

REFLEXIONES EN TORNO A LA RESPUESTA EDUCATIVA FRENTE A LA VIOLENCIA ESCOLAR

Ángela Serrano Sarmiento^a

Fecha de recepción y aceptación: 27 de marzo de 2015 y 28 de abril de 2015

Resumen: La violencia escolar es una realidad que pervive en los centros. Los centros escolares en muchas ocasiones tienen clara la normativa, pero no la respuesta educativa a nivel práctico. Sin embargo, es este, justamente, el clima de convivencia. Conocer el protocolo de actuación, las personas responsables, así como las medidas necesarias ya es en sí misma una forma de prevención e intervención.

Palabras clave: violencia, violencia escolar, *bullying*, intervención, factores de riesgo.

Abstract: School violence is a reality that has survived for a considerable time in the classroom. The Teaching Institutions, often have clear rules, but not the educational response to practical level. However, this ensures a good climate of cooperation. Knowing the rules of coexistence, the action protocol, persons responsible, and measures to resolve conflicts, are already in itself a form of prevention and intervention that promotes and ensures coexistence.

Keywords: violence, school violence, bullying, intervention, risk factors.

^a Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Correspondencia: Calle Sagrado Corazón, 5. 46110 (Godella), Valencia. España.

E-mail: angela.serrano@ucv.es



La violencia jamás resuelve los conflictos, ni siquiera disminuye sus consecuencias.

JUAN PABLO II

1. INTRODUCCIÓN

Muy contrariamente a lo que la gente piensa, la violencia, en la mayoría de las ocasiones, es una producción social, es decir, a ser violento se aprende (Sanmartín, 2004), es decir, el agresivo nace, pero el violento se hace. La violencia es el resultado de un déficit cognitivo y emocional para encontrar la forma de solucionar demandas sociales contrarias que se presentan como un conflicto. Generalmente la violencia es, a su vez, un proceso en el que en su base hay factores de riesgo personales (incluidos biológicos y psicológicos), sociales y culturales; pero es una acción intencional que no es aislada, la persona violenta previamente ha ido en una escalada de acciones y problemas de conducta que previamente se han manifestado. Habitualmente los menores violentos en la escuela han ido dando indicadores previos de que algo no funciona en los sistemas o subsistemas en los que está inmerso (Bronfenbrenner, 1983: 38). Es muy habitual escuchar al profesorado decir expresiones como “es que a este menor se le veía venir”; esta expresión verbal significa el compendio de problemas conductuales tales como absentismo, interrupción, inatención, faltas de disciplina y conductas problemáticas observadas y presentadas en el centro escolar.

Normalmente, en estos menores, su conducta violenta y desajustada representa el desasosiego y la angustia de su propio desajuste personal y social. Y aunque no es una justificación de su conducta, sí que ayuda a comprender que la conducta es en sí misma un síntoma de lo que les está pasando y nos permite entender que lo que precisan es atención y ayuda. Es importante recordar que los menores con problemas de comportamiento son niños o adolescentes, aún están en proceso de formación por tanto; desde esta perspectiva, el término problema de conducta cobra un matiz interesante para la intervención educativa, dado que son justamente los problemas de conducta el principal medio de detección e intervención temprana para prevenir los actos violentos.

En el estudio presentado por Serrano, Martínez, Iborra y Rodríguez (2011: 192), se presentaba la correlación importantísima en entre menores que han presentado problemas de conducta previos como el vandalismo, y a su vez han presentado episodios de violencia escolar.

Los comportamientos problemáticos en la escuela pueden ser de dos tipos: comportamientos normalmente problemáticos o comportamientos anormalmente problemáticos. La diferencia entre unos y otros es que los primeros hacen referencia a un grupo de conductas que surgen de forma natural durante el desarrollo evolutivo del menor. De



esta forma, y a modo de ejemplo, el comportamiento de desobediencia de un niño de 2 o 3 años de edad ante la prohibición de los padres de tocar el Ipad o la conducta agresiva de un niño, en las mismas edades, que aún no ha adquirido un nivel de expresión verbal adecuado, pueden considerarse conductas normales y necesarias para que el niño desarrolle las sensaciones de independencia y autonomía que le permitirán conocer el mundo a través de su interacción con él (Campbell, 1993). No obstante, la generalización y el mantenimiento de esos comportamientos a lo largo de los años corresponderían a un comportamiento anormalmente problemático, y será lo que determine la presencia de los problemas de conducta o de los trastornos del comportamiento (Díaz-Sibaja, 2005). Tanto los problemas de conducta llamados normalmente problemáticos, como los que están fuera del desarrollo del menor y, por tanto, no se dan dentro de las paralelas de normalidad, como la violencia y los trastornos propiamente dichos, están ligados a una serie de factores de riesgo, entendiéndose por factores de riesgo las variables que ponen a los menores en situación de vulnerabilidad al presentarlos.

2. FACTORES DE RIESGO DE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA Y LA VIOLENCIA ESCOLAR

Respecto a los problemas de conducta en el aula, existen tres grandes corrientes que han intentado explicar los factores de riesgo a los que se atribuye la inadaptación escolar.

Una primera corriente es de corte organicista e interpreta que los problemas de conducta suelen ser producidos por causas internas del niño o los adolescentes, es decir, por el potencial genético o la carga hereditaria del niño y su particular maduración del sistema nervioso, es decir, la herencia genética y la maduración orgánica. Según esta corriente, el niño o adolescente no puede ser intervenido más que con algún tipo de tratamiento médico, farmacológico o simplemente con la maduración física necesaria. El problema de esta corriente es que considera al niño o adolescente como un ser pasivo que sufre el problema y que no puede hacer mucho para combatirlo.

Una segunda tendencia es la corriente mecanicista, que posteriormente se conoció como ambientalista, y que plantea que estas conductas se deben principalmente al ambiente. Según esta corriente, el niño o adolescente actúa de manera inadecuada porque el ambiente lo induce a actuar inapropiadamente. Justamente este tipo de planteamiento ha sido necesario para plantear intervención útil basada en los principios del condicionamiento operante. Al igual que la corriente de corte organicista, esta se centra solo en un aspecto, en el medio exterior, y olvida las características propias del sujeto y las habilidades de interacción.

Finalmente, la perspectiva actual que parece acercarse más es la ecológica para abordar la comprensión de los problemas de conducta (Felner, 2000: 274), inspirada en



el enfoque de Brofenbrenner. Esta corriente expone que los problemas de conducta o conductas inadecuadas se explican por los modos como la persona interactúa con el ambiente y, a su vez, es influida por las relaciones que componen su contexto. Este enfoque considera al niño o adolescente como un ser en interacción, por lo tanto considera que los problemas de conducta están causados por una desviación en la trayectoria de los procesos de desarrollo y, por lo tanto, las actividades de prevención estarán dirigidas a restaurar la trayectoria normal de este.

Entre los factores de riesgo asociados a la violencia escolar podemos encontrar tanto factores personales (individuales e inherentes a la propia persona), como factores de riesgo social y cultural.

Entre los *factores individuales* se encuentran factores de tipo biológico, algunas disfunciones neurofisiológicas o lesiones cerebrales que pueden conllevar algún tipo de trastorno (no siendo este factor definitorio y menos aún común). También dentro de los factores individuales podemos encontrar aspectos de tipo psicológico entre los que destacan algunos rasgos de personalidad: temperamento difícil, distorsiones cognitivas y algunos trastornos de personalidad, como el trastorno de control de los impulsos o los trastornos de conducta propiamente dichos. Y de tipo biosocial, tal como se pone de manifiesto en el estudio de Serrano, Martínez, Iborra y Rodríguez (2011: 195), como es el consumo de sustancias alcohol y drogas cada vez a edades más tempranas.

Es importante destacar que, en ocasiones, sin llegar a tratarse de trastornos, hay algunas características que actúan como factores de riesgo como deficiencias de empatía, impulsividad e hiperactividad. Al respecto de lo anterior, cabe mencionar que algunos investigadores como Kim (2006: 409) sostienen que hay una importante influencia de tipo biológico en los problemas de conducta. Esto obedece a que los estudios realizados con gemelos han demostrado correlaciones positivas en problemas de conducta (Plomin y Rowe, 1978). Otra investigación más reciente realizada con gemelos dados en adopción a diferentes familias, en las que el medio social variaba ampliamente y la información genética era la misma, encontró que los problemas de conducta de los dos hermanos separados socialmente presentaba criterios de similitud (Rettew y Boomsma, 2005). Todo ello muestra que los factores hereditarios juegan un papel importante, aunque no decisivo, en la presencia o no de problemas de conducta en un niño o adolescente. Hoy sabemos, como se ha dicho anteriormente, que el medio social es determinante en correlación con los mencionados para que se den o no.

Entre los *factores sociales* se incluyen cuestiones tan diversas como las prácticas de crianza inadecuadas (bien autoritarias, permisivas o negligentes). La desestructuración familiar, que no solo hace referencia, como se cree, a la ausencia de la figura paterna o materna, sino que incluye especialmente a las familias que presentan problemas para



cuidar adecuadamente a sus hijos. Padres que no cumplen con su competencia parental de afecto, normas, comunicación y protección.

A su vez, y especialmente, el haber presenciado o sufrido actos de violencia. La falta de afecto y de atención, el abandono, las malas relaciones paterno-filiales, los problemas de comunicación en la familia, el historial de fracaso escolar, las relaciones conflictivas familia-escuela, la no identificación de figuras de autoridad, la ausencia de políticas claras en el centro escolar sobre los comportamientos esperados en el colegio o instituto, la metodología de tipo punitivo por parte de algunos docentes, etc.

Entre los *factores socioculturales* encontramos la permisividad social hacia conductas violentas, en especial en los medios de comunicación, la pertenencia a grupos sociales marginados o excluidos, la influencia del grupo de compañeros, la asociación con entornos delictivos y pandillas y los efectos de los medios de comunicación y de los videojuegos, que presentan la violencia embellecida y tergiversada. Especialmente cuando muestran al protagonista excluido de su responsabilidad aunque haya cometido actos violentos solo porque es el “bueno”. De esta manera se lanza un mensaje social manipulado en el que el fin justifica los medios.

Estos factores de riesgo se vuelven a su vez indicadores para prevenir la agudización de los problemas de conducta que pueden llegar a terminar convirtiéndose en una conducta violenta. Conviene señalar que ningún factor de riesgo es por sí mismo determinante, es decir, que la presencia de un factor de riesgo no determina la conducta de una persona. Tal como se ha dicho, los comportamientos observados, junto con el conocimiento de la existencia de varios factores de riesgo, es lo suficientemente importante como para iniciar la intervención.

3. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EMPIEZA POR EL CONOCIMIENTO DEL ALUMNO

Tal como se ha venido comentado, las intervenciones actuales identifican claramente que las intervenciones más eficaces van unidas a la identificación temprana de conductas que no encajan en el desarrollo del menor. Así muchos estudios (Blaya, 2009) ponen de manifiesto que el perfil de los menores que presentan conductas violentas suele ser:

- Personalidades fuertes.
- Con tendencia a ser seudolíderes (es decir, dirigir acciones que generalmente quebrantan las normas escolares).
- Con tendencia a controlar a sus compañeros “secuaces”.
- Impulsivos.
- Con distorsiones en la interpretación de la realidad.



- Rencorosos y vengativos.
- Muestran poca empatía hacia el sufrimiento de otros.
- A menudo se muestran desafiantes y agresivos con los adultos, incluidos los padres y profesores.
- Comportamientos disruptivos que se repiten crónicamente.
- A menudo participan en otras actividades antisociales.
- Conductas precoces de consumo de alcohol y drogas.

De igual manera, el informe de Serrano e Iborra (2005: 39) pone de manifiesto que en la etapa de primaria, habitualmente la edad de 9 y 10 años, es la edad más proclive a los problemas de conducta en el menor; mientras que en la secundaria suele ser la edad de 13-14 años la de riesgo.

Detectar a tiempo cuándo una conducta es especialmente llamativa para intervenir en ella y evitar que se agudice el problema de conducta de un menor exige conocimientos y formación. Por esta razón, los centros escolares deben invertir para formar maestros que conozcan y detecten a tiempo las situaciones conflictivas, y que a su vez, adquieran las estrategias para sentirse fortalecidos en las habilidades sociales necesarias para gestionar los conflictos. Sin embargo, además de la formación permanente del profesorado, la convivencia en los centros escolares y la intervención temprana en su detección es una cuestión de comunidad educativa. Conviene, por tanto, clarificar los protocolos de actuación así como las medidas para intervenir de forma conjunta.

4. UNA RESPUESTA ACERTADA PREVIENE LA AGUDIZACIÓN DEL CONFLICTO

Conocer los factores de riesgo es el punto de partida para concretar los enfoques de intervención dirigidos especialmente a los contextos implicados.

Dentro de las medidas de atención a los casos de violencia escolar, los centros escolares están obligados a establecer un protocolo de actuación establecido y regulado en las diferentes autonomías, en España, por los Decretos de Convivencia en los Centros Escolares.

Las Consejerías de Educación normalmente tienen establecido un protocolo *forma* para intervenir en estos casos. Muchos de estos están integrados en los planes de atención a la diversidad dentro de cada centro. En general, estos protocolos se inician cuando se detectan indicadores de un posible caso de violencia o acoso escolar y la intervención por parte del profesorado debe ser inmediata. Lo primero que se debe garantizar es la seguridad de la víctima, esto es, hay que poner fin a las agresiones, evitando siempre posibles enfrentamientos entre agresor y víctima. Posteriormente, se debe hablar con la



víctima en privado y determinar el grado de agresión. Además, por separado, hay que hablar con el agresor. No es conveniente nunca enfrentar al agresor y a la víctima en los casos de *bullying* o acoso escolar. Se ha de tener en cuenta que las víctimas, en estos casos, no quieren ser revictimizadas o enfrentadas nuevamente a una nueva situación violenta frente a sus agresores.

Para los casos de violencia, es muy importante tener en cuenta que no es posible la mediación, dado que los procesos de mediación deben fundamentarse en un ambiente de igualdad de poder como requisito para llegar a un acuerdo. Claramente en el caso de la violencia escolar y en el acoso hay un claro desequilibrio de poder.

Al recabar la información tanto a la víctima como a los potenciales testigos, hay que hacerle preguntas claras sobre la agresión, a estos últimos, sin comprometer a la víctima o decir, sin relacionarla directamente con ellos. Una vez recabada toda la información, se debe comunicar a las personas con competencia para sancionar las conductas en el centro, dependiendo de la gravedad de estas.

En los casos de acoso, se debe informar al gabinete de orientación, al tutor y al director o personas asignadas a tal fin en el centro escolar. Este último debe convocar a la Comisión de Convivencia o al equipo disciplinario para analizar la situación. De igual manera, en los casos graves de violencia escolar y acoso se ha de informar a la Administración educativa, Inspección educativa, etc. para convocar una reunión en caso necesario y disponer la intervención con los implicados y sus padres. Para ello, se debe tener claro un protocolo de actuación que debe estar estipulado en el Plan de Convivencia¹. En cualquier caso, aunque los centros están obligados a establecer un Plan de Convivencia, y este puede variar en el caso de los centros privados, públicos o concertados, debe existir y ceñirse al protocolo propuesto por la Administración educativa. Tal como se ha dicho, el Plan de Convivencia de cada centro contendrá el protocolo concreto que se deba seguir en estos casos, así como los responsables de su aplicación. Sin embargo, este Plan debe seguir unos principios mínimos de intervención como son:

a) Principio de protección

Es importante tener en cuenta que el objetivo principal de la intervención en conflictos escolares, convivencia, problemas de conducta y violencia tiene como objetivo solucionar la situación, siempre asegurando el bien de los implicados y, a su vez, asegurar que en los casos de violencia la agresión cese y no vuelve a ocurrir.

¹ El Plan de Convivencia es un documento en el que se deja constancia por escrito de los procedimientos, recursos, personas, medidas y sanciones que están establecidos por el centro escolar para atender las situaciones que alteran la convivencia escolar. Es un documento de apoyo al reglamento de convivencia del centro y debe ser de conocimiento de toda la comunidad educativa.



b) Principio de eficacia

Ante hechos violentos, como la violencia escolar y, más concretamente, el acoso o *bullying*, se debe intervenir siempre de forma eficaz y rápida pero no precipitada. La respuesta educativa debe contemplar los dos tipos de medidas educativas: las reparatoras y las disciplinarias.

Las medidas reparatoras deben buscar la reparación del daño y la seguridad para los implicados. Las medidas disciplinarias deben sancionar de forma adecuada y acertada la falta cometida y asegurar que sea una medida correctiva. Esto es, que tenga un fin educativo para el agresor.

c) Principio de discreción y confidencialidad

Este principio propone que solo los profesionales implicados tengan acceso a la información y al conocimiento de los protagonistas, hechos, circunstancias y actuaciones al respecto. Es importante, tanto para la víctima como para el agresor, asegurar la confidencialidad de los hechos y evitar futuras estigmatizaciones. Esto en ningún caso significa guardar indiferencia ante los hechos o minimizarlos con explicaciones superfluas.

d) Principio de generalización en la prevención

Al observar la existencia de un caso de violencia escolar o acoso, el centro escolar debe, apoyándose en la acción tutorial, establecer un programa de prevención que guarde la discreción oportuna, permita abordar temas de habilidades sociales, inteligencia emocional, empatía, autoestima, valores, etc. que favorezcan y ayuden a generar espacios más prosociales y que, de forma transversal, favorezcan la adquisición de competencias emocionales.

e) Principio sistémico

Toda intervención con menores en los centros escolares debe vincular a la familia e intentará involucrar la realidad de los menores. Las intervenciones más efectivas en los centros son aquellas que vinculan de manera global los diferentes subsistemas en los que está inmerso el menor. Ignorar a las familias o trabajar como una “isla” nunca es una solución duradera y estable en el tiempo.

CONCLUSIONES

Desde diversos campos terapéuticos, educativos y políticos se ha intentado dar respuesta eficiente la violencia escolar sin lograr en ocasiones este objetivo. Se ha venido invirtiendo tiempo, dinero y recursos en programas, planes y protocolos. Sin embargo,



los estudios en este campo indican que las escuelas más seguras en el ámbito de la resolución adecuada de conflictos y violencia escolar es aquella en la que los miembros de la comunidad educativa han recibido formación e información. Involucrar al profesorado por medio de una formación continua en habilidades de gestión de aula, habilidades sociales, etc. es una medida de intervención importante pero no suficiente. A su vez, la comunidad educativa debe recibir y manejar la información sobre las medidas de actuación del protocolo, las personas responsables de este y las medidas de intervención. Este tipo de combinación de formación e información asegura conocer los roles del profesorado y las directivas, además de evitar la indiferencia frente a los conflictos. A su vez, realiza una acción de *empoderamiento* en el que los implicados como comunidad educativa se sienten responsables activos de la convivencia escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- BRONFENBRENNER, U. (1983) "Ecological Models of Human Development" en *International Encycloped of Education*. New York, Oxford: Elsevier: 37-44.
- CAMPBELL, S. (1993) "Psicopatología y desarrollo" en OLLENDICK, H. y VERSEN, M. (eds.) *Psicopatología infantil*. Barcelona, Martínez Roca.
- DÍAZ-SIBAJA, M. (2005) "Trastornos del comportamiento perturbador: trastorno negativista desafiante y trastorno disocial" en COMECHE, M. y VALLEJO, M. (coord.) *Manual de Terapia de Conducta en la Infancia*. Madrid, Dykinson.
- ESPELAGE, D.; ANDERMAN, E.; BROWN, V.; JONES, A.; LANE, K.; MCMAHON, S. y REYNOLDS, C. (2013) "Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda" en *American Psychologist*, 68 (2): 75-110.
- FELNER, R. (2000) "Educational Reform as Ecologically-Based Prevention and Promotion: The Project on High Performance Learning Communities" en CICCETTI, J.; RAPPAPORT, I.; SANDLER, R. P. y Weissberg (eds.) *The Promotion of Wellness in Children and Adolescents*. Washington, CWLA Press: 271- 307.
- HUDZIAK, J.; DERKS, E.; ALTHOFF, R.; COPELAND, W. y BOOMSMA, D. (2005) "The Genetic and environmental contributions to oppositional defiant behavior: a multi informant twin study" en *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44 (9): 907-914.
- JAYCOX, L. ; STEIN, B. y WONG, M. (2014) "School intervention related to school and community violence" en *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 23 (2): 281-293.



- KIM, J. y PARK, C. (2006) "Clinical and genetic characteristic of Korean male with and without deficits and hyperactivity disorder" en *Alcohol and Alcoholism*, 41: 407-411.
- SERRANO, A., MARTÍNEZ, P.; IBORRA, I., Y RODRÍGUEZ, A. (2011). "Situación del menor en la Comunitat Valenciana: víctima e infractor". *Serie Documentos*, 18. Valencia, Centro Reina Sofía y Generalitat Valenciana.
- PLOMIN, R. y ROWE, D. (1978) "Genes, environment, and development of temperament in young twins" en BURGHARDT, G. y BEKOFF, M. (eds.) *The development of behavior*. New York, Garland: 279-296.
- SANMARTÍN, J. (2004) "Agresividad y violencia" en SANMARTÍN, J. *El laberinto de la violencia, causas, tipos y efectos*. Barcelona, Ariel: 21-44.
- SERRANO, A. e IBORRA, I. (2005) "Violencia entre compañeros en la escuela" en *Serie Documentos*, 9. Valencia, Centro Reina Sofía.

