

MALTRATO POR ABUSO DE PODER. BULLYING.

Cristina del Barrio
Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

Las relaciones de abuso de poder entre escolares empezaron a sacarse de su invisibilidad desde los estudios pioneros de Dan Olweus en Escandinavia hace casi treinta años¹. Poco a poco se han ido tomando en serio en el resto de países europeos, junto con Australia y Japón y más tarde en Estados Unidos², pero todavía queda mucho para que su prevención ocupe un lugar prioritario en la práctica diaria de los centros educativos en muchos lugares. El fenómeno es también conocido a menudo por su expresión anglosajona *school bullying*, pero también como victimización, intimidación, hostigamiento, acoso -si bien en muchas de sus formas trasciende el hostigamiento o acoso explícitos y consiste en exclusión social³. Dado que el concepto ha ido ampliándose al encontrarse nuevos ejemplos de esta relación perversa, su definición se ha ido haciendo más general e inclusiva: proceso por el que una o varias personas ejercen un daño físico o psicológico hacia otra, habitualmente de modo reiterado y desde una posición de ventaja, lo que hace a la víctima sentirse impotente frente a sus agresores. Puede empezar como bromas acerca de algún aspecto físico o psicológico de un compañero, bromas cuyo efecto molesto en la víctima hace que se reiteren para obtener ese resultado, y que pueden derivar en otro tipo de agresiones, físicas o no. Puede tratarse de un plan dirigido a aislar a una persona de todo el grupo, p.ej. a una chica por parte de su ex novio al decidir ella no continuar la relación. Este tipo de experiencias son lo que se suele conocer como maltrato o abuso de poder entre iguales, y convierten el centro escolar -no sólo en la etapa de secundaria-, en un lugar inseguro, alejado del bienestar que debe enmarcar los aprendizajes escolares, siendo el bienestar mismo un aprendizaje que hay que lograr y que depende muy estrechamente de las relaciones interpersonales. Por supuesto, se trata de un fenómeno que no es exclusivo de la escuela. Como en otros ámbitos, en el escolar aparece a veces subestimado, otras veces ignorado o silenciado, lo que hace difícil que se actúe para resolverlo. La idea tan extendida de que no es algo serio constituye un mito entre otros (i.e. por qué convertir en problema algo que siempre ha ocurrido; ocurre sólo con determinados chicos o determinados centros, etc.) ampliamente desmentidos por el conjunto de conocimientos con que contamos en estos momentos acerca del fenómeno⁴. Sabemos que es una realidad presente en la casi totalidad de los centros escolares. El desconocimiento de casos concretos confirma que permanece como un fenómeno oculto casi siempre a los adultos. Lo que diferencia el abuso entre iguales de otros tipos de maltrato -como el doméstico, sea infantil o dirigido a la pareja-, es precisamente el contexto -el grupo de compañeros- en el que se produce y las características de la relación entre los implicados. Puede admitirse que los iguales no lo son en todos los ámbitos: unos destacan en un aspecto o habilidad, otros en otros. El problema de los abusos de poder es que se niega a la víctima un estatus superior en ningún aspecto: es una enmienda a la

totalidad, es negar al otro, lo que influye poderosamente en la autoestima en unas edades muy vulnerables a la imagen de sí que los pares devuelven.

Los primeros estudios en el estado español se desarrollaron a finales de los años ochenta⁵, creándose grupos de investigación centrados primero en la incidencia y luego en modelos de intervención y en la exploración de distintos aspectos del fenómeno^{6,7}. En ese contexto, y debido a algunos incidentes ocurridos en centros de educación secundaria, se solicita por el Parlamento un Informe del Defensor del Pueblo centrado en este problema. El estudio, realizado con una muestra representativa de tres mil escolares de ESO de todas las comunidades autónomas, tipos de centro y localidades de distinto tamaño, constituye una fotografía precisa del estado de la cuestión⁸⁻⁹.

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes de secundaria que afirman haber sufrido, perpetrado o presenciado diferentes modos de maltrato entre compañeros (N=3000) [Defensor del Pueblo, 2000].

| <i>Tipo de maltrato</i> | | VICTIMA (%) | AGRESOR (%) | TESTIGO (%) |
|-------------------------------------|----------|-------------|-------------|-------------|
| <i>Exclusión social</i> | : | 14,9 | 38,7 | 79 |
| Ignorar | | | | |
| No dejar participar | | 10,7 | 13,7 | 66,5 |
| <i>Agresión verbal</i> | : | 38,5 | 45,5 | 91,6 |
| Insultar | | | | |
| Poner motes ofensivos | | 37,2 | 37,9 | 91,3 |
| Hablar mal de otro/a a sus espaldas | | 34,9 | 38,5 | 88,3 |
| <i>Agresión física indirecta</i> | : | 21,8 | 13,5 | 73,9 |
| Esconder cosas | | | | |
| Romper cosas | | 4,4 | 1,3 | 37,6 |
| Robar cosas | | 7,3 | 1,5 | 39,5 |
| <i>Agresión física indirecta</i> | : | 4,8 | 7,2 | 59,6 |
| Pegar | | | | |
| <i>Amenazas:</i> | Am. para | 9,7 | 7,4 | 66,2 |
| meter miedo | | | | |
| Obligar a hacer cosas mediante am. | | 0,8 | 0,4 | 12,6 |
| Amenazar con armas | | 0,7 | 0,4 | 6,2 |
| <i>Acoso sexual</i> | | 2 | 0,6 | 7,6 |

Según los resultados encontrados, en todos nuestros centros de secundaria existen relaciones entre los escolares presididas por la humillación y el abuso de poder¹. Este problema es señalado por una proporción no desdeñable de estudiantes de ESO de todo el estado ya sea como víctimas, autores u observadores, y por el propio profesorado, lo que en sí mismo rebate uno de los mitos discutidos, el de la inexistencia del fenómeno (véase la tabla 1). Los modos en que se ejerce ese abuso de poder son bien distintos, alcanzando a más de un tercio de los tres mil estudiantes estudiados las humillaciones a través de la palabra, como insultos y motes ofensivos, a veces a espaldas del destinatario de la agresión. También se arremete a los demás a través de sus propiedades, en especial escondiéndolas, como señala una quinta parte del alumnado, o

mediante la exclusión social, que experimenta sistemáticamente hasta un 15% de los participantes, ya sea al ser sutilmente ignorados por sus compañeros o al no permitírseles explícitamente incorporarse al grupo o participar en una actividad. De modo mucho menos frecuente, se encuentran las agresiones físicas, las amenazas o el acoso sexual.

Las consecuencias del maltrato por abuso de poder

En el caso de la *víctima*, la consecuencia más inmediata del maltrato es el miedo. El sesenta y uno por ciento de quienes tienen miedo a ir al instituto señalan a sus compañeros como fuente principal de su temor⁸. Además, lejos del tópico del endurecimiento que conseguirían, muchos estudios documentan que los chicos y chicas victimizados tienen una autoestima más baja que sus compañeros y pueden mostrar síntomas de depresión, ansiedad o soledad, y estrés postraumático.

También se ha encontrado que las víctimas de maltrato muestran más problemas psicosomáticos (p.ej., encontrarse mal, nervioso, con dolor de cabeza, de estómago) que sus compañeros. Esa experiencia, y el miedo que provoca, también puede llevar a no desear ir a la escuela, a no participar en las actividades del aula, o incluso al absentismo real¹⁰⁻¹¹. Una consecuencia extrema de la victimización en la escuela es el suicidio. En otros países, p.ej. Noruega o Reino Unido, ya se había informado en los medios de comunicación de autoinmolaciones, con toda probabilidad como consecuencia del abuso grave por parte de los iguales. El suicidio de Jokin, relacionado presuntamente con el fenómeno, es el primer caso conocido ampliamente en España, quizá después de otros casos menos evidentes. Aun en ausencia de este resultado extremo, algunas víctimas tienen pensamientos frecuentes de suicidio por efecto directo del maltrato¹².

Los datos existentes acerca de consecuencias a largo plazo van en contra de lo que algunos consideran “fortalecimiento del carácter”, citándose más bien una clara disminución de la autoestima, inseguridad en las relaciones interpersonales y pesadillas y recuerdos perturbadores frecuentes^{10-11,13}. La exclusión social, sea de forma activa (no dejar participar, abiertamente) o pasiva (ignorar), parece llevar a estos efectos negativos de modo más marcado que otras formas de maltrato. Junto con los efectos que tiene el maltrato sufrido a corto plazo, forman la razón para tomar este tipo de maltrato muy en serio y no restarle importancia calificándolo como “cosas de chicos”, “ya les pasará”. Con respecto a los *agresores*, una idea muy presente, tanto en la psicología popular como científica, es la del *círculo vicioso*: si agreden a otros, es que lo han aprendido de niños, en muchas ocasiones observando la actuación agresiva de (uno de) sus padres, llegando a desarrollar una personalidad trastornada con respecto a la agresión, que le lleve a maltratar con mucha probabilidad a su familia, y acabe como delincuente.

Según Farrington (1993) los padres que habían sido abusadores en la escuela, tendían a tener hijos que también lo eran. Pero en su estudio esto sólo ocurre en un 16% de los padres, mientras que el 84% de esos padres tenían hijos que no victimizaron en la escuela. Además, un 5,5% de los padres sin esa experiencia escolar también tenía hijos que abusaban, todos ellos datos más que convincentes para mostrar que no existe una relación directa de causa-efecto. Lo que sí parece un resultado habitual, como también en el caso de la exposición a violencia en los medios, es un aumento de la tolerancia ante estas situaciones de intolerancia, o dominación-sumisión pensando que el abuso de la desigualdad es algo natural. Pero también es posible que lleguen a arrepentirse de lo que hicieron en sus años escolares.

Cómo se reacciona

Las formas en que reaccionan los propios escolares que son víctimas como quienes les rodean, determina las dificultades para descubrirlo e intervenir

Los datos del *Informe* del Defensor del Pueblo (2000) y las propias declaraciones de los chicos y chicas revelan que contarían su sufrimiento en primer lugar a sus amigos (65%), luego a la familia (36%) y por último al profesorado (10%). Además, son los amigos los que prestan ayuda fundamentalmente a la víctima, como menciona más del 60%. Sin embargo, es importante destacar que en los casos más graves dejan de prestarla y que aparte de ellos, apenas hay ayuda de otros chicos y chicas (8%). El profesorado apenas responde, y es en los casos en que hay robos, agresión física o amenazas. Hay que enseñar a los alumnos que la ayuda no se debe limitar a los propios amigos, sino que cualquier compañero que esté siendo victimizado merece ser ayudado. Sobre todo sabiendo que quienes viven el maltrato no tienen amigos.

Esto no significa que se deba dejar a los propios alumnos que solucionen este problema por sí solos. En primer lugar, porque hay chicos y chicas que no cuentan a nadie lo que les ocurre (entre un 8 y un 20%, según el tipo de maltrato), por distintas razones (Tabla 2), que se resumen en un descenso generalizado de la confianza en los demás, sobre todo cuando se trata de los chicos de 4º E.S.O., curso en que un 14% no se lo cuenta a nadie. Probablemente también porque no tienen amigos. En segundo lugar, porque no reciben ayuda de nadie (entre un 13 y 20%), incluso en casos tan extremos como la amenaza con armas o tan habituales como la exclusión social.

No son pocos los alumnos que dicen que evitar los lugares o a las personas agresoras sería la estrategia que ellos llevarían a cabo para solucionar situaciones de maltrato (21%) o para sentirse mejor cuando tales situaciones ocurren (17%), p.ej. ignorando a los agresores. Sin embargo, este tipo de conductas evasivas, deben analizarse desde al menos dos puntos de vista. Por un lado, indican que el estudiante algún problema en el centro educativo y necesita ayuda, ya sea desde un punto de vista más académico o social. Por otro lado, la evitación no parece ser siempre una solución eficaz, ya que incluso en un centro distinto este tipo de relación negativa puede seguir ocurriendo. Y porque como en el caso del suicidio, supone un fracaso.

Tabla 2. Razones por las que las víctimas no suelen decir nada (Sullivan, Cleary y Sullivan 2004)

| |
|--|
| Víctimas temen castigo posterior |
| Piensan que serán más señaladas y que si no lo dicen se ganarán la simpatía de los agresores |
| No creen que los profesores puedan o quieran hacer nada para pararlo |
| No quieren preocupar a los padres |
| Temen que si los padres lo comunican a la escuela, será peor el maltrato |
| Acusar a compañeros se considera algo muy malo |
| Se sienten de algún modo culpables. |

¿Por qué intervenir en el maltrato entre iguales?

Las consecuencias de los procesos de maltrato afectan a todos los miembros de la comunidad educativa. Un número importante de alumnos que son objeto de estas acciones de forma reiterada y a través de diferentes modalidades de agresión, sienten que su vida es en el mejor de los casos infeliz, en otros casos una pesadilla. Pero además los agresores, los alumnos que conocen lo que ocurre, los adultos juegan todos ellos un

papel en el escenario del maltrato, papel que puede diferir dependiendo de que el contexto tienda a favorecer o por el contrario a prevenir la intimidación.

En primer lugar, hay que reconocer el daño que las relaciones basadas en la intimidación provocan en la víctima, y el clima de miedo y nuevos abusos que se genera alrededor. Un agresor que caiga bien por la razón que sea (buen rendimiento escolar, buena imagen física, habilidades deportivas) puede contribuir a que se minimice el problema. El poder que el agresor obtiene a través del sufrimiento del otro nos indica una valoración equivocada de la valía personal, en un intento de soslayar la propia debilidad. Como manifiesta Greenbaum, “los agresores a menudo ni siquiera pueden pensar en una respuesta amigable que les permita mantener su dignidad y autoimagen, por lo que no ven otra alternativa que la agresión. Con ello obtienen, o mantienen, a los ojos de los demás el protagonismo no existente en otros campos de éxito, y son percibidos por aquéllos como ‘sintiéndose bien consigo mismos’. De ahí a desviar hacia la víctima la culpa por lo ocurrido hay un paso, lo que le permite eludir su responsabilidad. Esta dinámica de desviación de la responsabilidad se encuentra en las ideas manifestadas por otros compañeros, incluyendo a la víctima que a menudo se autoinculpa en un intento por entender lo que ocurre”¹⁵.

Ya sólo este estado perverso de cosas haría necesaria la intervención en los casos de maltrato. Pero también hay que tener en cuenta que se trata de un problema situado en un grupo, y no sólo el agresor o grupo de agresores contribuye con sus actitudes al mantenimiento del problema. Así, además de quien lidera la agresión, hay quienes instigan, quien defiende al agredido, quien apoya al agresor, quien observa. La victimización en el medio escolar va más allá de los individuos directamente involucrados en la agresión. De ella participan quienes con su silencio, al no oponerse, amparan lo que ocurre y ayudan a que permanezca. Como señalaba una niña de 13 años, “todos los que sabemos lo que pasa somos responsables”.

Por último hay que citar la falta de conocimiento de los adultos (profesores y familias) y el papel secundario que a menudo juegan en este asunto. Sin embargo, a estas alturas de lo que sabemos, su posición tampoco es neutral pues al no saber no se interviene y con ello se promueve la cultura del más fuerte. No hay que esperar a conocer casos concretos para decidirse a actuar, fundamentalmente desde la prevención y la reflexión acerca de algo que con casi toda seguridad está ocurriendo.

Por todo ello, el maltrato ha de ser percibido como *un mal social*, como una tentación de mal uso de las propias ventajas que acecha en los grupos, y no como un problema específico de ciertos individuos. De ahí que la escuela tenga una responsabilidad importante a la hora de guiar y dar claves para favorecer unas relaciones personales saludables y equilibradas.

Cómo se puede cambiar la situación

Cuando se les pregunta a los propios chicos y chicas qué harían para acabar con la situación de maltrato si ellos ocupasen el papel de víctima, un 56% opina que recurriría a una tercera persona, ya sea compañero, padre o profesor, para buscar ayuda. Sin embargo, la búsqueda del adulto desciende a medida que aumentan de edad y cobran cada vez más fuerza la alternativa de los compañeros o de enfrentarse asertivamente a la situación (26%), por ejemplo, diciendo directamente a los agresores que paren. Estos datos se pueden entender al compararlos con lo que creen que les haría sentirse mejor: aun considerando a los adultos una posible solución, no encuentran en ella un alivio emocional (sólo lo menciona un 6%) pues, además de la cultura de no acusar, como ellos mismos dicen, “el profesor no va a estar siempre delante para ayudarte”. Para sentirse mejor recurren a estrategias de tipo cognitivo con las que preservan su

autoestima o reinterpretan la situación, p. ej. pensar que quienes actúan mal no merecen la pena tanto como ellos. También, de forma creciente con la edad, recurren a los iguales¹⁷.

El ámbito educativo es el principal protagonista del cambio de las relaciones perversas entre escolares que se dan en él, y en otros lugares se ha descrito las distintas esferas en que es necesario implicarse por ese cambio, desde la filosofía del centro y un clima de relaciones propicio para la búsqueda de soluciones no violentas de los conflictos hasta las relaciones diarias en la clase, donde es crucial una actitud ejemplar del docente que por un lado eluda la violencia –que no la autoridad- y por otro no permita un tratamiento negativo entre alumnos. Hay que reivindicar la educación emocional como una necesidad, que ayudaría a generar un clima más empático en las relaciones entre iguales, a comprender mejor las emociones de los otros y a sentir mejor *con* las emociones de los otros.

Sin embargo, al igual que es fundamental un cambio en la imagen que llega a los niños y jóvenes de las relaciones interpersonales en otros espacios sociales, desde los medios audiovisuales, la política, etc. es importante ver nuevas formas de intervención –y de prevención- en las que otros actores puedan influir en la solución de los abusos de poder- En este sentido, los pediatras tienen un papel crucial. A ellos les llega el problema ya sea de la mano de las familias, o directamente por los propios escolares.

La acción puede ir en varias direcciones¹⁸. Por un lado, la identificación del problema si no se expone en un primer momento, a través de preguntas generales acerca de cómo se lleva con los compañeros, o bien preguntando a los familiares por el comportamiento del chico o chica en relación con las salidas o comunicación con los amigos. En segundo lugar, el tratamiento a la víctima, en el sentido de alejar de ella toda autoinculpación e intentar reducir los síntomas psicósomáticos, si los hubiere ya sea directamente o con la ayuda de otros especialistas. Por último, colaborar en proporcionar al centro o las familias la información con que se cuente para influir en la solución dentro del propio centro.

Una idea que hay que dejar clara a la víctima que acude a la consulta, al igual que desde los espacios de reflexión esperables en el centro educativo, es que no hay que obsesionarse en la búsqueda de causas individuales sean de la víctima o del agresor. Hay que ir más lejos y buscar las causas en la dinámica de funcionamiento de los grupos de adolescentes que viven esas situaciones y cómo, en muchos casos, independientemente de las características individuales de los protagonistas; el problema está más en cómo muchos alumnos/as se quedan atrapados en dinámicas de funcionamiento de grupo, que les llevan al ostracismo o a convertirse en blanco de las burlas de los demás o a participar bien por miedo o por el contagio del poder de quien lleve la voz cantante (o por ambas cosas). Los propios chicos nos hablan de una reinterpretación del problema como estrategia para conseguir un alivio emocional.

Por otro lado será precisa una colaboración interdisciplinar entre los distintos expertos: educadores, psicólogos, pediatras junto con los implicados y sus familias para llegar a elaborar protocolos de actuación en estos casos, siempre más difíciles que otros tipos de malestar más exclusivamente somáticos que motiven las consultas en atención primaria.

Referencias bibliográficas

1. OLWEUS, D. (1993) *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. Trad cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
2. SMITH, P.K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R. y SLEE, P. (Eds.) (1999) *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
3. SMITH, P.K.; COWIE, H.; OLAFSSON, R.F.; LIEFOOGHE, A.P.D.; ALMEIDA, A.; ARAKI, H.; del BARRIO, C. et al. (2002) Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.
4. Del BARRIO, C.; van der MEULEN, K. y BARRIOS, A. (2002) Otro tipo de maltrato: el abuso de poder entre escolares. *Bienestar y Protección Infantil*, 3, 37-69.
5. VIEIRA, M.; FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1989) Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.) *Bullying: An International Perspective*. Londres: David Fulton, pp. 35-52.
6. ORTEGA, R. (Coord.) (1998) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
7. Del BARRIO, C. y MARTÍN, E. (Coords.) (2003) Dossier temático “Convivencia y conflictos en los centros escolares: el maltrato entre iguales”. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 3-95.
8. DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
<http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/ESTUDIOVIOLENCIA.zip>
9. Del BARRIO, C.; MARTÍN, E.; MONTERO, I.; GUTIÉRREZ, H. y FERNÁNDEZ, I. (2003) La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje* 26, 25-47
10. Van der Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., del Barrio, C., Korn, S. y Schäfer, M. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 49-62.
11. Schäfer, M., Smith, P. Korn, S., Hunter, S., van der Meulen, K. y Singer, M. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.
12. Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools: And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
13. Hugh-Jones, S. y Smith, P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.
14. Sullivan K, Cleary M y Sullivan G. *Bullying in secondary schools*. Londres: Paul Chapman, 2004.
15. GREENBAUM, S (1989) *Set straight on bullies*. Malibu, CA; National School Safety Center

16. Martín E, Fernández I, Andrés S, del Barrio C y Echeíta G. La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infanc Aprendiz* 2003; 26: 79-95.
17. Del Barrio C, Almeida A, van der Meulen K, Barrios A y Gutiérrez H. Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: Scan-Bullying. *Infanc Aprendiz* 2003; 26: 63-78.
18. Galardi MS y Ugarte R Maltrato entre iguales (Bullying) en la escuela. ¿Cuál es el papel de los pediatras de Atención Primaria?, *Rev Pediatr AtenPrimaria* 2005, 7: 11-19.