

PERCEPCIONES DE UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS
SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR

UN ESTUDIO DE CASO: INSTITUCIÓN EDUCATIVA DARÍO DE BEDOUT DE
ENVIGADO

ADRIANA MARÍA GÓMEZ HENAO

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

2012

PERCEPCIONES DE UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS
SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR

UN ESTUDIO DE CASO: INSTITUCIÓN EDUCATIVA DARÍO DE BEDOUT DE
ENVIGADO

ADRIANA MARÍA GÓMEZ HENAO

Trabajo de grado para optar al título de Psicóloga

ASESORA: María Rocío Arias Molina.

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

2012

Jurado:

Asesora: María Rocío Arias Molina

Envigado, junio de 2012

DEDICATORIA

A los niños y niñas que posibilitaron el resultado de esta investigación con sus diálogos sinceros y abiertos con la esperanza que los resultados obtenidos posibiliten en sus vidas un desarrollo tranquilo, feliz más justo y armónico.

A mis padres que con su esfuerzo me dieron la oportunidad de culminar mi carrera.

A mi madre que fue la inspiración para salir adelante.

A mi padre que con su amor, su paciencia y su comprensión me ayudó a concluir ésta etapa de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a Dios, por darme la fortaleza para continuar adelante a pesar de las dificultades.

A mis amigos que con su ayuda incondicional, con su paciencia y comprensión, me acompañaron desde el inicio.

A la Institución Educativa Darío de Bedout, por haberme permitido desarrollar la investigación que me deja grandes enseñanzas y la espera de qué los resultados obtenidos se utilicen para un buen beneficio de la institución.

A mi asesora María Rocío Arias, por su paciencia, su comprensión, y los valiosos aportes que me permitieron crecer como persona y profesional.

A mi Familia, que me apoyó incondicionalmente.

CONTENIDO

	pág.
GLOSARIO.....	10
INTRODUCCIÓN.....	16
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	20
1.1 Planteamiento del problema.....	20
1.2 Justificación.....	23
1.3 Objetivos.....	25
1.3.1 Objetivo general.....	25
1.3.2 Objetivos específicos.....	26
CAPÍTULO 2. MARCOS REFERENCIALES.....	27
2.1 Antecedentes en la solución del problema.....	27
2.2 Referentes conceptuales.....	36
2.2.1 La percepción.....	37
2.2.1.1 Definición de la percepción: características e historia.....	37
2.2.1.2 La percepción en su ámbito social: el paso a la representación social.....	44
2.2.2 La violencia: un encuentro o un desencuentro con el otro.....	50
2.2.2.1 Definición de violencia.....	50
2.2.2.2 La violencia escolar y su relación con el entorno familiar.....	55

2.2.3 El entorno escolar y la psicología educativa.....	57
2.2.4 El acoso escolar, un modo particular de violencia.	61
2.2.5 Relación de violencia escolar como proceso.....	67
2.2.6 Características psicológicas de los niños y niñas	75
2.2.7 Características de las personas involucradas en la violencia entre iguales	82
2.2.7.1 Las víctimas y los agresores en sus propias palabras.....	82
2.2.7.2 El agresor.....	86
2.2.7.3 Características de la víctima.....	87
2.2.8 Programas de intervención.....	87
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	90
3.1 Enfoque investigativo.....	90
3.2 Estrategia de Investigación.....	91
3.3 Momentos de la investigación.....	92
3.3.1 Exploración y diseño.....	92
3.3.2 Focalización e interpretación:.....	93
3.3.3 Análisis y presentación de resultados.....	94
3.4 Mapas categoriales	94
3.4.1. Primer mapa categorial –momento de exploración y diseño-.	94
3.4.2. Segundo mapa categorial –momento de focalización e interpretación-.	95

3.5 Técnicas de recolección de información	95
3.6 Lineamientos éticos	96
3.7 Presupuesto.....	97
3.8 Cronograma.....	100
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	101
4.1. La conciencia de la agresión como representación social negativa.....	101
4.2 Los directivos y docentes en la escuela y su relación con los niños y niñas.....	106
4.3 La forma de interacción en la escuela de los niños y niñas.....	111
4.4 Las representaciones sociales de los niños y niñas frente a sus compañeros.....	127
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	134
5.1 Conclusión.....	134
5.2 Recomendaciones	137
5.2.1 Recomendaciones a la Institución Educativa.	137
5.2.2 Recomendaciones a las familias de los niños y niñas.	141
5.2.3 Recomendaciones a futuros investigadores.....	142
ANEXOS	144
REFERENCIAS	152

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo 1. Lineamiento Ético Institucional	144
Anexo 2. Lineamiento Ético Participantes	147
Anexo 3. Formato entrevista semi-estructurada	150

GLOSARIO

ACOSADOR: individuo que exhibe un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, con otro y otros, hacia una persona que considera lo suficientemente vulnerable como para someterla a su comportamiento hostil.

AGREDIDO: persona que recibe una intimidación o un acto físico violento sobre su cuerpo o en forma psicológica, de modo o material o simbólico, directa o indirectamente, por parte de otro individuo o un grupo de personas que la consideran débil o inferior.

AGRESOR: persona que mediante un acto violento –bien sea físico, verbal o psicológico– intimida y abusa de otra, bien sea directa o indirectamente.

ANSIEDAD: experiencia emocional generada por amenaza o peligro.

CLIMA ESCOLAR: induce a una convivencia tranquila que permite abordar los conflictos en condiciones favorables. Es un factor que incide en la calidad de la enseñanza que imparte.

CONDUCTAS AGRESIVAS VIOLENTAS: actos violentos en los que incurre una persona y que comprometen la integridad física o mental de otra persona.

CONFLICTOS: situación problematizadora en la cual se entran a exponer y a dirimir los diferentes puntos de vista de las personas comprometidas. Según su elección individual

se requiere de un acuerdo entre las partes para solucionarlos, lo que puede ser mediado por un tercero, es decir, a través de una intervención.

CONVIVENCIA: manera sana de relacionarse exponiendo ideas o puntos de vista, y a su vez comprendiendo y tolerando. La convivencia se logra respetando y valorando el modo de ser y de pensar del otro. El término también se puede comprender como el establecimiento de lazos de unión y solidaridad frente a sí mismo y hacia los demás.

DEPRESIÓN: síndrome caracterizado por una tristeza profunda y por la inhibición de las funciones psíquicas, a veces con trastornos neurovegetativos.

EDUCACIÓN: De acuerdo con la ley 115 del 8 de febrero de 1994, se define como el “proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.

ENTORNO ESCOLAR: ambiente psico-social medido por la relación humana y delimitada por el espacio en el cual se desarrollan dichas relaciones.

ESCUELA: establecimiento en el que se imparte la educación básica a los niños desde los tres hasta aproximadamente los dieciséis años y que está dividida en diversos niveles. Aunque tradicionalmente la educación consiste en la adquisición de conocimientos básicos en las materias más importantes, desde hace aproximadamente veinte años, “se

percibe que la socialización familiar que se desarrollaba al interior del mismo linaje se ha trasladado, en cierta medida, a la escuela” (Jurado, 2003, p.165).

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: establecimiento o entidad en la cual se imparte enseñanza.

INTIMIDACIÓN: comportamiento por el cual se emprenden acciones que por su carácter agresivo, infunden miedo en otras personas.

PERCEPCIÓN: acto de sentir la realidad a partir de los sentidos y de la forma la cual es interpretada esta información por el cerebro.

PREVENCIÓN: preparación y disposición que se hace anticipadamente para evitar un riesgo psicosocial.

PSICOLOGÍA: ciencia social y humana que estudia los procesos mentales, y las conductas en los seres humanos; está orientada a la promoción de la salud mental, y la prevención de la enfermedad mental.

VICTIMIZACIÓN: sometimiento sistemático de una persona a una agresión física o verbal que le produce algún tipo de desmejora en su calidad de vida, ya sea física o mental

VIOLENCIA ESCOLAR: conocido como hostigamiento escolar, matonaje escolar, o por su término en inglés *bullying*. Es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo. Estadísticamente,

el tipo de violencia dominante es la emocional y se da mayoritariamente en el aula y patio de los centros escolares.

RESUMEN

El *bullying* o matoneo escolar es un fenómeno de agresión entre iguales que se presenta al interior de las instituciones educativas y se genera como una violencia invisible, no percibida fácilmente por las profesores y hace de las víctimas sumisas y temerosas frente a sus agresores y a los victimarios agresores en una sociedad donde la norma poco vale y el transgredirla ocasiona placer. Este tipo de comportamientos ocasiona problemas tanto en el agredido como el agresor. De allí la importancia de diagnosticar y prevenir a tiempo esta relación negativa entre iguales. En este sentido la psicología ayuda a los implicados en el contexto educativo a conocer las causas y los efectos de tal problemática que se presenta entre pares.

PALABRAS CLAVES: Intimidación, Violencia Escolar, Victimización, Conductas Agresivas Violentas, Conflictos, Convivencia.

ABSTRACT

Bullying is a phenomenon of battery among pairs that occurs inside education institutions and is generated as invisible violence, not easily perceived by teachers, and which makes the victims humble and fearful when facing their aggressors in a society where rules are undervalued and the misbehavior is not only unpunished but is seen as a source of pleasure. This kind of behavior generates problems both in the student who is being battered and in the student who batters. From there the importance of diagnosing and preventing in time this negative relation among pairs. In this sense, Psychology helps those implied in the educational contexts to know the causes and effects of such a conflictive situation happening among pairs.

KEY WORDS: Intimidation, *Bullying*, Victimization, Violent Aggressive Behaviors, Conflicts, Coexistence.

INTRODUCCIÓN

Con la expresión “violencia escolar” –la traducción elegida para la palabra del inglés *bullying*– se va a hacer alusión a todos aquellos actos físicos o psicológicos generados por un individuo o por un grupo y que se dirigen hacia otros que no están en capacidad de defenderse ante esta situación. Suele presentarse dentro del contexto escolar, lo que quiere decir en muchas ocasiones la institución educativa suele ser el nicho donde se reproduce la violencia, la cual luego es llevada a la calle, al barrio, y al contexto familiar.

Un tipo de violencia nombrado de forma permanente en la actualidad es el acoso escolar conocido como *bullying*. Este consiste en un proceso sistemático de sometimiento a un mismo individuo por otro más fuerte.

Si bien en Colombia aun no existe una investigación profunda sobre el acoso escolar, resulta evidente –debido al señalamiento que hacen medios como el periódico El Espectador (2012) –que el fenómeno existe en porcentaje preocupante. Además de esta información, a la que le puede faltar rigor, hay investigaciones –como las de Tamar (2005), Trautmann (2008) y López, Morales y Ayala (2009)– que muestran que el 80% de niños y niñas han visto un caso de matoneo o que un 30% pudo reportar haber sido, a su vez, víctima. Las estadísticas nos muestran que el fenómeno pareciera estar incrementándose según la encuesta hecha en el año 2005 con las pruebas Saber del ICFES, entre cerca de un millón de estudiantes de los cursos 5° y 9° de colegios públicos y privados, el 28% de los estudiantes de quinto dijo haber sido víctima de matoneo en los meses anteriores a la prueba, el 21% confesó haberlo ejercido y el

51% haber sido testigo del mismo. En 9º las víctimas fueron más o menos el 14%, los victimarios el 19% y los testigos el 56%.

Estos porcentajes permiten asegurar que es poco probable que la violencia escolar entre pares desaparezca gracias a algún tipo de medida conciliatoria milagrosa o a un cambio radical y profundo en el comportamiento de los estudiantes. A este respecto, que Sassu, Elinoff, y Kehle (2004) están en lo cierto cuando aseguran que

Es improbable que las escuelas estén completamente libres de todo comportamiento abusivo. La frecuencia del abuso entre niños es asombrosa. El cálculo de la frecuencia del abuso entre niños fluctúa entre un 10% de niños que reportaron haber sido víctimas de actos graves de abuso o intimidación por parte de otros niños, hasta un 75% de niños que reportaron haber sido abusados o intimidados por lo menos una vez durante el año escolar. Los investigadores han llegado a la conclusión, basándose en estas estadísticas, de que por lo menos el 25% de todos los niños serán víctimas de niños abusivos en algún momento durante sus años escolares, y que muchos de estos niños faltan a la escuela un número importante de días cada año debido al temor de ser víctimas de niños abusivos(p.21).

En Colombia el problema ha evolucionado lo cual ha hecho entrar en vigencia mecanismos de control, como el preferido por la Sentencia T-905 de 2011 la cual también fue preferida por la corte constitucional, a la tutela entablada por los padres de una niña con acné y las burlas y agresiones de que era objeto ante la falta de acción por parte del colegio. Tutela que en primera instancia dio como ganadores a los agresores pero que luego genero medidas

de control cuando la corte constitucional ordena al Ministerio de Educación Nacional formular una política general que permita la prevención, la detección y la atención de las practicas de hostigamiento, violencia escolar de manera que sea coherente con los programas que se adelantan en la actualidad con las competencias de las entidades territoriales y que constituya una herramienta básica para la actualización de todos los manuales de convivencia.

Los efectos de la violencia escolar no son favorables para la salud mental de los seres humanos, esta violencia si bien es un fenómeno que va en crecimiento, ha sido abordado principalmente desde las comprensiones del mundo adulto. Esta mirada sin duda es fragmentada en tanto el adulto la cuestiona y la piensa pero no la vive de forma directa.

Por tanto, a la luz del proceso de formación como psicóloga surge la investigación “Percepciones de un grupo de niños y niñas sobre la violencia escolar”, la cual pretende generar un acercamiento a las vivencias escolares de un grupo de niños y niñas y reconocer desde su cotidianidad como piensan y sienten este fenómeno. Lo cual sin duda, puede aportar a construir nuevas estrategias de abordar e intervenir este tipo de problemáticas de forma más contextualizada y asertiva que permita una convivencia más armónica y posibilite consolidar cada día una existencia más respetuosa, tranquila y cordial entre los seres humanos.

Reconocer y definir los mecanismos de acción que prevengan, mitiguen o solucionen el fenómeno de la violencia al interior de las instituciones educativas es un aporte valioso en la construcción de un mundo más justo y solidario. El presente texto producto de la investigación de pregrado se ha dividido en cinco capítulos de la siguiente manera:

El capítulo uno describe el problema de investigación, presenta el análisis de los antecedentes, la justificación y los objetivos que orientaron la investigación.

En el capítulo dos, se abordan los marcos referenciales, en los cuales se reconocen los antecedentes en la solución del problema y los referentes conceptuales, en los cuales se aborda la concepción de percepción, la violencia y la escuela como ejes centrales del trabajo de grado.

Por su parte, en el capítulo tres se expone el diseño metodológico utilizado en el marco del proceso investigativo.

Luego, el capítulo cuatro presenta el análisis de la información y en particular se trabajan las categorías que emergen de las entrevistas realizadas a los participantes.

Y finalmente, el capítulo cinco aborda las conclusiones desarrolladas producto de la investigación y las recomendaciones sugeridas a las Instituciones Educativas, a las familias, a los niños y niñas y se sugiere algunas líneas de trabajo para futuros investigadores.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

Las instituciones educativas públicas y privadas, no son ajenas a los comportamientos de intimidación o agresión verbal, física y psicológica entre estudiantes de ambos géneros, y de todos los estratos socioeconómicos. En los últimos años se ha ido presentando con mayor frecuencia este fenómeno denominado *violencia escolar*, el cual preocupa a toda la comunidad educativa (directivos, docentes, niños y niñas, padres y madres de familia, psicólogos), y en general a toda la sociedad.

En Colombia, aunque no se han establecido políticas públicas ni institucionales claras al respecto, ya se han realizado algunos estudios sobre el tema de la violencia escolar, como un factor que afecta la salud mental de los niños y jóvenes.

La violencia escolar en algunos casos se ha centrado en la mirada del acoso escolar, éste es visto como una relación particular entre tres actores significativos, siendo ellos las víctimas, los agresores y los espectadores. De esta manera en los dos primeros se presenta lo siguiente: las víctimas generalmente asumen una actitud temerosa, se aíslan y guardan

Silencio, ya que piensan que así van a evitar afrontar mayores consecuencias (Menéndez, 2004). Para sustentar esto, se tiene que el 34.6% de los alumnos reconoce que no pedirían consejo a un profesor, con la intención de no entrar en mayores conflictos.

Por su parte, Henao (2010) plantea que los agresores ejercen acciones repetidas en contra de uno o varios de sus compañeros, las cuales pueden estar acompañadas de insultos, golpes, rumores, burlas y abusos en general; y los observadores de las escenas transgresoras, desde su actitud pasiva y/o activa, pueden jugar un papel significativo, incitar a la violencia o intervenir positivamente.

De acuerdo con Isabel Menéndez (2004), Dan Olweus se ocupa desde el año 1973 del tema de acoso escolar, pero es en 1982 que se interesa mucho más en este fenómeno a raíz del suicidio de tres jóvenes. De esta forma se requiere reconocer consecuencias graves y diferentes que pueden presentar los escolares víctimas, siendo algunas de tales consecuencias: niveles elevados de ansiedad, depresión, aislamiento social, su rendimiento académico se puede ver afectado y pueden estar en mayor riesgo de suicidio o de venganza violenta. Los estudios de Tamar (2005), Ortega (1998), Ortega y del Rey (2003), Heinsohn, R., Chaux, E. y Molano, A. (2001) y de Jiménez, Castellanos y Chaux (2009) expresan la actualidad e importancia de esta temática.

En el estudio reciente realizado por Jiménez, Castellanos y Chaux (2009, p.70), se encontró que el 29% de los estudiantes de quinto grado y el 15% de los de noveno grado declaran ser víctimas de intimidación, estadísticas que evidencian la frecuencia de este fenómeno.

Ahora bien, en algunos países, se han generado programas de prevención, los cuales han logrado un gran apoyo para evitar que los estudiantes vulnerables a esta tipo de práctica sigan padeciendo ataques y así evitar traumáticas consecuencias.

Por tanto, es una prioridad reglamentar la prevención de la violencia escolar e incrementar el uso de actividades formativas que propicien ambientes de sana convivencia en las instituciones educativas.

Un aspecto que llama de forma significativa la atención, es reconocer que la violencia escolar no involucra a toda la población escolar, es un porcentaje la que está implicada en esta situación, se infiere por lo tanto, que podría pensarse en algunas características particulares de los actores implicados.

Al interior de la escuela diversas situaciones cotidianas generan relaciones particulares entre los niños y niñas que se convierten en detonantes para episodios de violencia, por lo general los adultos cercanos que componen la comunidad educativa como docentes, directivas y familia se sienten desconcertados al reconocer que algunos niños y niñas son más afectados de forma cotidiana por sucesos que para otros no necesariamente desencadenan episodios violentos, de la misma manera la forma de afrontar o “manejar” ciertas situaciones en el aula de clase, en las áreas de descanso, en los baños y en general en la institución educativa, para algunos los convierte en blanco de violencia y para otros esta situación es indiferente o imperceptible.

Por tal motivo como psicóloga en formación surge un interrogante frente a la mirada de los niños y niñas sobre el fenómeno de la violencia: *¿Cuáles son las percepciones de un grupo de niños y niñas de la Institución Educativa Darío De Bedout sobre la violencia en la escuela?*

Es claro que esta pregunta va acompañada de otros interrogantes como: ¿Por qué unos niños y niñas se involucran de forma permanente a episodios de violencia escolar? ¿Qué factores internos o externos pueden favorecer a un niño o niña para contrarrestar el fenómeno de la violencia escolar? ¿Las formas de respuesta y actitudes de los profesores y profesoras ante las situaciones de violencia como es percibida por los niños y niñas?.

1.2 Justificación

Algunas investigaciones a nivel nacional e internacional han dado a conocer varias estrategias que mejoran la convivencia, el clima escolar y la seguridad de los niños y niñas con respecto a la violencia escolar en las instituciones educativas.

Es necesario generar un acercamiento que permita la comprensión de la violencia escolar. Por tal motivo, el contacto investigativo con niños y niñas en edad escolar pretende generar una mirada comprensiva, reflexiva y analítica con respecto a la forma con la cual perciben la problemática y de esta manera concientizar y sensibilizar a docentes, directivas, familias e incluso los mismos niños y niñas sobre estrategias para minimizar la violencia y los efectos que puede producir en el desarrollo integral de los seres humanos.

Los fenómenos de violencia que se viven en la actualidad son cada vez mayores. La violencia escolar, en particular se ha reconfigurado de acuerdo a la época, es más diversa, compleja pero sigue generando de igual forma intimidación, miedo, angustia y desesperanza de parte de quien sufre el fenómeno.

La violencia en el ámbito escolar es un comportamiento ilegítimo que implica el uso y abuso de poder o la fuerza de una persona en contra de otra o de sus bienes. Es un problema que se da en la interacción entre los miembros de la comunidad escolar. Es tal la relevancia que tienen la convivencia y la violencia en la educación a nivel mundial, que la UNESCO en el año 2007 declaró la década 2001-2010 como la *Década internacional por una cultura de paz y no-violencia para los niños del mundo*.

Flavia Tamar proporciona algunos datos respecto a Chile que resultan de gran utilidad para que se pueda apreciar la dimensión de la problemática en un plano que se puede hacer extensivo a Latinoamérica:

El estudio realizado por Arancibia (1994) detectó que en los niveles socioeconómicos más bajos un 82% de la población afirma que existen problemas de robo, un 75% percibe violencia entre los alumnos y un 43% percibe abusos de parte de los profesores. El estudio efectuado hace tres años por la Fundación Paz Ciudadana (2005) estableció que los estudiantes victimizados disfrutaban menos de ir al colegio, tienen menos amigos y encuentran menos utilidad en lo aprendido, lo que implica un riesgo para su aprendizaje. El estudio nacional sobre convivencia escolar solicitado por el Ministerio de Educación y

la UNESCO (2005) reveló que el 86,5% de los estudiantes y el 91,7% de los docentes refieren agresiones en la convivencia escolar de sus establecimientos (Tamar, 2005, p.246).

De ahí que se resalte la importancia de reconocer las percepciones de los niños y niñas sobre la violencia escolar, permitirá ahondar sobre aspectos que permitan una reflexión y análisis en la búsqueda de estrategias para la intervención, que contribuyan al mejoramiento de las relaciones interpersonales de los mismos niños y niñas, una adecuada mediación de los adultos ya sean estos docentes, directivas y familias, de tal modo que se proporcionen espacios para un crecimiento personal que propensa por una sana convivencia, en la cual puedan expresar y desarrollar al máximo sus cualidades personales y fortalezcan así sus interacciones sociales.

Por tanto, se proponen generar un acercamiento y reconocimiento de las percepciones particulares de los niños y niñas en edad escolar sobre los fenómenos de la violencia en la escuela posibilitará valorar el trabajo disciplinar, el cual busca promover estrategias de intervención que desarrollen y potencialicen al ser humano en pro de una construcción social justa, respetuosa y con sentido solidario.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar las percepciones de un grupo de niños y niñas sobre la violencia escolar en la Institución Educativa Darío De Bedout.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar desde la mirada de los niños el efecto de las estrategias que asumen docentes y directivos para la intervenir la violencia.
- Detectar el tipo de interacciones que establecen los niños y niñas en la escuela y el efecto de éstas en la socialización.
- Precisar la percepción de los niños y niñas sobre diferentes espacios de la escuela como escenarios de socialización.

CAPÍTULO 2. MARCOS REFERENCIALES

Los antecedentes relacionados con el problema ayudan al análisis de la problemática en función de disminuir la intensidad de fenómeno en las instituciones educativas. De esta manera se requiere reforzar el campo de investigación sobre un tema que toma fuerza en la actualidad, y cuyas consecuencias se observan y se viven en la cotidianidad de las relaciones humanas en especial las que se presenta al interior de las instituciones escolares.

2.1 Antecedentes en la solución del problema

A continuación se describen las principales investigaciones realizadas hasta la fecha, sobre violencia escolar y sus variables relacionadas, en diferentes grupos poblacionales:

En la última década han sido muchos los estudios realizados en todo el mundo, con motivo de la violencia escolar. A continuación se describen las principales investigaciones hasta la fecha, y sus variables relacionadas, en diferentes grupos poblacionales.

La manera cómo perciben y representan los problemas de disciplina profesores y alumnos es una de las claves que explica lo que es en realidad y cómo se vive la disciplina en el aula. Gotzens, Castelló, Genovard y Badía (2003) se propusieron analizar las discordancias entre las percepciones declaradas por profesores y alumnos sobre cuáles son y cómo se tratan los conflictos de disciplina en el aula. Los resultados ponen de manifiesto diferencias

significativas, aunque moderadas, en la percepción de comportamientos castigados. Pero dichas diferencias se acentúan al considerar el tipo de intervención realizada por los profesores.

Así mismo, Gómez et al. (2007) de forma general, observaron que la incidencia del problema del *bullying* en adolescentes es relativamente similar en los distintos países desarrollados, y que afecta directamente a la mitad de la población escolar. Pero este fenómeno no es uniforme a lo largo de la escolarización y tiene manifestaciones particulares al introducir algunas variables. Tales variables, pueden ser históricas, comunitarias, institucionales, familiares e individuales, de acuerdo con Veccia, Calzada y Grisolia (2008). Dichos autores definen el *bullying* como un tipo de relación agresiva que se transforma en una rígida configuración dominante-dominado que se perpetúa en el tiempo, y que trae serias consecuencias psicológicas y sociales para sus implicados.

Adicional a lo anterior, Trautmann (2008) plantea que el problema la violencia escolar

No debe ser entendido como un problema entre dos personas, sino en una totalidad, en la cual está la tríada que incorpora a los testigos, espectadores o “bystanders”. Y éstos no se limitan a los que presencian directamente el episodio, involucra a la comunidad entera con sus valores. Son los testigos los que dan poder al intimidador. De tal modo, que el abordaje de este problema debe hacerse desde un punto de vista de totalidad, sistémico y multidisciplinario, involucrando al colegio con los subsistemas (administrativos, profesores, alumnos, familias, ambiente del colegio, sociedad, mundo de los adultos). Éstos pueden ser foco de intervenciones (p.18).

A este respecto, Oliveros et al. (2008) encontraron que la incidencia de *bullying* en primaria es de 47%. El 34% de los agredidos no comunican a nadie la agresión. A un 65% de compañeros no les interesa defender a las víctimas. Y alrededor del 25% de maestros y padres de familia no reaccionan ni protegen a las víctimas permitiendo que este proceso continúe.

Además, el primer estudio sobre el fenómeno del hostigamiento entre pares o *bullying* se realizó en la ciudad de Cali (Paredes, Álvarez, Lega & Vernon, 2008), y tuvo los siguientes resultados:

Este es el primer estudio sobre el fenómeno del hostigamiento entre pares o “bullying” que se realiza en la ciudad de Cali, Colombia. Se efectuaron 2.542 encuestas a estudiantes de sexto, séptimo y octavo grados de catorce colegios de la ciudad, con el fin de identificar la presencia del problema y –en caso de existir– de establecer las formas específicas de manifestación, teniendo en cuenta edad, género y estrato socioeconómico. Los resultados demostraron la presencia de “bullying” en el 24.7% de los encuestados y encuestadas, expresado en comportamientos de intimidación o agresión verbal, física y psicológica en estudiantes de ambos géneros de todos los estratos socioeconómicos. Se estableció que la forma de agresión de mayor frecuencia es la verbal y que ésta sucede también en presencia de otros compañeros, compañeras, profesoras y profesores en el aula de clase (pp.295-296).

Por otra parte, Cepeda, Pacheco, García & Piraquive (2008) obtuvieron resultados que indican niveles de indiferencia, agresividad y otras formas de violencia en las escuelas. Un

alto porcentaje de estudiantes es rechazado y humillado por sus compañeros. El nivel de violencia escolar resultó independiente del nivel socioeconómico de los estudiantes, pero dependiente del grado escolar en que se encuentren. Situaciones de violencia como “me dicen apodos que no me gustan” o “no cuentan conmigo para actividades de clase” son más frecuentes en los grados sexto, séptimo y octavo. Finalmente, a partir de los índices globales, de intensidad y estratégico se muestra que para un alto porcentaje de estudiantes, la escuela es un espacio donde cada día trae más sufrimiento, donde se presentan múltiples situaciones de violencia que generan miedo y afectan la vida de los niños.

Por otro lado, Amemiya, Oliveros & Barrientos (2009) se dieron cuenta en su estudio, que la violencia escolar severa se asocia significativamente con reacción de padres al conocer el hecho, repetición de la amenaza a pesar de comunicarla agresiones, presencia de pandilleros en el colegio, tener amigos pandilleros y poseer defecto físico. En la regresión logística encontraron asociación significativa con la reacción de los padres, presencia de pandilleros y poseer un defecto físico. Además, concluyeron que la violencia escolar severa se asocia con múltiples factores de riesgo, que pueden y deben ser detectados precozmente, debido al daño psicológico que produce en los estudiantes.

De la misma manera, Cárdenas (2009) analizó las explicaciones de sentido común de alumnos de una escuela secundaria sobre los problemas de conducta, considerados como una manifestación más de la creciente violencia que existe en la escuela. La relevancia del estudio está determinada, entre otras razones, porque aunque existe creciente interés por el problema de la violencia en la escuela, se ha prestado poca atención al estudio de la perspectiva de los alumnos, especialmente de quienes son considerados por sus profesores como presentando

estos problemas. Su punto de vista puede ser importante para el diseño de estrategias preventivas y para entender la problemática de los alumnos que tienen manifestaciones conductuales que son reprobadas por sus profesores. Entre los resultados destaca: hay una amplia diversidad de problemas de conducta, los alumnos no parecen distinguir entre lo que son sus problemas interpersonales y problemas que atañen a la escuela. Los problemas interpersonales son “resueltos” mediante riñas o agresiones de diferentes tipo sin que parezca haber conciencia de otras formas de dirimir las diferencias. Además, los resultados son interpretados como indicador de que muchos problemas de conducta son tolerados o favorecidos de diferentes formas por la misma escuela haciendo de estos problemas parte del entorno cotidiano de la escuela.

Igualmente, Geodelphos Chile Consultora y Tendencias Research (2009), realizó un Estudio de percepción de *bullying* en Chile, cuyas principales conclusiones (pp.76-81) fueron las siguientes: “Los Docentes detectan mejor, que otros estamentos del colegio, la calidad de la Convivencia Escolar” (76); “La agresión Verbal y Física son más frecuentes y la Violencia Virtual se proyecta como un serio problema al mostrar un fuerte incremento” (78), “La formación valórico-religiosa incide positivamente en la Convivencia Escolar” (78), “Las formas de acoso ‘No violentas’ ocurren más en colegios católicos que en colegios religiosos no católicos” (78), “Entre 5° y 8° básico se da la mayor proporción de violencia escolar” (80), “Hay relación directa entre la presencia de adultos o algún control sobre los niños y la existencia de violencia escolar” (80); “Los niños agredidos sufren temor y angustia siendo su personalidad la principal causa de sufrir acoso” (80); “El ambiente familiar tiene una gran relevancia en el comportamiento agresor” (80), “Los niños testigos de agresión no se involucrarían principalmente por temor al agresor” (80), “Los directores no son informados de

las situaciones de violencia escolar más frecuentes, como exclusión social, agresión verbal y agresión física indirecta, lo que haría que subvalore el problema” (81), “Muy baja proporción de colegios cuenta con programas establecidos de prevención de violencia escolar” (81); “ Los programas de prevención de violencia escolar dan resultados positivos” (81).

Por su parte, Albores, Saucedo, Ruiz y Roque (2011, p.220) analizaron un grupo de estudiantes mexicanos. Encontraron que “el grupo de agresores tuvo asociación con las escalas de ansiedad, síntomas somáticos, oposicionismo y de conducta. El grupo de víctima-agresores presentó asociación con los problemas de atención, oposicionismo y de conducta. En el grupo de víctimas las asociaciones encontradas fueron con los problemas de ansiedad. Estas diferencias fueron significativas frente al grupo control (neutros)”. Concluyeron entonces, que la violencia escolar se asocia con psicopatología que requiere de atención psiquiátrica oportuna.

Finalmente, Cerezo (2011) en su artículo titulado Políticas de convivencia escolar: percepción y eficacia desde la perspectiva familiar, pudo concluir que los padres reconocen, en su Conjunto, que no están suficientemente informados. Los resultados ponen de manifiesto que, las medidas fijadas por los centros, en cuanto a sanciones ante las faltas graves de disciplina, no son plenamente compartidas y destacan la necesidad de una mayor implicación y colaboración familia-escuela.

Este tiene como objetivo ubicar algunos aspectos significativos que permitan reconocer los avances y desarrollos con respecto al tema investigado.

Aunque la violencia entre escolares, en sus diversas manifestaciones, no es algo nuevo, la investigación sobre el tema es bastante reciente. Para el desarrollo del estado del arte se genera un acercamiento a las bibliotecas de la Universidad CES, la Universidad San Buenaventura y la Fundación Universitaria Luis Amigó; en este rastreo se encontró buen material e investigaciones acerca del tema.

Inicialmente, en la Universidad del CES, de la ciudad de Medellín, se encuentra el trabajo de grado denominado: *El Hostigamiento Escolar: un problema que puede prevenirse. Proyecto de desarrollo en escolares de 10 a 15 años, realizado en el año 2007.*

Objetivo: El objetivo del artículo consiste en realizar una aproximación a la comprensión del hostigamiento escolar, fenómeno que se presenta en estudiantes de algunos colegios de estrato alto de la ciudad de Medellín, ubicados en el rango de edad; entre los 10 y los 15 años, para proponer alternativas de promoción y prevención primaria.

Resultados: Reconocimiento de la problemática entre los niños de 10 a 11 años: 85% reconoce la existencia de la problemática del hostigamiento escolar en su colegio, el 33% han sido víctimas de hostigamiento escolar en el colegio. Y por último, 52% ha hostigado a algún compañero.

Por otro lado, en la Fundación Universitaria Luis Amigó se encontraron dos trabajos de grados:

El primero fue realizado por Vélez Clavijo, titulado “La violencia escolar, un fenómeno psicosocial que se viene presentando en los alumnos de la Institución Educativa Félix Henao Botero”, realizado en el año 2009. Entre los aspectos más relevantes de este trabajo se encuentran: estrategias de convivencia sana que contribuyan a una adecuada cultura de paz en donde se pueda resaltar el papel del psicólogo ante dicha problemática.

Objetivo: Analizar en la Institución Educativa Félix Henao Botero, estrategias de convivencia sana que contribuyan a una adecuada cultura de paz en donde se pueda resaltar el papel del psicólogo ante dicha problemática.

Resultados:

En la mayoría de los casos conocidos, los adolescentes son objeto de chantajes económicos y burlas por parte de un grupo de compañeros, casi siempre de grados superiores, que les obligan a actuar de cierta manera si no quieren sufrir males mayores.

La prensa y los medios de comunicación han influenciado muchísimo en la difusión de esta problemática.

Los criterios de “*bullying*” escolar, van siendo elaborados día a día, ya que esta problemática está siendo influenciada hasta por la tecnología.

Algunos alumnos hacen uso de la violencia para lograr sus objetivos e intimidar a otros.

El segundo fue realizado por: Villa Saldarriaga, titulado: *Violencia Escolar En Los Niños de 6 A 12 Años de Edad En La Educación Básica Primaria*. Realizado en el año 2007. Entre los aspectos más relevantes de este trabajo se encuentra: cómo se concibe el fenómeno escolar desde algunos autores, y qué medidas se han implementado para tal problema.

Objetivo: Identifica cómo se concibe el fenómeno escolar, desde el punto de vista de algunos autores, y qué medidas se han implementado para tratar el problema.

De otro lado, en España, hace algo más de una década que comenzó a estudiarse. Según Díaz (2009, p.127) “los datos acerca de la magnitud y características de la violencia escolar muestran claramente que, a lo largo de su vida en la escuela, todos los escolares tienen contacto con este tipo de violencia, bien como víctimas, agresores o espectadores”. Los estudios apuntan a que está presente en diferentes grados en todos los centros educativos, aunque con tasas que parecen ser inferiores a las de países de nuestro entorno.

Son numerosas las investigaciones sobre víctimas de violencia y rechazo escolar que encuentran múltiples consecuencias, que van desde una imagen general más negativa de sí mismas, desórdenes de atención y aprendizaje, desesperanza y pérdida de interés en sus actividades favoritas, inhabilidad para disfrutar y falta de energía, deficiente habilidad para relacionarse con los demás, sensibilidad hacia el rechazo y las evaluaciones negativas de los

demás, hasta síntomas depresivos, ansiedad y quejas psicósomáticas como dolores de cabezas y problemas de insomnio.

Algunas consecuencias que genera el fenómeno de violencia escolar: depresión, ideación suicida, suicidio, deserción escolar entre otros. Además “la violencia escolar es ese comportamiento agresivo e intencional que se da repetidamente a lo largo del tiempo”, explica la psicóloga, directora del departamento de psicología de la Universidad del Norte, quien con un grupo de colegas, realizó dos investigaciones. Para la primera encuestó a 332 alumnos de sexto a noveno grado de tres colegios de Barranquilla (oficiales y semioficiales) y para la segunda (resultados que hasta hoy no se habían divulgado) a 353 alumnos de un colegio privado de Cartagena (Jerez, 2006).

2.2 Referentes conceptuales.

Este proceso investigativo se realizó con el fin de identificar algunos aspectos relevantes sobre violencia escolar ya que en su contenido se hará referencia sobre como los alumnos perciben y manifiestan las agresiones que se presentan en los diferentes lugares de la institución.

Estos referentes son siete. El primero es el proceso complejo de la percepción. El segundo, la violencia como el determinante de que el encuentro con el otro pueda convertirse en un conflicto. Dado el enfoque de este estudio, el entorno escolar y la psicología educativa son el tercer concepto. El cuarto es el acoso escolar como una configuración específica de la violencia, por lo que se explica que el quinto concepto sea el de la relación de la violencia escolar como un proceso en el que se pueden reconocer determinados elementos que se

pueden evaluar. El sexto concepto hace posible esta evaluación, pues se trata de las características psicológicas de los niños y niñas en la edad en que se presenta la violencia escolar entre iguales. Finalmente, el enfoque se precisa con el séptimo concepto, que consiste en las características de las personas involucradas en la violencia entre iguales.

2.2.1 La percepción

La temática está dividida en dos momentos. El primero es la definición de la percepción y algunos elementos relevantes de su historia. Y el segundo trata la percepción en su ámbito social, que será definida en términos de Piaget y Moscovici.

2.2.1.1 Definición de la percepción: características e historia

La percepción es un proceso cognitivo, que posibilita la interpretación y comprensión del entorno que rodea a los seres humanos, de esta manera se selecciona y organiza la información que proviene de la experiencia cotidiana para darle un sentido particular. Como la define Piaget (1973):

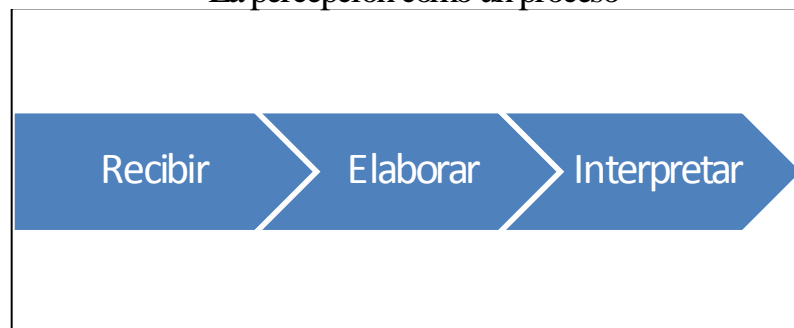
La psicología clásica distinguía las sensaciones, referidas a las cualidades (una magnitud, blancura, etc.) y las percepciones, referidas a los objetos (esta hoja de papel). Se consideraba por tanto que la sensación correspondía a elementos previos y la percepción a una síntesis secundaria. En la actualidad, ya no se cree en tales sensaciones “elementales” y previas (salvo desde el punto de vista fisiológico; pero nada prueba que la sensación en tanto que reacción fisiológica corresponda a un estado

psicológico definido): existen sin más percepciones como totalidad, lo cual quiere decir que las sensaciones son sólo los elementos estructurados de aquellas y ya no estructurantes (y sin diferencia de naturaleza entre el todo y sus partes). Cuando percibo una casa no veo primero el color de un tejado, la magnitud de una chimenea, etc., y finalmente la casa, sino que de entrada percibo la casa como “Gestalt”* y únicamente después paso al análisis de sus detalles (p.140).

Por tanto, se puede afirmar que la percepción, como asegura Piaget en el mismo pasaje, “no es un compuesto de sensaciones sino una composición inmediata de éstas”, lo cual quiere decir que es un proceso, en el cual las experiencias del sujeto son importantes, en tanto han generado un aprendizaje. Este proceso se puede dividir en tres momentos como son el recibir, elaborar e interpretar la información de diferentes situaciones.

La percepción, entonces, no es una simple recepción pasiva de estímulos, sino un proceso que se puede ilustrar de la siguiente manera:

Figura 1
La percepción como un proceso



Por tanto, la percepción es una toma de conciencia de los sucesos exteriores, lo cual lleva al sujeto a conocer su entorno. De ahí que, de nuevo siguiendo a Piaget (1973, p.141), “el origen de los conocimientos nunca está en la percepción sin más, sino que deriva de la totalidad de la acción cuyo esquematismo engloba la percepción superándola”. Lo cual quiere decir que el proceso particular que cada persona lleva a cabo al percibir requiere de otros elementos adicionales dados por el contexto social en el que se desenvuelve y que condicionan la interpretación y la valoración realizada por cada una.

Con respecto a los tres momentos señalados por la gráfica se puede realizar la siguiente interpretación:

Se recibe o selecciona la información del medio exterior a través de los cinco sentidos, la vista, el olfato, el tacto, la audición y el gusto. Los sujetos solo reciben una pequeña porción de los estímulos a los cuales está expuesto, lo cual se hace a partir de sus intereses. En este momento hay una *selección* de aquella información que puede ser más relevante o significativa.

Las actitudes, intereses, escala de valores y necesidades de los niños y niñas en particular en este tema “violencia escolar” reciben y procesan información despertando de esta forma una serie de juicios de valor los cuales se pueden traducir en diferentes reacciones. En esta selección están presentes dos aspectos: a. la naturaleza del estímulo y b. los aspectos internos del individuo.

En lo relativo a la naturaleza del estímulo se basa en que algunos se sienten de forma más intensa que otros. De esta manera, se pueden diferenciar los estímulos por su tamaño, color, intensidad, movimiento, contraste entre otros.

Por su parte, lo que se refiere a los aspectos internos del individuo, se puede reconocer dos aspectos. El primero consiste en que *las expectativas* o intereses de cada sujeto (niño o niña) se tiende a percibir el estímulo; por tanto, tal estímulo se puede encontrar en un nivel de atención más significativo que otro. Y el segundo aspecto son *las motivaciones* de reacción que se construyen a partir de las necesidades, deseos e intereses de cada sujeto (niño o niña), y son estas las que lleva a destacar o ignorar algunos estímulos.

Las motivaciones, y en particular las necesidades pueden llevar a un sujeto a algunas *distorsiones perceptivas* como una atención selectiva, en el caso de la violencia escolar los niños y niñas pueden recordar mucho más un estímulo o gesto que satisfaga su necesidad o interés, de la misma manera se puede presentar una *defensa perceptual*, lo cual implica negar lo que no les conviene, distorsionando la información que no satisface su necesidad.

Por tanto, se elabora, procesa u organiza la información, descodificando aquello recibido por los sentidos, la cual se clasifica dando un significado que varía en cada sujeto.

Por su parte, la teoría de la *Gestalt* aporta elementos con respecto a la elaboración desde dos conceptos: la figura y el fondo. La figura es lo central, es aquello que capta la mayor atención del sujeto, mientras que el fondo se percibe como lo poco diferenciado, indefinido y vago. De acuerdo con estas definiciones, la figura resalta sobre el fondo, como si este le

serviera de decorado o de contraste para que la atención del sujeto ponga en primer plano de la atención lo que resulta relevante y, por tanto, digno de recibir un significado específico y diferenciado. El fondo servirá entonces como el “ruido” contra el que se contrasta y que apoya la fuerza significativa de la forma.

Determinar cuál es la figura o fondo en una situación, depende de cómo el sujeto haya organizado o generado una Gestalt de la situación en particular, en este caso depende de tres aspectos:

- ✓ Características físicas que influyen la situación vivida.
- ✓ Factores de contraste o situaciones nuevas a veces incomprensibles.
- ✓ Voluntad del sujeto que arma la *Gestalt* lo cual es guiado por sus intenciones o comportamiento.

En efecto, a partir de estos tres aspectos se interpreta, se organiza o se llega a conclusiones, las cuales son válidas para el sujeto de acuerdo a aquello que percibió. De esta forma se da contenido a recepción y elaboración de la información. Este es un aspecto subjetivo en el cual la experiencia previa del individuo, su motivación, intereses personales y su interacción con otras personas es muy importante.

La experiencia cotidiana que se enriquece por medio de diversas experiencias puede llevar a los sujetos a interpretar de forma diferente los estímulos.

Para concluir, se puede afirmar que la percepción es un conjunto de procesos y actividades relacionadas con la estimulación que alcanza los sentidos y que requiere indudablemente la interacción con el entorno, de esta manera se obtiene la información sobre el contexto en el cual interactuamos, las acciones que efectuamos y los estados internos.

Es común que las personas ante una misma situación o suceso desarrollen una percepción diferente, en tanto, reciben, elaboran e interpretan de un hecho particular fragmentos distintos en tanto se asume desde una particularidad ligada a la historia de vida.

La percepción tiene tres características que definen su operatividad: es *subjetiva*, *selectiva* y *temporal*.

Es *subjetiva* en tanto las reacciones a un mismo estímulo varían de un individuo a otro, y dependen de la particularidad específica de su situación, que involucra tanto los elementos aleatorios del estímulo puramente sensorial como el acumulado de experiencias y conocimientos que la persona ha adquirido a lo largo de su vida, sin que resulte relevante su cantidad.

La percepción también es *selectiva*, en tanto un sujeto no puede percibir todo al mismo tiempo por lo tanto selecciona fragmentos, esta selección depende de la subjetividad. De hecho, la selección no es un defecto de la percepción, sino el rasgo que permite establecer

clasificaciones en la multiplicidad del estímulo sensorial, lo que hace posible que se precisen los elementos que se imponen sobre la atención y que la atención prefiere entre otros.

Y, finalmente, es *temporal* en tanto tiene una relación con el tiempo, por lo general es a acorto plazo por tanto la forma como los sujetos llevan a cabo este proceso varía, evolucionando con las experiencias obtenidas, con las necesidades y motivaciones del momento.

Respecto a los elementos de la historia de la percepción, se pueden realizar las siguientes precisiones:

Desde la mitad del siglo XIX las teorías sobre la percepción han transcurrido por dos caminos: el empirismo y el nativismo. Según la teoría del empirismo la percepción se explica como el resultado de las experiencias almacenadas en el organismo, a diferencia de la teoría nativismo la cual plantea la importancia del aprendizaje a partir de la experiencia cotidiana.

La psicología de la forma, presenta un modelo basado más en el presente, en la cual el modo de percepción depende exclusivamente del estado actual de una persona sin ser necesaria ninguna experiencia anterior.

La conducta de los individuos se adecúa, no a la realidad del mundo, si no a los procesos de la percepción y que los contenidos perceptuales van poniéndose en concordancia con la realidad a medida que el sujeto se da cuenta de la utilidad de los efectos resultantes. Esta teoría

permite plantear que el fundamento de la educación depende de las diferentes experiencias obtenidas, además de un pensamiento reflexivo y lógico sobre cada suceso.

Desde la psicología de la forma no ha cesado la discusión sobre si el sujeto percibe unidades pequeñas. Que luego sume o elabore en “todos” o si por el contrario percibe los “todos” que luego descompone en sus pormenores.

Ahora bien, para el caso concreto de la percepción de la violencia escolar se puede inferir que ambas teorías se hallan presentes al ser la unidad mente- cuerpo la que está involucrada en la interacción agresiva. Mentalmente, la experiencia se utiliza como referente por el conjunto de facultades cognitivas que alerta o asume una posición expectante, disponiéndose a eludir o a atender el momento o la situación para desde allí solucionar el evento. Por su parte, a nivel fisiológico, es decir, corporal, también se genera una influencia notable en la manera en la que se perciben los efectos a los que puede conllevar un acto, es decir una acción física, un movimiento de agresión bien sea por parte del agredido o del agresor¹.

2.2.1.2 La percepción en su ámbito social: el paso a la representación social

Dado que el tema básico del presente trabajo es la forma como un grupo de niños y niñas se ve a sí mismo cuando se presenta una situación de violencia escolar entre pares, conviene hacer referencia a cómo se presenta y qué resultados tiene la interacción social que le sirve de

¹ Por ejemplo un niño o niña sin ingerir sus alimentos puede ser más vulnerable a la hora de afrontar un evento violento que un niño o niña bien alimentado.

base, la percepción es un proceso que cada individuo realiza a partir de los estímulos sensibles que recibe y de la capacidad de elaboración que tiene su mente, mientras que la representación es una elaboración estructurada a partir de la percepción y que requiere de que se le comunique y, por tanto, se le confiera un significado.

Los autores que permiten realizar la construcción de este aspecto fundamental son Piaget al permitir precisar qué competencias cognitivas poseen los niños, y Moscovici al plantear tanto la temática de la influencia que posee un comportamiento específico tanto de modo manifiesto como de modo encubierto, como al proponer el concepto de representaciones sociales. Para que se le pueda conceder algún tipo de significado al fenómeno de la violencia escolar entre semejantes, este último concepto tendrá una influencia decisiva, no sólo en la interpretación que se realizará en el Capítulo 4 como en la conclusión que se extraerá a partir de tal interpretación y en las recomendaciones que se propondrán.

En efecto, el principal problema que genera la violencia escolar entre pares es que el agresor, por el hecho de haber agredido, se convierte en alguien popular, ya sea para rechazarlo, ya sea para apoyarlo. Conviene realizar el planteamiento de partida en palabras del propio psicólogo social francés que proporcionará una clave de valoración al final de este apartado:

La capacidad de desencadenar el conflicto y el estilo de comportamiento (consistencia, extremismo, etcétera) explica una parte esencial de la influencia social. En cambio, los factores del número y de la jerarquía desempeñan un papel subordinado en el caso de las minorías. Aun cuando la mayoría les niega toda competencia, las minorías pueden

actuar de manera persuasiva siempre que defiendan resueltamente su punto de vista. Ante el asombro general, unos investigadores han mostrado que la presión a la conformidad en el seno de un grupo no disminuye las perspectivas de que un individuo desviante cambie la opinión de la mayoría. Por el contrario, estas perspectivas aumentan. La influencia del desviante sobre el grupo es tanto mayor cuanto que aumenta la presión a la conformidad. (Moscovici, 1983, p.693).

Piaget reivindica el problema de la publicidad del agresor y de su visibilidad –negativa al reprocharle sus acciones o positiva al admirar su comportamiento violento– al asegurar lo siguiente:

Nuestros conocimientos no provienen únicamente ni de la sensación ni de la percepción, sino de la totalidad de la acción con respecto de la cual la percepción sólo constituye la función de señalización. En efecto, lo propio de la inteligencia no es contemplar, sino “transformar” y su mecanismo es esencialmente operatorio. Ahora bien, como las operaciones consisten en acciones interiorizadas y coordinadas en estructuras del conjunto (reversibles, etc.), si se quiere dar cuenta de este aspecto operatorio de la inteligencia humana, es conveniente partir de la acción misma y no de la percepción sin más. (Piaget, 1973, p.143).

Esto quiere decir que el conflicto es, como lo plantea Moscovici, *el de la lucha por la persuasión*, sea ésta manifiesta como la del pequeño grupo que lo apoya o sea oculta como el de la comunidad que lo rechaza. Pues cuando al agresor se le rechaza públicamente, esto puede tener un efecto contraproducente:

Se observa que las personas que han sido influidas en situación pública, en presencia de una mayoría, se inclinan, en situación privada, a volver a su opinión primitiva. En presencia de una minoría, las personas que han sido influidas en situación pública conservan su opinión. Esto quiere decir que las personas que en la primera situación parecían no haber sido influidas, en la segunda situación lo fueron efectivamente. Al parecer, pues, el sujeto cede exteriormente a la presión de la mayoría, pero le resiste en su fuero interno. En cambio, el sujeto resiste a la presión exterior de una minoría, pero le cede interiormente. En definitiva, la sumisión exterior a la minoría se acompaña igualmente de una sumisión interna. (Moscovici, 1983, p.695).

Como se verá en el capítulo 4, los testimonios de los niños y niñas participantes corroboran esta postura, pues “Las mayorías tienden a ejercer una influencia directamente ligada a sus mensajes. En cambio la influencia de las minorías se ejerce sobre las opiniones asociadas con el mensaje pero no directamente contenidas en él” (Moscovici, 1983, p.695).

Lo anterior quiere decir que *la percepción favorece al agresor*. Sea que se le tolere, se le reconvenza o se le sancione, la publicidad de sus actos y la aceptación activa por parte de la minoría que lo acompaña o pasiva por parte de la minoría que lo rechaza termina reivindicando su actitud pendenciera.

Pero si se lee con detenimiento la propuesta de Moscovici, se puede plantear una opción alternativa. Y consiste precisamente en que, sean las que sean las medidas que se tomen hacia el agresor, no tengan publicidad, no se socialicen pues es precisamente ésta publicidad uno de los estímulos que puede motivar al agresor a continuar con su comportamiento.

En efecto, se trata aquí de un problema de índole comunicativo que Mora (2002) precisa de modo pertinente al apoyarse en la teoría de la representación social de Moscovici:

Con respecto a las representaciones sociales. Serge Moscovici ha señalado en *El psicoanálisis, su imagen y su público*, las siguientes consideraciones:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979, pp.17-81).

Dicho en términos más llanos, es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones con el grupo social. Es una forma de conocimiento a través del cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce. Al tener la representación social dos caras –la figurativa y la simbólica– es posible atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura (p.7).

No obstante, es el mismo Moscovici el que hace una serie de precisiones muy valiosas respecto a la influencia que tienen las representaciones sociales en la interacción cotidiana:

Cuando hablamos de representaciones sociales, partimos generalmente de otras premisas. En primer lugar, consideramos que no hay un corte dado entre el universo exterior y el universo del individuo (o del grupo), que, en el fondo, el sujeto y el objeto

no son heterogéneos en su (...) comportamiento y sólo existe en función de los medios y los métodos que permiten conocerlo. Por ejemplo, la definición del psicoanálisis o del papel del psicoanalista depende de la actitud frente al psicoanálisis y de la experiencia inherente al autor de la definición. No reconocer el poder creador de objetos, de acontecimientos, de nuestra actitud representativa equivale a creer que no hay relación entre nuestro “repositorio” de imágenes y nuestra capacidad de combinarlas, de obtener de ellas combinaciones nuevas y sorprendentes. (Moscovici, 1979, p.34).

De acuerdo con lo anterior, se puede plantear un punto de partida para el tema de la percepción y su relación con la violencia: el favorecimiento público del comportamiento violento es resultado de las prácticas interactivas entre los individuos, es decir, de las representaciones sociales. Por tanto, teniendo en cuenta que Moscovici sostiene las influencias ocultas y manifiestas como dos niveles de interacción, y que la manera como entiende la representación hace de ésta un generador de significaciones, convendría plantear una alternativa en el tratamiento del problema de la violencia.

Lo anterior es posible. Si el tratamiento público de la problemática y su representación manifiesta sólo logra fortalecer su existencia porque se trata de un estímulo, sin que importe la valoración interactiva (es decir, que sea bueno o malo, correcto o incorrecto), Moscovici propone la representación oculta como una alternativa que se podría explorar con mayor profundidad. La investigación realizada para este trabajo es una alternativa al respecto, pues se trata de entrevista realizada a un grupo de niños para que expresen su percepción, lo que sólo se logra con una representación comunicable al nivel de la entrevista privada.

Ahora bien, al tener precisado el papel de la percepción y el de las representaciones sociales, conviene realizar una fundamentación de la violencia como la interacción en la que se producen proceso de extrañamiento e influencia desfavorable entre los semejantes, o pares escolares.

2.2.2 La violencia: un encuentro o un desencuentro con el otro

Es pertinente a continuación realizar una definición de la violencia y luego precisar cómo la violencia escolar puede tener una de sus fuentes en la problemática de los vínculos familiares.

2.2.2.1 Definición de violencia

La violencia es un comportamiento de agresión deliberada, que provoca, o puede provocar, daños físicos o psicológicos a otros seres, y se asocia, aunque no necesariamente, con la agresión física, ya que también puede ser psicológica o emocional, a través de amenazas u ofensas.

Por norma general, se considera violenta a la persona irrazonable, que se niega a dialogar la cual suele ser de carácter predominantemente egoísta, sin ningún ejercicio de la empatía, y pareciera por regla general que todo lo impone por la fuerza.

Existen varios tipos de violencia, incluyendo el abuso físico, el abuso psíquico y el abuso sexual. Las causas pueden variar, las cuales dependen de diferentes condiciones, como las situaciones graves e insoportables en la vida del individuo, la falta de responsabilidad por parte de los padres, la presión del grupo al que pertenece el individuo (lo cual es muy común en las escuelas), y el resultado de no poder distinguir entre la realidad y la fantasía, entre otras muchas causas.

La Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (2001) plantea que para considerar que una conducta es agresiva hay que tener en cuenta si los objetivos que se persiguen con ella son aceptables socialmente y si están adecuados a la situación concreta. Esta idea muestra que determinados comportamientos son considerados como adecuados o inadecuados en función del contexto en el que se producen. Este será un aspecto de mucha relevancia para asociar la percepción y la representación social.

Por otro lado, la referencia social para identificar los comportamientos violentos aparece también en el diccionario de la Real Academia Española, ya que se considera “violento” algo que se hace contra el gusto de la persona afectada o contra el modo regular de proceder, ya sea por razón o justicia.

En la actualidad muchas formas de violencia son sancionadas por la ley, lo cual no es precepto universal, pues cada cultura tiene un concepto diferente sobre las mismas,

Reconociendo en algunos casos como parte de su cotidianidad acciones o actividades que para otros escenarios son claramente actos de violencia que deben ser sancionados. De

esta forma, si se muestran escenas violentas y no violentas a sujetos educados en el seno de nuestra cultura occidental, es fácil que adopten un juicio común al identificar las conductas como violentas o no violentas. Sin embargo, cabe anotar que las creencias sociales y las costumbres crean un marco desde el que se puede juzgar una conducta como violenta o no.

Pero más allá de este juicio externo, una conducta puede ser interpretada como agresiva en función de la experiencia subjetiva del que la padece o de quien la realiza; por lo tanto; se podría hablar de agresión cuando se actúa con intención dolosa, o cuando la acción recibida se siente como un daño causado intencionalmente. De este modo, se podría utilizar la expresión “agresión realizada” (definida por la intencionalidad de quien la realiza), y de “agresión percibida” (definida por la atribución de quien padece la acción). Esta perspectiva se sitúa en una posición en la que se puede encontrar:

- Actos violentos realizados con la intención de hacer daño y percibidos por el que los recibe con esa intencionalidad.
- Actos en los que se realiza un daño de forma involuntaria y que son percibidos como si se realizaran intencionalmente.
- Actos realizados para dañar a un tercero pero que no consiguen ese objetivo, o la conducta no es valorada por el que recibe ese daño como intencional.

Adicionalmente, la relación entre agresión y recompensa se da cuando los agresores son recompensados al observar el dolor de la persona agredida, y esa información puede llegar a incrementar la gravedad del daño que infligen a la víctima.

La recompensa que se puede obtener con la agresión depende en gran parte de las causas por las que el agresor inicia esa conducta. Si la agresión se inicia porque el agresor considera que alguien pretendía hacerle daño (aunque se trate de una percepción errónea) será recompensante ver sufrir a la persona agredida, ya que la visión del dolor ocasionado proporciona al agresor la seguridad de que la víctima no repetirá la conducta que le ha molestado.

Además de la gratificación que pueda obtener el agresor cuando observa el dolor de la víctima, con la agresión se puede obtener otro tipo de recompensas. Por ejemplo: evitar tener que realizar conductas que son molestas, incrementar el dominio sobre las víctimas, obtener diversión y entretenimiento, desarrollar una imagen de dureza dentro de su grupo de iguales o ante personas que tienen autoridad y obtener recompensa materiales.

De igual modo, las conductas se repiten en la medida en que las consecuencias que las acompañan son recompensantes para el sujeto y, por el contrario, tienden a extinguirse si no se obtienen esas gratificaciones. El mantenimiento o la extinción de las conductas agresivas debería depender de diversos aspectos como:

- Las variables personales que influyen en la forma en que los agresores interpretan las consecuencias de sus actos.

- La dificultad para controlar todos los reforzadores que pueden aparecer cuando se produce una agresión.
- Las conductas agresivas se pueden categorizar en función de distintos criterios: tipo de acción, finalidad de la conducta.

Según el tipo de acción agresiva se identifican agresión física, verbal, material, sexual, y formas mixtas. Por agresión física se entiende aquella conducta que intencionalmente ocasiona daño físico (con o sin lesiones) o se amenaza con causarlo. Esta agresión suele presentarse bajo las siguientes formas: agresión simple, agresión con armas y amenaza de agresión.

De igual forma, la *agresión simple* se puede producir de forma directa o indirecta. Se habla de esta cuando el daño físico se produce golpeando a la víctima con alguna parte del cuerpo o con objetos habituales del lugar en el que se produce la agresión y que estaban próximos al agresor.

La *agresión con armas* es aquella que se produce con instrumentos que tienen ese uso habitual o con otros objetos no diseñados específicamente para la lucha, pero que el agresor introduce intencionalmente en la escena donde se produce la agresión (barras, hierro, palos).

Por otro lado se produce *amenaza de agresión física* cuando el agresor coacciona de forma creíble a la víctima para que realice alguna acción en contra de su voluntad, advirtiéndole que sufrirá algún daño físico si no realiza lo que se le dice.

2.2.2.2 La violencia escolar y su relación con el entorno familiar.

La familia es el primer socializador en la infancia del niño o la niña o como lo define Bringiotti (2000):

La familia como institución ha modificado su estructura y su función a lo largo del tiempo; no se puede hablar de la “familia” como concepto unívoco, es probable que la “familia” no se interprete igual en los sectores medios profesionales que en los sectores populares en donde la percepción del riesgo que pueden afrontar sus hijos e hijas es diferente y el aumento de situaciones conflictivas en los ámbitos socio-económico puede ser un factor desencadenante de la violencia entre los miembros de la pareja que repercute notablemente en el niño o niña a la hora de proyectar o transferir sus cargas emocionales a otros niños o niñas de la escuela(p.11).

Para el caso infantil, donde los niños y niñas ven, escuchan y sienten diariamente el interactuar la familia influye directamente en su formación. La interacción y el comportamientos de sus padres hacen que éstos “se sientan cómodos en presencia de uno o ambos padres confirmándoles que se los acepta y aprueba como personas” (Bringiotti, 2000, p.34). Por lo tanto, lo que escuchan, ven y sienten diariamente les permite formar su autoestima y sentirse valioso o no.

Lo anterior quiere decir que los sentimientos de respecto por la propia persona y la valoración que un niño o niña hace de sí mismo o de sí misma se construyen progresivamente, a través de representaciones simples de la cotidianidad, de modo que la dinámica diaria quede reflejada en el ámbito familiar y escolar de un modo que le resulte provechoso al niño o niña. De este modo, quienes adquieren conciencia de la aceptación y el respeto hacia sí mismo aprenden a aceptar, respetar y tolerar a sus pares. Por el contrario, los niños y niñas que crecen en un entorno en el que la subvaloración y la no aceptación son la constante de la relación simbólica, crecen convencidos de su carencia de valor y de la inutilidad del respeto, lo que hace que consideren que, aplicando un razonamiento directo y sobre simplificado, sus pares tampoco valen nada, por lo que no merecen respeto.

Por tanto la forma de comunicación, la crítica, la aprobación, el límite, la escucha, entre otros propicia que una conducta se refuerce lo cual repercute directamente en sus relaciones sociales. Muchas veces la ausencia de normas es percibida por como abandono, en este caso el adulto no evalúa las consecuencias de la conducta infantil, no se corrige, parece como que “no importa”, lo que conduce a un sentimiento de abandono emocional.

No obstante, queda de nuevo planteada la pregunta por la víctima. El agresor tiene antecedentes familiares conflictivos que no generaron los mecanismos interactivos adecuados para que el niño o niña comprenda qué significan el afecto o el reconocimiento, o que lo comprenda de un modo inútil para sus relaciones sociales. De nuevo, existe la posibilidad de castigar al agresor, lo que tendrá consecuencias someras. Pero sigue sin quedar precisado de

modo adecuado qué sucede con la víctima. Es posible que reciba una disculpa pública que sea solo una convención o un formalismo carente de fuerza representativa.

Así, pues, si bien el antecedente familiar explica muy bien la conducta del agresor, queda sin plantear el aspecto anímico de cada niño o niña, pues las características que recién se asociaron con el agresor también puede caracterizar la familia de una víctima,

2.2.3 El entorno escolar y la psicología educativa

La psicología un punto de reflexión de la violencia escolar. En la actualidad la violencia entre escolares establece una inquietud creciente que los actores educativos buscan responder apoyándose en la psicología. Ya que esta disciplina trata de buscar las causas, comportamientos y origen de la violencia escolar es por esto que se hace indispensable realizar una mirada al concepto y sus antecedentes históricos.

Sanz & Fernández, (1991) plantean que el psicólogo de la educación tiene como objeto la intervención en el comportamiento humano en situaciones educativas; de esta manera se pretende el desarrollo de las capacidades educativas en las personas, grupos, instituciones y comunidades sociales, entendiéndose educación en el sentido más amplio de formación y desarrollo personal, colectivo y social.

De igual forma los psicólogos de la educación trabajan en los distintos sectores y etapas de la educación: Educación infantil, educación primaria, necesidades educativas

especiales, enseñanzas secundarias, enseñanzas técnicas profesionales, educación superior, educación de adultos, y sistemas educativos no formales e informales.

Por consiguiente, los psicólogos de la educación utilizan técnicas y procedimientos propios de la intervención psico-educativa, pero también comparten sistemas y modelos con los otros sectores de la psicología como, por ejemplo, análisis organizacional con psicología de las organizaciones, algunas técnicas de evaluación, modelos y programas concretos de psicología de la salud, la prevención socioeducativa con psicología de la intervención social.

La psicología educativa es la única especialidad en psicología que toma seriamente en consideración de forma simultánea casi todas las prácticas actuales en la educación y en otros campos relacionados como Sanz et al. (1991), lo indican:

Los psicólogos de la educación utilizan técnicas y procedimientos propios de la intervención psicoeducativa, pero también comparen sistemas y modelos con los otros sectores de la Psicología como, por ejemplo, análisis organizacional con Psicología de las organizaciones, algunas técnicas de evaluación, modelos y programas concretos de Psicología de la Salud, la prevención socioeducativa con Psicología de la Intervención social, etc.

Como indica BARDON (1976) al respecto de la Psicología Educativa:

«... es tal vez la única especialidad en Psicología que toma seriamente en consideración de forma simultánea casi todas las prácticas actuales en Psicología, en educación y en otros campos relacionados. Por ejemplo, está implicada en la elaboración de orientaciones de competencias y criterios para el entrenamiento y la práctica. Está implicada en las técnicas de evaluación y de intervención prestadas de la Psicología

Clínica (psicodiagnóstico tradicional, psicoterapia y modificación de conducta); de la orientación psicológica (orientación no directiva, orientación vocacional); de la Psicología de las organizaciones (análisis de sistemas y evaluación de sistemas); junto con técnicas y métodos que desafían una fácil categorización (intervención en crisis, terapia realista, educación afectiva en todas sus variedades, evaluación y tratamiento de dificultades de aprendizaje, desarrollo y modificación del curriculum, formación del profesorado, etc.). ¡Si hay algo que probar, los psicólogos educativos lo probarán!»(párr.3-5).

Los psicólogos efectúan las funciones antes señaladas bien individualmente, bien en el marco de un proyecto interdisciplinar junto a otros profesionales para realizar procesos como la intervención en crisis, terapia realista, educación afectiva en todas sus variedades, evaluación y tratamiento de dificultades de aprendizaje, desarrollo y modificación del currículo y formación del profesorado.

En lo que respecta a las formas de actuación del psicólogo educativo pueden ser directas, si la intervención actúa como una influencia inmediata sobre el sujeto (individuo, grupo, institución, comunidad), o indirectas, en que la intervención se efectúa a través de agentes educativos previa coordinación y asesoría del profesional entrenado en Psicología (educadores, familias, organización, comunidad.), mediante procedimientos de formación y asesoramiento.

La mayoría de las intervenciones pueden realizarse directa o indirectamente y aún, más frecuentemente, como una combinación de ambas formas. En este sentido, aunque refiriéndose

a la educación formal, Sanz et al. (1991) comentan en un pasaje particularmente útil de su estudio:

Las formas de actuación del psicólogo educativo pueden ser directas, si la intervención actúa directamente sobre el sujeto (individuo, grupo, institución, comunidad) o indirectas, en que la intervención se efectúa a través de agentes educativos (educadores, familias, organización, comunidad...), mediante procedimientos de formación, asesoramiento, etc. La mayoría de las intervenciones pueden realizarse directa o indirectamente y aún, más frecuentemente, como una combinación de ambas formas. En este sentido, aunque refiriéndose a la educación formal, MORENO (1989) comenta:

«En esta perspectiva las funciones del psicólogo educativo se canalizan a través de cuatro direcciones básicamente. En primer lugar, a la institución educativa -técnicas organizacionales, departamento de orientación, disciplina, entorno ambiental y desarrollo... En segundo lugar, a los profesores -técnicas preventivas, delimitación de proceso de aprendizaje, conocimientos en Psicología del desarrollo... En tercer lugar a los padres -relaciones padres-centro, comprensión y conocimiento de sus hijos, adquisición de habilidades, formación como coterapeutas... Por último, al alumno -promover la salud mental, servicios de consistorio, dirección y evaluación de paquetes de intervención, facilitar las relaciones sociales y el funcionamiento de los grupos ...»(párr.7-8).

Independientemente de la forma eje intervención en cualquiera de los sectores y etapas citados o en los que pudieran desarrollarse, parece consensuado que el psicólogo educativo

interviene con un procedimiento que al menos salvaguarda las siguientes fases: Análisis de la demanda/necesidades, valoración de la situación, intervención y evaluación del proceso.

Por último, la interacción entre las formas de intervención, los sectores en que se implanta y el procedimiento, han originado diversos modelos de intervención que han ido evolucionando debido a numerosos factores (la demanda social, el desarrollo de la educación, el avance científico de la Psicología, la progresiva presencia institucional de los psicólogos en el campo educativo). Evidentemente no es posible definir un único modelo de intervención que recoja todas las situaciones existentes y las que muy probablemente se desarrollarán, pero sí señalar unas características mínimas que cualquier modelo debe garantizar:

- Que en la medida de lo posible se intervenga en todos los ámbitos de actuación (sujeto, grupo, institución).
- Que contemple la priorización de actuaciones de tipo preventivo.
- Que permita la coordinación entre servicios pertinentes.
- Que se mueva en una perspectiva socio-comunitaria.
- Que potencie la normalización.
- Que permita su evaluación y confirmación.
- Que, entre otros países, se muestre el más eficiente.

2.2.4 El acoso escolar, un modo particular de violencia.

Un tipo de violencia escolar es denominado como acoso escolar, el cual se refiere a una violencia programada y que se repite tanto mental como física llevada a cabo por un individuo o grupo y dirigido contra un individuo que no es capaz de defenderse ante esta situación, convirtiéndose en víctima” la violencia entre pares acarrea consecuencias tanto para la víctima (fracaso escolar, trauma psicológico riesgo físico, ansiedad, problemas de personalidad) como para el victimario que pueda desarrollar actitudes complacientes, pasivas o agresivas como modelo futuro de sus vínculos. (Bringiotti, 2000: 143) en general, estos agresores provienen de familias donde prevalece el modelo violento; los niños y niñas expuestos a ambientes familiares agresivos actuarán de forma similar en el patio de la escuela (Fernández García, 1996:100)

En su columna de opinión del 4 de julio de 2010 en El Colombiano, Óscar Henao Mejía se apoya en Ersilia Menesini sin dar la fuente y asegura que la autora

Define el acoso escolar o maltrato entre compañeros (bullying en el contexto anglosajón, y prepotencia en Italia) como un tipo de comportamiento agresivo, insidioso, penetrante, persecutorio y reiterativo, que se basa en la intención hostil de uno o más estudiantes sobre la debilidad de la víctima, que difícilmente logra defenderse; en su escena prevalece la ley del más fuerte, quien pone las condiciones, subyuga, amenaza, premia fidelidades y castiga deserciones.

Bringiotti (2000) hace referencia a la violencia entre iguales y que se encuadre en todas aquellas situaciones en las cuales existe rechazo social, intimidación psicológica y/o violencia física de unos niños y niñas sobre otros. Para este autor el tipo de violencia escolar se oculta a

la vigilancia de los adultos, por lo que provoca sentimientos de inseguridad, debilidad personal y vergüenza, el agresor por otro lado al actuar al margen de las normas de convivencia, se socializa con una conciencia de marginalidad y clandestinidad que daña su desarrollo psicosocial.

Esta relación entre iguales produce una vinculación patológica entre la víctima y el victimario amparada por el secreto, la dependencia y el miedo al ridículo por parte de la víctima y la impunidad del agresor (Fernández García y Ortega Ruiz, 1995).

El acoso escolar se trata de un fenómeno que alude al dominio del agresor sobre la fragilidad de la víctima, pero también a la complicidad de los espectadores, que, a menudo, temen represalias, y no inciden para frenar las prepotencias. Como su nombre lo indica, es un fenómeno del entorno educativo, pero, fácilmente, expandido a la esfera extraescolar, donde se concretan, algunas veces con apoyo de pandillas, las amenazas surgidas dentro de la escuela.

En cuanto a la forma en que se presenta el acoso escolar, varía entre agresiones físicas: son muy comunes en la primaria y consisten en empujones, patadas, agresiones con objetos, entre otras. Las verbales: son las más habituales, se caracterizan por insultos, críticas y menosprecios en público. Entre las agresiones de carácter psicológico están principalmente actos que vulneren la autoestima de la víctima, lo cual se logra fácilmente recalando por ejemplo defectos físicos. Y finalmente se tienen las *agresiones sociales*, con las cuales se pretende aislar al joven del resto del grupo y compañeros. De acuerdo con Bringiotti (2000):

Estos actos violentos que ocurren en el marco de las instituciones educativas son producto, muchas veces, de factores ajenos al sistema escolar, tales como la desestructuración familiar, los problemas sociales, los modelos sociales, familiares violentos, pero ello no invalida la búsqueda de soluciones dentro del ámbito escolar. Cuando los problemas sobrepasan las posibilidades de actuación y toman a convertirse en verdaderas dificultades será necesario recurrir a profesionales especializados (psicólogos) Y/o servicios de la salud (p.144).

De acuerdo con lo anterior, el acoso escolar es, entonces, una violencia particularmente específica. Marchiori señala los siguientes aspectos por los que se da esta especificidad:

- El espacio de la victimización es la propia escuela, el lugar donde se desarrolla el proceso educativo.
- Los participantes de la violencia, en numerosos casos son los alumnos, esto constituye una línea endeble entre los autores de los hechos de violencia y las víctimas.
- El personal docente se muestra vulnerable por no poder controlar la violencia en la institución escolar esto conduce a una permisibilidad y agravamiento de los comportamientos violentos.
- La importancia del rol y la función social del maestro no es suficientemente valorada, comprendida y apoyada en nuestra sociedad. (2008, párr. 7-10)

De igual modo, todas las investigaciones que se han citado hasta este momento, coinciden en señalar que el fenómeno de la violencia escolar trae consecuencias negativas para el desarrollo psicosocial de los alumnos, lo que incide negativamente en la convivencia

escolar, y por ende, en la calidad educativa y el bienestar socioemocional. En efecto, Delgado, asegura que:

el incremento de actos agresivos entre niños y adolescentes se ha constituido en uno de los focos más importantes del malestar en las instituciones escolares, tanto en el continente americano como en el europeo [...] Tales comportamientos aparecen en el centro del motivo de la consulta, de un porcentaje importante de los padres que solicitan atención profesional para sus hijos en centros públicos o privados, y son igualmente, tema de preocupación de las entidades gubernamentales en los distintos países. Por lo tanto, los actores son cada vez más jóvenes (2010, p.302).

Por otro lado, desde hace algunos años se reconoce la importancia de aproximarse a la dimensión subjetiva implicada en esta problemática, desde un punto de vista psicológico, en el contexto del lazo social que constituye el sujeto.

A ese respecto, Delgado (2010) hace referencia al artículo escrito en 2005 por Hughes, Cavell, Merchán, Zang y Collie quienes han “buscado identificar elementos del entorno escolar que serían determinantes en la producción de este tipo de comportamientos” y, en este sentido estos autores “a partir de un enfoque ecológico, mostraron las relaciones entre el grado de adversidad del contexto escolar y la eficacia del tipo de intervención propuesta a niños de segundo y tercer grado que presentaban agresividad”(p.204).

Por otro lado, la autora menciona también el artículo de Huston-Stein, Fox, Greer, Watkins y Whitaker de 1981, respecto al cual dice que los autores

realizaron un estudio con 66 niños de preescolar con edades comprendidas entre 3;6 y 5;8, y encontraron que cuando los niños observan programas de televisión con escenas de alto nivel de acción y violencia, la presencia de estos dos componentes redobla el efecto de cada uno de ellos, y afecta los contenidos de los juegos que los niños crean, los cuales presentan un mayor nivel de agresividad que en los casos en que los programas tenían un bajo nivel de acción y violencia, o a aquellos en los cuales los niños no vieron programas de televisión antes de las sesiones de juego. (Delgado, 2005, p.204).

A partir de lo anterior, se puede plantear que la violencia escolar está caracterizada por los siguientes rasgos, que se presentan de modo típico y recurrente y que, por tanto, son síntomas que hacen posible una diagnóstico del fenómeno:

- Suele incluir conductas de diversa naturaleza agresiva, como burlas, amenazas, agresiones físicas y aislamiento sistemático, entre otras.
- Tiende a originar en los agredidos cierto tipo de problemas que se repiten y se prolongan durante un tiempo que se determina dependiendo de la gravedad e intensidad del acoso.
- Suele estar provocado directamente por un alumno, y apoyado indirectamente por un grupo, y estar dirigido contra una víctima que se encuentra indefensa.
- Se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

- La víctima desarrolla miedo y rechazo al contexto en el que sufre la violencia; pérdida de confianza en sí mismo y en los demás y disminución del rendimiento escolar.
- Disminuye la capacidad de comprensión moral y de empatía del agresor, mientras que se produce un refuerzo de un estilo violento de interacción.
- En las personas que observan la violencia sin hacer nada para evitarla, se produce falta de sensibilidad, apatía e insolidaridad.
- Se reduce la calidad de vida del entorno en el que se produce: dificultad para lograr objetivos y aumento de los problemas y tensiones.

2.2.5 Relación de violencia escolar como proceso

Al hablar de proceso en la relación de violencia entre iguales, se resaltan dos aspectos característicos de esta particular forma de violencia. En primer lugar, se pretende señalar que la dinámica que se llega a establecer no queda fijada de forma inmediata, sino que existe un conjunto de circunstancias y hechos a través de los cuales los alumnos implicados van perfilando sus papeles como agresores o como víctimas. En segundo lugar, cuando se habla de proceso se refiere al hecho de que este tipo de violencia se practica repetidamente a lo largo del tiempo, y que esa reiteración permite que el sujeto agredido pierda la esperanza de que esa situación pueda llegar a cambiar.

Frente la problemática de la definición de víctima de acoso, la Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia hace un planteamiento pertinente:

Respecto a la forma en que se desarrolla el proceso de acoso, Rigby (1991), plantea que un alumno puede ser considerado como una víctima potencial si es percibido como más débil y vulnerable por otro niño más fuerte. Una vez se ha producido esta identificación, el alumno o alumnos agresores planean como hacer daño, debilitar y humillar a aquellos elegidos como víctimas y, una vez elegida la forma en que lo harán, proceden a llevarla a cabo, utilizando generalmente procedimientos físicos en la escuela primaria, o utilizando con más frecuencia la agresión verbal y la exclusión social en la escuela secundaria (2007, p.144).

En la violencia escolar se puede reconocer una relación entre la víctima y el victimario, por tanto se ha mostrado que la violencia escolar no es resultado de la interacción simple ente un acosador y una víctima, sino que en esa relación tienen un papel decisivo los compañeros que observan y refuerzan, y la organización escolar que no es capaz de impedir que esos comportamientos se produzcan. Por lo tanto, la intervención eficaz sobre las conductas de violencia escolar pasará por conocer con profundidad las características de los protagonistas directos de esa relación (acosadores y víctimas) y de aquellos factores que han sido determinantes para que cada uno de ellos llegue a adoptar ese papel.

Así mismo, la Secretaría Autonómica, a la que se recurre en extenso en esta sección debido a la pertinencia de su planteamiento, asegura que

Debe existir desigualdad de poder (desequilibrio de fuerzas) entre el más fuerte y el más débil. No hay equilibrio en cuanto a posibilidades de defensa, ni equilibrio físico, social o psicológico. Es una situación desigual y de indefensión por parte de la víctima. plantea que la desigualdad de fuerzas entre agresor y víctima es una de las características puestas de manifiesto por la mayoría de estos autores que investigan el acoso escolar(2007, p.113).

El desequilibrio entre los protagonistas de esta relación es generalmente físico y psicológico. Las diferencias físicas son fácilmente identificables (el agresor es más fuerte, está más experimentado en acciones que implican lucha, lleva armas, se ve apoyado por otros agresores). La desigualdad psicológica puede estar determinada por diferentes razones; las más frecuentes están relacionadas con el papel preponderante y dominante que tiene el agresor en el grupo, que contrasta con la situación de aislamiento social de la víctima.

Los aspectos que más se destacan de los acosadores es que disponen de más poder que sus víctimas, ya sea en términos de tamaño o fuerza física, status en el grupo, edad u origen étnico. el informe de la Secretaría (2007) vuelve a ser aquí de mucha pertinencia:

Olweus (1987b) señala otras características para identificarlos: impulsividad, dificultad para experimentar empatía hacia sus víctimas y ausencia de remordimiento en relación con sus conductas de intimidación. Con cierta frecuencia se ha planteado que el comportamiento de los acosadores podría estar motivado por presentar problemas de autoestima, bajo auto concepto, etc. Olweus (1998), por el contrario, señala que los acosadores tienen una autoimagen positiva y no manifiestan signos de ansiedad ni de inseguridad.

En su vida de relación social los acosadores son controladores y dan muestras de una fuerte necesidad de dominar a los otros (Bosworth y Espelage, 1999). Estas relaciones de dominio procuran mantenerlas en la escuela, donde tienen una popularidad media o ligeramente inferior a la media, pero en todo caso siempre se rodean de un grupo que les apoya (Olweus, 1998). Tienen baja tolerancia a la frustración y presentan problemas para ajustarse a las reglas de la institución escolar. Académicamente se ha señalado que su rendimiento tiende a decaer a lo largo de la escolaridad.

Bentley y Li (1995), señalan que los acosadores valoran especialmente el comportamiento violento y, por lo general, creen que los problemas se solucionan mejor usando métodos agresivos y la exclusión social (p.118).

Los acosadores a menudo suelen ser niños que sufren de baja autoestima. El comportamiento de un acosador puede, de hecho, ser la reacción de una vida familiar difícil o desestructurada, a la muerte de alguien u otra pérdida, o al divorcio o separación de los padres. También puede tener lugar como una recompensación ante lo que el acosador percibe como sus propias deficiencias, o puede tener una explicación desconocida. El comportamiento acosador a veces hace que este se gane el miedo o la admiración de sus compañeros, lo que por lo tanto, puede hacer que incrementen sus sentimientos de poder y, como consecuencia, de autoestima. Así que es obvio que algunos niños que acosan son simplemente individuos lastimados que necesitan ayuda.

Para algunos niños, acosar solo es un comportamiento de rebeldía contra los límites; el perpetrador puede haber sufrido las consecuencias del acoso sobre sí mismo, por parte de sus compañeros, familiares, padres u otros individuos o haber sido testigo de cómo uno o ambos

de sus padres eran acosados. Es bien conocido, que la mayoría de patrones de comportamiento de un niño, tanto buenos como malos, son aprendidos en casa; tanto por observación de lo que sucede en el grupo familiar, como por consecuencia de haber sido expuesto a material violento en la televisión u otros medios en casa.

En algunos casos se puede reconocer como agresor patológico a aquellos niños que disfrutaban haciendo daño. Cuando eran pequeños, torturaban a los animales con sadismo, buscaban hacer daño a sus hermanos y se mostraban desafiantes si se les llamaba la atención: parecía que el dolor de los otros no les importaba, siempre que ellos lo pasaran bien. Algo más mayores, continuaban con sus agresiones y el nivel de las mismas iba aumentando: robar algo de la cartera a un compañero, buscar después culpable a quien cárguele el castigo, disfrutar al ver que se sale con la suya.

En casa el agresor patológico no acepta normas, es quien decide lo que se ve en la televisión y las horas que hay que hacerlo. Cuando los padres han transigido más de la cuenta y quieren poner orden, se enfrentan a ellos y, si lo amenazan, no tiene ningún problema en asegurar que volverá a hacerlo. Así a medida que ocurren los incidentes de violencia, este tipo de agresores van teniendo problemas cada vez más graves. No es raro, con todo esto, que los adolescentes tengan problemas con la autoridad y que visiten la fiscalía de menores.

Algunos factores pueden influir en el agresor, siendo ellos la historia familiar y educativa. La familia es el elemento más esencial desde el punto de vista educativo. El colegio tiene importancia y, de hecho, muchos niños pasan en él más tiempo que en su propia casa y

aprenden normas educativas y de relación que son fundamentales, pero que no tienen mucho que hacer si son contradictorias con las que viven en familia.

En una familia en la que la violencia es una manera de relacionarse, los hijos aprenden que para conseguir cosas, o simplemente para que te hagan caso, es necesario agredir.

De igual forma, como dice Avellanos (2008) “los niños que crecen en un ambiente en el que la violencia, de cualquier tipo, no solo no es cuestionada, sino que forma parte de la relación habitual, a su vez serán violentos, con más frecuencia, en las relaciones con sus compañeros”(p.27). En el mismo pasaje, el autor asegura que “a veces no se trata de una violencia tan explícita”, “ya que puede ser más sutil” (p.27), es decir, sin que sea necesaria una interacción abiertamente agresiva.

Pero Avellanos es de mucha utilidad para la construcción conceptual del presente trabajo, cuando le da un trasfondo más profundo a la problemática de la violencia escolar y rastrea un antecedente de tipo familiar que amplía la perspectiva de la interpretación y hace que los casos de violencia entre pares que documentan los investigadores que apoyan este trabajo, tenga un componente de tipo social que va más allá de la escuela e involucra al contexto cultural completo. En efecto, Avellanos (2008) asegura que

Por otro lado las descalificaciones familiares construyen una imagen de las personas. Los odios o las desavenencias entre los padres se manifiestan en comentarios que se utilizan ante los hijos para que estos les den la razón. Es el caso de una madre o padre que está rabioso con la otra parte, pero que no es capaz de aclarar sus problemas o

tiene miedo de hacerlo. Hablar despectivamente del otro es una forma de venganza, por lo que delante de los hijos es un triunfo, es el sentimiento de que alguien más participa de su rabia; la conciencia de que lo que dices es más cierto porque es compartido (p.28).

Asimismo, los diferentes trastornos que se mencionarán a continuación ayudan a la aparición de actitudes agresivas en los niños y adolescentes, pero es necesario subrayar que se necesita de la confluencia de distintas circunstancias para que la conducta violenta aparezca. Esto se debe tener en cuenta porque en muchos casos se relacionan con conductas antisociales.

De acuerdo con Castro (2007), los trastornos más reconocidos son los siguientes:

Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (tipo hiperactivo- impulsivo). Se caracteriza por tres síntomas básicos: el déficit atencional, la hiperactividad y la impulsividad.

Trastorno de conducta. Muchos investigadores lo consideran como un trastorno crónico y con una evolución, casi inevitable, hacia el trastorno *disocial* en la vida adulta.

Trastorno negativista desafiante. Se define como un trastorno caracterizado por presentar “un patrón recurrente de conductas negativistas y desafiantes, desobediencia y hostilidad frente a las figuras de autoridad”. El perfil psicopatológico consiste en: se encoheriza y presenta rabietas con frecuencia, discute con los adultos y los desafía activamente, desobediencia, molestia deliberadamente a otras personas, es bastante resentido, rencoroso y vengativo, se produce siempre un gran deterioro de la actividad escolar y es más frecuente en varones que en mujeres.

Trastorno explosivo intermitente. Consiste en la presentación de episodios aislados de agresividad, violencia o destrucción de la propiedad. La agresividad es desproporcionada al estímulo que la provoca y no se explica por otros tipos de patologías, como la epilepsia temporal, por ejemplo. Pueden asociarse a pacientes con Trastornos Obsesivo Compulsivo, paranoides y en situaciones postraumáticas, en situaciones de estrés sostenido y fracaso académico. En niños es poco frecuente, suelen aparecer en la adolescencia.

Trastorno adaptativo con la alteración mixta de la Emoción y de la Conducta. Se define como una reacción emocional y conductual exagerada a un estresor psicosocial identificable. Pueden alterar la relación social y el rendimiento académico. Si no se resuelve antes de los seis meses se dice que es una reacción complicada (pp.138-141).

Los criterios de diagnóstico hacen referencia a un patrón de conducta caracterizado por la presencia de agresiones recurrentes a personas o animales, destrucción de la propiedad, robos y transgresiones repetidas y graves de la norma. Según la edad de presentación, suelen clasificarse en trastornos de conducta de inicio infantil (antes de los 10 años) y en la adolescencia (después de 10 años).

Se han encontrado algunos estresores como: cambios de domicilio, cambios de colegio, cambios de docente, separación o divorcio de los padres, muerte de algún amigo íntimo o familiar y las agresiones físicas y sexuales.

Es importante considerar que estos trastornos pueden simular otros trastornos: trastorno depresivo, trastorno de ansiedad, trastorno de conducta y trastorno de conducta y de las emociones.

2.2.6 Características psicológicas de los niños y niñas

En este punto resulta de mucha utilidad hacer una referencia indirecta a la teoría de las etapas de Jean Piaget, pues tal teoría proporciona un marco general para comprender el nivel de madurez intelectual que poseen los niños y niñas en el momento en que se presentan los casos de violencia entre pares. Dentro de este marco, conviene precisar con algo de detalle las etapas críticas en las que se presenta el fenómeno que se está analizando.

En efecto, como aseguran Gratch y Landers (1971):

Piaget identifica seis etapas en el desarrollo del concepto de objeto permanente, y la Etapa IV marca una transición importante. Antes de la Etapa IV, el niño carece de la permanencia del objeto y conoce una cosa y su ubicación solo en el contexto de las acciones que está realizando. El niño no puede encontrar cosas ocultas o solo las puede encontrar cuando ha comenzado a alcanzarlas antes de que desaparezcan. En la Etapa IV, el niño se percató de la permanencia de un objeto. Cuando observa un objeto desaparecer, lo busca a pesar de que no haya comenzado a alcanzarlo antes de que desapareciera. Sin embargo, su objetividad tiene una limitación importante que indica que sus ideas de las cosas siguen estando atadas a las formas como el niño actúa respecto a ellas. No localiza el objeto en términos del lugar al que se ha movido, sino que más bien lo localiza en términos de dónde lo ha encontrado en el pasado. Después

de la Etapa IV, el niño localiza el objeto en términos de los movimientos del objeto y no en términos de sus propias acciones. El cambio de la Etapa IV a la Etapa V es lento y lo marca la vacilación entre los dos tipos de orientación (p.360)*.

Por su parte, DeVries (1997) proporciona una indicación de gran valor respecto al aspecto social del desarrollo cognitivo al señalar que:

A pesar de que no se puede decir que las interacciones de los niños sean operaciones permanentes y plenamente equilibradas, los esfuerzos pre-operacionales para co-operar con otros anticipa las operaciones posteriores, tal como los esfuerzos pre-operacionales de los niños por comparar los números en el juego de cartas llamado War anticipan el entendimiento operativo posterior del número. Las operaciones y co-operaciones se presentan, de acuerdo con Piaget, en la etapa de las operaciones concretas a la edad aproximada de siete u ocho años y progresa hacia un campo de aplicación más amplio y coherente en la etapa de las operaciones formales a la edad aproximada de once o doce años (p.6).*

* "Piaget identifies six stages in the development of the concept of the permanent object, and Stage IV marks an important transition. Before Stage IV, the infant lacks object permanence and knows a thing and its location only in the context of his ongoing actions. He either cannot find hidden things or can only find them when he has begun to reach for them before they disappear. In Stage IV, the infant is aware of object permanence. When he observes an object disappear, he searches for it even when he has not begun to reach for the object before it disappeared. However, his objectivity has an important limitation which indicates that his ideas of things continue to be bound up with how he acts upon them. He does not localize the object in terms of where it has moved, but, rather, he localizes it in terms of where he has found it in the past. After Stage IV, the infant localizes the object in terms of its movements and not in terms of his actions. The shift from Stage IV to Stage V is slow and marked by vacillation between the two types of orientation".

* "While the exchanges of young children cannot be said to be fully equilibrated permanent operations, pre-operational efforts to co-operate with others foreshadow later operations, just as children's pre-operational efforts to compare numbers in the card game War foreshadow later operational understanding of number. Operations and co-operations occur, according to Piaget, at the stage of concrete operations at the approximate age of 7 or 8 years and progress to a wider and more coherent field of application at the stage of formal operations at the approximate age of 11 or 12 years."

Y un poco antes, la misma autora segura que

Primero, es necesario señalar que en la mayoría de su obra, especialmente después de 1940, Piaget se enfocó en el problema del desarrollo del conocimiento. Este es el trabajo en el cual Piaget y sus colaboradores investigaron la evolución del conocimiento, especialmente el conocimiento científico, mediante la entrevista de niños individuales respecto a una amplia variedad de problemas que involucraban razonamiento lógico. Cuando se interesó por los detalles de lógica del estudio, no siempre mencionó los factores sociales, ni los estudió de modo sistemático. Sin embargo, a lo largo de su carrera, Piaget también habló sobre los factores sociales. Adicionalmente, habló respecto al proceso social del desarrollo cognitivo, afectivo, social y moral (1997, p.4).*

Lo anterior quiere decir que para Piaget se van a presentar interacciones de tipo social entre los niños y niñas de la etapa IV que son cruciales para su desarrollo y que, como es claro por este papel definitorio, presentará problemas, crisis y situaciones de difícil resolución, como el de la violencia entre pares. El tema se presenta, entonces, como una situación posible, quizás inevitable, pero que por el hecho de plantear un conflicto no tiene porque desembocar en agresión.

* "First, it is necessary to point out that in most of his work, especially after 1940, Piaget focused on the problem of the *development of knowledge*. This is the work in which Piaget and his collaborators investigated the evolution of knowledge, especially scientific knowledge, by interviewing individual children on a wide variety of problems involving logical reasoning. When he was concerned with the details of logic in these studies, he did not always mention social factors, and he did not study these systematically. However, throughout his career, Piaget also spoke about the *development of the child*. When he spoke about child development, he always talked about social factors. In addition, he talked about the social process of cognitive, affective, social, and moral development."

En ambos periodos se pueden establecer relaciones entre lo que podemos denominar causas y efectos de la percepción inmediata del entorno familiar proyectados en la escuela y su mundo externo al hogar donde activan y ponen en marcha mecanismo de ataque o defensa.

Parece una opinión generalizada considerar que la conflictividad en los centros escolares proviene de la obligatoriedad de acudir al colegio o instituto, interpretándose como una suerte de rebeldía frente a una norma que se suele, de esta manera, poner en entredicho. Sin embargo, no existen datos que provengan de investigaciones fiables que nos hagan pensar que una parte de la población escolar quiere vengarse de los legisladores que les obligan a ir dos años más a un centro escolar. En nuestro país, afortunadamente, la mayoría de los jóvenes entre los 14 y los 16 años han acudido a algún tipo de centro educativo en los últimos decenios. ¿Cuál es pues el problema? La respuesta es compleja. Los problemas son múltiples y diversos pero, entre otros, hay que señalar, como origen de la impresión de conflictividad, el descuido en el que hasta ahora estaba la planificación de la educación para la convivencia. (Ortega & Del Rey; 2003, p.24).

A pesar de lo chocante que pueda resultar, se puede plantear entonces que entre los niños y niñas existe una disposición natural a la agresividad, por lo que la interacción entre tiene la propensión a generar situaciones de violencia en la que, dadas unas condiciones específicas de tipo emotivo y físico, habrá víctimas y victimarios. Ortega y Del Rey (2003) apoyan esta disposición:

Las investigaciones revelan que los niños y niñas en los años de la escolaridad Primaria son más proclives a verse envueltos en problemas de malas relaciones,

intimidaciones y malos tratos (Ortega y Mora-Merchán, 2000); sin embargo, la creencia generalizada es que los centros de Secundaria son más problemáticos. No cabe duda de que, cuando así es interpretado por la mayoría de las personas, alguna razón habrá, pero cabe preguntarse qué se hace para evitar esta conflictividad, en sus múltiples caras (p. 24).

Pero este diagnóstico no tiene porque desalentar. Antes bien, resulta de mucho valor un ejercicio como el que se planteará en el capítulo siguiente, pues de lo que se trata es precisamente de aprovechar esta situación, en la que se sigue careciendo de una definición apropiada de la capacidad de abstracción de las conciencias en desarrollo, de modo que las interacciones, que se basan en situaciones concretas de estímulo, permita establecer una predisposición a consolidar bases confiables de la interacción del tipo más elaborado que están por venir en las etapas de mayor complejidad emotiva y simbólica.

A ese respecto, (Prieto, Carrillo, & Jiménez, 2005,) proporcionan un apoyo importante:

Para quienes elaboramos este estudio, la experiencia adquirida ha significado el descubrimiento de una veta para explorar, en aras de generar conocimiento que ayude, no importa cuán modestos sean sus alcances, a conformar mejores ambientes de trabajo y de convivencia en las escuelas. Parafraseando a Julieta Imberti (2001) tal vez la violencia siempre exista como posibilidad de expresión humana, pero se puede reinventar una alternativa de futuro donde ésta no se presente en su forma más despiadada y destructiva, y deje de ser un lugar común entre las preocupaciones de los pueblos (p.1044).

De acuerdo con una concepción del niño como sujeto psicológico, el niño es un gestor activo de su propia vida, incluso en situaciones en las cuales con su comportamiento reacciona a condiciones específicas del medio. En efecto, en tales casos no se trata de una respuesta automática determinada directamente por dichas condiciones; el niño produce ese comportamiento en función de cómo ha estructurado psicológicamente, que visión ha construido de lo real, qué sentido tiene para él la situación específica que está viviendo.

Piaget mostró cómo, desde que nace, el bebé se constituye en un polo necesario de su propio desarrollo (aun cuando al principio esté indiferenciado del objeto y por lo tanto no sea consciente de ello); así mismo, reveló de qué manera el psiquismo emerge como un universo subjetivo, específico al ser humano, que el bebé forja paulatinamente, partiendo de sus propias acciones.

El concepto de sujeto psicológico retoma, subraya y desarrolla esta conceptualización piagetiana del psiquismo en su doble dimensión: en primer lugar, activamente agenciado por el ser humano y, en segunda instancia, construido en consecuencias desde sí mismo. En sus distintos momentos del desarrollo, el niño es situado, a partir de este concepto, como aquel que gesta su estructuración interna y por lo tanto sus comportamientos: él es sujeto de sí mismo y de sus relaciones con el medio. En tanto que sujeto psicológico él es el origen y la fuente del desarrollo, del psiquismo y todas las construcciones psicológicas las elabora a partir de sí mismo.

Por otro lado, “el psiquismo es un universo que reposa en una red estructurada de significaciones. Significaciones que, en tanto que sujeto psicológico, el ser humano construye a partir de sí mismo y refiriéndolas siempre a sí mismo, en relación con sus propios valores, la visión que tiene de sí, de los otros y del mundo en general”. (Delgado, 2010, p.206).

Entre los ocho y nueve años existen ciertas características que ponen en marcha el complejo sistema hormonal. Una de las primeras hormonas en aparecer es el cortisol, producida por la glándula suprarrenal, favorece la aparición de vello corporal y facial y provoca un sostenido incremento de la ansiedad basal. El niño se torna más temeroso y regresan antiguas fobias propias de la edad preescolar. Es probable que este incremento de ansiedad provocado por el cortisol haya tenido inicialmente una función protectora. Con este fin, la evolución humana ayudó creando un período en el que el cortisol activara potentemente las reacciones de miedo.

Esta fase se denomina *adrenarquia*, y es una edad de gran vulnerabilidad a presentar cuadros ansiosos y de compromiso anímico.

A nivel cerebral, ocurre una extensa poda de conexiones neuronales, preparando nuevamente el terreno para que durante la pubertad se lleven a cabo conexiones más eficientes que permitan afrontar con éxito los desafíos sociales y culturales que están por venir. Es por lo tanto una fase de mucha vulnerabilidad emocional.

Los niños y niñas en edad prepuberal se tornan dispersos, con escasa capacidad de concentración; aparece desgano y melancolía; se tornan silenciosos, con tendencia a la

ensoñación y buscan calmar la perturbadora ansiedad a través de comer compulsivamente carbohidratos (chocolates, golosinas, helados, galletas, pasteles), y de evadirse de la realidad a través de los video juegos y de la televisión.

Es una etapa de duelo. Niños y niñas parecen adquirir súbita conciencia de la irreparable pérdida a la que se enfrentan: la niñez se bate en retirada y se anuncia sutilmente la nueva etapa adolescente, a la que temen tanto como desean. Perciben que están más emotivos, más sensibles a ciertos estímulos, experimentan dolorosos enamoramientos platónicos, que viven con culpa y sorpresa.

2.2.7 Características de las personas involucradas en la violencia entre iguales

2.2.7.1 Las víctimas y los agresores en sus propias palabras

Heinsohn, R., Chaux, E. & Molano, A. (2001, pp.9-10) hacen una caracterización muy interesante de los agresores y de las víctimas a partir de sus propios testimonios. El estudio se cita aquí en extenso porque proporciona un ejemplo de mucho valor para el propósito que tiene el presente Trabajo. No sólo cumple con plantear la alternativa de la influencia *oculta* de Moscocivi, sino que anticipa la opción que se planteará en las recomendaciones y es un ejemplo muy valioso que está en la misma línea de los estudios mencionados en el apartado 2.1.

En efecto, los autores afirman que

Tanto las víctimas, como los intimidadores, identificaron características que han sido asociadas por la literatura a los dos tipos de víctimas: pasivas y provocadoras. Algunas de las características descritas por los participantes revelan los rasgos de víctimas pasivas como lo son el retraimiento, timidez y la baja agresividad: "*Que son siempre como muy débiles... no tienen como autoridad para decir no me moleste... sino se quedan callados...*" (Intimidador de sexto grado). Describen también algunas características asociadas a víctimas provocadoras, como son los comportamientos de hiperactividad que molestan a los demás estudiantes: "*se vuelve todo hiperactivo... empieza a empujar a todos...*" (Víctima de sexto grado haciendo referencia a otra víctima). (Heinsohn et al, 2001, p.9).

Los autores apoyan lo que ya se dijo sobre la influencia desfavorable de la publicidad al comentar que

Según los entrevistados, el intimidador tiene una mayor aceptación por otros pares que la víctima, considerándolo como un estudiante popular (el "chacho" o el "duro"). Una víctima de octavo los describió como: "*..la chispita que quería encender a todos los fósforos*". En cambio, según varios entrevistados, las víctimas tienen muy pocos amigos en el ámbito escolar y solamente se juntan con otras víctimas o con otros estudiantes que tienen bajo estatus en la jerarquía del grupo: "*...está con unos manes muy ñoños y muy paila...*" (Estudiante de octavo grado); "*un grupo que sólo se dedica al estudio, que sólo habla de estudiar y toda esa vaina...*" (Estudiante de octavo grado) y "*pocos... o sea el grupo de amigos tiene que ser parecidos a ellos*" (estudiante de décimo grado). (Heinsohn et al, 2001, p.9-10)

Pero la situación no termina allí. Hay poco optimismo entre los afectados por la violencia entre pares:

Además, algunas víctimas no contemplan a sus amigos del colegio como una red de apoyo óptima contra la intimidación, dado que esto podría generar un escalamiento del fenómeno sobre esas personas: *“hay ocasiones en la que tal vez los amigos se separan pues para no meterse en conflicto... entonces es completamente entendible puesto que mi amigo está siendo molestado... para que voy a ser molestado y pues crecer los molestados”* (víctima de octavo grado). En cambio, contemplan a sus amigos externos al colegio como su red de apoyo más fuerte. (Heinsohn et al, 2001, p.10).

Los agresores o intimidadores parecen tener una especial capacidad para ponerse de acuerdo en sus prácticas, de acuerdo con lo cual desarrollan una conciencia grupal con cierto nivel de solidez en su descalificación de las opciones y alternativas que se les trata de dar a las víctimas:

Los intimidadores tienden a indicar que la red de apoyo de las víctimas son los profesores o sus amigos internos del colegio: *“pues a veces se queda con los profesores o a veces se queda con su rabia adentro...”* (Estudiante de sexto grado); *“puede ser un grupo de amigos... un grupo que sólo se dedica al estudio, que sólo habla de estudiar y toda esa vaina...”* (Estudiante de octavo grado). Ambos grupos de entrevistados

coinciden en que los intimidadores tienen amigos que también intimidan, como lo dice un intimidador de sexto grado: *"pues sí tienen amigos pero estos amigos son exactamente lo mismo a ellos... son las caspas ahí..."*. (Heinsohn et al, 2001, p.10)

La conclusión puede parecer, en primera instancia, como la aceptación de que las cosas son así, que el agresor siempre se va a salir con la suya, que los castigos y sanciones no cumplen con su propósito, que la situación en la que la víctima se encuentra no puede más que empeorar y que, al parecer, lo único que queda por hacer es soportar hasta que el agresor considere que la agresión hacia una víctima específica ya no le proporciona satisfacción, ya sea por pérdida de interés o porque encontró otra víctima que su hostilidad encuentra más propicia:

De acuerdo con las experiencias compartidas por los participantes, así como del reconocimiento del rol que asumían dentro de los episodios de intimidación, fue posible observar que los distintos roles en la intimidación no tienen un carácter estático, sino que éstos cambian de acuerdo al vínculo que el individuo tiene con los demás participantes, al grupo al que pertenezca y a la posición que ocupa la persona en la jerarquía social de estudiantes. Por ejemplo, dependiendo de las circunstancias, un intimidador puede asumir el rol de defensor de otra víctima: *"Yo el año pasado defendía mucho a... o sea... el man no es rechazado ni nada, el man tiene amigos y todo pero es muy chiquito y todo el mundo se la montaba... entonces yo sé que un man no va a empezar a intimidar a... porque sé que yo lo voy a defender..."* (Intimidador octavo grado). (Heinsohn et al, 2001, p.10)

Queda, no obstante, abierta la opción por la influencia oculta que propone Moscovici: el nivel de persuasión de un grupo pequeño, de una interacción de tipo diálogo o entrevista, puede tener mayor influencia que el repudio público: pues éste último es pasivo, poco influyente, mientras que la primera es activa, y puede llegar a tener resultados interesantes.

No se debe olvidar que también la influencia oculta también es una representación social y que proporciona una herramienta útil que no está siendo debidamente aprovechada, no para solucionar de una vez por todas un problema que tiene más implicaciones de las que se pueden tratar en un trabajo específico como el que se está desarrollando, sino para mejorar o aliviar, a través de un mecanismo por definir, la situación de la víctima.

2.2.7.2 El agresor

Personalidad: agresivo e impulsivo, falta de empatía, poco control de la ira, autosuficiente, falta de sentimiento de culpa, baja tolerancia a la frustración, poco reflexivo, dificultad para aceptar normas.

Aspectos físicos: Sexo masculino, físicamente más fuertes.

Ámbito social y familiar: dificultades de integración social y escolar, bajo interés por la escuela, falta de fuertes lazos familiares, permisividad familiar respecto al acceso del niño, déficit en habilidades sociales y resolución de conflictos., necesidad

de tener poder de dominio, sentirse superior, percepción errónea de la intencionalidad de los demás: siempre de conflicto y de agresión hacia él, puede sentir que padres o

Profesores no le “prestan atención” ha visto a sus padres o hermanos mayores obtener lo que desean utilizando métodos agresivos. El sufre o ha sufrido agresiones de otro chico, hermano, padres.

2.2.7.3 Características de la víctima

Personalidad: inseguridad, baja autoestima, ansiedad, débiles, sumisos, tímidos, introvertidos, dificultades para relacionarse y falta de habilidades.

Aspectos físicos: frecuentemente hombre, menos fuertes físicamente, características físicas (gafas, obesidad, pertenece alguna minoría).

Ámbito social: dificultades para hacer amigos (esto provoca dependencia de los demás y predispone a la sumisión victimización), poco popular en clase.

2.2.8 Programas de intervención

Este último referente es de mucha importancia debido a que el trabajo realizado en el capítulo 4 con la documentación e interpretación de los testimonios va en una dirección

diferente, lo que no quiere decir que contradiga tales programas, sino que quiere servir de complemento o, mejor, de alternativa.

El interés reciente por la intimidación escolar ha llevado a que se desarrollen programas que están principalmente dirigidos a la prevención de la intimidación [...] el mayor énfasis de estos programas ha estado en evitar que la intimidación surja. Pero, ¿qué se puede hacer cuando la intimidación ya está presente en los colegios? A pesar de la importancia de esta pregunta, se han desarrollado pocos programas que intenten responderla, por lo que muchas de las instituciones y personas interesadas no saben claramente cuál es la manera más efectiva para manejar los casos de intimidación que identifican. (Jiménez, Castellanos & Chaux, 2008, pp.70-71).

Los autores expresan de un modo preciso que hay una posible contradicción en la intención de prevenir un fenómeno que ya se está presentando, pues hace pensar que se puede plantear una especie de línea divisoria entre quienes incurren en estas prácticas y quienes ya no recurrirán a ellas. Respecto a las intervenciones frente a la intimidación, los autores sostienen en el mismo pasaje que

A nivel de manejo de situaciones de intimidación que ya han surgido, el enfoque más usado es de corte punitivo, en el que si un estudiante rompe alguna de las reglas que el colegio ha establecido previamente frente a la intimidación, recibe una sanción por su conducta que va desde el retiro de privilegios hasta la expulsión del colegio o la asignación del estudiante a un aula donde la mayoría de estudiantes son agresivos (Jiménez, Castellanos & Chaux, 2008, pp.70-71).

Pero el castigo es una medida que es muy útil para que el profesor o la Institución documenten apropiadamente que están tomando medidas frente a la violencia, sin que ello signifique que al mediano o largo plazo el fenómeno va a tener algún tipo de mejoría, en el sentido en que se presente una disminución en las agresiones. Es cierto que queda un registro de intervención, pero si lo importante es que haya consecuencias de tipo relacional, el castigo es, como ya se dijo, contraproducente, pues genera la falsa conclusión de que a nivel institucional sí hay un compromiso con la eliminación del fenómeno mientras que, por el contrario, teniendo en cuenta lo mencionado sobre los dos niveles de influencia, el manifiesto y el oculto, ese tipo de prácticas expositivas sólo de dará un impulso adicional al agresor.

Por tanto, este Trabajo se propone plantear una alternativa de tipo “oculto”, pero entendiendo esta palabra en el sentido positivo de que se evite la publicidad innecesaria, en lugar de pensar que se trata de una práctica engañosa o fraudulenta. Se hablará de oculto en el sentido de conservación del sigilo, a la manera en que los testimonios se enumeran en lugar de utilizar nombres propios, no para invisibilizar a la víctima, sino para concederle la posibilidad de exprese con la mayor libertad posible la transformación de sus percepciones confusas en representaciones sociales de tipo “oculto” a través de un proceso de simbolización, lo cual es posible en una entrevista que sirve de testimonio antes que como delación o acusación.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque investigativo

El enfoque cualitativo permite la comprensión de sentidos y significados de los escenarios sociales, de las experiencias de vida de los sujetos que intervienen en ellos, tanto del investigador como del investigado, dándose un proceso de relación directa con el fenómeno.

Galeano (2004) define la investigación cualitativa como un enfoque de la investigación social, que aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos, busca comprenderse desde la interioridad de los actores sociales, las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social, como fuente del conocimiento, haciendo un análisis no solo de las experiencias significativas de vida, sino de las decisiones personales.

Por lo tanto, será necesario un contacto directo con los actores en cuestión, para observar y analizar sus vivencias, acciones y comportamientos, y de esta manera estar al tanto del conocimiento que tienen acerca de su situación y de la manera como se enfrentan a ella.

3.2 Estrategia de Investigación

Galeano (2004) presenta un amplio panorama de estrategias de investigación cualitativa, siendo la pertinente a este proceso el estudio cualitativo de caso. Esta se considera de investigación global que involucra no solo el diseño, sino todos los momentos del proceso investigativo, de manera que asumir el estudio de caso es elegir lo particular y prescindir de lo general. De acuerdo con este planteamiento es posible alcanzar mayor comprensión y claridad sobre un tema o aspecto teórico concreto, al igual que indagar por un fenómeno, una población o una condición particular.

De la misma manera comparte estrategias y modalidades de investigación cualitativa su carácter holístico, es decir, el caso es analizado desde diversas perspectivas y en todas sus dimensiones: social, cultural, y psicológica.

Se trata, en suma, de un espacio de significaciones históricamente producidas, que necesita más de la interpretación comprensiva que de medición estadística, un espacio en el cual el sujeto crea ininterrumpidamente aquellas condiciones socio-históricas que, a su vez, estructuran su propia vida. (Galeano, 2004, p.204).

Estos casos pueden presentar percepciones comunes, que pueden ser similares o reiterados, las cuales corresponden a casos individuales donde cada sujeto es portador de su propia vida.

3.3 Momentos de la investigación

La investigación será desarrollada en tres momentos acorde a los lineamientos del enfoque cualitativo de la siguiente manera: **Exploración y diseño, focalización e interpretación, profundización, análisis y presentación de resultados.**

3.3.1 Exploración y diseño.

Se hace una exploración con diversas ideas de investigación, en las cuales se reconocen algunos temas significativos, son ellos la primera infancia, menores infractores, el desplazamiento y la violencia escolar entre otros. Pese a ello, los requerimientos para el trabajo de grado, implican generar la atención en un tema significativo, en este caso para la investigadora el tema más atractivo es “La violencia escolar”.

El interés particular en dicho tema, radica en que los diferentes medios masivos de comunicación transmiten permanentes noticias sobre una problemática que parece ser de actualidad, “Violencia Escolar”, un tema que es de gran importancia, ya que en los últimos años se ha ido presentando con mayor frecuencia este fenómeno, que preocupa tanto a las víctimas, como a los padres de familia, psicólogos, directivos de las instituciones educativas y en general a la sociedad. Aunque su nombre genérico se reconoce como Acoso escolar, llama la atención y se procede a generar una indagación sobre el mismo.

De manera que se inicia un rastreo en busca de documentación y bibliografía a modo del estado del arte del tema en cuestión, para tal efecto se genera un acercamiento a las bibliotecas de la Universidad San Buenaventura, Fundación Universitaria Luis Amigó, Universidad del Ces. Y paralelamente un rastreo en páginas de internet. De esta forma surge el título, el planteamiento del problema y los objetivos, entre otros.

Surge entonces el primer mapa categorial, el cual orientará las diferentes búsquedas de referentes conceptuales para el desarrollo de la investigación.

3.3.2 Focalización e interpretación:

Este momento de la investigación, permite continuar con el rastreo bibliográfico, lo cual profundiza el marco referencial y de esta manera realizar la selección de la población y la técnica más adecuada para la recolección de la información.

Con respecto al marco teórico referencial, se continúa con un rastreo bibliográfico, el cual a su vez va direccionando nuevas categorías.

Estas categorías que se desarrollan en el trabajo investigativo, serán el objeto de estudio en los cuatro participantes, y las cuales están planteadas de la siguiente manera: entorno social barrio, estrato, entorno familiar, ambiente educativo.

3.3.3 Análisis y presentación de resultados.

Después de la información recolectada, se genera su análisis, y de esta forma surge el desarrollo de la investigación.

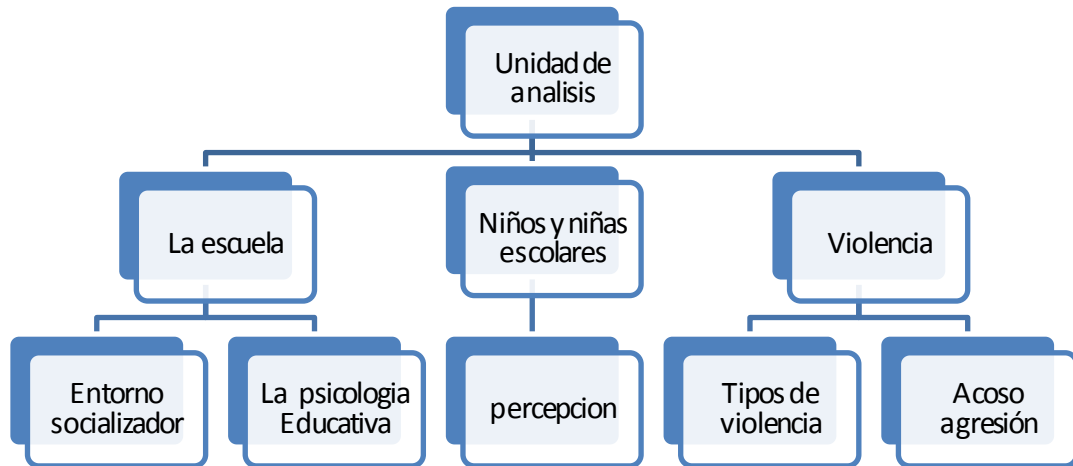
En este punto, se analiza e interpreta la información recolectada de acuerdo con los marcos referenciales consultados durante la investigación, de esta manera se logra dar cuenta de los hallazgos y por ende elaborar el informe final.

La socialización y presentación de resultados a la comunidad académica se realizará por medio de entrega del trabajo de grado, donde se presentarán los resultados encontrados, al igual que la publicación en la biblioteca de la Institución Universitaria de Envigado, por medio electrónico.

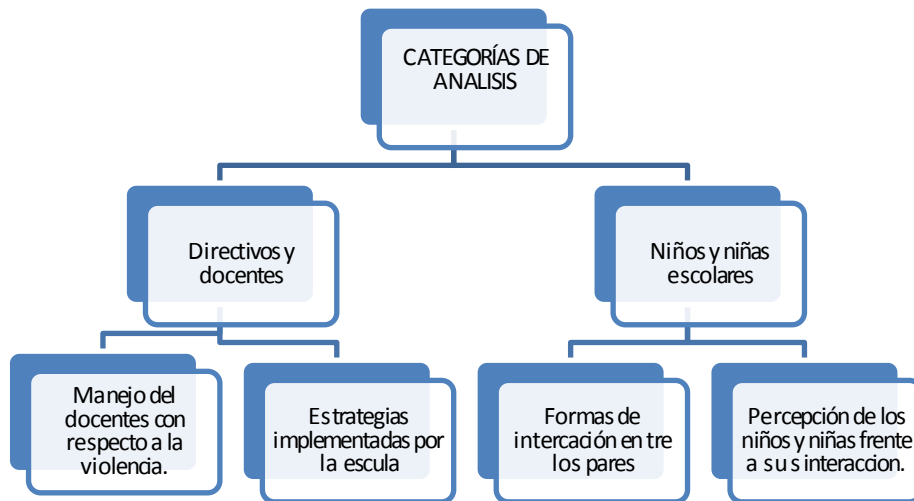
De igual forma se debe responder al compromiso adquirido con los participantes en la investigación a quienes se les debe informar sobre los hallazgos en el proceso investigativo para tal efecto se hace una reunión con algunos representantes de la comunidad educativa y se socializa los logros generados.

3.4 Mapas categoriales

3.4.1. Primer mapa categorial –momento de exploración y diseño-.



3.4.2. Segundo mapa categorial² –momento de focalización e interpretación-.



3.5 Técnicas de recolección de información

² El avance en el proceso investigativo permite afinar la mirada del investigador surgiendo un segundo mapa con las categorías de análisis en las cuales se focaliza el trabajo.

Entrevista semi-estructurada. Se define como una reunión para intercambiar información entre una persona y otra, para entablar una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema; se basa en una serie de preguntas donde el entrevistador, tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre el tema que se está investigando (ver Anexo C).

3.6 Lineamientos éticos

Para realizar la investigación es necesario tener claros los respectivos lineamientos éticos, dado que entre el investigador y los investigados, solo se pueden lograr acuerdos y negociaciones, y estas se fundamentan en la protección de la información y testimonios entregados por los participantes (Galeano, 2004).

Es así como se tendrá en cuenta el consentimiento informado, la confidencialidad, anonimato y retorno de la información.

Consentimiento informado. Los participantes en esta investigación conocerán los objetivos que se pretende alcanzar, al igual que las implicaciones de participar, dado que de manera preliminar se les explicará verbalmente que su participación es voluntaria, de ser afirmativa su respuesta se procederá a hacer un consentimiento por escrito el cual será firmado para ser conservado en la memoria de la investigación. (Ver Anexo A). Si en algún momento deciden retirarse, lo podrán hacer sin justificar su ausencia o retiro.

Confidencialidad y anonimato: se genera claridad acerca de la confidencialidad y anonimato sobre la información administrada; para ello los testimonios no tendrán nombres de los participantes y sólo se registrarán por siglas o códigos claros y evidentes para el investigador.

Retorno de la información: devolución de la información que se obtuvo a partir del instrumento aplicado.

3.7 Presupuesto.

FICHA DE PRESUPUESTO TOTAL

PRESUPUESTO GLOBAL DEL TRABAJOS DE GRADO				
RUBROS	FUENTES			TOTAL
	Estudiantes	IUE	Externa	
Personal	\$ 1. 800. 000	\$	\$	\$ 1.800.000
Material y suministros	\$ 74.000	\$	\$	\$ 74.000
Salidas de campo	\$ 250.000	\$	\$	\$ 250.000
Bibliografía	\$ 600.000	\$	\$	\$ 600.000
Equipos	\$ 500.000	\$	\$	\$ 500.000
TOTAL	\$	\$	\$	\$

DESCRIPCION DE LOS GASTOS DE PERSONALES							
Nombre	De	FUNCIÓN	EN	FUENTES			TOTAL
				Estudiantes	IUE	Externa	
Estudiantes	EL	trabajo	DEDICACIÓN				
			horas/semana				
Adriana Gómez		Investigadora principal.	5	\$ 1.800.000	\$ 0	\$ 0	\$ 1. 800.000

DESCRIPCION DEL MATERIALES Y SUMINISTROS				
Material	FUENTES			TOTAL
	Estudiantes	IUE	Externa	
Resmas de hojas copias	\$ 9.000	\$ 0	\$ 0	\$ 9.000
Cartuchos, negro, color	\$ 45.000	\$ 0	\$ 0	\$ 45.000
Material fungible: (lapiceros, marcadores, fichas bibliográfica)	\$20.000	\$0	\$0	\$20.000
TOTAL	\$ 74.000	\$	\$	\$74.000

DESCRIPCION DE LAS SALIDAS DE CAMPO				
Descripción de las salidas de campo	FUENTES			TOTAL
	Estudiantes	IUE	Externa	
Visita a las bibliotecas	\$ 150.000	\$	\$	\$ 150.000
Visita a otras entidades	\$ 100.000	\$	\$	\$ 300.000
TOTAL	\$ 250.000	\$	\$	\$ 250.000

DESCRIPCION BIBLIOGRAFIA				
DESCRIPCIÓN BIBLIOGRAFIA	FUENTES			TOTAL
	Estudiantes	IUE	Externa	
Copias investigativas Temáticas a trabajar: Vínculos, universidad	\$ 600.000	\$ 0	\$ 0	\$ 600.000
TOTAL	\$600.000	\$	\$	\$600.000

DESCRIPCION EQUIPOS				
DESCRIPCIÓN EQUIPOS	FUENTES			TOTAL
	Estudiantes	IUE	Externa	
Computador, cámara,	\$ 300.000	\$ 0	\$ 0	\$ 300.000
celular, impresora	\$ 200.000	\$	\$	\$ 200.000
TOTAL	\$ 500.000	\$	\$	\$500.000

•

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Este capítulo está dividido en cuatro secciones. Una introducción en la que se precisa que los niños y niñas que hacen parte de la prueba es consciente de que la agresión, tanto la ejercida como aquella de la que se es víctima, es una práctica social reprochable. La segunda estará dedicada a analizar e interpretar el papel que tienen los directivos y docentes en la escuela al relacionarse, en cuanto figuras de autoridad a apoyo, con los niños y niñas. La tercera se dedica a la forma cómo interactúan en la escuela los niños y niñas, pues, como ya se precisó siguiendo a Moscovici, es el entorno en el que acontecen las representaciones sociales. Y finalmente, como consecuencia de este encadenamiento, se precisará cuál es la representación que proyecta los niños y niñas frente a sus compañeros.

4.1. La conciencia de la agresión como representación social negativa

En lo que respecta a las entrevistas realizadas a cuatro niños y niñas escolares acerca de su percepción sobre la violencia escolar, se puede realizar una precisión de mucha utilidad. De acuerdo a la información suministrada correspondiente a cada categoría, se hace inicialmente mención a los actores significativos, sobre lo que los niños y niñas se mencionan que:

Algunos niños y niñas ejercen acciones repetidas en contra de uno o varios de sus compañeros, las cuales pueden estar acompañadas de insultos, golpes, rumores, burlas y abusos en general.

Es decir, queda claro que los niveles de la agresión no son simplemente de tipo perceptivo, es decir, corporal. De hecho, si lo son, lo que termina importando es el significado que tienen, pues se trata solo de caso de golpes, sino que este elemento particular adquiere verdadero sentido cuando hace parte de un red mucho más elaborada que tiene un carácter eminentemente representativo: no basta la indisposición que se asocia con el maltrato físico, con la bofetada, el empujón o la zancadilla.

Es absolutamente necesario que el tejido simbólico sienta el peso que se pone contra la víctima al hacer de ella alguien que se merece la agresión. De ahí que exista la posibilidad de que los rumores y las burlas sean consecuencia de la agresión física tanto como la agresión física sea posterior. Lo importante en este punto es hacerle sentir –en el sentido más amplio del término– a la víctima, que hay unas razones específicas para someterla a la hostilidad, comenzando porque se lo merece.

A este aspecto simbólico que afecta las representaciones sociales, los niños y niñas sumen uno de gran importancia: manifiestan que la mayoría de compañeros son agresivos y suelen enfadarse o disgustarse por cualquier motivo ya sea un juego o un altercado. La expresión *cualquier motivo* es de mucho peso en los que concierne a las interpretaciones, pues es una forma de expresarse que se puede entender de dos maneras. La primera es que *todos* los comportamientos de la víctima merecen agresión, enfado y rechazo, porque la víctima es torpe, tonta y ridícula y necesita que se le discipline como se hace con los animales que se doman. La segunda, que el agresor considerará cualquier comportamiento de la víctima como un pretexto para justificar sus ataques.

Es claro que el significado que se asocia con el maltrato escolar entre pares es el segundo. Cuando existe la intención expresa de maltratar a una persona, las representaciones se podrán modificar y adulterar de la manera más caprichosa, e ingeniosa, para que sirvan de justificaciones. Cualquier elemento puede servir de excusa: el corte del cabello, los lentes, cierta forma de hablar o de caminar, la preferencia por un programa de televisión, por un entretenimiento específico, el hecho de estar en alguna ubicación específica, saber algo que los demás ignoran, usar una marca de ropa entre otras. El agresor usará cualquier motivo, por insignificante o por valioso que pueda ser, para reafirmar su agresión.

Además de que la agresión debe tener peso simbólico y estar apoyada por una justificación que sirve para que el agresor se descargue hasta cierto punto de la responsabilidad, es muy importante rescatar que los participantes *son conscientes de sus agresiones constantes hacia sus compañeros, y manifiestan sentirse mal por lo que hacen*. Sin embargo, su insistencia en expresar razones que creen justas para su práctica los lleva a afirmar que consideran justa la agresión y la valoran como una forma de defenderse de situaciones en las cuales consideran que sus profesores no hacen nada al respecto.

Esto quiere decir que *las prácticas de agresión se excusan en la inadecuación de la presencia de la figura de autoridad*. Tanto un agresor que considera que el castigo es improbable o inútil, como una víctima que decide ponerle freno a una situación de agresión repetida, pueden argumentar, con cierto nivel de verosimilitud, que carecen de un marco común que garantice una interacción sin violencia, así que la violencia se convierte en una

opción para que trata de agredir a otros, o en una alternativa para quienes tratan de ponerle fin a la violencia que tienen que sufrir.

Valga la pena insistir aquí en que se entiende por violencia entre pares cualquier forma como maltrato psicológico, verbal o físico, producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado. Estadísticamente, el tipo de violencia dominante es el emocional, y se da mayoritariamente en el aula y patio de los centros escolares. La agresión de tipo físico puede no ser tan común como un primer acercamiento creería debía a que deja huellas visibles como moretones, sangrado, raspones y, en casos extremos, daños de mayor severidad como las fracturas. Además, ya se cuenta con el marco referencial dado principalmente por Moscovici: es en el entorno de las representaciones sociales en las que las prácticas adquieren su valor. Por tanto, la amenaza implícita en el maltrato psicológico puede producir el efecto deseado por el agresor y tener huellas más profundas en la víctima.

Además, y a partir de lo que se dijo en el apartado 2.2.4, ya es claro las investigaciones internacionales indican que los niños y los adolescentes, que ven mucha violencia en los medios de comunicación, a menudo se comportan de forma más agresiva y tienen menos empatía con las víctimas de la agresión. Pero esto no se debe solo a la sobre estimulación visual que en muchos casos hace apología de la violencia, sino porque los niños y adolescentes precinden de otro tipo de actividades en las que la inversión de energía permitiría reducir en gran medida el impulso a interactuar a través de la violencia.

En efecto, , el estudio llevado a cabo con los niños y niñas permitió encontrar un vínculo de tipo positivo al establecer una relación entre el tiempo que los niños invierten

viendo televisión y el nivel de agresividad que poseen, estableciendo una proporción directa entre ambas características, lo que es síntoma de una anomalía en las actividades en las que se está apoyando el desarrollo cognitivo y emocional de los niños.

De mismo modo, se presentó un enlace entre la actitud negativa hacia la escuela y las relaciones negativas con los padres. Este elemento es de mucha importancia porque es una de las representaciones sociales que tienen mayor influencia en los niños. Una figura de autoridad poco definida indica también algún nivel de carencia afectiva.

Por tanto, no habrá disposición a la obediencia, faltará un estímulo emotivo adecuado y, por tanto, la confusión y el vacío le permitirán al niño o niña llegar a desarrollar interacciones conflictivas a partir de la toma de conciencia de ambas deficiencias. Pues si no existe quién dé indicaciones específica, él o ella puede decidir caprichosamente qué hacer. Y si hay un vacío emotivo, es fácil concluir apresuradamente que el recurso a la agresión es la mejor manera de entrar en el juego de las representaciones sociales, a pesar de que la conciencia misma indique, por contraste y comparación, que el recurso a la violencia no es correcto.

Sin embargo, conviene insistir en que posible que el mayor nivel de influencia desfavorable que tiene la televisión no se deba tanto a las imágenes violentas o intolerantes que transmite. Su verdadera influencia perjudicial se encuentra en que absorbe una cantidad muy importante de tiempo, que tiene que quitarse a a otras actividades de interacción, como la creación y la socialización, que cumplen con un papel fundamental en el proceso de desarrollo y consolidación de la persona durante la infancia. Así, la llegada a la conciencia, es decir, el

hecho de tener claro cuándo un comportamiento es reprochable, termina mediada incorrectamente, y el niño o niña pueden tener un papel activo en valorar la violencia entre pares como una práctica inaceptable y, sin embargo, insistir en incurrir en ella.

4.2 Los directivos y docentes en la escuela y su relación con los niños y niñas.

La escuela es un ecosistema en el que interaccionan múltiples variables, entre las que se encuentran profesores, directivos, familias, contenidos, metodologías, recursos y evaluaciones. Su propósito es conseguir unos objetivos formativos, y entre ellos está el de la adecuada relación entre los miembros de la comunidad educativa. Se trata de uno de los ejes de interacción de las representaciones sociales y de las acuñaciones y reacuñaciones de tales representaciones.

Dada esta característica, es natural presuponer que se presentarán malos entendidos, confusiones, fricciones y conflictos escolares. Cuando estos surgen, “se requiere hacer una evaluación global del sistema escolar en el que en el que se detecte la multicausalidad de los problemas (...) y no solo en un único elemento (el alumno) como frecuentemente se hace” (Armas, 2010 p. 219). Es decir, que es necesario realizar un diagnóstico adecuado dentro de las representaciones para precisar de modo adecuado por qué se presenta la anomalía o fricción. El papel que cumple el docente es de capital importancia, pero, como una representación más en el juego de la interacción social, también posee una serie de características que lo convierten en uno de los elementos de mayor relevancia. Como asegura Armas, (2010, pp.224-225), los docentes “son las personas que se agobian por el mal

comportamiento de los alumno en el aula y deben enfrentarse a esta situación durante una serie de horas de clase o a lo largo del curso”. El autor es de mucha utilidad en este punto, pues asegura a continuación que:

Es preciso inculcar entre los docentes un principio de realidad, en primer lugar el comportamiento es algo instaurado en la persona sumamente complejo de modificar, en segundo lugar no se puede pretender que un estudiante conflictivo pase a ser un alumno modelo de la noche a la mañana, es preciso tiempo y constancia y tener en cuenta que habrá retrocesos en lo avanzado.(Armas, 2010, p.225).

Como se puede notar, el nivel de exigencia que se le presenta al docente es muy alto. Se puede ver aquí que Armas lleva la abstracción del concepto de docente demasiado lejos, y parece no comprender que el docente también es una persona, que los grupos de estudiantes suelen ser muy numerosos, y que la influencia que una jornada laboral muy extensa tiene sobre sus capacidades puede producir situaciones en las que no posea el control.

La investigación tiene tres testimonios de mucha utilidad para comprender la situación en la que se encuentran los docentes:

“Los profesores no le prestan mucha atención a uno cuando se presenta un problema ya sea en clase o en el lugar del recreo”.

(Participante 2)

Por su parte, los participantes **3 y 4**, quienes según la investigación suelen coincidir en lo mismo:

“Los profesores no les prestan atención a uno porque cree que siempre están colocando quejas.”

Y, en efecto, el siguiente testimonio no sólo corrobora los tres anteriores, sino que expresa muy bien la crítica que se realiza a la figura del docente y que parece darle la razón a Armas, pues entonces hay un principio de realidad adulterado o un escepticismo radical de acuerdo con el cual no vale la pena tomar medida alguna:

“Yo por lo general ya no pongo quejas porque los profesores solo dicen no les pare bolas déjelos y no les preste atención, entonces a mi meda rabia cuando empiezan a tirarme papeles y les respondo porque no soy capaz de quedarme callado”

(Participante 1).

El participante se expresa de una manera espontánea. La expresión “no les pare bolas” coloquial y equivale a no prestar atención, no hacer caso. La ausencia de interés de parte de la figura de autoridad hace que el participante tome las medidas por sí mismo, y estas medidas son las de pasar de la situación de víctima a la de agresor, lo que hace borrosas las distinciones tajantes de la violencia entre pares como simple “matoneo”.

En efecto, cuando hay respuesta a la agresión, se debería de plantear una tipificación diferente, pues de lo que se trata ahora es de una pelea en la que el único parámetro que queda

para distinguir quién es el posible agresor consiste en precisar quién comenzó la interacción hostil. El docente decide no participar al restarle importancia a la situación, así que el participante acepta que no encontró una opción plausible que no fuera responder a la agresión.

Con respecto al equipo directivo, es decir, a las figuras de autoridad que son de segundo orden para los niños y niñas en lo que concierne al plano de las representaciones sociales en la escuela, el enfoque con el que aborde los problemas de conducta en un centro educativo es determinante. Si el rector o la junta directiva no se muestran partidarios de probar alternativas y aplican sin más los preceptos legales, será realmente difícil llevar a cabo proyectos distintos. Es cierto que, como ya se dijo, pueda servir para que la institución educativa asegure que está realizando algún tipo de esfuerzo. Pero será un esfuerzo en vano.

El caso de observador de disciplina es emblemático en lo que respecta a medidas inútiles, pues solo consigue elevar aun más el nivel de status del agresor frente a sí mismo y frente a sus compañeros, quienes verán que este método no sirve para modificar la conducta del agresor. Es aquí donde también se puede hablar de “tacto pedagógico” es decir la manera sutil con la que se deben abordar los problemas relacionados con la conducta sin recurrir al desgastado observador disciplinar que no corrige ni enmienda nada resultado ser solo un modelo obsoleto que se mira sin respeto y no causa ningún efecto positivo.

No cabe duda de que el observador de disciplina no cumple con ninguna función distinta a darle publicidad al agresor. Pero, por otro lado, no se está responsabilizando al docente a partir de los testimonios. Pues es incorrecto pensar que un docente tiene que

responsabilizarse de todo lo que sucede en su aula cuando lo primero que queda sin precisar es en qué consiste ese todo.

Y, en efecto, originalmente, el papel que debe cumplir tiene muchas precisiones, así que desde el comienzo su propia profesión lo obliga a ser competente y a tener una preparación adecuada. Pero no se puede negar que el rol activo y siempre vigilante que se le exige terminará teniendo inconsistencias debidas en gran medida a que él mismo tiene significado dentro del ecosistema interactivo llamado escuela.

Por tanto, conviene hacer algún tipo de modificación en el rol que cumple el docente, debido a que la gran cantidad de labores que tiene asignadas puede dar al traste con la mejor de sus intenciones. En el caso particular de la violencia entre pares, puede tener el problema de no percatarse de las situaciones, lo que en gran medida puede deberse a la sagacidad del agresor unida al silencio de la víctima; puede percatarse de ellas, pero considerar al mismo tiempo que entre su cantidad de responsabilidades, será un gasto de energía inútil, por lo que procede a realizar una resemantización de lo que pudo haber atestiguado considerando, por ejemplo, un niño o niña fastidiando a otro niño o niña no tipifica un caso de violencia entre pares; o puede, finalmente, negarse a escuchar a cualquier implicado o implicada que busque su apoyo o su intervención porque, por ejemplo, el docente lo reprende o la reprende debido a que el momento no es el indicado, está interrumpiendo otra actividad o el agredido a la agredida está exagerando. Si Armas tiene razón en algo, es en exigirle atención al docente a este tipo de manifestaciones. Como se dirá en las recomendaciones, *el error más grave que puede cometer un docente no es dejar a un culpable sin castigo, sino negarse a escuchar a un niño o niña que siente la necesidad de hablar con él o ella.*

Queda claro, entonces, que el papel del docente no consiste en solucionar el problema, que se presenta a nivel de pares. Además, las amonestaciones de tipo disciplinario sirven bien sólo para que la institución reafirme un posible compromiso contra la violencia entre semejantes. El docente no debe convertirse en un simple supervisor de temas disciplinarios, debido a que tienen un compromiso de tipo intelectual que no puede subordinar a otras funciones desgastantes. Pero tampoco se debe negar a escuchar a los niños o niñas, ni debe apelar a la simplificación de recomendar al niño o niña restarle importancia al asunto. Sería preferible preguntarle al niño o niña sobre lo que le ha pasado, establecer un interrogatorio, o prometer uno, que le permita al niño o niña expresarse. Por su parte, la Institución debe plantear alternativas al castigo disciplinario de los agresores.

4.3 La forma de interacción en la escuela de los niños y niñas.

Conviene ahora apelar a los testimonios de los niños y niñas para realizar una descripción y valoración interpretativa de sus percepciones, a partir de las cuales se plantean las interacciones conflictivas con las representaciones sociales que heredan, malinterpretan y rechazan.

Otra alternativa muy valiosa es que es más fácil integrar al alumno que presenta problemas de conducta cuando su edad y grado de escolaridad son menores y los niños y niñas todavía no han elaborado representaciones sociales de hostilidad. Esto se debe a que educación infantil, por ejemplo, los niños son mucho más propensos a aceptar la diversidad, y el

currículo de la etapa no está centrado en los contenidos académicos. Por eso la problemática relacionada con la violencia escolar entre pares no resulta marcado como en la primaria o la secundaria, como lo expone el profesor Manuel Armas (2010) que dice:

En la educación primaria pueden aparecer los primeros rechazos hacia los alumnos con trastornos de conducta aunque, normalmente, una actividad positiva del profesorado hará mucho en el sentido de integrar al niño/a. A estas edades los niños tienen un vínculo afectivo con el profesorado (...) a quien ven como modelo a seguir y son perfectamente capaces de entender que hay alumnos que son distintos y requieren de atención especial. Los que a veces no entienden esto son los padres y, en ocasiones, a los profesores les resulta mucho más complejo “lidiar” con los padres que con los alumnos (p.277).

Pero esta opción, que no debe desecharse, no opera para el caso de los niños y niñas entrevistados. Conviene analizarlos testimonios de las entrevistas y la reflexión que expresan acerca de lo que suele suceder con los alumnos y las alumnas de las instituciones de educación secundaria.

Así, pues, se puede afirmar que las interacción que se plantean entre los alumnos que ingresan a la educación secundaria tiene unos patrones relacionales propios, unas representaciones sociales específicas. Los grupos específicos de pares o iguales se convierten en la referencia del comportamiento, haciendo que las figuras de autoridad que antes eran relevantes, como es el caso de los adultos –sean profesores, padres o figuras significativas como tíos– dejan de revestir tanta importancia, eclipsados por la inmediatez perceptual de un

comportamiento, una forma de hablar y una determinada forma de sobresalir que tiene determinado grupo y, dentro de él, determinada persona.

En efecto, el alumno que resalta lo hace porque presentan problemas de comportamiento. Los alumnos o alumnas conflictivos son los que terminan apoderándose del liderazgo del grupo debido a su comportamiento altanero y desafiante con los mayores, lo que produce admiración entre los que no se sienten en capacidad de llegar al extremo de encararse con la figura de autoridad. Sin embargo, esta actitud gregaria no deja de lado la conciencia de la incorrección. Uno de los participantes se expresa de la siguiente manera:

“Por eso es que me siento aburrido de este colegio por los alumnos porque son muy peleones y a uno le toca volverse así también”

(Participante 3).

En otras ocasiones, el niño o niña “problemático” es rechazado por los iguales. Se convierte por ello en objeto de insultos y desprecio, lo cual también puede reforzar su conducta porque la utiliza como mecanismo de defensa. Otras veces los estudiantes pueden liderar un pequeño grupo que vive al margen del resto de los compañeros. Lo que quiere decir que al ser problemático, un niño o niña corre el doble riesgo de ser víctima de violencia entre iguales o llegar a crear estructuras alternativas que producen un cambio en la atmósfera relacional porque tales estructuras, al ser marginales, entran a rechazar algunos de los presupuestos básicos de las representaciones sociales.

Con respecto a las formas en que se relacionan violentamente los niños, las acciones a las que acuden son intimidar, atemorizar, excluir, fastidiar, incomodar, provocar, desafiar, golpear e insultar. Todas esas acciones pueden tener graves consecuencias para la víctima. La violencia escolar se caracteriza, por tanto, por una reiteración encaminada a conseguir la intimidación de la víctima, implicando un abuso de poder en tanto que es ejercida por un agresor más fuerte. El siguiente testimonio es una prueba de la zozobra a la que es sometido el participante:

“En los descansos nos pegan pelotazos, nos riegan la lonchera, si uno se sienta en los corredores pasan y lo estrujan y por eso es que empiezan las peleas”

(Participante 1)

El participante utiliza una forma de expresión personal indeterminada. No dice yo para que no se produzca la interpretación directa de que se trata de una queja. Primero dice “no riegan” y luego “si uno se sienta”, por lo que su forma de hablar implica que el participante ha sido sometido a algún tipo de acción agresiva y que pertenece a un grupo específico y no determinado que lo ha convertido en testigo de acciones agresivas.

Al preguntarles a los participantes sobre el trato que los pares se dan entre sí, se encontró que las formas en las que se saludan siempre consisten en un golpe en la cabeza, un empujón, una palabra incorrecta. Es así como suelen saludarse todos los niños del colegio, lo que indica que la manera de habitar el lenguaje puede parecer más relajada, pero en realidad hay mucha tensión porque hacen uso de acciones y de palabras que están restringidas y prohibidas en otro tipo de escenarios. Las representaciones de algunos espacios excluyen las

groserías y los golpes, así que en el entorno que los niños y niñas generan en el aula y en los lugares de descanso se carga con interacciones inaceptables, por ejemplo en presencia del profesor o de sus padres o familiares.

Pero esta actitud también demuestra que existe la posibilidad de herir, amenazar o asustar por parte de un alumno frente a otro.

“El saludo que nos damos es un golpe en la cabeza, un puño, una palmada en la espalda, con palabras como parce, pana”

(Participante 1).

“Casi siempre que llegamos a colegio los compañeros me saludan entonces que parcerero y me da con la mano en la cabeza”

(Participante 4).

Estos dos testimonios expresan la falta de claridad entre las expresiones de camaradería y las potenciales expresiones de rechazo o violencia potencial. Sin embargo, un tercer testimonio al respecto produce una confusión debido a la manera como el participante se expresa:

“Mis compañeros y yo nos saludamos siempre chocando los puños”

(Participante 3).

El choque de los puños es un saludo típico de hombres, y no es más que un mero contacto, una alternativa a estrechar la mano, aunque tiene, por supuesto, el gesto agresivo de ser un puño cerrado. El alumno que llega espera a que su compañero cierre el puño y se lo ofrezca con el brazo semiflexionado en una posición un tanto incómoda; entonces el alumno que llega también empuña su mano y hace coincidir el puño con el de su compañero, aceptando el saludo. Es un gesto de aceptación, y acaso de afecto, pero conserva latente una especie de pacto de no agresión entre ellos y de unificación ante la amenaza *por parte de* un tercero o *hacia* un tercero.

El aspecto más importante la interacción que hay detrás de los testimonios, es que los niños y niñas que reciben algún tipo de maltrato tienen la disposición a agotar los recursos antes de apelar a una respuesta también agresiva. Es posible que primero haya algún tipo de reclamo o de reconvención hacia que tiene la conducta agresiva. Luego, al notar que el agresor sume amenazas a su golpe o golpe a sus amenazas, el niño o niña busca una figura de autoridad que le preste atención.

Es posible plantear aquí que los niños o niñas no buscan directamente un castigo del agresor, sino algún tipo de recomendación o de reconvención. El niño o niña tiene la intención de hablar. Es aquí cuando el docente no puede evadir la responsabilidad, sin entrar a sobreactuarse en las medidas que tome, pues lo único que logrará es tipificar al agredido como delator. Pero lo que más llama la atención de los testimonios un caso peculiar, a mitad de camino entre ambos: que el docente toma algún tipo de medida que resulta siendo un mero paliativo para que los niños o niñas insistan en su comportamiento:

“Yo antes de pegarles a mis compañeros voy y le digo a la profe que me están pegando ella los regaña pero ellos siguen en lo mismo hasta que me da mucha rabia y entonces les pego o les respondo con lo mismo”

(Participante 2).

La figura de autoridad del docente queda entre dicho porque si actuación fue inútil, haciendo que el participante ceda a su irritación y responda a la agresión, que reconoce como injusta o inapropiada, con otra agresión.

Existe otro tipo de actos vandálicos de violencia escolar. Estos se presentan de parte de un grupo específico, el que plantea su propia representación, hacia otros estudiantes a quienes cobran un impuesto o una cuota representada en dinero o comestibles o cohesionan al otro para que les preste un artefacto o un objeto con el cual pueda causar daño o intimidar a sus compañeros. Muchas veces la calle es el sitio donde se hace uso de esto, de esta manera el problema del matoneo escolar va de la escuela a la calle al barrio o la comunidad.

Ahora bien, cabe preguntarse por qué se le ocurre a un estudiante o grupo de estudiantes recurrir a una práctica que es, a todas luces, extorsión. Cuando el matoneo se plantea en esos términos, termina convirtiéndose en un modelo a escala de una problemática social y de orden público que, sin duda, los estudiantes han visto documentada en algún lugar, ya sea en una telenovela o en un noticiero.

Lo que resulta preocupante es que este caso, al que sólo supera la agresión física extrema, tiene otros agravantes adicionales al problema específico que se plantea en este

trabajo, y que es mucho más profundo y específico: qué tipo de modificaciones hace un estudiante en sus representaciones sociales para llegar a la conclusión de que puede comportarse en su colegio de un modo que está tipificado como crimen.

Es posible que los estudiantes que procedan así no tenga todavía un nivel de desarrollo conceptual suficiente para comprender que este comportamiento es particularmente preocupante, y que lo vean como una más de las medidas que pueden tomar para agredir a quien consideran más débil. Pero son las situaciones extremas que un buen docente debe aprovechar para hacer comprender a sus alumnos y alumnas el nivel de complejidad de la sociedad en que vivimos y lo inaceptable que es cualquier tipo de violencia.

Conviene no obviar esta situación, pero es necesario plantear el problema de la intención que hay detrás de ella. Solamente un estudiante con un problema de interacción crónico adoptará esas medidas de agresión. Lo que resulta más interesante para este trabajo es la zona inestable en la que un agredido termina por responder agresivamente a la agresión que recibió, como lo demuestra el siguiente testimonio:

“Yo sé que soy grosero pero muchas veces uno está quieto y me molestan les digo que no me busquen pero siguen y a mí ya me da rabia”

(Participante 4).

El participante no precisa aquí si acude a la agresión física, pero es posible que no lo haga. Tiene conciencia de hacer uso incorrecto del lenguaje y asume la responsabilidad,

agregando a ello un atenuante, y es el de tratar primero de que no le busquen, es decir, que el agresor no insista en molestarlo.

A partir de este testimonio se colige que no siempre la violencia escolar entre iguales se da con actos físicos violentos, y que también la violencia verbal puede causar en la víctima problemas psicológicos y baja autoestima, así que, en una situación de extrema presión, es posible que el niño o niña decida reaccionar antes que permitir que se le someta por más tiempo a una situación que no acepta y que considera incorrecta. Al reaccionar con agresión verbal, el participante parece estar dispuesto a recibir un castigo por su propia reacción, pero lo considera de menor importancia cuando la compara con la alternativa que le permite frente a la situación de maltrato.

Además de la problemática extorsiva, hay otro elemento que puede estar incluido en una agresión, y es el uso inadecuado de los medios de comunicación virtual que proporcionan las llamadas redes sociales del internet. Se la puede usar para intimidar a través de correos electrónicos, o para compartir información en red que las personas por su propia decisión jamás compartirían. La agresión tiene diversos grados, y va desde casos simples como hacer comentarios sobre las particularidades físicas o simplemente el de la forma de ser un niño o niña, hasta los que son de agresión extrema como imágenes o acusaciones. Sin embargo, por muy simple que sea este tipo de agresión, evidencia el uso incorrecto del medio de comunicación.

El elemento emotivo es el aspecto más golpeado por la dinámica de agresión. El siguiente testimonio incluye expresiones leves de agresión física que, a pesar de su gravedad, pasan a un segundo plano:

“A mí siempre me insultan, me tiran papeles, me pegan calvazos y lo que más rabia me da es que me humillan por cualquier cosa”

(Participante 1).

El participante da detalles de la agresión física, pero no los da de la agresión emotiva. Queda claro que existe cierta disposición a resistir lo que sucede *siempre*, es decir, con cierta regularidad, mientras que el caso extremo, es decir, lo que más rabia le da al participante es que recibe un trato denigrante por *cualquier cosa*. Es posible que ese cualquier cosa o son los golpes en la cabeza con la mano abierta, es decir, el denominado *calvazo*, ni los papeles que le son arrojados, sino algún tipo de característica o características de su forma de hablar o de comportarse, el empleo de alguna palabra o de algún tipo de entonación. Es claro que el participante considera que, en gran medida, esa situación va a seguir siendo la misma.

En el caso de los lugares donde se genera la violencia escolar, los participantes dieron indicaciones de importancia para comprender el papel que cumple el lugar y la manera como son las representaciones sociales las que lo cargan de sentido.

Unos de los sitios más frecuente donde se genera la violencia escolar es, sin lugar a dudas, el patio de recreo en el que se lleva a cabo el descanso escolar. Es comprensible, ya que para los maestros encargados del acompañamiento de los estudiantes en este sitio resulta

difícil evaluar si lo que sucede entre ellos se trata sólo de *juegos de manos*, como suele llamarse algunos juegos bruscos a cabo la mayoría de las veces por estudiantes de la primaria y de algunos grados inferiores de la secundaria (6 y 7), o de un caso verdadero de violencia llevado a cabo por un alumno o un grupo de estos sobre alguien en especial.

Pero es bueno recomendar a los maestros que, dado que no es posible para ellos discernir cuándo se trata de un juego y cuando de una agresión, tengan presente que no vale ningún tipo de excusas de que es una broma o solo es un juego. Hay que manifestar una tolerancia cero hacia cualquier forma de intimidación, por incipiente que sea.

Pero el docente, de nuevo, debe tratar de ser persuasivo antes que impositivo. Desde hace tiempo está claro que el observador disciplinario no disuade de las conductas carentes de disciplina como es el maltrato infantil. Es necesario entrar a realizar una labor de interrogación, pues un agresor suele tener un problema de vacío de figura de autoridad y de estímulo emotivo que debe tratar de precisarse, pues es sin duda una de las razones por las que convierte a sus compañeros o compañeras en víctimas.

El problema del lugar puede llegar a agravarse, como lo demuestra el siguiente testimonio:

“Pues casi siempre las peleas son en el patio, allí se insultan, se tiran cosas y luego se amenazan y dicen que a la salida nos vemos y lo cumplen a la salida se encuentran y se agreden hasta con navajas”

(Participante 3).

Es posible que el participante haya exagerado al mencionar las armas blancas, pues la memoria tiene un vínculo estrecho con la imaginación, y se puede estar presentando aquí un caso de mezcla de recuerdos, o de selección de imágenes que hace que el participante de conceda más importancia de la que puede tener un detalle que en la situación real fue secundaria. Pero esta misma mezcla es producto de las representaciones sociales que condicionan la forma de expresarse y de anticipar del participante porque, en lugar de algo que sucedió, se trate de una situación que el participante mismo cree que podría suceder.

Lo importante aquí es que el nivel de las agresiones, o al menos el riesgo de que se presenten, es tal vez muy alto. O tal vez alguno de sus compañeros le mostró una navaja como una forma de presumir. Se pueden proponer muchas lecturas de este testimonio. Lo que importan para el trabajo, más que su veracidad, es la marca que indica en las representaciones sociales. La violencia es un elemento más insidioso de lo que se ha pensado hasta el momento, y la certeza de ella se hace muy vívida cuando se es víctima de un caso de maltrato entre pares.

La posibilidad de que algo así pase hace que la intervención de parte de un profesor sea necesaria. Tal intervención en el proceso de intimidación debe plantearse un doble objetivo, que Armas (2010, p.191) señala: “controlar eficazmente las conductas agresivas y enseñar patrones de comportamiento que lleven a una mayor interacción social de todos los miembros implicados en la relación educativa”.

Otro testimonio indica que los juegos pueden terminar convirtiéndose en fuentes de pelea:

“Las peleas son más frecuentes en el patio porque allí los niños se pelean cuando juegan fútbol, y si a un compañero no le gusta cómo juegan de brusco ya se la empiezan a montar entre todo”

(Participante 1).

Es posible que este caso se presente cuando no hay una figura de autoridad sirviendo de árbitro. Es una situación de inversión de energía que podría ser muy provechosa para atemperar la disposición física a entrar en confrontaciones que puede convertirse en foco de agresiones si no posee una figura de autoridad que medie e imponga el orden. Si un partido de fútbol termina convirtiéndose en un intercambio de puntapiés, se debe que los estudiantes no tienen un árbitro que les recuerde la lógica específica que determina cómo se juega ese deporte. Al ser tan popular, muchos de los estudiantes estarán dispuestos a obedecer a un docente que quiera cumplir con el rol de juez.

El patio de recreo no es el único lugar de riesgo. Los corredores o pasillos de la institución son también lugares donde suelen presentarse algunos actos de violencia escolar, como zancadillas, lluvia de golpes de un grupo de estudiantes sobre otros que pasen cerca a ellos, etc. De igual modo los maestros encargados del acompañamiento en las horas de descanso deben estar atentos a este tipo de comportamientos, en la medida en que no resulte siendo simplemente una figura decorativa que se burla con facilidad. La labor de supervisión es muy importante, pero sigue presentándose aquí como un mecanismo restrictivo que no

siempre será efectivo, principalmente con grupos de estudiantes muy numerosos que deben ser controlados por grupos de docentes muy reducidos.

El siguiente testimonio expresa el conflicto de otro de los lugares pero da otras indicaciones muy interesantes:

“Cuando peleamos lo hacemos en el patio o en el restaurante allí nos lanzamos las cucharas, los tenedores, y muchas veces de la rabia nos tiramos hasta la comida, y todo eso es porque uno no les da del refrigerio”

(Participante 2).

La cafetería, entonces, también es un escenario de carga hostil. Pero el participante demuestra se suele presentar con regularidad, al decir *cuando peleamos*, es decir, expresando en tiempo presente una acción que se ejecuta con regularidad. Y no solo está aceptando que es una actividad no aislada, sino que él mismo participa de ella activamente. La causa mencionada al final, compartir el refrigerio, es una situación anodina, acaso insignificante, que produce una agresión generalizada.

Que se desencadene un despilfarro de bienes como ese debido a la negativa a compartir un alimento que suele ser poco y que busca servir de puente entre el desayuno y el almuerzo sólo puede significar una de dos cosas: que los estudiantes siguen sin comprender adecuadamente que una negativa a compartir alimento no debe producir hostilidad (y tal vez la solicitud misma es expresión de un nivel de que el solicitante carece del desarrollo adecuado se su capacidad de abstracción), o que se trataba de un pretexto para producir la situación de

desorden. De nuevo queda aquí planteada la pregunta por el papel del docente, pero, al mismo tiempo, se pone en duda que la presencia misma de un docente sea infalible.

Los baños también son lugares al que se suele desplazar la conducta agresiva entre los estudiantes. Muchas de estas formas de agresividad suelen presentarse a modo de escritos de contenido soez en las paredes o puertas. Cabe notar que es en los baños de las niñas en donde se presenta un mayor número de este tipo de expresiones agresivas sobre sus compañeros que en los baños destinados a los niños y jóvenes varones. Cabría, en este sentido, realizar un tipo de investigación o análisis de este tipo de comportamientos. En lo que respecta a la presente investigación, basta con un testimonio sobre el poder intimidatorio que tiene la violencia expresada en ese lugar:

“A veces esta uno en el baño y los compañeros se desquitan de algo que les haya hecho por que la profe no los puede ver allí”

(Participante 4).

A pesar de que en el aula las clases la presencia del docente es permanente, los estudiantes y las estudiantes han desarrollado mecanismo para logra expresar sus conductas agresivas eludiendo la presencia misma del profesor o de la profesora. Los casos son lanzar objetos sobre otros compañeros, colocar gomas de mascar en los puestos para que se adhieran a las ropas e intercambiarse papeles con frases o dibujos alusivos a alguien con el objeto burlarse.

Estos actos pueden parecer ilógicos si se piensa que el maestro o la maestra están presentes para ejercer su autoridad. Pero lo cierto es que, en el momento en que se presenta la situación, el maestro o maestra permanece más tiempo concentrado o concentrada en actividades que absorben su atención o que lo obligan o la obligan a dar la espalda al grupo, lo que representa una gran oportunidad para “rematar” algunos compañeros de clase.

“Cuando estamos en clase me tiran papeles, pasa cualquier compañero y pegan en la cabeza, y mi meda rabia por eso les respondo, o peleamos cuando se nos roban los lapiceros y se los venden a otros compañeros”

(Participante 3).

Ahora bien, es importante sobre todo precisar que determinadas reacciones violentas y agresivas en los niños/as suelen estar enmascarando situaciones de violencia escolar que tratan de ocultar cuando se encuentran en su entorno familiar y que son una forma de canalizar la rabia que sufren y que aflora sin que exista, para los padres, una causa aparente. Es una situación paradójica, pues no es claro si el silencio del estudiante o de la estudiante se debe a que considera que no puede compartir su situación o que es una situación que debe enfrentar por sí mismo o por sí misma.

En el caso del agresor, éste puede funcionar de manera individual contra uno o varios niños; también sucede que la violencia escolar influencia e impulsa a otros a que participen en las agresiones, estos niños “seguidores” la violencia, logran darle poder y refuerzan su comportamiento. De tal manera que lo que define una situación de violencia escolar es el

patrón repetitivo, constante y sistemático de las agresiones, las cuales parecen o aparentan presentarse sin una razón que las justifique.

4.4 Las representaciones sociales de los niños y niñas frente a sus compañeros.

La percepción es un proceso, en el cual las experiencias del sujeto son elementales e inmediatas, y a partir de las cuales se puede generar un aprendizaje de las representaciones sociales que les sirven de fundamento. Pero la percepción misma se puede ver como un proceso, y se puede dividir en tres momentos como son el *recibir*, *elaborar* e *interpretar* la información de diferentes situaciones. Es a partir de este mecanismo perceptivo que se acuñan las representaciones sociales y, por tanto, a partir del cual se pueden modificar y adulterar.

Para el caso del maltrato escolar entre pares, los niños que observan desde *los asientos* al niño agresor, maltratar a su amigo o compañero, son niños *espectadores* y en el caso escolar poco se habla de ellos. Sin embargo, al profundizar encontramos que estos niños también sufren. Pueden experimentar temor o culpa por no actuar, o por el contrario, pueden desarrollar desinterés, apatía o frialdad, llegando a desensibilizarse ante el dolor ajeno, y más adelante, este problema nos llevará a otros problemas, que también serán foco de atención. El siguiente testimonio demuestra que el participante tiene una convivencia estrecha con la agresión, por lo que se ha terminado convirtiendo en una situación cotidiana de la que puede hablar con expresiones que demuestran la asimilación de los acontecimientos:

“Las cosas que yo he visto es que se agreden con lo que tengan en la mano, aparte de los insultos que son siempre”

(Participante 2).

Otro caso de esta cotidianidad es que una situación anodina o cordial termina transformándose en escenario de agresión:

“Lo que yo veo es que cuando nos saludamos es muy brusco, parece como si fuéramos apalear, no todos los niños se saludan así, por eso cuando algunos niños molestan los otros con eso, les da rabia y empiezan a pelear”

(Participante 4).

Los procesos de interacción en el aula también se han desarrollado desde un enfoque psicosocial, prestando en este caso, especial atención a los procesos cognitivos (percepción, atribución, expectativas) que median entre la motivación y el rendimiento. El enfoque puesto en este trabajo en la representación social hace que la percepción se condicione especialmente por los problemas de interacción entre pares. Es importante, por tanto, señalar la influencia que tienen tal interacción sobre los procesos de formación que las instituciones educativas tienen proyectadas. No se olvida que la intención primordial de esas proyecciones es la de educar ciudadanos comprometidos y productivos. Sin embargo, aquí sólo se trata de precisar la problemática que plantean las representaciones sociales en lo que concierne a la percepción que un grupo de niños y niñas tiene frente a la violencia escolar entre pares.

De ahí que sea tan importante evitar la posibilidad de que haya una confusión en la manera como los y las estudiantes se expresan:

“Lo que yo a veces veo es que mis compañeros confunden las charlas o cuando uno pelea, porque ya si uno saluda brusco ya piensan que están peliando”

(Participante 3).

En esta situación, es de gran utilidad para el papel que tienen que cumplir los profesores y las profesoras, que la Institución restrinja las expresiones que muevan a confusión manifiesta. Los estudiantes y las estudiantes pueden aprovechar tal confusión para camuflar sus agresiones.

Con respecto a la percepción unida a procesos y actividades relacionadas con la estimulación que alcanza los sentidos, la representación social deja claro que se requiere indudablemente de la interacción con el entorno. De esta manera se obtiene la información sobre el contexto en el cual se socializan las acciones que efectuamos y los estados internos que estas producen. La problemática requiere de un análisis específico de la situación sin olvidar que las representaciones sociales abren un marco contextual de enorme complejidad, por lo que es necesario establecer cortes y trazar direcciones específicas y abarcables dentro de los términos cronológicos y teóricos de un trabajo de grado, tal como se está haciendo.

Pero el entorno al que se hace alusión es el entorno mediado por las representaciones sociales. No basta con el proceso de percepción si no hay uno de socialización. Y este proceso de socialización no debe ser –para emplear la terminología de Moscovici– de tipo manifiesto, sino oculto. O, de otro modo, personalizado: todos los estudiantes y todas las estudiantes que busquen espontáneamente a un profesor deben ser *escuchados*. Existe el riesgo de saturación de requerimientos de escucha principalmente por la figura del *pone quejas* o del *sapo* o delator. Pero si se propone una herramienta de solicitud de diálogo, cuidando de que su uso excesivo la desvirtúe, se puede aprovechar la disposición a la conversación que hay en el siguiente testimonio:

*“yo pienso que hay mucha violencia en el colegio, porque nos faltamos al respeto con
insultos”*

(Participante 1).

De acuerdo con este testimonio, se puede evidenciar que existe agresión y que los alumnos logran percibir ya sea no solo en el aula de clase si no por fuera y dentro del colegio. Se decir, por tanto, que es posible que sean niños con baja autoestima, que provienen de ambientes familiares donde se viven agresiones físicas o verbales constantemente, lo que los lleva de manera inconsciente a desahogarse. Pero también puede suceder que un ambiente familiar con relativa estabilidad no sea suficiente para que un niño o niña evite ser víctima de la violencia. Además, existe el agravante de que en ciertas situaciones desaparece la diferencia entre el agresor y la víctima cuando esta decide responder a la intimidación.

Por tanto, desde el punto de vista de la representación social, se puede notar que tanto el agresor como la víctima tienen un nivel de deficiencia en la precisión de las interacciones, que es verdad que existe la figura del agresor violento y bien definido, pero no parece tener otra tipificación distinta a la que lo asocia con la práctica agresiva y con su esfuerzo por reivindicarla, y que hay víctimas que siempre serán víctimas. Pero los testimonios son muy valiosos para reconocer una amplia franja entre ambos extremos, el del violento patológico y el de la víctima completamente vulnerable.

Ambos casos, principalmente el segundo, no son tan comunes como podría pensarse. Los participantes han dado a entender en sus testimonios que hay ocasiones en las que se presentan peleas o agresiones en las que no se puede precisar con claridad quién ejerce la violencia y quién la sufre. Lo único que una figura de autoridad puede hacer es preguntar quién comenzó el lío. Y hasta esa medida, en sí misma muy precaria, puede terminar por ser inútil si se llega a la conclusión de que el agresor inicial solo estaba tratando de responder a una agresión inicial que recibió con anterioridad.

La percepción de la violencia escolar entre pares resulta siendo, así, insuficiente si no se cuenta con el marco general de las representaciones sociales y si no se le da la posibilidad a los implicados que hablen de sí mismos antes que del incidente de agresión que, como se ha visto a lo largo del capítulo, son sólo síntomas de un problema básico de figuras de autoridad, de sobreexcitación mediática y de falta de resolución emotiva.

Por tanto, es decir, la representación social cargada violentamente, la resemantización desfavorable del espacio por la percepción de inseguridad y de riesgo que produce, se puede resumir de la siguiente manera:

El patio de recreo, en el cual los actos violentos suelen confundirse con juegos “bruscos”, de ahí que esto propicie para otros como docentes, directivas y demás compañeros la dificultad en determinar si se están agrediendo o si están “jugando de forma divertida”. Es el lugar donde se inician peleas, las cuales son consolidadas en la calle. Si bien la calle no hace parte de la escuela esta se torna como una extensión del ámbito escolar, en la cual no se está mediada por normas, un paso afuera de la escuela pareciera que los deja fuera de la normatividad escolar, por ello ahí terminan de “resolver” de forma violenta situaciones que han iniciado en la escuela.

Los deportes son una posibilidad de tramitar la agresividad de los niños y niñas por tanto la cancha de futbol en particular se torna un espacio donde se genera violencia y el deporte parece ser una excusa para ello.

Los corredores, los pasillos, se convierten en lugares de violencia, en la cual comportamientos “asolapados” o heterónomos, ayudan a ejercer una violencia sutil como es la zancadilla,

El restaurante se convierte en un lugar de batalla, no se valora ni se respeta la comida, esta es utilizada de forma indiscriminada como un proyectil, los niños y niñas reflejan con ello

no solo actos de violencia sino la poca valoración sobre un recurso importante como es la alimentación

Finalmente, los baños son un espacio de violencia principalmente escrita, las frases groseras, despectivas y mal intencionadas son escritas en las paredes y al interior de los baños.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusión

A partir de los testimonios se puede concluir que no se evidencian con claridad cuales son las estrategias diseñadas e implementadas en la escuela por parte de los docentes y directivas con el propósito de intervenir el fenómeno de violencia escolar, y tendientes a su disminución. El síntoma expresivo de este problema es la situación reiterativa de parte de los docentes a apelar a la estrategia de disminuir deliberadamente la gravedad de las solicitudes de los niños y niñas ante el surgimiento de situaciones que desencadenan algún tipo de demostración de violencia. no debe sorprender, entonces, que, estimulados por esta percepción negativa del docente, los niños y niñas decidan trasgredir la representación social que les aconseja buscar la mediación de la autoridad y que decidan resolver ellos mismos este tipo de dificultades, lo que provoca a su vez, que se recurra a actos violentos como estrategia de defensa.

Las estrategias de tipo disciplinario como “el observador del alumno” han perdido su efecto significativo en la intervención de este fenómeno, por lo tanto se requiere implementar nuevas herramientas, creativas y acordes a la época y características de los niños y niñas. Esta pérdida de fuerza de los procedimientos punitivos es expresión de que la violencia se está volviendo cotidiana, y a ese respecto, la mirada de los adultos y en especial de los docente y directivas se torna indiferente “como si nada pasara” lo cual acrecienta el fenómeno. De esta forma la violencia se invisibiliza en la escuela, pasa a convertirse ella misma en una

representación social, lo que en un entorno que quiere estar mediado por la tolerancia y el diálogo es abiertamente inadmisibile.

Este último aspecto es de vital importancia. Si en la etapa escolar en la que se encuentra los alumnos alumnas, y en la que los docentes son vistos como modelos por los niños y niñas, los docentes, tal vez con poco claridad sobre su propio papel y sobrecargados de tareas alternativas y paralelas a su función educativa, no buscan alternativas a la violencia sino que la invisibilizan o le restan importancia, le están mostrando a los niños y niñas que esta es una forma adecuada para abordar la problemática por tanto su actitud será también de silencio y tolerancia.

El propósito mismo del presente trabajo es el de tratar una temática psicológica a la que se le pueda realizar una proyección social. La institución educativa debe comprometerse con impedir la cotidianización de la violencia. Y los testimonios indican que se está corriendo el riesgo de que la percepción de la agresión ya no produzca rechazo.

Respecto a la percepción interactiva y a la reacuña haciendo de las representaciones sociales, los niños y niñas carecen de un patrón para distinguir las interacciones violentas de las normales. De hecho, consideran que situaciones de poca importancia se conviertan en argumentos, o más bien en pretextos o disculpas de una agresión que en ocasiones i siquiera se dirige a uno solo de los estudiantes de las estudiantes. El saludo, el pedir algo prestado, el dialogar, entre otros, son espacios de socialización, pero todos parecen estar marcados por relaciones bruscas, violentas y poco gratificantes para algunos niños y niñas.

Se evidencia un alto nivel de tolerancia por parte de algunos niños y niñas frente a este tipo de situaciones es constante, al parecer no comparten este trato pero no es mejor “tolerar” y hacer como si nada pasara. La aceptación manifiesta de la pasividad de la mayoría sólo funciona como una reivindicación de la práctica. Queda planteada la opción por la influencia oculta o sigilosa, la apertura del diálogo que no busque en primera instancia el castigo, dada la pérdida de confiabilidad de los que existen. Los alumnos y alumnas le han perdido el respeto, y ejercen hacia esas instancias una hostilidad pasiva.

Se presenta también el caso de los actos repetitivos de un compañero a otro ya sea por juego o por diversa situaciones como pedir prestado algo, se convierten en un detonante de comportamientos violentos. A esto se suma la indiferencia de los docentes ante el llamado de “auxilio” del niño o la niña que tomen de su propia mano una respuesta muchas veces agresiva para terminar con la situación molesta. Ejemplo: cuando me tiran papelitos yo respondo.

Esta es tal vez la consecuencia más alarmante de la trivialización de la violencia o de la indiferencia hacia que se declara víctima de ella: y es que los niños y niñas asumen la misma forma de interacción de sus compañeros violentos, por lo que deciden responder agresivamente a las agresiones. De esta forma asumir posiciones violentas resulta un modo de protección frente a situaciones en las cuales los niveles de vulnerabilidad son altos. Ya no es posible precisar con claridad quién es el agresor y quién es la víctima, la percepción no brinda la posibilidad de distinguirlos y esto afecta la estructura misma de las representaciones sociales.

Si bien es cierto que los estudiantes y las estudiantes expresan su necesidad de figuras autoridad que atienda sus requerimientos y no trivialicen sus temores, el elemento que recorre todos los testimonios es el de la necesidad de comunicarse. Es posible que, si hay una característica que vincule al agresor y a la víctima que no sea la interacción desafortunada de violencia entre pares, es que la expresión misma de la falta de figuras que ayuden a generar el respeto por la ley y el buen trato hacia los demás es la falta más básica de carecer de quién escuche. La ausencia de límites claros en la escuela genera una falta de respeto y tolerancia por la diferencia y la valoración del compañero y, por tanto, de la propia valoración. Los niños y niñas tienen claro que ser violentos, aunque sea en el caso extremo de querer defenderse por sí mismo o por sí misma, es incorrecto. Es conveniente valorar esta certeza y volver a precisar los límites de la autoridad que parecen tan dispuestos a volver a aceptar.

El lugar de interacción está cargado de un sentido negativo, asociado al tipo de agresión que hace posible. El aula de clase, el patio de recreo, el restaurante, el juego, los corredores y pasillos y los baños: en una palabra, las instalaciones mismas de la institución, producen una sensación de inseguridad que puede estar influyendo perniciosamente en el rendimiento general de los estudiantes que configuran y animan el entorno al que pertenecen los entrevistados.

5.2 Recomendaciones

5.2.1 Recomendaciones a la Institución Educativa.

La institución educativa debe detectar a tiempo problemas relacionados con la violencia escolar, a partir de diagnóstico oportuno que permite una intervención eficaz sobre el problema para mitigarlo, prevenir un aumento del mismo o solucionarlo. Tal prevención no puede limitarse a una serie de medidas o sanciones tomadas con urgencia y de forma individual para corregir las conductas disruptivas. Ese mecanismo ha sido desvirtuado porque siempre se ha recurrido a él sin que la práctica violenta, como lo indican las entrevistas, tenga al menos una deseable y posible disminución.

El mayor reto que tiene la Institución es el de generar estrategias innovadoras, superando la experiencia poco provechosa del observador disciplinar, pues este ha perdido vigencia e importancia en la medida que solo coloca distancias entre el docente o directivo y los niños y niñas. De ahí que sea de gran importancia el compromiso de los docentes y de las docentes a estar dispuestos y dispuestas a escuchar a sus alumnos. Una de las causas de la violencia entre pares es la carencia de comunicación.

La Institución puede incluir un artículo en su manual de convivencia que restrinja los saludos y los contactos físicos que no se encuentre dentro del marco de la interacción convencional. No es pertinente recurrir a prohibiciones severas, pero es conveniente manifestarles a los estudiantes y a las estudiantes qué tipos de saludos pueden ser tomados como una agresión. Los alumnos y las alumnas tienen la capacidad de reconocer que un saludo no debe expresar más que respeto y acogida.

La intervención de los comportamientos agresivos y la construcción con niños y niñas estrategias de comportamiento más solidario, de respeto y valoración por la diferencia es una

opción que debe partir una posibilidad mucho más simple: los niños y las niñas deben poder ser escuchados sin que su conversación con un profesor se convierta en delación. Ser escuchado con atención y disposición puede hacer que un agresor reconocido o uno en potencia desistan de sus prácticas o no incurra en ellas. Este tipo de alternativa es la que, siguiendo a Moscovici, se llamó influencia oculta o sigilosa.

En caso de que este recurso al diálogo sea efectivo, se puede implementar un proyecto transversal de convivencia escolar donde toda la comunidad pueda aportar y participar, para lograr construir en la escuela verdaderos espacios de paz.

La generación de espacios de trabajo grupal con los niños y niñas en torno a diversas situaciones que los haya llevado a “violencia escolar” también puede ser de gran utilidad, siempre que tenga el ánimo de analizar cada una de las situaciones de forma más asertiva. Para este tipo de trabajo se recomienda que se trabaje con grupos pequeños a modo de grupos focales que comiencen por la disposición de los docentes a escuchar y de los alumnos y alumnas a hablar; se implementen estrategias dinámicas, lúdicas y creativas que llamen la atención de los niños y niñas; se aborde cada situación en los diferentes momentos en los cuales se trabaje la interpretación y la comprensión del suceso. Al descomponer la percepción en cada uno de sus componentes es más fácil comprender que lleva a los niños y niñas asumir sus comportamientos respectivos y por tanto genera estrategias.

Los maestros y maestras que están a cargo de las áreas comunes pueden aprovechar su presencia para propiciar un ambiente de diálogo diferente al que se presenta en el aula de

clases. Los alumnos y alumnas valoran en gran medida al profesor que sabe reconocer cuándo es una figura de autoridad y cuándo está haciendo acompañamiento.

Pero el elemento de más importancia en el papel del maestro o maestra es su disposición al diálogo. Conviene por ello construir con los niños y niñas estrategias que los lleven a una interacción social tranquila y de respeto de todos los miembros de la comunidad educativa. Eso no será posible si los momentos de descanso o de alimentación dejan de ser una tarea de vigilancia del profesor o profesora y pasa a valorarse como un espacio de encuentro y diálogo.

Los grupos numerosos se dispersa con facilidad a pesar de la disposición que el profesor pueda tener. Se recomienda que los grupos no superen los treinta alumnos, pues es poco probable que un profesor o profesora pueda estar dispuesto a dialogar si tiene un grupo que no puede abarcar.

Es recomendable elaborar un protocolo de promoción y prevención de la violencia escolar en la Institución Educativa Darío de Bedout, a partir de los resultados de la investigación desarrollada. El primer paso es que los profesores y profesoras conserven una permanente apertura al diálogo. Este trabajo ha documentado que el problema de la violencia entre pares comienza a salirse de control cuando una víctima decide responder a su vez con agresión. Si el docente o la docente escuchan al agredido sin tipificar sus palabras como una queja, comenzará a elaborarse una propuesta alternativa de abordaje de la problemática.

5.2.2 Recomendaciones a las familias de los niños y niñas.

Si bien la familia es la principal fuente de amor y educación de los niños, y que a partir de ella el niño aprende a socializarse basándose en los valores, normas y comportamientos enseñados en casa; es decir, si bien la familia es una representación social de mucha influencia, es claro que su cambio de formato a lo largo de los últimos treinta años está planteando una crisis en el estímulo afectivo y en la disposición a reconocer las figuras de autoridad. Pero, en la medida de lo posible, deben existir momentos en familia, independiente de su estructura, que fortalezcan los vínculos afectivos de sus hijos e hijas. Para ello es conveniente generar espacios familiares para construir momentos de acercamiento y mayores vínculos afectivos y emocionales a nivel familiar.

En lo que respecta al problema de la violencia escolar entre pares, la familia debe contribuir en la construcción, conjuntamente con los niños y niñas, de estrategias para afrontar diferentes situaciones con las que se encuentre en la vida cotidiana, en particular en la escuela.

Un aspecto que vincula el hogar con el colegio es la generación en los niños de la autovaloración. Es de mucha importancia el desarrollo de la autonomía y de la interacción que deben tener con las personas que están a su cargo. Así mismo, implementar el diálogo como una estrategia fundamental para solución del conflicto es un compromiso que deben afrontar tanto el ámbito familiar como el educativo.

Teniendo en cuenta que la educación es un proceso articulado, la familia debe estar en capacidad de atender oportunamente a los llamados de la institución ya que pueden tener comprometidos la formación de sus hijos en lo que respecta a los casos de violencia escolar

entre pares, y de tener la disposición a dialogar en términos adecuados, debido a que la representación social no se aplica sólo a los problemas de violencia entre pares sino a la relación entre niños y niñas, familiares e instituciones sociales, unos con otros.

5.2.3 Recomendaciones a futuros investigadores.

Esta investigación ha dejado algunos planteamientos potenciales sobre la violencia escolar en niños y niñas, que se pueden desarrollar con mayor amplitud, y siguiendo en las siguientes vías:

- En la incidencia de las familias en los niños y niñas reconocidos como “agresores” en la escuela. Otra alternativa es la de los niños y niñas víctimas.
- Estrategias de afrontamiento que han construido los docentes para intervenir. Dado que existen algunos lineamientos de acción respecto a estas prácticas, los docentes deben tratar, en la medida de lo posible, de no posponer su intervención y de expresarse en términos que hagan sentir al niño o niña que se está trivializando su situación. Es de muchísima importancia para un niño o niña que el docente esté, ante todo, dispuesto a escucharla o escucharlo. este trabajo considera que una opción de tipo oculta que puede tener muy buenos resultados a mediano y largo plazo consiste en la disposición a escuchar. Dentro de un marco razonable, el docente podrá servir de mediador y facilitador sin convertirse en el remplazo de los padres o del psicólogo. Debe tratar de

aprovechar la relación inmediata con el niño o niña para permitirle expresarse en un ambiente en el que él o ella se sienta cómodo.

- Sistematizar experiencias significativas sobre la intervención de la violencia escolar lideradas por algunas instituciones educativas para ser socializadas en diferentes contextos.
- Formas de violencia escolar articulada al género (niños –niñas). Precisar si el maltrato que recibe una víctima niño proviene de otros niños, o si el género no es una clave de interpretación del fenómeno. Ha habido exploraciones en colegios masculinos, así que el planteamiento presenta un sesgo cuya incidencia queda por verificar.

ANEXOS

Anexo 1. Lineamiento Ético Institucional

Envigado, jueves 2 de junio del 2011

Licenciada

ESTELLA MARIA GARCIA DE C.

Coordinadora

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DARIO DE BEDOUT

Envigado, Antioquia

ASUNTO: Consentimiento informado Institucional para permitir el acceso a la población en el marco del desarrollo de la investigación de pregrado.

Cordial saludo,

La Institución Universitaria de Envigado, facultad de psicología, tiene como requisito para graduar a sus estudiantes, entre otros, el desarrollo de un trabajo investigativo, el cual es acompañado y supervisado por docentes de su facultad.

Por tal motivo *Adriana María Gómez Henao*, estudiante de psicología del 8° semestre bajo la asesoría de la psicóloga y docente María Rocío Arias M, se encuentran en la actualidad realizando una investigación denominada:

PERCEPCIONES DE UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS SOBRE LA VIOLENCIA
ESCOLAR.

La cual tiene como objetivo general: Analizar las percepciones de un grupo de niños y niñas sobre la violencia escolar en la Institución Educativa Darío De Bedout.

Por tal motivo se solicita:

La autorización para generar un acercamiento a un grupo de cuatro niños y niñas que las directivas de la institución consideren esté atravesando por la problemática planteada en la investigación.

La cual será requerida para: el desarrollo de unas entrevistas y grupos focales para recolectar la información, la cual será de uso exclusivo para procesos educativos.

Desde los lineamientos éticos propuestos para la investigación se tendrán en cuenta los siguientes:

Consentimiento Informado.

Confidencialidad y anonimato.

Retorno de la información.

De antemano señalamos que si en algún momento hay alguna duda frente al proceso investigativo, siempre estaré dispuestas a resolverla de forma oportuna. Desde este momento le agradezco su colaboración para la realización de ésta investigación.

Yo *Estella María García de C.* representante legal de la Institución Educativa DARIO
DE BEDOUT con CC. _____ de
_____ acepto que esta institución haga parte de la realización de

la investigación desarrollada por *Adriana María Gómez Henao*. Reconozco que la información suministrada en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y será utilizada para fines educativos.

Cordialmente,

Estudiante Asesora de Investigación

Adriana María Gómez Henao
CC 43.189.490
Tel: 277 56 59
Correo. Adrigomez122@hotmail.com

María Rocío Arias Molina
CC 42.758.973
Tel 311 762 48 93
Correo: waira42000@hotmail.com

Nombre del representante legal

Estella María García de C.
CC:
Tel 332.73.64
Correo

Anexo 2. Lineamiento Ético Participantes

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Envigado, 2 de septiembre/ 2011

ASUNTO: Consentimiento informado para participantes de la investigación **PERCEPCIONES DE UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR,**

Cordial saludo,

Adriana Gómez Henao, estudiantes de psicología de la Institución Universitaria de Envigado, bajo la asesoría de la psicóloga y docente María Rocío Arias, se encuentran en la actualidad realizando un trabajo de grado para optar el título de psicólogas.

Esta investigación tiene como nombre “**PERCEPCIONES DE UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR**”, La cual tiene como objetivo Analizar las percepciones de un grupo de niños y niñas sobre la violencia escolar en la Institución Educativa Darío De Bedout.

Por tal motivo, le solicito la autorización para que usted y su familia participe en este proceso por medio de una entrevista individual y grupal de aproximadamente 50 minutos, lo que permitirá recolectar información fundamental para este proceso.

Desde los lineamientos éticos, se tendrá en cuenta los siguientes:

- Consentimiento informado.
- Confidencialidad y anonimato.
- Socialización de resultados:

Es importante aclarar que si tienen alguna duda, estaremos dispuestas a resolverla de forma oportuna.

Yo _____, padre
y/o madre de familia, con c.c. _____ de
_____ acepto voluntariamente que mi hijo
_____, _____,
_____ participen en esta investigación.

Reconozco que la información suministrada es confidencial y será utilizada con objetivos académicos.

Cordialmente,

Adriana Gómez
c.c.43.189.490

Maria Rocio Arias Molina
CC c.c. 42.758.973 Itagüí
Asesora de trabajo de grado.

Anexo 3. Formato entrevista semi-estructurada.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Título del trabajo de investigación: PERCEPCIONES DE UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR.

Aspectos generales

- ¿Cuéntame un poco de ti?, cuántos años tienes, en qué grado estás,
- ¿Qué es lo que más te gusta de tu colegio? Y ¿Qué es lo que más te disgusta de tu colegio?
- ¿Cómo es la relación entre los compañeros en tu colegio?
- ¿Hay aspectos que te llamen la atención frente a la forma en que se relacionan los compañeros?

Percepción de los niños y niñas frente a la respuesta de los profesores y directivas

- ¿A quién acudes cuando te sienten que te están maltratando?
- ¿Cómo reaccionan los profesores? ¿Qué hacen?
- Hay algún profesor a quién más acudas? ¿Por qué?

Formas de interacción en el colegio.

- ¿Consideras que entre los compañeros del colegio se presenta algún tipo de violencia?

- ¿Qué cosas motivan la relación de violencia entre los compañeros?
- ¿Te peleas en el colegio con otros compañeros?
- ¿Alguna vez te has sentido intimidado por tus compañeros sea físicamente o verbalmente?
- ¿En qué lugares del colegio crees tú que se presenta la violencia?

Percepciones de los niños y niñas frente a los actos de sus pares.

- ¿Qué situaciones te disgusta de tus compañeros?
- ¿Crees que en tu salón de clase hay compañeros que molestan a otros?
- ¿Qué forma de violencia utilizan tus compañeros para agredir a otros?
- ¿Qué piensas cuando intimidan o maltratan algún compañero?

REFERENCIAS

- Albores, L., Saucedo, J., Ruiz, S. y Roque, E. (2011). La violencia escolar (*bullying*) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México”. *Salud Pública de México*, 3 (53), 220-227. Cuernavaca. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v53n3/a06v53n3.pdf>.
- Amemiya, I., Oliveros, M. y Barrientos, A. (2009). “Factores de riesgo de violencia escolar (*bullying*) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú”. *Anales de la Facultad de Medicina*, 4 (70), 255-258. Lima. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/afm/v70n4/a05v70n4.pdf>.
- Armas, M. (2010). *Prevención e intervención ante problemas de conductas. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Editores
- Bringiotti, M. (2000) *La escuela ante los niños maltratados. Cuestiones Educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cano, T. & Luaces, V. (2006). *Bullying: violencia en adolescentes y jóvenes*. Recuperado el 12 de enero de 2012 de http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/cce/cano_b.pdf.

Cárdenas, V. (2009). “Violencia en la escuela secundaria. La percepción de los alumnos sobre los problemas de conducta”. En Memoria Electrónica, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., Universidad Veracruzana y Secretaría de Educación de Veracruz. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/1153-F.pdf

Cepeda, E., Pacheco, P., García, L. y Piraquive, C. (2008). “Violencia Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media”. *Revista de Salud Pública*, 4 (10), 517-528. Bogotá. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v10n4/v10n4a02.pdf>.

Cerezo, F. (2011). “Políticas de convivencia escolar: percepción y eficacia desde la perspectiva familiar”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (14), 313-323. Murcia. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301669769.pdf.

Delgado, A. (2010). “Acciones agresivas en el medio escolar: sentido subjetivo”. *Psicología desde el Caribe*, 25, 202-245. Universidad del Norte. Barranquilla.

DeVries, R. (1997). “Piaget's Social Theory.” *Educational Researcher*, Vol. 26, No. 2 (Mar., 1997), pp. 4-17. Published by: American Educational Research Association. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1176032>. Accessed: 17/07/2012 18:48.

Díaz, C. (2009). *Características psicológicas del niño a distintas etapas*. Recuperado el 12 de enero de <http://www.constanzadiaz.cl/content/view/487078/Caracteristicas-psicologicas-del-nino-a-distintas-etapas.html>

Estudio de percepción del bullying en Chile. (septiembre-octubre, 2009). Geodelphos Chile Consultora y Tendencias Research. Recuperado de <http://www.observatorioperu.com/lecturas%202010/marzo%202010/estudio%20de%20percepcion%20de%20bullying%20en%20chile.pdf>

Federación de enseñanza de comisiones obreras. (2001). *Convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid: Federación de enseñanza de comisiones obreras.

Fernández García Y Ortega Ruiz (1995) “La Escuela Ante El Problema De Los Maltratos Entre Compañeros y Violencia Interpersonal”, IV Congreso Estatal Sobre Infancia Maltratada. Sevilla.

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.

Geodelphos Chile Consultora & Tendencias Research. (2009). *Estudio de percepción de bullying en Chile*. Chile: Delphoeduca.

Gómez, A., Gala, F., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M., Lupiani, S. y Barreto, M. (2007). “El ‘bullying’ y otras formas de violencia adolescente”. *Cuadernos de Medicina*

Forense, 48-49 (13), 165-177. Sevilla. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4321/S1135-76062007000200005>.

Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). “Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula”. *Psicothema*, 3 (15), 362-368. Oviedo. Recuperado de http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Proyecto/SopoDOC/09_Percepciones.pdf

Gratch, G. & Landers, w. (1971). “Stage IV of Piaget's Theory of Infant's Object Concepts: A Longitudinal Study”. *Child Development*, Vol. 42, No. 2 (Jun., 1971), pp. 359-372. Published by: Blackwell Publishing on behalf of the Society for Research in Child Development. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1127472>. Accessed: 17/07/2012 20:03.

Guardiola, P. (Sin fecha). “La percepción”. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.um.es/docencia/pguardio/documentos/percepcion.pdf>.

Henao, O. (2010). “La violencia escolar”. Recuperado el 9 de marzo de 2011 de http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/E/el_acoso_escolar/el_acoso_escolar.asp

Heinsohn, R., Chaux, E. & Molano, A. (2001). ““La chispita que quería encender todos los fósforos”: Percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio

masculino”. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 1, No. 1, 5-22. ISSN: 2215-8421. Universidad de los Andes.

Jérez, A.C. (2006). “El matoneo se toma las aulas”. Recuperado el 9 de marzo de 2011 de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2200492>

Jiménez, M., Castellanos, M. y Chaux, E. (2009). “Manejo de casos de intimidación escolar: Método de Preocupación Compartida”. *Pensamiento Psicológico*, 13 (6), 69-86. Universidad de los Andes. Bogotá. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3265433.

Jurado, J. (2003). “Problemas y tendencias contemporáneas de la vida familiar y urbana en medellín”. *Revista Historia Crítica*. [online]. 2003, n.25, pp. 165-187. ISSN 0121-1617. Universidad de los Andes. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rhc/n25/n25a10.pdf>

Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85906.html>.

López, V., Morales, M. y Ayala, A. (2009). “Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos”. *Revista de Psicología*, 2 (27), 243-286. Santiago. doi: 10.4067/S0718-22282011000200002.

Marchiori, H. (2008). “Criminología: violencia escolar. Necesidad de mediación”. Disponible en <http://criminalistica.fullblog.com.ar/criminologia-violencia-escolar-por-hilda-marchio-01210914124.html>. Recuperado el 16/07/2012.

Menéndez, I. (2004). *Bullying: Violencia escolar*. Recuperado de www.isabelmenendez.com/escuela/bullying.pdf

Mora, Martín. (2002). “La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici”. Athenea Digital. Número 2. Otoño. Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/viewFile/55/55>.

Moscovici, Serge. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su publico*. Buenos Aires: Huemul. Recuperado de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/tallmosc.pdf>.

Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y. y Barrientos, A. (2008). “Violencia escolar (*bullying*) en colegios estatales de primaria en el Perú”. *Revista Peruana de Pediatría*, 4 (61), pp. 215-220. Lima. Recuperado de <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/rpp/v61n4/a04v61n4.pdf>.

Ortega, R. (1998). “La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras”. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/convivenciaqosarioortega.pdf>.

Ortega R. y Del Rey, R. (2003) *La Violencia Escolar. Estrategias de Prevención*. Barcelona: Graó.

Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. y Vernon, A. (2008). “Estudio exploratorio sobre el fenómeno del ‘Bullying’ en la ciudad de Cali, Colombia”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (6), 295-317. Manizales. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v6n1/v6n1a10.pdf>.

Sanz, L., Fernández, A., Campos, F., Pereto, M. & González, P. (1991). “El rol del psicólogo educativo”. En *Papeles del Psicólogo*, 51. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, España. Recuperado el 9 de marzo de 2011 de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=514>

Sassu, K., Elinoff, M. y Bray, M. (2004). “Los niños abusivos y sus víctimas: información para los padres”. National Association of School Psychologists. Connecticut. Recuperado de <http://www.nasponline.org/crisisresources/spanish%20bullies.pdf>.

Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia. (2008). “Atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo. Manual para el profesional”. Murcia: Consejería de Trabajo y Política Social. Recuperado de http://www.carm.es/ctra/cendoc/documentos/2007_maltratoeducacion.pdf.

Tamar, F. (2005). ‘Maltrato Entre Escolares (*Bullying*): Estrategias de Manejo que Implementan los Profesores al Interior del Establecimiento Escolar’. *Psyche*, 1 (14), 211-225. Santiago. doi: 10.4067/S0718-22282005000100016.

Trautmann, A. (2008). ‘Maltrato entre pares o ‘*bullying*’. Una visión actual’. *Revista Chilena de Pediatría*, 1 (79), 13-20. Santiago. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v79n1/art02.pdf>.

Veccia, T., Calzada, J. y Grisolia, E. (2008). ‘La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: Un estudio cualitativo’. *Anuario de Investigaciones*, 15, 159-168. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v15/v15a14.pdf>.