las causas más significativas de la baja calidad de la enseñanza. De una u otra forma, las vidas cotidianas de los individuos también son afectadas por escuelas que las circunstancias han transformado, en casos extremos, en verdaderos campos de batalla. En este sentido Abramovay y Rua (2002) han realizado uno de las investigaciones con mayor rigor sobre violencia escolar en 14 capitales de estados de Brasil basándose en las percepciones de los alumnos, de los padres, de los profesores, de los directores y de los funcionarios de las escuelas públicas y particulares. Dicho estudio permitió la construcción de un mapa de los innumerables tipos de violencia registrados en los colegios. El estudio decidió aplicar un concepto amplio de violencia, que incorpora las nociones de maltrato y de uso de la fuerza o de la intimidación, así como los aspectos socioculturales y simbólicos del fenómeno. Abramovay y Rua (2002) señalan, a su vez, algunas situaciones capaces de desencadenar violencia: medidas disciplinarias, actos agresivos entre alumnos y profesores, *graffiti*, daños físicos a la escuela, y reglas de organización poco manifiestas. Según estos autores, otras variables que influyen son escasez de recursos humanos y materiales, bajas remuneraciones de los docentes y directivos, falta de diálogo entre los actores que componen el ambiente escolar y poca comunicación entre la familia y la comunidad. Sus estudios indican que dichos factores, aunque no tengan una aparente causalidad lineal, son profundamente interdependientes. También marcan como causas de la violencia a variables externas e internas. Entre las externas (exógenas) mencionan factores socioeconómicos como exclusiones sociales, raciales y de género, falta de puntos de referencia entre los propios niños/ adolescentes, crecimiento de los grupos y de las pandillas, así como también el tráfico de drogas y el colapso de la estructura familiar. Exponen también la ausencia de espacios para la

socialización (Artz, 1998; Belintane, 1998; Candau, Lucinda y Nascimento, 1999; Guimarães, 1998; Payet, 1997; Peignard, 1998; Zinnecker, 1998). Desde esta visión la escuela se vuelve objeto de los actos violentos, por factores fuera de su control. Entre las variables internas (endógenas), agregan aspectos como sistemas de normas y de reglamentos y político-pedagógicos (Hayden y Blaya, 2001; Ramogino y otros, 1997). Asociados a ellos, observan fallas de los acuerdos de convivencia interna y falta de respeto recíproca entre profesores y alumnos. Entre otras causas se encuentran baja calidad de la enseñanza y falta de recursos (Sposito, 1998; Feldman, 1998; Blaya, 2001). También, el estudio de Abramovay y Rua, (2002) demuestra una correlación significativa entre violencia y el bajo rendimiento escolar. Según Scheerens y Bosker (1997) se ratifica que las escuelas producen resultados menos satisfactorios cuando docentes y otras personas del equipo técnico utilizan la violencia simbólica y la violencia física hacia estudiantes y otros colegas; se produce de esta forma un círculo vicioso, que genera un incremento del abandono escolar e induce a una cultura del fracaso. La correlación tiene repercusiones sobre otros factores, como el uso del horario lectivo. A su vez indican que cuanto más usual sea la violencia, mayor será la energía que se utiliza para su afrontamiento y menor será el tiempo dedicado por los docentes para las actividades didácticas. En consecuencia, las diferentes tipologías de violencia no solo perturban el orden, la motivación, la satisfacción y las expectativas de los individuos en sus vínculos, sino que también generan consecuencias en cuanto al fracaso sobre objetivos más amplios de educación, de enseñanza y de aprendizaje.

Trianes, Sánchez y Muñoz (2001) destacan que la violencia escolar ejerce un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela: a) desmoraliza y desmotiva laboralmente al profesorado, b) causa un abandono de los objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos de la escuela -dado que la atención recae en las medidas disciplinarias-, y c) provoca también el abandono de los objetivos de formación humana de los alumnos, al concentrarse el foco de atención en aquellos alumnos que manifiestan más dificultades disciplinarias.

Para finalizar, se hace necesario destacar, por sus crecientes niveles de incidencia (García Coto, 2013), dentro de la categoría de violencia interpersonal (Ortega, 2001), el fenómeno del hostigamiento escolar o *bullying*. Se lo define como “comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresión física de un/os niño/s hacia otro que se convierte en víctima” (Espelage y Swearer,

2003). Es un fenómeno agresivo repetitivo con un desequilibrio de poder entre hostigador y hostigado, pero que además es sistémico, con la participación directa o indirecta de diferentes actores, ya sea pares, maestros, directivos, familiares constituyendo una dinámica compleja.

5. Discusión

En primer lugar, en este trabajo se definieron y explicaron algunas de las principales diferencias entre los conceptos de agresividad, agresión y violencia. En síntesis, se habla de agresividad, cuando existen conductas hostiles en diferentes escenarios, que no necesariamente tienen como objetivo lastimar y donde pueden ser un medio para obtener un bien, una posición social, cuyo objetivo puede ser fortalecer la propia identidad o evitar o suprimir una situación no deseable; de agresión cuando la intencionalidad de la conducta es relevante y por ello se aplica a cualquier forma de conducta, tanto física como simbólica, que pretende herir física o psicológicamente a alguien; finalmente de violencia, vinculada más con la agresión, al uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002). Sin embargo se acentúa la valoración que hacen los que la reciben (agresión percibida), es decir, quienes pueden experimentar o no la intencionalidad de dañar y la valoración del que la realiza (agresión realizada), que puede o no percibir su intención de dañar (Calvo y Ballester, 2007).

En segundo lugar, el trabajo focalizó sobre diferentes clasificaciones de violencia; se prioriza la de la Organización Mundial de la Salud (2003), que la divide en tres grupos, en función del contexto en que es infligida: la autoinfligida, la interpersonal, la de grupo y la violencia colectiva. A su vez según la naturaleza de los actos en física, sexual, o psíquica que incluye privaciones o descuido. En cuanto a las raíces de la violencia se considera como destacado el desarrollo del modelo ecológico de la OMS y sus cuatro niveles: individual, las relaciones y los grupos de pertenencia, de la comunidad y el contexto, y finalmente el social teniendo en cuenta los factores que promueven un clima de aceptación de la violencia y los que disminuyen las barreras contra ésta.

En tercer lugar, se describen teorías explicativas de la agresividad y la violencia donde se detallan las activas e innatas (genética, psicoanalítica, etológica, y la de los rasgos

de personalidad), teoría de la frustración agresión, los modelos reactivos o ambientalistas (del aprendizaje por condicionamiento clásico, por condicionamiento operante, del aprendizaje social / aprendizaje vicario, de la interacción social y los modelos sociológicos). Si bien no se considera que exista un solo modelo adecuado para su abordaje, se prioriza los modelos abarcativos y sistémicos que integran diferentes variables, dada la complejidad del fenómeno.

En cuarto lugar, el trabajo analizó la violencia en el ámbito escolar, donde se despliegan factores que contribuyen al devenir de la vida individual y social de todos los miembros de la comunidad (Ortega, 1998). Además el aprendizaje y la enseñanza se producen en un escenario institucional regulado por convenciones y normas sociales que enseñan cuáles son los roles que cada uno tiene que desarrollar (Ortega, 2003). Se destaca la importancia del aprendizaje colaborativo (Ahmed y Braithwaite 2004; Conoley y Goldstein 2004; Gini 2004; Johnson y Johnson 1999; Reinke y Herman 2002). También se ha focalizado en el clima escolar, para el desarrollo de una convivencia constructiva o conflictiva y el estilo de convivencia para facilitar o dificultar el logro de metas, funciones y procesos de comunicación, mantener la normatividad y el nivel relacional, la elaboración de vínculos afectivos y los patrones comportamentales de respeto y tolerancia (Duarte, 2005). Por otra parte, desde un enfoque sistémico de la convivencia, se enfatiza en la interacción de tres subsistemas de vínculos interpersonales: los adultos responsables de la actividad, el profesorado como subsistema en sí mismo y el subsistema de pares como agentes socializadores, con jerarquías de poder con o sin equilibrio y constructores de actitudes constructivas u hostiles (Ortega y Mora-Merchán, 1996). En cuanto a la violencia escolar propiamente dicha, se describen categorías de menor a mayor gravedad (Carbonell y Peña, 2001): conflictos de carácter primario, comportamientos de tipo disruptivo y comportamientos y conflictos de mayor riesgo. Se da, además, trascendencia al estudio realizado por Abramovay y Rúa, (2002), con la aplicación de un concepto amplio de violencia, que incorpora las nociones de maltrato y de uso de la fuerza o de la intimidación, así como los aspectos socioculturales y simbólicos del fenómeno y situaciones capaces de desencadenar violencia como medidas disciplinarias, actos agresivos entre alumnos y profesores y reglas de organización poco manifiestas; se agregan otros variables como la escasez de recursos humanos y materiales, bajas remuneraciones de docentes y directivos, falta de diálogo

entre los actores que componen el ambiente escolar, y la poca comunicación entre la familia y la comunidad profundamente interdependientes.

Para finalizar, se subraya el fenómeno del hostigamiento de pares o *bullying* (Olweus, 1998), su alta prevalencia en las tipologías de violencia y su dinámica sistémica (García Coto, 2013), con participación directa o indirecta de diferentes actores, ya sea pares, maestros, directivos, familiares constituyendo una dinámica compleja.

Desde esta visión, la violencia escolar es un fenómeno sistémico; se considera entonces la necesidad de equipos interdisciplinarios que logren un abordaje integral sobre todos los actores en conjunto y desde diferentes perspectivas. Secundariamente, redundaría en programas más efectivos, sostenidos en el tiempo, a nivel de colegios y comunitario, para facilitar la convivencia y mejorar la calidad de vida poblacional. Dada la complejidad de la violencia, en particular, escolar, este artículo se propuso presentar de forma organizada una serie de marcos interpretativos sobre el fenómeno. A modo de cierre, se considera fundamental seguir indagando en el estudio de factores causales, preventivos y contingentes de los actos de violencia escolar.

Bibliografía

- Abramovay, M. (2004). *Violencia en las escuelas*. Brasilia: UNESCO.
- Aguaded, J. I. (2000). *La televisión y los escolares onubenses. Hábitos de consumo y actitudes ante la violencia y sexismo televisivo*. Huelva: Exmo. Ayto. de Huelva.
- Ahmed, W., & V. Braithwaite (2004). Bullying and Victimization: Cause from Concern for both Families and Schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., & Fernández-Pascual, M. D. (2013). ¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria?: una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de psicología*, 29(3), 1060-1069.
- Aluja, A. (1991). *Personalidad desinhibida, agresividad y conducta antisocial*. Barcelona: PPU.
- Antier (2003). *La agresividad*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias S. A.
- Arévalo, E.E. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social en estudiantes de secundarios del Colegio Claretiano de Trujillo. Tesis de Maestría en Psicología Educativa*. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

- Aróstegui, J. (1994). Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia. *Ayer*, (13), 17-55.
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1963). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Ed. 1974. Madrid: Alianza Editorial.
- Beloff, M. (1999). Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar. *Justicia y derechos del niño*, 1, 9-22.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Descle de Brouwer
- Blaya, C. (2001). Climatscolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre En É. Debarbieux, y C. Blaya: *Violence à l'école et politiques publiques*. París: esf.
- Bourdieu, P. (2001): *O poder simbólico*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Contexts of child rearing: Problems and prospects*. *American psychologist*, 34(10), 844.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723.
- Bronfenbrenner, U., & Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Boston: Harvard university press.
- Bruñol, M. C. (1998). El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Número 125.
- Calvo, A.R. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: Eos.
- Candau, V. M.; Lucinda, M. da C., y Nascimento, M. das G. (1999): *Escola e violencia*. Rio de Janeiro: dp&a.
- Cerdà, M. X. M. (1996). El bullying versus el respeto a los derechos de los menores en la educación: La escuela como espacio de disocialización. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (14), 47-62.
- Cere (1993). Evaluar el contexto educativo. *Documento de Estudio*. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide

- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M. V., Torruella, M., & Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 14(2), 21-30.
- Concha-Eastman, A., & Krug, E. (2002). Informe mundial sobre la salud y la violencia de la OMS: una herramienta de trabajo. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 12(4), 227-229.
- Conoley, J., & A. Goldstein (eds.) (2004) *School Violence Intervention. A Practical Handbook*. Nueva York: Guilford Press
- Debarbieux, É. y Blaya, C. (2002): *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: Unesco.
- Del Pueblo, D., del Barrio Martínez, C., Bayal, M. Á. E., Ortega, E. M., Fernández, A. B., de Dios Pérez, M. J. & Ochaíta, E. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006* (Nuevo estudio y actualización del informe 2000).
- Del Rey Alamillo, R., & Ruiz, R. O. (2003). *La violencia escolar: estrategias de prevención* (Vol. 186). Grao.
- Delors, J. (org.) 1998): *Educação: um tesouro a descobrir*, São Paulo, Cortez, Brasília, Unesco.
- Díaz-Aguado, M. (2005). *Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla versión electrónica*. *Revista Iberoamericana de Educación* 37, 17-47
- Dodge, K.A., & Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.
- Duarte, J. (2005). Violencia en la escuela. Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín. *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*, 37.
- Dupaquier, J. (1999): La violence en milieuscolaire. En *Éducation et formation: enfants et adolescents en difficulté*, París: Presses Universitaires de France.
- Duschatzky, Silvia y Cristina Corea (2005). *Chicos de banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Echeburúa, E. (2010). Las raíces psicológicas de la violencia. En J. Sanmartín, R. Guitierrez, J. Martínez. y J.L. Vera, *Reflexiones sobre la violencia*. (34-43). México: Siglo XXI: *Centro Reina Sofía*
- Español, U. C. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Nuevo Siglo.

- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School psychology review*, 32(3), 365-384.
- Esplugues, J. S. (2007). *¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia*. *Daimon*, (42), 9-21.
- Fernández García, I. (1996). Manifestaciones de violencia en la escuela: el clima escolar. *Educadores: Revista de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza*, 38(180), 35-53.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Flacso (2005). *Diagnóstico preliminar sobre el fenómeno de la violencia estudiantil interinstitucional en el área metropolitana de San Salvador y un modelo programático de prevención e intervención para disminuir esta forma de violencia*. El Salvador: Flacso.
- Fromm, E. (1975). *Anatomía de la destructividad humana*. Madrid: Siglo XXI.
- García Coto, M., Kerman, B., Sinigagliesi, F., Knallinsky, Molinari, F., Kelly, M., Mures, G. (2013), Análisis descriptivo de situaciones de maltrato desde la perspectiva del hostigador, el hostigado y los testigos en estudiantes de nivel inicial de la ciudad de Buenos Aires. Diferencias según el sexo de los participantes, *HOLOGRAMATICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año VII, Número 17, V3 (2013)*, pp. 43-58
- Hodgkin, R., & Newell, P. (2001). *Manual de aplicación de la convención sobre los derechos del niño: preparado para el UNICEF por Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*.
- Johnson, D. W. y R. T. Johnson (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Krauskopf, D., & Maddaleno, M. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. OPS
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., & Zwi, A. B. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*.
- López Alonso, A., Kerman, B., & Pavía, J. (2009). Un estudio panorámico sobre el riesgo y la prevención del abuso sexual infantil. *Calidad de Vida y Salud*, Buenos Aires: Universidad de Flores. <http://revistacdvs.uflo.edu.ar>

- Lozano-Vicente, A. (2016). Los derechos del niño: cuestiones sobre su fundamentación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 67-79.
- Mateos, P. R. (1992). La protección jurídica del menor en la Convención sobre los derechos del niño de 20 de noviembre de 1989. *Revista española de derecho internacional*, 44(2), 465-498.
- Machado, J., & Guerra, J. G. (2009). *Violencia en la escuela*. Sic (Caracas), 72(715), 211-222.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Montagu, A. (1981). *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid: Alianza Universidad
- Organización Panamericana de la Salud, & OPS. (2003). Capítulo 1. La violencia, un problema mundial de salud pública. *Informe mundial sobre la violencia y la salud*.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2001). Aciertos y Desaciertos del Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R. & R. Del Rey (2002). Violencia en la escuela. En *el XIII Congreso de la Sociedad Española de Medicina Adolescente*.
- Ortega, R. & R. Del Rey (2003) *La violencia escolar, estrategias de prevención*. Barcelona: Grao
- Ortega, R. & J. A. Mora-Merchán (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación* 3, 5- 18.
- Ortega, R. (1998). Violencia, agresión y disciplina. En I. Fernández (Ed.), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. (pp. 19-30). Madrid: Narcea S. A. de Ediciones
- Ortega, R. (2001). Project Sevilla contre la violence scolaire: un modèle d'intervention éducative à caractère écologique. En É. Debarbieux y C. Blaya (dir.): *La violence en milieu scolaire-3-dix approches en Europe*, París: Ed. Esp.
- Ortega, R., & del Rey, R. (2006). *Construir la convivencia*. Madrid: Edebé.
- Piaget, J. (1955). *La construcción de la realidad en el niño*.
- Pilotti, F. J. (2001). *Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto*. Cepal.

- Reinke, W. y K. Herman (2002). A Research Agenda for School Violence Prevention. *American Psychologist* 57 (10), 796-797.
- Sánchez, A. M. S., & Torres, M. V. T. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 73-93.
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T., & Torres, M. V. T. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 353-370.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel
- Sanmartín, J., Guitierrez, R., Martínez, J. y Vera, J.L. (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía
- Scheerens, J., y Bosker, R. J. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford: Pergamon.
- Serrano, A. (2010). Violencia escolar. En J. Sanmartín, R. Guitierrez, J. Martínez. y J.L. Vera, *Reflexiones sobre la violencia*. (147-160). México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía
- Sgroi, S. (1981): *Handbook of Clinical Intervention in Chile Sexual Abuse*, Lexington Books.
- Serrano, I. (1996). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide
- Tobeña, A. (2003). *Anatomía de la Agresividad Humana. De la violencia infantil al belicismo*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Tremblay, R. E. (1999). *Definiciones de agresión y violencia*. Medellín. Secretaria de Educación y Cultura. Programa de Convivencia Ciudadana, CES. Seminario Internacional sobre Prevención Temprana de la Violencia y Algunas Experiencias Exitosas. Medellín: Alcaldía.
- Vargas, T. (2009). Violencia en la escuela. Estudio cualitativo, 2009. En *Revista Digital: Reflexiones y Experiencias Innovadoras en el Aula*, Vol 4.

Recibido 31.10.16

Aceptado 6.V.17