

La agresividad escolar o *bullying*: una mirada desde tres enfoques psicológicos

The school bullying – A view from three psychological approaches

José A. Andrade*
Leidy L. Bonilla**
Zully M. Valencia***

Recibido: 28 de febrero del 2011 Aprobado: 14 de marzo del 2011

RESUMEN

Esta investigación busca aproximarse a las causas psicosociales del *bullying* o acoso escolar a través de una investigación cualitativa abordada desde los principios epistemológicos del enfoque psicoanalítico, experimental y humanista. En el ámbito nacional, al menos uno de cada tres estudiantes ha sido víctima de agresiones, cuyo patrón conductual se compone de un desequilibrio de poder, la reiteración de la agresión y la intencionalidad de dañar al otro. Estos aspectos pueden explicarse por efecto del aprendizaje (observación e imitación), como el resultado de una carga instintiva, y a partir de estímulos y vivencias específicas desencadenantes de la conducta agresiva, con base en una experiencia existencial sin sentido, o como efecto de la crisis social que afecta a las familias. En síntesis, el *bullying* es un problema real y estructural, que a la fecha perturba la salud y convivencia comunitaria, al originarse en un sistema de relaciones a menudo disfuncionales, mediatizadas por factores ambientales, orgánicos, ideológicos y familiares, en los que el lenguaje agresivo actúa como mediador comunicacional entre pares.

Palabras clave: agresividad, *bullying*, hostigamiento, intimidación, psicología, psicología social.

ABSTRACT

This research seeks to show psychosocial reasons of *bullying* through a qualitative research based on epistemological principles of a psychoanalytic, experimental and human approach. At national level at least one of three students has been a victim by a behavioral pattern of a power imbalance, a repeated aggression and a purpose to harm others. These issues may be explained by the learning effect (observation and imitation) as a result of an instinctive burden and also from specific experiences and stimuli, triggering an aggressive behavior based on a meaningless existential experience or effect by social crisis that impact families. In short *bullying* currently is a real and structural problem affecting community health and life by arising often a dysfunctional relationship system mediated by environmental, organizational, ideological and family factors where an aggressive discourse mediates the communication among peers.

Keywords: school aggression, bullying, peer harassment, intimidation, psychology, social psychology.

Cómo citar este artículo: Andrade, José A.; Bonilla, Leidy L. y Valencia, Zully M. (2011), "La agresividad escolar o *bullying*: una mirada desde tres enfoques psicológicos", en *Revista Pensando Psicología*, vol. 7, núm. 12, pp. 134-149.

* Psicólogo Clínico de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Especialista en Gestión de Proyectos de Desarrollo de la Universidad la Gran Colombia, Colombia. Docente Investigador de la Universidad de San Buenaventura, convenio con Universidad San Martín, sede Armenia, 2011. Correo electrónico: 911psicologia@gmail.com

** Estudiante de séptimo semestre del programa de Psicología en convenio entre la Universidad de San Buenaventura (usb), sede Medellín y la Fundación Universitaria San Martín (FUSM), Armenia. Correo electrónico: leidybon61272@hotmail.com

*** Estudiante de séptimo semestre del programa de Psicología en convenio entre la Universidad de San Buenaventura (usb), sede Medellín y la Fundación Universitaria San Martín (FUSM), Armenia. Correo electrónico: zumiva@hotmail.com

Introducción

El problema del *bullying* o acoso escolar se caracterizó hasta hace poco, aun cuando ha estado presente históricamente en las relaciones entre educandos, tanto al interior de las escuelas, como por fuera de ellas; de acuerdo con esto, “el interés social y mediático en este tema se explica porque afecta a todos los implicados (agresores, víctimas u observadores), además de que tiene efectos en la autoestima y el proyecto de vida de cada uno de los perjudicados” (Figueroa, 2010, p. 7). La falta de recursos para contenerlo y prevenirlo ha hecho del *bullying* una actividad a menudo “oculta”, evadida, tolerada o silenciada en muchas instituciones, factor que “motiva y refuerza” en los agresores la continuidad de sus ataques, tanto en estos espacios, como en otros territorios de socialización y encuentro. Ha generado estudios, reflexiones o reacciones en el ámbito académico y en las instancias oficiales, los cuales están caracterizados por tener una escasa trascendencia y dificultades en la articulación de programas preventivos y propuestas de intervención eficaces. En general, las investigaciones encaminan sus esfuerzos a la comprensión, análisis y generación de estrategias para prevenir, contener o interrumpir esta actividad en las instituciones educativas, factor que es apuntalado a razón de “la consistencia de los resultados de las investigaciones en cuanto a las consecuencias negativas sobre la salud y bienestar emocional de aquellos y aquellas que son repetidamente blanco de agresiones por parte de sus propios compañeros y compañeras de colegio” (Paredes *et al.*, 2008, p. 2).

Muchos de los actos violentos entre niños pueden incluirse dentro de las características referidas al “acoso escolar”, y son frecuentemente considerados como parte de la experiencia e integración de los menores en los colegios, llegando a normalizar la violencia entre pares. En consecuencia, las manifestaciones agresivas pueden ser explicadas por los padres de familia como una lección anticipada de la vida, una muestra de masculinidad, territorialidad o integración a los grupos, por lo que el

niño tendría que aprender a resistir, defenderse, hacerse respetar o, incluso, devolver un golpe, para sentir que participa del proceso de socialización secundaria, ingresando rápidamente a dinámicas conflictivas de connotación violenta (Martíña, 2007): “La socialización es el proceso a través del cual una determinada sociedad u orden social logra pervivir y reproducirse, transmitiendo a los nuevos miembros aquellas normas y principios necesarios para la continuidad del sistema” (Baró, 1988, p. 114). Por ello, se debe evitar que este comportamiento se convierta en un elemento estructural de las relaciones familiares o escolares, puesto que “en la hostilidad se interceptan distintas esferas de la vida social, personal, comunitaria y política” (Melgar, 2010, p. 18).

La agresividad en los niños y niñas es un problema que afecta los vínculos y redes sociales, la convivencia normal de las familias, los grupos de pares y la actividad escolar, llegando a propiciar en agredidos y agresores conductas de riesgo para la salud física y mental. En Colombia, aunque apenas el tema comienza a ser analizado, ya existen algunos datos; según la encuesta realizada en el segundo periodo del 2005 con las pruebas Saber del Icfes, el 28% de los estudiantes de 5º grado dijo haber sido víctima de *bullying* en los meses anteriores a la prueba, el 21% confesó haberlo ejercido y el 51% haber sido testigo. En 9º grado, un 14% fueron víctimas, un 19% victimarios y un 56% testigos (“Manoteo en las aulas”, 2006, p. 2). De acuerdo con lo expuesto, es necesario sensibilizar y concientizar a la sociedad y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta que “la violencia es algo inherente al ser humano. Es el juego de dominar y ser dominado. Esto ha existido desde siempre” (Clériga, citado en Ruiz García, 2010, p. 9), pero que “las relaciones sociales [...] se fundan en el amor, es decir, aquellas en las que el otro surge como legítimo otro en convivencia con uno” (Maturana, 1991, p. 82).

El acoso escolar fue documentado desde 1973 por el psicólogo noruego Dan Olweus, a partir de investigaciones con estudiantes víctimas de

acoso, amenazas, maltrato, violencia física e intimidación por parte de sus compañeros. Sin embargo, en esta última década es que comienza a tener una mayor trascendencia en Colombia y en muchos países de Latinoamérica, afectados a razón de su crecimiento y la relación proporcional con los conflictos sociopolíticos que lo transversalizan. Estudios en México (SEDF y Universidad Intercontinental, 2009) afirman que el 92% de los estudiantes encuestados ha sido víctima, testigo o agresor. Otro dato revelador del estudio es que las bromas son la principal arma entre estudiantes de primaria, mientras en secundaria la felicidad del compañero motiva la agresión (Figueroa, 2010, p. 14). En Latinoamérica, un total de 2.542 escolares de siete países encuestados han reconocido ser víctimas a través del celular y Messenger (Del Río Pérez *et al.*, 2009, p. 315), así, el 12,1% ha experimentado una forma de *cyberbullying*. La realidad de este fenómeno entrama muchas vertientes causales, y, puesto que lo real según Bachelard (1987) es lo que debería haberse pensado y no lo que “podría creerse”, se entiende que “el conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra” (Bachelard, 1987, p. 17), por lo que una visión teórica desde las diferentes perspectivas psicológicas puede esclarecer el origen del comportamiento agresivo, teniendo en cuenta el impacto social que genera en el ámbito individual, grupal y familiar.

Contextualización y análisis desde las escuelas psicológicas

Perspectiva experimental

La psicología, en su búsqueda por adquirir el estatus científico y consolidarse como una disciplina diferenciada de otras, encontró un apoyo en el uso del método científico, resolviendo el estudio de sus problemas a través de experimentos en el laboratorio (Sáiz, 1992). La psicología experimental fue desarrollada por Wundt, quien fundó el primer laboratorio de psicología en Leipzig en 1879; una de las derivaciones más importantes de la tendencia experimental

es el conductismo, cuyo representante principal fue John B. Watson (1961), para quien el objetivo de la psicología era predecir y controlar la conducta (Valera, 2000), a través del esquema E-R (estímulo-respuesta) o modelo de condicionamiento clásico. En sus primeros trabajos, Watson habló de reflejos condicionados, a partir del trabajo de Pávlov (1927) acerca de la fisiología y el papel de los estímulos para producir condicionamiento clásico (Blázquez, 1985), hallazgo que se convirtió en uno de los pilares de la teoría psicológica de Watson. Años antes que Pávlov, Thorndike desarrolló una teoría de la conducta con base en estudios sobre el aprendizaje. Para este autor, el organismo en una situación problemática empieza probando su repertorio de conductas, hasta que por ensayo y error una conducta tiene éxito casualmente (Blázquez, 1985).

El conductismo tiene una visión del comportamiento humano enfocada en el modo en que los organismos responden ante los estímulos del ambiente a través de los principios del aprendizaje (reforzamiento, castigo y extinción). Lo anterior conllevó a una posición teórica que sostiene que el entorno del individuo causa su comportamiento, aunque Bandura (1977) consideró que esto era un reduccionismo, pues sugirió que el ambiente causa el comportamiento y viceversa, relación que propició el estudio de la mutua influencia del entorno, la familia y los grupos en el comportamiento o conducta individual y colectiva (Kazdin, 2000).

El *bullying* se basa en una conducta agresiva, intencionada y perjudicial de un escolar a otro; es, de manera general, una forma de abuso que se basa en el escaso autocontrol de un poder psicossomático, que emerge de forma desproporcionada puesto que la víctima no es capaz de defenderse por sí misma, al tiempo que el victimario no logra contener su agresión. La sumisión o “debilidad” del agredido se debe, entre muchos factores, al tamaño (de mayor edad o al número de agresores), a la fuerza del provocador, o a la poca resistencia psicológica ante la presión continua (Li, 2008; Manson, 2008; Diamanduros, Downs y Jenkins, 2008). Para el

enfoque conductual, la agresión no es instintiva, ya que se adquiere y aprende; así, la actividad violenta se instaura en los primeros años de vida, se desarrolla durante la infancia, y es muy visible en la adolescencia a través del *bullying* y otras conductas disociales. El comportamiento agresivo se aprende durante los primeros años de vida, pero la agresividad se forma a través de mensajes tangibles y simbólicos, que sistemáticamente llegan de sus cuidadores, del medio social y de la cultura. Incluso con esta explicación, lo que puede quedar claro es que, aunque la agresividad está constitucionalmente determinada, y aunque hay aspectos evolutivos ligados a la violencia, los factores biológicos no son suficientes para poder explicarla, puesto que es una forma de interacción aprendida.

Otra explicación (desde la teoría del aprendizaje social) es que este fenómeno se produce debido a un sin número de “modelos” violentos que existen en la sociedad, los cuales son observados, retenidos, motivados y reproducidos por estudiantes, quienes al mostrar dichas conductas no fueron penalizados y obtuvieron estatus, participación y reconocimiento a través de la violencia; así, un agresor aprende a ser agresivo observando a personas violentas, aceptando la conducta en sí mismo y luego realizándola. Algo muy importante de la teoría de Bandura es que considera como punto focal del modelado el resultado o consecuencia de la práctica de una conducta; así, si las conductas son reforzadas podrían repetirse, pero si fueran “castigadas”, probablemente disminuirían en frecuencia o uso. De acuerdo con la teoría del aprendizaje social propuesta por Bandura (1977), la conducta agresiva se adquiere por condiciones de modelamiento y por experiencias directas, resultando de los efectos positivos y negativos que producen las acciones, mediados por las cogniciones sobre ellos. Para la teoría del *aprendizaje social*, la conducta agresiva puede adquirirse por la *observación* y la *imitación* de modelos agresivos y no requiere forzosamente la existencia de un estado de frustración previa, *ergo*, la agresión no proviene de una pulsión agresiva

de tipo innato, ni tampoco de estímulos específicos desencadenantes de dicha conducta, sino de procesos de aprendizaje (Freud, 1927).

Esta teoría subraya la importancia de las cogniciones de las personas —sus pensamientos, sentimientos, expectativas y valores— para determinar su personalidad (Feldman, 1998), lo que acentúa el valor de los procesos de aprendizaje observacional en el funcionamiento psicológico; en este sentido, para los partidarios del aprendizaje social, la agresividad forma parte de los diferentes comportamientos que el individuo adquiere, y que se conservan y actualizan en las relaciones con otros. La adquisición de la agresividad se efectúa por experiencia directa o por observación, por lo que ésta sería el más apremiante y factible de los aprendizajes. En este sentido, los *mass media* influyen en la adquisición de conductas violentas, llevando la agresión al plano del *cyberbullying* a través de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación): “el *cyberbullying* comparte con el *bullying* los elementos de desequilibrio de poder, reiteración e intencionalidad, y a veces puede ser consecuencia o continuación del *bullying* escolar” (Collell y Escudé, 2008, p. 21).

Igualmente, el *bullying* puede explicarse a través del aprendizaje por la consecución de las respuestas, el cual se modula en función del resultado de acciones específicas. En este aprendizaje, el sujeto elige entre formas de comportamientos eficaces que retiene, y formas ineficaces que desecha. Para hacerlo, debe primero apreciar las consecuencias de su comportamiento, por lo que si éstas son el castigo, evitará en el futuro la realización de esa actividad, pero si, por lo contrario, obtiene algún beneficio, la respuesta comportamental se verá estimulada o “reforzada”. Esta postura explicaría la adhesión de los espectadores de las agresiones al *bullying* y la búsqueda de aceptación del agresor, al verse estimulado o inhibido por compañeros que pueden actuar como reforzadores de las conductas de acoso, al rechazar, aprobar o incitar estas conductas. De acuerdo con lo expuesto, se debe tener en cuenta que el espectador puede

reproducir la agresión o, en su defecto, generar un temor a ser agredido que motive la no-implicación, el rechazo y la no-defensa de la víctima.

La conducta agresiva, desde un enfoque cognitivo, es entendida como el resultado de una inadaptación, a razón de problemas en la codificación de la información, lo cual propicia dificultades para pensar y actuar eficazmente ante los problemas interpersonales, dificultando la elaboración de respuestas creativas. Estos déficits socio-cognitivos pueden mantener e incluso aumentar las conductas agresivas, estableciendo un círculo vicioso difícil de romper. Para Olweus (1998), el agresor posee un temperamento agresivo-impulsivo, con deficiencias en habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos; por ello, presenta una falta de empatía respecto al sentir de la víctima, llegando a inhibir sus sentimientos de culpa.

La dificultad para controlar la ira y el aprendizaje de la hostilidad en la infancia promueven la interpretación de las relaciones sociales como fuente de conflicto y agresión, por lo que la propensión a victimizar a otros en la escuela anuncia con certeza la conducta antisocial y violenta del adulto (Rigby, 2003). Una de las características que identifica al agresor es la percepción distorsionada de la realidad, al considerar que su ataque es una defensa ante una agresión o supuesta provocación de la víctima. En este sentido, para Albert Ellis (1979) los problemas psicológicos devienen de patrones de pensamiento irracional, derivados del sistema de creencias del individuo, que motivan en personas agresivas actitudes de enojo, infelicidad, depresión, temor y ansiedad, a razón de la sobrevaloración de los eventos emergentes.

Perspectiva psicoanalítica

El psicoanálisis se originó en el ámbito médico y fue constituido por Sigmund Freud (1896), médico vienés que tomó aportes de diferentes autores para el desarrollo de su teoría. El término se usa para denominar un método particular de psicoterapia (o cura por la palabra), derivado del procedimiento catártico (catarsis)

de Josef Breuer, y basado en la exploración del inconsciente con la ayuda de la asociación libre por parte del paciente, y de la interpretación por parte del psicoanalista (Roudinesco y Plon, 1998). Entre los autores que aportan a Freud, se destacan el científico Alemán Ernest von Brucke, quien acuñó el término de “psicodinámica” en 1874, a partir del concepto de termodinámica. Otro de los personajes influyentes fue Jean Martín Charcot, quien motivó en Freud el estudio de los traumas de origen psicógeno, al separar lo psicológico de lo estrictamente anatómico, e introdujo el uso de la hipnosis como mecanismo de acceso al inconsciente. El psicoanálisis surgió, ante todo, como un método para la determinación de las causas de las neurosis y para la adopción de los medios apropiados para su curación (Ferrater Mora, 1967b, p. 503). En 1895, en colaboración con Breuer, Freud (1895) publica los estudios sobre la histeria, obra de gran importancia para el origen y constitución del psicoanálisis como ciencia. Esta teoría se interesó en el análisis de los primeros años de vida del niño, los cuales determinan el ulterior desarrollo de su personalidad, a través de etapas psicosexuales influenciadas por la intensidad de las vivencias tempranas (Brennan, 1999).

El “supuesto fundamental del psicoanálisis consiste en la afirmación de la existencia de un inconsciente, al cual son ‘desalojados’ los complejos psíquicos ‘desagradables’ o ‘irresistibles’, en virtud de una ‘censura’ que la conciencia ejerce” (Ferrater Mora, 1967b, p. 503); así, el inconsciente se convierte en su objeto de estudio, al tiempo que la psicoterapia su método de análisis y curación. En el caso del *bullying*, cuando la censura no logra la eliminación completa “mediante la represión” de los complejos/conflictos en el inconsciente, éstos resurgen agresivamente y determinan actos de la vida consciente; son connotados por errores en el tino social, somatizaciones y motilidad de connotación sádico-oral, equivocaciones en el lenguaje (*lapsus linguae*), y actos involuntarios-impulsivos (*acting out*), que terminan en violencia, y se constituyen en la simbolización de complejos que invaden la conciencia, buscando

gratificación y reconocimiento. La teoría freudiana sirvió como foco desde el cual se tejieron diferentes movimientos divergentes, cada uno en su propia dirección particular. Estos incluyen las tempranas discrepancias teóricas de Jung, quien rechazó la idea de una pulsión eminentemente sexual, y Adler, que creó su propio sistema de análisis, conocido como psicología individual.

A diferencia de Jung y Adler, Anna Freud se preocupó más de la dinámica mental que de su estructura, y estuvo especialmente interesada en la función yoica (García de la Hoz, 2000). Otros cambios a las ideas de Freud provienen de la teoría de las relaciones objetales, movimiento que enfatizó en las relaciones sociales y sus orígenes en la infancia; según esta teoría, para el niño con comportamiento violento el otro es un objeto en el que descarga la agresividad, proveniente de la frustración acumulada a partir de relaciones disfuncionales con su entorno inmediato. Por lo anterior, el *bullying* puede considerarse como una demanda de reconocimiento a través del resurgimiento inadecuado de las pulsiones de “dominio y contrectación”; el fin de la pulsión de dominio “consiste en dominar al objeto por la fuerza, mientras la pulsión de contrectación constituye una especie de pulsión social que nos lleva a contactar los unos con los otros” (Alizade, 2002, p. 3).

El psicoanálisis encuentra su punto cumbre en la metafísica o metapsicología, área del saber en la que no se aborda solamente un método y un medio terapéutico, sino la interpretación general de la vida psíquica (Ferrater Mora, 1967a). Esta idea propiciará una concepción del hombre y de toda actividad humana desde la globalización de la energía sexual, lo que implicaría que el factor sexual fuera el elemento predominante de toda la vida, la cual se regiría de acuerdo con la energía desplazada en la actividad diaria a través de la pulsión. La fusión entre lo inconsciente y lo sexual condujo a Freud a interpretar las perturbaciones de la vida psíquica, además de las sublimaciones (represiones y negaciones de lo inferior), las cuales componen la vida espiritual del hombre (Kaufmann, 1996). Así,

la vida psíquica consciente de la persona agresiva está formada en gran medida por la trama de complejos que logran ser desalojados y que nuevamente emergen de modo incontrolado.

No todos los sujetos establecen pautas de relación interpersonal de la misma manera, incluso una misma persona reacciona de manera diferente según las circunstancias que la rodean. En el contexto escolar, se generan con frecuencia dinámicas de agresión y victimización que parecen contribuir a la conformación de comportamientos intimidantes. Sin embargo, es importante mencionar que el incremento de acciones agresivas conlleva una dosis (implícita o explícita) de violencia en el plano físico, material y psicológico; esta hostilidad afecta el orden social y provoca paulatinamente su desintegración. La violencia en sus diferentes escenarios dificulta el trabajo mancomunado y subyuga la productividad humana “de bienes, saberes y servicios”, asociándose a un estado de retroceso social. Por ello, todo el tiempo la sociedad y la cultura propician dispositivos para contener la fuerza de los instintos “que nos devolverían a la animalidad”, tan peligrosos que su poder puede ser mayor que el de la razón. “Algunos de los mecanismos para contener la agresividad instintiva son la amistad, las restricciones sexuales, legales y los preceptos morales e ideales” (Avenidaño, 2004, p. 2), aspectos que en el niño con tendencia al *bullying* pasan a un segundo plano, a razón del escaso control de los impulsos, la precariedad o ausencia de motivación familiar y social para integrarlos, y la rigidez, obligatoriedad o excesos afectivos en el sistema de crianza, lo que motivaría una saturación inhibitoria del “afecto expresado”.

Freud concibe la agresividad humana a partir de comportamientos agresivos contra otros o contra sí mismo, cuya connotación violenta estaría presente tanto en individuos normales, como en neuróticos o personas con otras perturbaciones mentales. En el *bullying*, las manifestaciones agresivas adquieren especificidad, de acuerdo con el momento histórico en que aparecen y la relación con los objetos que

componen el mundo, llegando a afectar el trato que se tiene consigo mismo, las instituciones, el núcleo de pares/núcleo social y la familia.

Así, la “pulsión de dominio” es un elemento que se ubica entre lo somático y lo biológico, cuya descarga de energía libidinal se dirige hacia los objetos mentales internos y externos, lo que conllevaría a la planificación de la agresión (interno) y a su debida exteriorización (agresión). Dicha movilización de energía puede ser violenta cuando la representación de los objetos de deseo sobre los que se despliega la libido regresa frustrada por ausencia parcial o total del objeto, o porque el objeto no cumplió con lo esperado por el deseo (objeto que se constituye con base en la sensibilidad, la repulsión o la aversión). La respuesta agresiva a menudo es, a modo de impulso crítico, una invitación radical a modificar un estado o tendencia actitudinal, por lo que “es innegable que esta conducta [...] revela una disposición al odio y una agresividad, a las cuales podemos atribuir un carácter elemental” (Freud, 1914, p. 158).

La agresividad procede de la pulsión tanática o “impulso a la destrucción” —situado “más allá del principio del placer” (Ferrater Mora, 1967b, p. 503)— en el que surge el instinto de muerte. La agresión logra manifestarse externamente como instinto de destrucción, lo que propiciaría en los niños de comportamiento *bullying* una actividad ofensiva constante, constituida como requerimiento pulsional resultado de la necesidad de la descarga instintiva. Para el psicoanálisis, una pulsión tiene una fuente de excitación corporal (estado de tensión), y su fin es suprimir ese estado de tensión, gracias a la presencia del objeto (niño victimado) (Ferrater Mora, 1967a). En *El malestar en la cultura*, Freud (1929, p. 30) confiere al hombre una inherente “[...] pulsión de odiar y aniquilar [...] la tendencia agresiva es una disposición instintiva innata y autónoma del ser humano [...] que constituye el mayor obstáculo con que tropieza la cultura”. Tal derivación hacia el exterior parece ser primordial para la supervivencia del individuo y se lleva a cabo a través del sistema muscular. Lo anterior,

sumado a la actividad motriz propia de la etapa de desarrollo psicosexual y un ambiente actual o potencialmente dañino (sobreprotector, permeable, disfuncional, etcétera), aumenta la probabilidad de aparición, incremento y repetición de la conducta agresiva.

Toda la actividad motora es en la *praxis* una actividad social; así, tanto las relaciones entre los hombres y mujeres con las instituciones, como la relación entre ellos definen en la cultura los elementos que explican la manifestación de la agresividad humana. De acuerdo con lo anterior, Freud llamó “narcisismo de las pequeñas diferencias” a aquellas relaciones con la autoridad y otros que intervienen en el análisis de las instituciones y sus miembros, lo que repercute en la relación del hombre con un contexto social, en el que se produce y reproduce un sistema vincular inherente al proceso de socialización. Justamente la sociedad insta dispositivos de control social sobre el instinto, buscando asumir la contención de la fuerza innata de la agresividad, para lograr controlar sus manifestaciones más notorias. Sin embargo, aquellas pulsiones hostiles que se mantienen latentes en el lenguaje analógico o digital sólo pueden ser tramitadas en el plano individual, en consecuencia, los comportamientos en los que la rivalidad aumenta entre pares, contra otros u objetos/instituciones, la diferencia es asumida como una justificación para la descarga: “el hombre no es una criatura tierna y necesitada de amor, que sólo osaría defenderse si se le atacara, sino, por el contrario, un ser entre cuyas disposiciones instintivas también debe incluirse una buena porción de agresividad” (Freud, 1915).

El narcisismo de las pequeñas diferencias indica que lo diferente es necesario y es tan importante como los procesos de identificación con el líder que en este caso asumiría condiciones de agresividad proyectada en un otro, pues su presencia es el reflejo de lo que no se desea ser y debe ser destruido; de esta manera, el agresor al anularlo suprime esa parte que no integra de sí mismo. Por ejemplo, en las comunidades educativas, de la masa de estudiantes se

denotan liderazgos o especificidades, y cuanto más grande sea el grupo, más reiterativa será la necesidad de adherirse a ese narcisismo de las pequeñas diferencias, indicando que cada ser se separa de los otros a través del tabú que su presencia suscita. El adolescente *bully* demanda integración grupal al mismo tiempo que exclusión por temor; el tabú es la regla que se instaura a partir del deseo de no ser “tocado o retado” por otros que pueden disputar su poder. En este narcisismo, aunque las personas presenten similitudes, las diferencias instituyen particularidades sobre las que se edifican los sentimientos de hostilidad propios de los vínculos humanos. Si bien esta condición es necesaria para el desarrollo de la identidad, en el adolescente agresor este narcisismo se agudiza negativamente hasta el punto de generar actitudes hostiles y poco empáticas.

La cultura influye para que un niño o niña desarrolle conductas *bully* al actuar como un elemento represor, que limita la expresión tanto de los instintos sexuales, como del principio del placer. Freud, en *El malestar en la cultura* (1929, pp. 34-42), afirma que la cultura puede determinarse como “[...] la suma de las producciones e instituciones que distancian nuestra vida de la de nuestros antecesores animales y que sirven a dos fines: proteger al hombre contra la naturaleza y regular las relaciones de los hombres entre sí”. Por ello, la única posibilidad de integración social es la aceptación de la autoridad de las instituciones que la humanidad misma ha construido, factor que enuncia la importancia de la familia y la figura materna. En los niños y niñas cuyo amor hacia la madre no constituye el primer desplazamiento de la libido del yo hacia un objeto externo, el afecto que debe desplazarse positivamente a lo social disminuye su intensidad erótica y duración en el tiempo, lo que no permite, o dificulta, contener las frustraciones del niño. Estas características se convierten en síntomas agresivos prevalentes en el comportamiento *bully*, tales como: timidez implosiva, alejamiento de los grupos, necesidades narcisistas de inclusión, respeto

y pertenencia, respuestas agresivas o ansiosas, necesidad de dominio y exceso de motricidad/impulsividad.

Freud (1978) admite la existencia de dos instintos básicos: uno de vida-erótico llamado *eros*, el cual impulsa el progreso, conserva la vida por más tiempo y estimula el encuentro social, y otro de muerte o *tánatos*, cuya finalidad es devolver el organismo al estado inicial inanimado (principio de nirvana), persiguiendo su destrucción y aumentando sus riesgos; el correcto equilibrio de ambas pulsiones llevaría un estado de adaptación social admisible. Sin embargo, la exteriorización del *tánatos* se pone al servicio de *eros*, en cuanto destruiría algo exterior y no a sí mismo, por lo que una explicación al *bullying* guarda relación con el hecho de que los niños y niñas que agreden a sus pares, tras sentirse amenazados (real o imaginariamente) por su entorno, reaccionan agresivamente “antes de ser agredidos”. Ellos tienen una vida interior en la que se sienten vulnerables e indefensos, por ello su tendencia defensiva puede validar las “posibles amenazas” de su entorno inmediato, con base en una necesidad imperiosa e inconsciente de ser amados, lo que se traduce como “no ser rechazados” por los adultos y su núcleo de pares. Investigaciones afirman que existe una “[...] poca participación de los profesores, profesoras y otras personas adultas —como los padres y las madres— para contrarrestar el problema o apoyar a la víctima, y éste probablemente es un factor que ayuda a que el hostigamiento dure largos periodos de tiempo, en ocasiones años” (Paredes *et al.*, 2008, p. 311).

Perspectiva humanista

La psicología humanista es una escuela que nace en Estados Unidos en los años sesenta del siglo XX, que pone de relieve al hombre como un ser humano libre, autónomo y responsable, el cual construye su vida en un constante devenir en compañía de otros y se caracteriza por estar ubicado existencialmente. Esta corriente sienta sus bases epistemológicas en el existencialismo

y la fenomenología, teorías que denotan al ser como el resultado de múltiples y variadas influencias. La primera hace énfasis en la existencia, en cómo los seres humanos viven sus vidas, en la experiencia o ejercicio de renunciar a la libertad. La segunda es un método privilegiado para acercarse al hombre, que trata de descubrir lo que es dado en la experiencia, de reconsiderar los contenidos de la conciencia tratando de ver más allá de los prejuicios, preconcepciones y teorías del observador; en su propuesta la conciencia siempre tiende a algo, es esencialmente intencional. Así, un análisis fenomenológico implica remplazar las interpretaciones formales por una representación o descripción de “lo que sucede” naturalmente, desde la visión particular del que vive una circunstancia o realidad concreta. Uno de los principales representantes de esta filosofía fue Edmund Husserl (1913).

Los psicólogos humanistas prestan especial atención a los factores internos de la personalidad e intentan ayudar a los individuos a propiciar su propio desarrollo a través de las capacidades del ser humano. Uno de los principales representantes del humanismo fue Abraham Maslow (1916-1970), quien desarrolla una teoría de la personalidad según el concepto de autorrealización con base en una jerarquía motivacional, que determina la realización exitosa de la conducta para la satisfacción de sus necesidades (González, 2003). La psicología humanista se enfoca en el potencial del ser humano, ubicándolo en un tiempo y espacio determinado, por ello el *ser* es el resultado de una historia personal, familiar, social y cultural, única e irrepetible; ergo, se debe evitar el uso de esquemas o conceptos preestablecidos, a través de los cuales se pretenda interpretar la conducta contingente de un colectivo, que en modo alguno explicaría por antonomasia la del individuo como ser diferente que recibe y asimila cada experiencia de una manera típica y personal. La interacción humana se presenta definitivamente como paradójica, pues en ella se hace presente la contradicción individuo-sociedad.

Para la psicología humanista, la persona con comportamiento *bully* es una totalidad, en la que se interrelacionan factores físicos, emocionales, ideológicos y espirituales, que lo conforman integralmente y no como una mera suma de sus partes. Así, la comprensión de la agresividad humana no asume la agresión como un problema inherente al individuo, puesto que el hombre no es una esencia o conjunto de características que lo definen de una vez y para siempre (Kierkegaard, 1844). Según Rogers (1947), el ser y el existir son un continuo fluir y cambio, por ello no se debe estigmatizar al adolescente *bully* (agresor) como un individuo de comportamientos hostiles, sistemáticos y persistentes orientados a dañar al otro, ya que éste no siempre será así. Esto no quiere decir que “el humanismo no renuncia a la verdad, ni por supuesto a la realidad; pues, sólo pretende que sean más ricas” (Ferrater Mora, 1967, p. 876). Desde una visión fenomenológica, el humanismo busca identificar qué es aquello que está generando el síntoma (agresividad), tratando de descifrar el “auténtico bloqueo”, el cual puede ser emocional; análogamente, la agresividad del adolescente *bully* es el indicador de que algo no está en orden, es decir, es la manifestación externa de un conflicto que la persona no logra expresar abiertamente. Rogers (1947) consideró que estos conflictos provenían a menudo de la manera en que la persona se ve y las percepciones derivadas de esta conceptualización, lo cual dificulta el hecho de asumirlas como pertenecientes a sí mismo.

Desde la postura humanista, la agresividad entre niños y niñas escolarizados puede ser considerada como una respuesta ante la frustración que deviene de los diversos procesos de interacción en el aula o de otros espacios de socialización. Esta diversidad de lugares de agresión denota patrones globales de comportamiento, definidos por presentar una superioridad física, conductas dominantes, impulsivas, además de una notable dificultad para “[...] seguir reglas, baja tolerancia a la frustración, desafiantes ante la autoridad, buena autoestima, actitud positiva hacia la violencia [...] crear

conflictos donde no los hay, no empatizar con el dolor de la víctima, ni arrepentirse de sus actos” (Trautmann, 2008, p. 14). Rogers (1947) considera que las personas que exhiben una adecuada salud mental no presentan distorsiones mentales en sus relaciones sociales, ya que su estabilidad se muestra como una progresión normal de la vida, connotada por la “fuerza de vida” a la que llama “la tendencia actualizante”, la cual es definida como una motivación innata presente en toda forma de vida, cuyo fin es dirigirse al desarrollo potencial del individuo y no a su destrucción. Así pues, la tendencia incluye el hecho de perseguir lo mejor para la existencia, experiencia que propende al crecimiento y expansión positiva de uno mismo en relación con otros.

La fenomenología privilegia la intencionalidad de la conciencia como corolario de actitud hacia el mundo, por lo que está orientada hacia las cosas como “conciencia de”. A razón de este presupuesto teórico, la conciencia no se halla confinada en sus propias representaciones, pues si fuera así, la experiencia no sería más que un mero reflejo en la conciencia al conocimiento del mundo real. Lo anterior indica que en el comportamiento agresivo siempre hay una intencionalidad destructiva, que se constituye en un elemento de mediación entre el niño agresivo y el mundo, sistema que proviene del conjunto de representaciones inscritas al lenguaje en el proceso de socialización humano.

El análisis fenomenológico del *bullying* implica remplazar las interpretaciones formales por una representación o descripción de “lo que sucede” naturalmente desde la visión particular del que vive la circunstancia o realidad concreta. En este sentido, víctimas y victimarios afirman que cualquier elemento del lenguaje desata la agresión, y que luego el acto de agredir a otros se transforma en una necesidad personal, mientras para el agredido la conducta sumisa se constituye en el indicador real de su debilidad. Según Olweus (1998), la “víctima pasiva o sumisa” muestra reacciones de ansiedad y sumisión, al tiempo que son débiles físicamente, conservando una actitud evasiva ante la violencia

o la implementación de métodos violentos, prefiriendo huir, paralizarse o llorar ante las agresiones.

Según Rogers, cada persona sabe lo que es bueno para sí, lo que él llamó “valor orgánico”, el cual es una tendencia natural que genera una *visión positiva* ante situaciones importantes de la vida tales como el amor, el afecto, la atención, el sistema de crianza, entre otros. De acuerdo con lo anterior, la formación (familiar o escolar) de los niños y niñas *bullies* influye en la manera particular como manifiestan su valor orgánico, ya que la *recompensa positiva de sí mismos* está referida al control que pueden ejercer sobre el entorno, lo cual deriva en problemas de autoestima, autocontrol, autovalía y una imagen de sí poco positiva. En consecuencia, si los niños no interiorizan la importancia del cuidado positivo de los demás, difícilmente pueden aproximarse al sentido del cuidado personal. El comportamiento *bully* se ve favorecido por dos acciones directamente proporcionales: el poder en aumento del agresor y el creciente desamparo que siente la víctima, la cual cree ser merecedora de lo que le sucede, factor que genera un círculo vicioso cuya dinámica es difícil de revertir (Avilés Martínez, 2002).

La sociedad parece imponer a estos niños condiciones de autovalía que no pueden ser resueltas o satisfechas en los escenarios educativos o familiares, lo cual causa una elevada frustración, que al no ser socializada o resignificada adecuadamente, en la relación con otros, se expresa a través de conductas agresivas, contestatarias o desafiantes. A partir de este elemento, muchos procesos educativos se constituyen sobre la ética del “merecimiento”, aspecto que atenta contra todo desarrollo individual. Esto ocurre porque el hecho de lograr un cuidado positivo sobre “una condición”, evento al que Rogers llamó “recompensa positiva condicionada”, está determinado por la influencia pedagógica de una sociedad que escasamente valora los intereses reales de los niños y niñas agresivos, quienes son el corollario escenificado de los valores orgánicos y

la tendencia actualizante del adulto. La gran mayoría de ellos, al persistir en su patrón de conducta, caen en otros desajustes sociales, tales como “[...] vandalismo, mal rendimiento académico, uso de alcohol, porte de armas, robos, y de acuerdo con Olweus (1992), procesos en la justicia por conducta criminal en un 40% a la edad de 24 años” (Olweus y Nansel, citados en Trautmann, 2008, p. 15).

A medida que pasa el tiempo, los niños con comportamiento *bully* crean una autovalía condicionada por elementos agresivos, conducta que deben mantener para ganar respeto (de agredidos y espectadores) y participar del ámbito social. Por tanto, el concepto de amor que construyen se da con base en el mantenimiento de esta conducta, aunque no se ajuste a los estándares que los participantes pasivos aplican; así, entre las consecuencias para los testigos se encuentran el valorar como respetable la agresión, el desensibilizarse ante el sufrimiento de otras personas y el reforzar el individualismo (Olweus, 1993). Para el humanismo, la incongruencia es el espacio comprendido entre el *self ideal* (determinado por la búsqueda de una actualización no-sincronizada con la sociedad, a través de la prevalencia de potenciales individuales que se apartan del sentido positivo inscrito al bienestar común) y la construcción de un verdadero yo (*self*), proceso en el que resulta complejo para el niño lograr un apropiado nivel de autoestima. Así, a mayor distancia entre lo que los niños y niñas esperan de su entorno y lo que la sociedad represiva implementa como medida de castigo-corrección, será mayor la incongruencia, aspecto visible en la reproducción e identificación con la conducta agresiva de acoso escolar.

La cultura y la sociedad no son intrínsecamente malas ya que son las personas quienes las crean en el curso de la actualización de sus potenciales. La naturaleza social del ser humano es la piedra angular de su desarrollo; si la cultura a la que pertenece la persona muere y el proceso de actualización se corta, de la misma manera la persona muere con ella. De esto se deduce que

el ser sólo puede ser y desarrollarse en la cultura y la sociedad humana. Zuleta (1980) considera que el sistema educativo familiar y escolar constantemente obstaculiza la vivencia particular del educando, es decir, la manera como él ve las cosas espontáneamente, lo que piensa, y a cambio se le imponen resultados que supuestamente refutan su propia vivencia y que son y deben ser considerados como la verdad; así, la educación tal como está “reprime el pensamiento, así no se lo proponga. Su acción se reduce a transmitir datos, saberes, conocimientos, conclusiones o resultados de procesos que otros pensaron. No enseña a pensar por sí mismo, a sacar conclusiones propias” (Zuleta, 1980, p. 2). En cierta medida, los niños, niñas y adolescentes *bullies* son el resultado dinámico de estas variables y errores educativos, al tiempo que su conducta puede interpretarse como un intento de romper el círculo vicioso del estímulo-respuesta, impuesto a través de la pedagogía emisor (docente)-receptor pasivo (alumno).

A modo de corolario

La violencia entre adolescentes escolares se define a partir de aquellas conductas agresivas repetidas y dirigidas a dañar a alguien que no puede defenderse o salir de la situación con facilidad (Olweus, 1998); la complejidad radica en el hecho de que en vez de generar mecanismos alternativos para solucionar el conflicto, muchos niños, niñas y adolescentes deben aprender a lidiar (resistir, huir o responder) con los “matones” por sí mismos (Ross, 2003), quedando a expensas de sus ataques. Muchos jóvenes (de instituciones públicas y privadas) de comportamiento *bully* se caracterizan por presentar dificultades adaptativas que alteran en gran medida su capacidad para desarrollarse social y emocionalmente, llegando a utilizar el comportamiento agresivo como vía principal de comunicación con sus pares. La agresión escolar es un problema cada vez más relevante, lo que hace necesaria la identificación de factores desencadenantes, con el fin de generar planes de acción y contención frente a esta problemática.

Cuando se habla del comportamiento agresivo, se hace referencia a una policausalidad, ya que la agresividad se ve influenciada por diferentes factores (social, cultural, genético, político, psicológico y biológico).

Asimismo, el punto de inicio del análisis psicosocial respecto al *bullying* “lo constituye la comprobación de que buena parte del ser y del hacer humanos, no puede ser adecuadamente explicada sin acudir a las relaciones del sujeto con otras personas y grupos, es decir, con sus raíces sociales” (Baró, 1988, p. 53). Éstas incluyen acciones tanto destructivas, como aquellas en las que “ser hombre significa ‘estar - en - el - mundo’, [...] un mundo de valores y de sentidos que [...] son las ‘razones’, que mueven al hombre a un determinado comportamiento y acción” (Frankl, 1979, p. 57).

La agresividad y las conductas violentas constituyen un tema de relevancia social indiscutible. La violencia ha aparecido en todo el mundo, en todas las culturas, épocas y estratos sociales, “en diferentes lugares y momentos históricos, las prácticas discriminatorias y las prácticas excluyentes se dan en un *continuum* y los usos de la violencia jerárquica y excluyente pueden coincidir, intercalarse o superponerse entre ellas” (Gómez, 2007, p. 73), por lo que un gran porcentaje de personas vive bajo el maltrato directo o indirecto de los que les rodean. En lo individual, la agresividad suele manifestarse en los primeros años de vida, pero su frecuencia se va reduciendo a través de los años; sin embargo, hay personas que continúan siendo agresivas en edades posteriores, especialmente en el contexto familiar, educativo y laboral. Para Albert Bandura (1977) y Seymour Feshbach, el grado en que un individuo tiende a ser agresivo y antisocial dependerá en gran medida del entorno social en el que se haya desarrollado. Asimismo, Patterson, DeBaryshe y Ramsey (1989) consideran que el ámbito familiar puede ser la esfera principal en el aprendizaje del comportamiento agresivo, por ser el más cercano al niño y el que mayor influencia produce en él. Inicialmente los niños no son generosos, respetuosos, considerados o altruistas, puesto

que estas características del comportamiento socializado deben ser aprendidas, asumidas e incorporadas a través de la familia.

Subsiguientemente, la expresión manifiesta de la agresividad en su vertiente destructiva o de disfunción social va a estar mediada por adecuados procesos de socialización primaria, lo que implica el desarrollo de controles internos y formas creativas para confrontar y resolver los conflictos emergentes en el momento oportuno. Así, cuando en la familia se intenta dar respuesta a los problemas con agresividad, los niños rápidamente relacionan la fuerza (física o verbal) con la consecución del objetivo (suprimir al otro), llegando a interiorizar la idea de que la fuerza funciona de una forma muy efectiva para convencer, dominar y controlar a otros (Buss y Perry, 1992); como consecuencia, la incorporación de reglas que enuncien el respeto, el derecho de los otros y de la propiedad ajena propiciaría el desarrollo de la “empatía” y la sensibilidad social, la cual debe instaurarse a través de la familia y ser reforzada en la escuela, con el fin de favorecer la aparición de la conducta prosocial competente. En este sentido, el modelo de desarrollo social de Hawkins, Catalano y Miller (1992), o “teoría general de la conducta humana”, explica la conducta antisocial a través de la determinación de las relaciones sociales inherentes al desarrollo, dando relevancia a los factores de riesgo y de protección, para una adecuada interiorización del orden y del rol social, los cuales se establecen de acuerdo con los contextos culturales en los que la persona está inscrita.

Respecto a la etiología de este comportamiento prosocial, Donoso (2004) indica que en el construccionismo social los fenómenos son vistos a partir del modo en que las personas aplican en su experiencia presente las vivencias personales de su historia de vida, las influencias del contexto social en que viven y el conocimiento teórico que poseen en determinado tema. Así, el *bullying* puede iniciar precisamente en el instante en que surgen los procesos de socialización primaria, pues el grupo familiar

funda la interacción social del ser, al sustentar el aprendizaje o el “saber” a través del proceso de incorporación a una cultura (Gómez, 2007). En este sentido Zuleta (1980) indica que “saber algo” no significa simplemente repetir, y que la educación y los maestros nos hicieron un mal favor: “nos ahorraron la angustia de pensar”. Para que la familia cumpla con un adecuado rol pedagógico, es necesario que se adopte un mayor compromiso (afectivo, creativo y comprensivo) con la crianza de los hijos, es decir, un pacto en el que el abandono, las crianzas delegadas, la proyección de la frustración en los niños y niñas, además de las conductas violentas o la instrumentalización de su existencia no se reproduzcan, ni generen problemas para la conformación de una sólida conciencia moral y social.

Los procesos educativos se construyen sobre resultados, es decir, sobre aquello que ya está expreso, lo cual instaura una inmovilidad importante en el modo como se percibe, construye y (de)construye el sentido del mundo y sus relaciones; desde este orden de acciones, el adolescente trata de cambiar dicha dinámica y en un intento de romper con esta construcción de un “mundo terminado” reacciona con agresividad y negativismo a menudo desafiante. Esta condición de naturalidad conflictiva permite analizar el comportamiento *bully* como un intento de ruptura de lo institucionalizado en el otro (sumisión, calma, pasividad, obediencia), es decir, una necesidad de transformación de las instituciones sociales. Por ello, el “saber algo” es una condición que debe partir del proceso de comunicación (de)constructivo, en el que se le permita al otro integrar la diversidad del saber epistémico y psicoafectivo. Zuleta (1980) considera que la educación crea una incomunicación, pues para llegar a saber algo, el estudiante debe entender que el conocimiento adquirido es el resultado de un proceso que no se le enseña; por ello, saber en la lógica de la pedagogía tradicional significa entonces simplemente repetir lo que el docente cree que sabe o entendió del tema que expone. A menudo estas situaciones se revelan en los

patrones de crianza familiar, los cuales son el correlato de la institución escuela en el imaginario y la experiencia de contacto sociofamiliar.

De acuerdo con lo expuesto, cuando impera un clima de violencia en la familia, el resultado será niños con altas posibilidades de repetir los patrones de conducta aprendidos en casa, además de la acumulación de frustración, rencor y odio, estado en el que según Paredes *et al.* (2008) quedan mayormente expuestos a influencias inadecuadas de su entorno, identificaciones agresivas o depresiones severas. Asimismo, autores como Rigby (1999, 2003), Díaz-Atienza, Prados Cuesta y Ruiz Veguilla (2004), Kim, Koh y Leventhal (2005) opinan que las víctimas de hostigamiento exhiben un profundo malestar psicológico, del cual la ideación suicida es una prueba innegable, llegando a exhibir más síntomas depresivos que los adolescentes que no están expuestos a este tipo de conductas. El *bullying* inicialmente es “invisible” para padres y docentes, puesto que “la organización de la convivencia social en la escuela y las normas comunes generan procesos que suelen escapar al control consciente y racional de la propia institución y de sus gestores” (Fernández, 1999, p. 8). Por ello, los colegios deben incorporar prácticas y programas de contención y prevención, incentivando en los estudiantes y docentes la empatía, la asertividad y el buen uso de las TIC. El malestar que deja en los agredidos puede evolucionar hasta formas estructurales de conflicto psicológico, que aumenten los factores de riesgo para la salud mental y psicológica; por esto se hace necesario contar en las instituciones educativas con un equipo de salud mental, que instruya a los educadores en la prevención e identificación de casos, y que aporte a la construcción de políticas internas para proteger a las víctimas —entendiendo a los victimarios—, tanto en los manuales de convivencia y reglamentos, como en los espacios educativos, procesos de intervención y en la consejería con los padres.

De modo general, Ignacio Martín Baró (1988) afirma que el ser humano hace uso de la violencia para lograr sus objetivos personales,

así, los niños y niñas que ejercen el *bullying* desarrollan sus potencialidades y se relacionan con otros a través de ésta. El autor considera que en la lucha de clases se encuentran las bases para el ordenamiento social y la desigualdad opresiva: “cuando los estereotipos tienen intereses de por medio, son productos ideológicos que materializan intereses sociales, promoviendo y justificándolos” (Baró, 1985, p. 237). De acuerdo con esta posición, la violencia o agresión hacia otras personas o grupos puede ser el reflejo de las fallas metodológicas y las incongruencias de la ideología sociopolítica dominante. Martín Baró considera que el acto violento otorga a su ejecutor un valor o poder ante un grupo, e indica que un individuo violento —por la presión de grupo— puede llegar a conductas agresivas, al tiempo que a una institucionalización de la violencia, que justifique su reproducción a través del proceso de socialización. Para la psicología social, la violencia justificada responde a unos intereses y puede ser inaceptable para el que no responde a estos. El fenómeno del *bullying*, de acuerdo con las explicaciones expuestas (aprendizaje, instinto, elección y contingencias sociales), da razón de un problema psicosocial de fondo, cuya base parte de los sistemas familiares, sociales y pedagógicos, los cuales deben reformular el modo como acompañan los procesos de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes.

Referencias

- Alizade, A. (2002, junio), “Reflexiones sobre el cáncer”, en *Actualidad Psicológica. Periódico mensual, Oncopsicología*, Buenos Aires.
- Avendaño, O. L. (2004), “La agresividad humana”, en *Actualidades investigativas en educación* [en línea], vol. 4, núm. 2, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44740216.pdf>, recuperado: 20 de agosto del 2010.
- Avilés Martínez, J. M. (2002), “La intimidación y el maltrato en los centros escolares”, en *Revista Lan Osauna*, núm. 2, vol. 2, pp. 1-13.
- Bachelard, G. (1987), *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI.
- Bandura, A. (1977), *Teoría del aprendizaje social*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Baró, I. M. (1985), *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*, 2ª ed., San Salvador, UCA Editores.
- Baró, I. M. (1988), La violencia en Centroamérica: una visión Psicosocial, en *Revista Costarricense de Psicología*, vol. 12, núm. 13, pp. 21-34.
- Blázquez, M. (1985), *Claves de la psicología*, 1ª ed., Barcelona, Aulas Abiertas Salvat.
- Brennan, J. (1999), *Historia y sistemas de la psicología*, 5ª ed., México D.F., Pearson Education, Prentice Hall.
- Buss, A. H. y Perry, M. (1992), “The aggression questionnaire”, en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 63, núm. 3, pp. 452-459.
- Collell, J. y Escudé, C. (2008), “Ciberbullying. L'assetjament a través de la xarxa”, en *Àmbits de Psicopedagogia*, vol. 24, pp. 2023-2027.
- Del Río Pérez, J. et al. (2009), “Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela”, *V Congreso Internacional Comunicación I Realitat*, Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Literatura Foro Generaciones Interactivas, Universidad de Navarra.
- Diamanduros, T.; Downs, E. y Jenkins, S. J. (2008), “The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying”, en *Psychology in the Schools*, vol. 45, núm. 8, pp. 693-704.
- Díaz-Atienda, F.; Prados Cuesta, M. y Ruiz Veguilla, M. (2004), “Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes”, en *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, vol. 4, núm. 1, pp. 10-19.
- Donoso Niemeyer, T. (2004), “Construccionismo social: aplicación del grupo de discusión en praxis de equipo reflexivo en la investigación científica”, en *Revista de Psicología de la Universidad de Chile* [en línea], vol. 8, núm. 1, pp. 9-20, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26413102>, recuperado: 10 de octubre del 2010.
- Ellis, A. (1979), “Toward a new theory of personality”, en Ellis, A. y Whiteley, J. M. (Eds.), *Theoretical and empirical foundations of rational emotive therapy*, Monterey, Brooks/Cole Publishing Company, pp. 7-32.
- Feldman, R. (1998), *Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana*, 5ª ed., México, McGraw-Hill.
- Fernández, I. (1999), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*, Madrid, Nancea S.A. de Ediciones Madrid.
- Ferrater Mora, J. (1967a), *El ser y el sentido*, Madrid, Editorial Revista de Occidente.

- Ferrater Mora, J. (1967b), "Diccionario de filosofía" [en línea], disponible en <http://es.scribd.com/doc/7052934/Ferrater-Mora-Jose-Diccionario-de-Filosofia-P>, recuperado: 16 de julio del 2010.
- Feshbach, S. y Singer, R. D. (1971), *Television and aggression: an experimental field study*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Figueroa, M. (2010). "Acoso escolar, Bullying. Acoso e intimidación", en *AZ, Revista de educación y cultura* [en línea], núm. 34, disponible en www.revistaaz.com, recuperado: 20 de febrero del 2011.
- Frankl, V. (1987), *Ante el vacío existencial*, 2ª ed., Barcelona, Herder.
- Freud, S. (1895), *Sobre la psicoterapia de la histeria, en obras completas*, Tomo 11, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1896), "La herencia y la etiología de las neurosis", en *Obras completas*, Tomo 2, Argentina, Orbis.
- Freud, S. (1914), "Introducción al narcisismo", en *Obras completas*, Tomo I, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1915), "La represión", en *Obras completas*, Tomo I, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1927), "El porvenir de una ilusión", en *Obras completas*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 3017-3018.
- Freud, S. (1929), "El malestar en la cultura", en *Sobre el concepto freudiano de cultura*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 33-42.
- Freud, S. (1978), "Tótem y tabú: un recuerdo infantil de Leonardo de Vinci" en *Obras completas*, Tomo 8, Madrid, Biblioteca Nueva.
- García de la Hoz, A. (2000), *Teoría psicoanalítica*, 3ª ed., Madrid, Quipú, Biblioteca Nueva.
- Gómez, M. M. (diciembre, 2007), "Violencia, homofobia y psicoanálisis: entre lo secreto y lo público", en *Revista de Estudios Sociales*, vol. 10, núm. 28, pp. 72-85.
- González López, L. (2003), *La cara humana de la psicología*, 1ª ed., Manizales, Universidad de Manizales.
- Hawkins, J. D.; Catalano, R. F. y Miller, J. Y. (1992), "Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention", en *Psychological Bulletin*, vol. 112, núm. 1, pp. 64-105.
- Husserl, E. (1913), *Borrador de un prefacio a las investigaciones lógicas*, Madrid, Revista de Filosofía.
- Kaufmann, P. (1996), *Elementos para una enciclopedia del psicoanálisis. El aporte freudiano*, Buenos Aires, Paidós.
- Kazdin, A. (2000), *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*, 2ª ed., México D.F., Manual Moderno.
- Kierkegaard, S. (1844), *El concepto de angustia*, Madrid, Alianza Editorial.
- Kim, Y.; Koh, Y. y Leventhal, B. (2005), "School bullying and suicidal risk in Korean middle school students", en *Pediatrics*, vol. 115, núm. 2, pp. 357-364.
- Li, Q. (2008), "A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying", en *Educational Research*, vol. 50, núm. 3, pp. 223-234.
- Martíña, R. (2007), "Bullying", en *La comunicación de los padres*, Buenos Aires, Editorial troquel, pp. 1-6.
- Mason, K. L. (2008), "Cyberbullying: a preliminary assessment for school personnel", en *Psychology in the School*, vol. 45, núm. 4, pp. 323-348.
- "Matoneo en las aulas" (2006, 12 de noviembre), en *Revista Cambio* [en línea], disponible en <http://psicologia.uniandes.edu.co/documentos/echaux/revista%20cambio%20matoneo%20en%20las%20aulas.pdf>, recuperado: 20 de febrero del 2011.
- Maturana, H. (1991), "La democracia es una obra de arte", en *Mesa Redonda Magisterio*, Bogotá, Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán.
- Melgar, L. (2010), "La violencia en la escuela: una visión internacional", en *AZ, Revista de educación y cultura* [en línea], núm. 34, disponible en www.revistaaz.com, recuperado: 20 de febrero del 2011.
- Olweus, D. (1993), *Bullying at school: what we know and what we can do*, Williston, VT, Blackwell.
- Olweus, D. (1998), *Conducta de acoso y amenaza entre escolares*, 4ª ed., Madrid, Morata S.L.
- Paredes, M. T. et al. (2008), "Estudio exploratorio sobre el fenómeno del 'Bullying' en la ciudad de Cali, Colombia", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* [en línea], vol. 6, núm. 1, pp. 295-317, disponible en <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>, recuperado: 20 de octubre del 2010.
- Patterson G. R.; DeBaryshe, B. D. y Ramsey, E. (1989), "A developmental perspective on antisocial behavior", en *American Psychologist*, vol. 44, núm. 2, pp. 329-335.
- Pavlov, I. P. (1927), *Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*, Anrep, G. V. (edit. y trad.), London, Oxford University Press.

- Rigby, K. y Slee, P. T. (1999), "Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully/victim problems and perceived low social support", en *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29, pp. 119-130.
- Rigby, K. (2003), "Consequences of bullying in schools", en *The Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 48, núm. 9, pp. 583-590.
- Ross, D. M. (2003), *Childhood bullying, teasing, and violence: what school personnel, other professionals, and parents can do?*, 2ª ed., Alexandria, VA, American Counseling Association.
- Roudinesco, E. y Plon, M. (1998), *Diccionario de psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós.
- Rogers, C. (1947), "Algunas observaciones sobre la organización de la personalidad", en *Amer. Psicológico*, vol. 2, pp. 358-368.
- Ruiz García, S. (2010), "Superar el problema", en *AZ, Revista de educación y cultura* [en línea], núm. 34, disponible en www.revistaaz.com, recuperado: 20 de febrero del 2011.
- Sáiz, M. (1992), *Fundación y establecimiento de la psicología científica*, 5ª ed., Santutxu, Bilbao, UOC, La Universidad Virtual.
- SEDF y Universidad Intercontinental (2009), "Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre alumnos de primaria y secundaria" [en línea], disponible en <http://bullying-dul.blogspot.com/>, recuperado: 10 de enero del 2011.
- Trautmann, A. (2008), "Maltrato entre pares o 'bullying'. Una visión actual", en *Revista Chilena de Pediatría*, vol. 79, núm. 1, pp. 13-20.
- Valera, A. O. (2000), *Las corrientes de la psicología contemporánea*, 2ª ed., Santafé de Bogotá, Fondo de publicaciones, Universidad Autónoma de Colombia.
- Watson, J. B. (1961), *El conductismo*, 2ª ed., Buenos Aires, Paidós.
- Zuleta, E. (1980), *Entrevista a Estanislao Zuleta: la educación: un campo de combate*, Santiago de Cali, Fecode.

