

## **“Las relaciones personales en los centros educativos”**

Dra. María José Lera  
Dpto. De Psicología evolutiva y de la educación  
Universidad de Sevilla  
3 de Febrero, 2003  
lera@us.es

*Las relaciones personales son cruciales para nuestro desarrollo como personas. En un primer lugar los seres humanos percibimos las interacciones sociales que se dan en nuestro entorno, siendo las relaciones con nuestros progenitores y cuidadores nuestros primeros modelos; posteriormente se amplía el contexto y se perciben otros adultos, otros iguales y los medios de comunicación. Pero percibir no significa necesariamente aprender; estos valores que percibimos son experimentados y en base a estas experiencias cada individuo finalmente interiorizará y hará suyas unas estrategias u otras, unos valores u otros.*

### **Las relaciones personales en la escuela**

En la escuela se dan numerosas interacciones personales, unas con los adultos y profesorado y otras entre el propio alumnado. Las relaciones entre profesorado y alumnado son especialmente relevantes; el profesorado sin saberlo transmite una serie de valores en sus interacciones cotidianas al alumnado, una serie de estrategias para la resolución de conflictos que en muchos casos son posteriormente repetidas (Fleck & Prats, 2001). La calidad de las relaciones entre profesorado y alumnado no ha sido un tema extensamente estudiado, especialmente en secundaria, pero los pocos estudios realizados ponen de manifiesto que es un aspecto especialmente importante en el ajuste escolar, en la motivación y en el desarrollo personal del alumnado (Birch & Ladd, 1996a; Birch & Ladd, 1996b).

Si observamos cómo son las relaciones entre iguales en la escuela veremos que muchas de ellas están basadas en el respeto mutuo, en el diálogo, la comprensión, el apoyo y el afecto. Así, cuando hay un problema en un grupo se intenta que sus miembros sean bien recibidos, se trata a todos por igual, se ayudan entre ellos, son responsables, tolerantes, etc. Si nos asomamos a los patios de recreo observaremos que muchos grupos juegan y se divierten juntos, se ayudan, se escuchan; es decir, hay buenas relaciones entre el alumnado. Pero no siempre es así, muchas veces se observan peleas y problemas entre ellos y ellas.

El papel del conflicto en las relaciones no puede ser ignorado. En un grupo de personas que comparten unas actividades y un contexto lo esperado es que surjan conflictos de intereses, malos entendidos y problemas. Estos conflictos son hasta cierto punto deseables para el desarrollo personal. Los conflictos deberían entenderse como necesarios para crecer, para integrar otras perspectivas diferentes, para tener en cuenta otros puntos de vista, para desarrollar nuestras habilidades sociales. Los conflictos ofrecen la oportunidad de crecer, pero sólo si se resuelven adecuadamente.

La definición de una adecuada resolución es fácil: “un conflicto está bien resuelto cuando todas las partes implicadas salen ganando” (Cornelius & Faire, 1989). Si bien esto es fácil de decir, parece que no es tan fácil conseguir; de hecho muchas veces se resuelven los conflictos interpersonales con las estrategias que se tienen, y estas no siempre son las más acertadas. Por ejemplo, cuando se resuelve haciendo uso de una posición de poder, o se considera que la otra parte es inferior, o no hay una discusión que respete la igualdad, o hay una imposición de una parte sobre la otra (gritando, insultando, amenazando...). En estos casos, obviamente, el conflicto está mal resuelto; no hay crecimiento personal, no se mejora la convivencia sino todo lo contrario, empeora. Cuando una persona antepone sus intereses a los de los demás, evidentemente los otros no son igualmente considerados, lo que provoca sentimientos de malestar que pueden dar lugar a comenzar una escalada de rencor (mañana me tocará a mí). Probablemente cuando la situación se repita será la parte que perdió la que intente ganar, utilizando para ello las mismas estrategias (imposición, insulto, poder) que la otra persona usó anteriormente, y difícilmente se llegue a un entendimiento y a una comprensión mutua. Cuando éste es el caso hablamos de **problemas de convivencia**; es decir problemas en las relaciones que se resuelven unilateralmente, y sólo una parte consigue sus intereses.

Pero a veces las relaciones son incluso peores; no solamente hay conflictos mal resueltos porque una persona gana, sino que además la persona que gana siempre es la misma y consecuentemente la misma la que pierde. En este caso la persona cuyos intereses no son considerados comienza a asumir que esta situación es normal, apareciendo sentimientos de inferioridad respecto a la otra persona a la que dejan de percibir como iguales, para llegar a sentirse intimidadas por ellas. Hablamos entonces de **problemas de violencia**, los cuales son muy graves pues no solamente no hay crecimiento personal, sino que hay victimización y prepotencia, lo que implica un evidente obstáculo para el desarrollo personal<sup>1</sup>.

*El “bullying” se define cuando un estudiante es agredido cuando de manera repetitiva y con la clara intención de dañar o molestar. Estas agresiones pueden ser verbales (amenazas, burlas, insultos o meterse con otros), físicas (pegar, empujar, patear), o indirectas (hacerles gestos, excluirlos o negarse a cumplir los deseos de los otros) (Olweus, 1993).*

Si pensamos por un momento en nuestras experiencias escolares (cuando éramos alumnos y alumnas) probablemente no sea difícil recordar a alguien que en clase era considerado torpe, gordo, feo o simplemente diferente, que tenía pocos amigos o ninguno, que frecuentemente era el objeto de burlas por parte de sus compañeros, de bromas, de mofa.... también podemos recordar a alguien que era líder, imitado dado su éxito social (aunque a veces era cruel e injusto), Pero, cuando nos preguntamos ¿cómo han vivido estos niños estas situaciones?, ¿cuántas veces se habrán cuestionado por qué nadie los acepta, por qué no pueden jugar con los demás, por qué nadie quiere hacer los trabajos con ellos?. Esta experiencia desgraciadamente la viven muchos niños y niñas durante la etapa de escolarización obligatoria. Veamos seguidamente quienes son los implicados en este fenómeno escolar

---

<sup>1</sup>No hemos incluido en este apartado los problemas de disrupción, o antisociales frecuentes en las escuelas por considerarlos una respuesta de rechazo al sistema, y no a una persona en particular. Para prevenirlos y resolverlos todas las partes implicadas deberían estar preparadas a negociar y encontrar la mejor solución al problema (donde, nuevamente, todos salgan ganando).

## **El agresor**

Es el chico/a que abusa de los demás, rara vez es un alumno brillante, pero tiene prestigio social y habilidades en los juegos. Es hábil en las conductas sociales como las que aprende a desplegar ante las recriminaciones de los adultos; parece haber aprendido las claves para hacer daño y evitar el castigo; siempre tiene una excusa, y buena, para justificar su comportamiento. Suele tener una historia familiar problemática, y muchas veces debería ser considerado alumno de necesidades educativas especiales dada su falta de empatía y de consideración por los otros (Ortega, 1998).

## **Las víctimas**

Son más ansiosas e inseguras que los demás, frecuentemente son sensibles, calladas y tímidas. Cuando son atacadas frecuentemente reaccionan llorando y huyendo. Tienen baja autoestima y negativas percepciones de ellas mismas. Se conciben como estúpidas, no atractivas, y fracasadas. Están solas, no tienen amigos, no son agresivas y tienen actitudes no-violentas. Si son chicos son normalmente físicamente más débiles (Besag, 1989; Ortega & Mora-Merchán, 1997).

## **La víctima intimidadora**

Es muy interactiva y a veces hiperactiva; se implica en conversaciones y juegos sin ser invitada, y comete torpezas sociales que la mayoría de los otros evitarían; torpezas que suelen ser utilizadas por sus intimidadores para agredirles. Es ansiosa y agresiva, no se concentra, genera tensión. En ocasiones también esta víctima intimidada a otros. Algunos autores los han clasificado como víctimas provocativas (Ortega, 1998).

## **Los espectadores**

El resto del alumnado conoce el problema, sabe quiénes son las víctimas y los intimidadores. Rosario Ortega los llama los espectadores. Este grupo hasta cierto punto es un cómplice activo de los agresores; el agresor recibe el mensaje del silencio que puede interpretar como una aprobación a su conducta; la víctima percibe que la crueldad de sus compañeros se ve apoyada por la pasividad de los otros. El espectador, probablemente sin saberlo, esta contribuyendo al mantenimiento del problema, pues con su silencio impide que el profesorado o la familia puedan intervenir (Ortega, 1998)

## **Causas de los comportamientos agresivos**

Los estudios que han explorado el papel de la familia en estos roles señalan que las víctimas intimidadoras han experimentado más castigo, hostilidades y abusos en la familia que los otros grupos; los agresores (no victimizados) han estado más expuestos a la agresión adulta y al conflicto, han vivido más situaciones de problemas de convivencia en casa que funcionan como aprendizaje vicario, pero no han sido sometidas a un proceso de victimización. Las víctimas pasivas no difieren de las condiciones familiares del grupo normal (Schwartz,

Dodge, Pettit, & Bates, 1997).

En cuanto a la causa de estos comportamientos agresivos hay diferentes hipótesis, que probablemente expliquen parcialmente este complejo fenómeno.

Por un lado parece que hay una **falta de habilidades** para ponerse en el lugar del otro (role-taking skills), es decir, hay una falta de empatía emocional y menor grado de vinculación afectiva entre los iguales (Chandler, 1973; Chandler, Greenspan, & Barenboim, 1974). Esto nos remite al tema de la empatía y la diferencia entre la empatía cognitiva (saber cómo se sienten los otros) y la emocional (sentir como se sienten los otros).

Otro planteamiento es que tienen un **déficit en el estilo atribucional**, atribuyen intencionalidad y hostilidad a comportamientos que niños no agresivos pueden ver como accidentes o casualidades. Guardan en la memoria información que en los casos ambiguos es utilizada para interpretar hostilidades en las conductas de los demás (Dodge & Frame, 1982). Estos chicos o chicas agreden argumentando que son provocados por las víctimas.

Probablemente ambas hipótesis sean ciertas; si bien la primera explica mejor los comportamientos de los líderes negativos y agresivos, la segunda sirve para entender a los niños y niñas que son agresores pero que han sido previamente victimizados.

### **Una perspectiva de grupo para entender la violencia**

Hasta el momento el bullying se ha considerado un problema de los implicados, es decir, víctimas y agresores, nombrando a los otros como los espectadores, pero parece ser que el problema es más complejo. Salmivalli nos ofrece una útil perspectiva; un análisis que contempla tanto las relaciones intragrupos como las intergrupos (Salmivalli, 1998; Salmivalli, Huttunen, & Lagerpetz, 1997). Este análisis complejiza la situación, y aparecen más roles. Esta nueva visión también contempla las diferencias entre las relaciones agresivas entre niños y entre niñas. Aparecen los defensores que son alumnos y alumnas con grandes dosis de empatía y buen desarrollo moral y que no permanecen pasivos ante los abusos de los agresores, actuando en defensa de las víctimas. Frecuentemente son pocos, pero existen; también están los ausentes que son quienes realmente no intervienen en nada. Dentro del grupo del agresor también hay distintos individuos que sin llegar a agredir directamente son quienes apoyan a su líder, le dan poder y a su vez están sometidos a su voluntad, son los ayudantes y los animadores.

### **Consecuencias para el desarrollo personal de todos los implicados**

Este fenómeno social tiene importantes consecuencias en el desarrollo social y moral de todos y todas. Veamos cuáles son las más importantes:

#### **Las víctimas**

Las víctimas desarrollan una baja autoestima, pobre autoconcepto, escasas relaciones personales, aislamiento social, empobrecimiento académico, síntomas depresivos, inseguridad. Estos efectos en muchos casos se mantienen a largo plazo

## **El agresor**

Por su parte el agresor aprende que las conductas violentas y la impunidad pueden ejercerlas a su voluntad; precriminalidad y conductas delictivas, inadecuado modelo de relaciones sociales, abandono escolar, drogadicción, etc. Aunque en algunos casos pueden continuar en la adultez con estos estilos e incluso triunfar

## **Los ayudantes y animadores**

Los ayudantes y animadores de los agresores aprenden a ser aún más agresivos, probablemente haya sido una cuestión de “amigos” disponibles, pero en cualquier caso si bien los efectos a largo plazo no se mantienen sí afecta al ajuste escolar y al rendimiento.

## **Los defensores**

Los defensores no suelen ser considerados, de hecho en educación primaria suelen ser caracterizados como chivatos, por lo que no se ven reforzados por parte del profesorado. Este grupo permanece unido y a largo plazo puede ser desarrollar una actitud de pasividad similar a los ausentes

## **Los ausentes**

Los ausentes por su parte desarrollan una gran individualidad y se inician en la puesta en práctica de los mecanismos de desconexión moral (Astor, 1998; Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Caprara, Pastorelli, & Weiner, 1997; Weiner, 1986), tema que no podemos profundizar pero que resumidamente son las estrategias o justificaciones que ponemos en marcha para no actuar de acuerdo con nuestros principios morales.

## **Qué hacer: una propuesta de modelo de intervención**

Hasta aquí hemos explicado en qué consisten los problemas de las relaciones personales, especialmente las relaciones entre iguales dentro del marco escolar. Daremos ahora algunas indicaciones sobre qué hacer para mejorarlas, para educar en valores de equidad, respeto y libertad. Pero primero explicaremos muy resumidamente el modelo de intervención.

El modelo que hemos adoptado es el de *sensibilización-formación y acción*; modelo que surge en el marco de la Educación para el Desarrollo, basándose en la necesidad de educar críticamente, promover una actitud de cambio, y una acción transformadora ante las desigualdades sociales (Kabunda, 1997). Desde este modelo se entiende que la *sensibilización* es la primera fase de cualquier proceso de concienciación, y supone despertar la curiosidad y el cuestionarse aspectos que hasta ahora habían pasado desapercibidos; consiste en conseguir que se reflexione sobre la importancia de los valores en nuestro comportamiento diario. Se crean necesidades de saber más, de buscar respuestas a preguntas hasta ahora inexistentes; por lo que es previa y necesaria para iniciar el proceso educativo; y lo que es más importante se han despertado una serie de sentimientos hacia el tema en cuestión, en nuestro caso las relaciones entre iguales.

La segunda fase es *la formación*; este momento implica dar respuestas a las preguntas previamente planteadas, responder al porqué y proporcionar herramientas que permitan el análisis de los problemas y situaciones.

La tercera fase del proceso es *la acción*, que consiste en la presentación de posibles líneas de actuación que hayan surgido a través del proceso seguido, y que reflejan que se ha tomado conciencia de una situación, sabemos más sobre ella y actuamos en consecuencia.

Desde este modelo se defiende que sólo cuando los comportamientos (las acciones) están basados en una necesidad de hacer algo, en unos sentimientos (sensibilización) y un conocimiento profundo del problema (formación), tienen consecuencias externas y mejoran la situación. Es interesante recordar que este modelo procede de la educación para el desarrollo y es utilizado para valorar las acciones que se ponen en marcha para la mejora del llamado Tercer Mundo o países en vías de desarrollo. Entienden que cuando las acciones vienen motivadas sólo por una sensibilización suelen ser desajustadas, no se mantienen en el tiempo, y en muchos casos no sirven para realmente paliar el problema social que está tratando.

Este modelo, que utilizamos de manera general para secuenciar los tres bloques del proceso educativo, y que en el caso de las relaciones entre iguales se concreta en tres etapas:

*La sensibilización* supone un acercamiento al problema con materiales que hagan reflexionar al alumnado sobre la importancia de las actitudes del bullying en el aula; el favorecer el ponerse en el punto de vista de los demás. Para ello recomendamos la utilización del video “un día más”<sup>1</sup> y el cuento “conoces a alguien como Adolfo” (Lera & Cela, 2000)<sup>2</sup>.

*La formación* consiste en explicarles en qué consiste el fenómeno, y la necesidad de actuar cuando los derechos de los demás no son respetados. Aquí proponemos explicar el fenómeno en su totalidad al alumnado, que conozcan los roles de los implicados, las consecuencias, y la importancia de evitar el uso de estas estrategias de prepotencia por el bien de todos y todas.

Por último *la acción* proponemos que sea el propio alumnado quien tome la iniciativa y decida organizar actividades que podrá ser desde un buzón de denuncias, proponer ver películas y comentarlas, establecer debates en el aula, organizar actividades en el patio de recreo para evitar las exclusiones, formación en resolución de conflictos, organizar actividades de convivencia, buscar indicadores de disminución de la violencia, grabar situaciones conflictivas y analizarlas en el aula, analizar situaciones de violencia social en la sociedad en general (problemas de los inmigrantes por ejemplo) etc. El profesorado deberá ser quien facilite, organice y colabore para que estas actividades se inicien y se desarrollen adecuadamente.

Para terminar, siempre es bueno recordar, que prácticamente todo lo que necesitamos saber, ya lo aprendimos en el parvulario, recuerda aquello de “*compártelo todo, juega*

---

<sup>1</sup> Este video lo distribuye la comunidad de Madrid gratuitamente. Para obtenerlo solo hay que llamar al teléfono 915634411

*limpio, no le pegues a la gente, vuelve a poner las cosas donde las encontraste, limpia tu propia suciedad, no cojas lo que no es tuyo, di que lo sientes cuando molestes, lávate las manos antes de comer, sonrójate, aprende algo y piensa en algo y dibuja y pinta y canta y baila y juega y trabaja cada día un poco, cuando salgas al mundo vigila el tráfico y estrecha manos y no te aísles....” (Fulghum, 1986, pag. 8)*

## **Bibliografía**

- Astor, R. (1998). Moral reasoning about school violence: informational assumptions about harm within school subcontext. *Educational psychologist*, 33(4), 207-221.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools*. Buckingham: Open University Press.
- Birch, S., & Ladd, G. (1996a). *Continuity and change in the quality of teacher-child relationships: links with children's early school adjustment*. Illinois: Dpt. of educational psychology University of Illinois.
- Birch, S., & Ladd, G. (1996b). Interpersonal relationship in the school environment and children's early school adjustment: the role of teachers and peers. In J. Junoven & K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: understanding children's school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caprara, V., Pastorelli, C., & Weiner, B. (1997). Linkages between causal ascriptions, emotion and behaviour. *International Journal of behavioral development*, 20(1), 153-162.
- Chandler, M. (1973). Egocentrism and antisocial behaviour: the assessment and training of social perspective taking skills. *Developmental Psychology*, 9, 326-332.
- Chandler, M., Greenspan, S., & Barenboim, C. (1974). Assessment and training of role taking and referential communication skills in institutionalised emotionally disturbed children. *Developmental Psychology*, 10, 546-553.
- Cornelius, H., & Faire, S. (1989). *Everyone can win*. Sidney: Simon & Schuster Australia. *Tú ganas, yo gano*. Madrid: Gaia ediciones, 1995.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, 1995.
- Dodge, K., & Frame, C. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Fleck, M., & Prats, E. (2001). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Fulghum, R. (1986). *All really need to know I learned in Kindergarten. Todo lo que realmente necesito saber lo aprendí en el parvulario*. Barcelona: Círculo de lectores, 1990.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogia general derivada del fin de la educación*. Barcelona: Editorial Humanitas, 1983.
- Kabunda, M. (1997). *Educación para el desarrollo : nuevas tendencias desde las perspectivas de relaciones internacionales*. Paper presented at the Congreso Internacional de Educación y Desarrollo, Tenerife.
- Lera, M.-J. (en prensa). Un modelo para la educación en valores. *Perspectivas*.
- Lera, M.-J., & Cela, D. (2000). *¿Conoces a alguien como Adolfo?* Sevilla: Materiales del programa europeo NOVAS-RES.

- Lera, M.-J., & García-Mora, S. (2000). *Formación para educar en valores*. Paper presented at the IX congreso INFAD. Infancia y adolescencia. La perspectiva de la Educación en el siglo que empieza, Cádiz, 27, 28 y 29 de Abril 2000.
- Locke, J. (1997-2001, march, 1998). *Some thoughts concerning education* (The History of Education and Childhood). Nijmegen University.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar. Qué es y como abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Salmivalli, C. (1998). *Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes: some social and personality factors*. Turku: Turku Yliopisto.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerpetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G., & Bates, J. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68(4), 665-675.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying*. London: Routledge.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Harrisonburg, Virginia: Donneley & sons.