

Microviolencias: el maltrato reiterado

Jordi Collell

Carme Escudé

Maestros, psicólogos y másteres en psicopatología infanto-juvenil

Recibido: 31.01.25 Aceptado: 26.02.25

DOI:<https://doi.org/10.32093/ambits.vi.62.504980>

Resumen

Microviolencias: el maltrato reiterado

Una de las características del acoso entre iguales es la repetición de acciones. La violencia se construye lentamente en el día a día de las relaciones, y es esta persistencia la que provoca en la persona que las sufre una situación de indefensión y de estrés crónico que puede afectar negativamente su desarrollo. No siempre se trata de hechos muy graves, sino de victimizaciones menores que llamamos “microviolencias”.

Pero a veces estas microviolencias no son exclusivas de los actos de acoso, sino que constituyen una forma habitual de relación. Se banalizan conductas integrándolas en el repertorio cotidiano, y representan el síntoma de un empobrecimiento colectivo. ¿Cuáles son las causas de estas conductas? ¿Se trata de un fenómeno frecuente? ¿Es generalizable este sentimiento de malestar en la escuela? ¿Qué podemos hacer?

En este artículo, tratamos de describir el fenómeno, apuntamos algunos de los factores que favorecen su aparición e incremento, y exponemos algunas consideraciones de cara a su afrontamiento.

Palabras Clave: microviolencias, bullying, acoso escolar, clima escolar, regulación emocional.

Abstract

Microviolence: repeated abuse

One of the characteristics of school bullying is the repetition of actions. Violence is built slowly in the day-to-day of relationships, and it is this persistence that causes in the person who suffers it, a situation of helplessness and chronic stress that can negatively affect their development. These are not always very serious acts, but rather minor victimizations that we call "micro-violence".

Sometimes, however, these micro-forms of violence are not exclusive to bullying, but are a common form of relationship. Behaviours are trivialised and integrated into the daily repertoire, and represent the symptom of a collective impoverishment. What are the causes of these behaviours? Is this phenomenon frequent? Is this feeling of discomfort at school generalizable? What can we do about?

In this paper, we try to describe the phenomenon, point out some of the factors that favour and increase its appearance; and we set out some considerations for dealing with it.

Keywords: microviolence, bullying, peer harassment, school climate, emotional regulation

La violencia no cae del cielo, forma parte de un largo proceso de desarrollo que comienza en la primera infancia.

T.P. Thornberry

Sabemos que una de las características de las situaciones de acoso entre iguales (*bullying*), es la repetición de acciones negativas e intencionadas; que no se trata de hechos aislados. La violencia se construye lentamente en el día a día de las relaciones, y es precisamente la reiteración de estas acciones la que provoca en la víctima una situación de indefensión y de estrés crónico que puede afectar negativamente a su desarrollo. Muy a menudo no se trata de actos muy graves sino de incidentes menores que se normalizan en este día a día. Estas pequeñas agresiones son las que llamamos "microviolencias".

Oímos hablar de microviolencias en Éric Debarbieux, en uno de los congresos que la OIVS hizo en Burdeos allá por el año 2006. Se entiende como "microviolencia" un acto de violencia que pasa inadvertido al no tener consecuencias relevantes como hecho aislado. Se trata de hechos que, considerados separadamente, parecen no tener importancia. Hechos menores (las *minor victimizations* como describe Gottfredson) que incluso se normalizan en el contexto de las relaciones y que, en su repetición, generan un efecto perjudicial en la víctima.

Llamar con apodos, hacer burlas y chistes sobre alguien, hacer alusiones más o menos veladas, hablar empleando insultos y/o expresiones malsonantes, hacer comentarios sarcásticos, menospreciar, excluir de las actividades.... son acciones que forman parte de este amplio repertorio de conductas. Sin obviar las publicaciones, imágenes y comentarios hechos a través de las redes sociales, teléfono móvil, juegos online y otros, que a menudo se tipifican como bromas.

En junio de 2023, el grupo de trabajo reunido en la UNESCO y el World AntiBullying Forum, acordaban poner énfasis en una nueva definición de *bullying* que tuviera en cuenta el hecho de que "el acoso escolar es una conducta que siempre ocurre dentro de una red de relaciones escolares y comunitarias. Esto representa que el desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima está relacionado con su red social y las normas que estructuran las relaciones en esta red".

A veces el *bullying* se circunscribe erróneamente a una relación diádica entre "agresor" (más fuerte) y "víctima" (más débil). Se obvia o se menosprecia la intervención del grupo. La nueva definición hace énfasis en los comportamientos de acoso escolar como actos sociales, que apoyan y refuerzan los límites de pertenencia y exclusión.

A menudo estas acciones forman parte de un proceso de acoso y se concentran en un alumno determinado, pero no siempre es así. Pueden convertirse en una manera de tratarse, e integrándose en una pauta relacional más amplia que impregna la cotidianidad, se convierten en una forma generalizada de relación, síntoma de un empobrecimiento colectivo. Solemos describir como "normal" aquello a lo que nos acostumbramos. Entonces no se trata de *bullying* sino de otro fenómeno.

Las microviolencias como forma de relación

¿Hemos normalizado determinadas formas de violencia? ¿Vemos sólo las más aparentes? Evidentemente no es lo mismo la violencia que la percepción que podemos tener de ella. Pensar que una acción es constitutiva de violencia o no, depende de varios factores, como por ejemplo el desde donde situemos nuestra mirada o de los propios valores. De todas formas, sin embargo, los medios de comunicación se hacen eco últimamente de que existe una violencia cotidiana que se extiende cada vez más, sin que nadie la detenga, y nos vamos acostumbrando a pensar que es normal.

Como indica Debarbieux, la mediatización de la violencia escolar ha dado una falsa visión del problema exagerando hechos puntuales y minimizando la importancia de una violencia cotidiana, repetitiva en su banalidad. Hay que reconocer la importancia de estas violencias ordinarias insistiendo en el concepto la construcción lenta de la violencia (en el día a día de las relaciones). La experiencia personal nos dice que las victimizaciones muy graves son poco frecuentes, en cambio esta violencia forma parte de lo que se llama "la opresión cotidiana" y está directamente vinculada con el clima del centro.

De nuestra experiencia en los centros educativos como docentes, y -a partir de charlas con miembros de los equipos psicopedagógicos, jefes de estudio, tutores, y en general, personas directamente implicadas en la gestión de la convivencia- recogemos que, en general, no se observa la existencia de casos graves de acoso en los centros; pero sí se manifiesta que en muchas ocasiones los alumnos se tratan mal entre ellos, incluso entre amigos. Algunos profesores hacían especial incidencia en que predominan los comentarios despectivos, las faltas de respeto, los insultos: "Se critican, se desprecian" -decían- ." Cuando el otro se queja, le reprochan que no tiene sentido del humor, que sólo era una broma". "No dan nunca las gracias, ni se ayudan entre ellos"... "Muestran muy poca empatía y van a la suya".

Obviamente que esta descripción no es generalizable ni a todo el alumnado, ni a todos los centros y situaciones; pero hay que prestar atención y reconocer la importancia de estas violencias ordinarias, repetitivas en su aparente insignificancia. Desgraciadamente, no hay estudios sobre su incidencia pero parece existir una percepción de deterioro creciente del clima escolar, y en este sentido, su impacto en la calidad de la convivencia, es incuestionable.

"Un clima escolar positivo viene marcado por la pertenencia y la conectividad. El respeto entre iguales, la seguridad, crear un ambiente donde estás bien, feliz de estar. Es necesario que las escuelas establezcan una línea de lo que es una conducta aceptable, y que crean que los alumnos alcanzarán este nivel. Muchas veces esperamos lo peor de los alumnos y acabamos viviendo con esta baja expectativa. Hay que crear clases prosociales, que sepan cómo resolver conflictos para que no escalen. Hay que crear oportunidades para que los niños tengan amigos y soporte social"

Hinduja S., & Patchin J.W.

¿Crece la violencia entre los niños y adolescentes?

A modo de ejemplo recogemos un párrafo reciente de un diario del país: "*Hay una violencia cotidiana que se extiende cada vez más, sin que nadie la detenga, y nos vamos acostumbrando a pensar que es normal...*" Desconocemos si, como afirma Christophe Guilluy "nos encontramos ante un proceso de regresión social", pero nos hacen falta mapas para navegar en este mar de incertidumbres.

En todo caso podemos afirmar que se trata de un fenómeno multicausal, y apuntamos aquí algunos aspectos que nos pueden orientar de cara a la intervención. Por mencionar algunos factores, referimos (sin orden priorizado), los siguientes:

- Empobrecimiento del lenguaje (palabras pobres = pensamientos pobres). Dificultades de expresión y regulación emocional. Importancia de la función del lenguaje en la conducta de autorregulación.
- Polarización y falta de espíritu crítico. La incultura, la mediocridad, están bien vistas en un sector importante de la población.
- Influencia de videojuegos y redes sociales. Normalización de la adicción al móvil, a los juegos llamados "de acción"; así como la generalización de nuevas formas de ocio, más individualizadoras, con poco contacto social.
- Individualismo. La vida es como un anuncio, donde hay que "acumular experiencias". Exaltación del narcisismo (*influencers*), el culto a la propia imagen (*selfies*), la sociedad del espectáculo -tal como la describe Guy Debord-, en la que la vida se reduce a la representación y el consumo de imágenes.
- Y, como consecuencia de todo ello, la destrucción de las redes de apoyo y de cooperación, y una sensación generalizada de anomia, de frustración, de lasitud,... vinculada con la falta de expectativas -actuales y de futuro-.

¿Es generalizable este sentimiento de malestar en la escuela?

¿Nos sentimos bien en la escuela? ¿Tenemos una sensación de pertenencia? ¿Sabemos por qué estamos allí, y qué hacemos? ¿Es cierto que predomina una sensación generalizada de anomia, de postración y de lasitud?

1. Quizás lo primero que habría que hacer sería tomar conciencia, valorarlo, medir y describir, cuantificarlo (encuestas, pautas de observación, observatorios de la violencia, recogida y cuantificación de datos e incidentes...). A modo de ejemplo, las iniciativas llevadas a cabo en Inglaterra, por el IPPR (*Institute for Public Policies Research*) o en Francia (las encuestas y recopilación de victimizaciones mediante el programa SIVIS).

2. La teoría de las Ventanas Rotas *-Broken Windows-* (Kelling, G.L., & Coles, C.M.) indica que cualquier signo visible de desorden, como ventanas rotas -de ahí el nombre de la teoría-; o los actos de vandalismo y conductas incívicas en general, crean un entorno que promueve más violencias y desorden. En línea con esta idea de construcción cotidiana de la violencia. Es por ello que se hace incidencia en cortar de raíz estas conductas para que no escalen y se generalicen.

De hecho se trata de una tesis controvertida, que puede llevar a planteamientos como el de la "tolerancia cero" y a castigar cualquier conducta que se desvíe mínimamente de la norma. A pesar de ello, es importante plantearnos la necesidad de prestar atención, de detectar e intervenir para evitar que estas conductas se instauren y se desarrollen como forma habitual de relación.

3. **Mejora de las capacidades comunicativas y del lenguaje.** Según un informe de la OCDE (2024), un tercio de la población sólo entiende textos cortos y con información claramente indicada (tramo de edad entre 16a. y 65a.). También el informe ICILS. (*International Computer and Informations Literacy Study*) muestra que 3/4 partes de los alumnos de 2o. de ESO tienen dificultades para distinguir la información de un texto.

Referido al alumnado universitario, un reciente estudio del Observatorio Social de la Fundación La Caixa, por ejemplo, constata también sus carencias en expresión oral.

Quizás -como afirma Postman- "*estamos en el proceso de convertir una cultura centrada en la palabra en una cultura centrada en la imagen*". Pero no podemos perder estas capacidades comunicativas. El lenguaje se adquiere usándolo, leyendo, interactuando. Hay que trabajar en esta mejora. "Lo que no se sabe explicar, no se puede transmitir".

4. Hay que rehacer el apoyo mutuo. En relación a esto, debemos emplear especial interés en la implementación de actividades de **fortalecimiento de los vínculos y las redes de apoyo**. Programas de ayuda mutua, tutoría entre iguales, alumnos ayudantes, ... que ampararán una mejora de la convivencia.
5. Tener presente la importancia de la **educación emocional**, especialmente de la "*perspective taking*" (toma de perspectiva y comprensión del otro, precursora de la empatía) así como de la conciencia y regulación emocional. Richard Tremblay (psicólogo e investigador canadiense, reconocido por sus estudios en psicología del desarrollo), sitúa en la educación infantil el período crítico para enseñar los principios básicos de la interacción social.
6. Uso de dispositivos móviles. Hay estudios que relacionan el uso temprano de tablets con las dificultades de regulación emocional, especialmente de la ira. Así por ejemplo su uso a la edad de 3,5 años se asocia con más expresiones de rabia y frustración en edades posteriores. (Fitzpatrick C. et al.).

Se concluye que el uso de dispositivos móviles se relaciona con la desregulación emocional infantil. Michel Desmurget, neurocientífico reconocido por sus investigaciones sobre los efectos de las pantallas en los niños y adolescentes, indica que

el uso excesivo de dispositivos digitales está afectando el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico de los niños y adolescentes.

7. Desconexión y lectura crítica de las redes. No estamos educados para pensar, no hay pensamiento reflexivo, crítico. No se piensa, no se hace un análisis, se actúa por razones emocionales. Tal vez, síntomas de un empobrecimiento colectivo. Según el estudio "*Flynn effect and its reversal are both environmentally caused*" (Bratsberg B., Rogeberg O.), el coeficiente intelectual (IQ) ha mostrado una tendencia a disminuir en las últimas décadas en algunas poblaciones del llamado primer mundo. Esta disminución se ha observado después de un siglo de crecimiento sostenido en los niveles de IQ, un fenómeno conocido como el efecto Flynn. Esta disminución parece ser causada por factores ambientales. Entre otros, se mencionan: (1) cambios en hábitos y educación: se lee menos, se hace un uso excesivo de pantallas y también se indica la influencia de un sistema educativo más simplificado, (2) Tecnología y cultura: Hay un consumo pasivo y masivo de información, menos desafíos intelectuales y (3) Falta de estimulación cognitiva: Se realizan menos actividades que estimulen la mente (juegos de estrategia, resolución de problemas). Estos factores a menudo interactúan y su efecto se refuerza entre ellos. Existen además otras características ambientales que no entramos a analizar.
8. Formación e investigación. En este último punto hacemos referencia a la necesidad de formación, y especialmente de la valoración de los resultados de las intervenciones y de los programas que se implementan, así como la necesidad de hacer investigación sobre todos estos aspectos mencionados.

Los síntomas del empobrecimiento colectivo están a nuestro alrededor, pero a pesar de la niebla debemos caminar. ¡Que tengamos suerte!

Referencias Bibliográficas

- Bratsberg, B., & Rogeberg, O. (2018). *Flynn effect and its reversal are both environmentally caused. Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(26), 6674–6678.
- Debarbieux E. (2016). *L'école face la violence*. Dunoud Ed.
- Debord, G. (1967). *La société du spectacle*. Buchet/Chastel.
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales*. Península.
- Fitzpatrick C. et al. (2024) Early-Childhood Tablet Use and Outbursts of Anger. *JAMA Pediatr*.
- Fraillon, J. (2024). *ICILS 2023 International Report: An International Perspective on Digital Literacy*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Recuperado de <https://www.iea.nl/publications/icils-2023-international-report>
- Gottfredson, G. (1985). *Victimization in schools*. Plenum Press.
- Guilluy, Ch. (2019). "No society. El fin de la clase media occidental". Taurus
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2024). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying* (3a ed.). Sage Publications.

- Judt, T. (2016). *Algo va mal*. Taurus.
- Kelling, G. L., & Coles, C. M. (1996). *Fixing Broken Windows: Restoring Order and Reducing Crime in Our Communities*. The Free Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2024). *Segona avaluació de l'OCDE sobre competències de la població adulta*. Recuperado de <https://www.oecd.org/es/about/news/press-releases/2024/12/adult-skills-in-literacy-andnumeracy-declining-or-stagnating-in-most-oecd-countries.html>
- Postman N., (2016). *Divertirse hasta morir: El discurso público en la era del show bussiness*. Ed. de la Tempestad
- Rodero, E. (2024). *La formació en comunicació oral continua sent una assignatura pendent entre els estudiants universitaris*. Observatori Social de la Fundació "la Caixa". Recuperado de <https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/ca/-/training-in-oral-communication>
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129–141.

Correspondencia con los autores: *Jordi Collell*. E-mail: jcollell23@gmail.com. *Carme Escudé*. E-mail: carme.escude@gmail.com