



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

Estrategias para la detección, abordaje y prevención del acoso escolar

Autor: Gustavo Alfaro Rivano

Profesor Guía: Pablo Valdivieso

Santiago, 2010

2. RESUMEN

El acoso escolar es una conducta que se da entre grupos de pares escolarizados, en donde un individuo sufre hostigamiento constante ya sea por uno o más compañeros. El resultado es un daño psicológico que afecta a la víctima, al victimario y al grupo, que voluntaria o involuntariamente permite o incluso promueve este tipo de conductas. Mediante el análisis bibliográfico de esta problemática perfilamos modos de acercamiento al manejo efectivo del acoso escolar, resaltando la necesidad de fomentar en toda institución educativa el debate abierto acerca de la necesidad de fomentar una convivencia escolar positiva que permee todos los estamentos educativos, aún en medio de un sistema social y económico que promueve el individualismo, la competencia y la explotación de una sociedad dividida en clases.

3. INTRODUCCION

La reiterada presencia de actos de violencia física y psicológica entre alumnas y alumnos en nuestros centros educativos, tanto en los niveles básico y medio, se ha transformado en preocupación permanente de educadores, planificadores de políticas públicas, padres y alumnos, existiendo un profundo interés en la sociedad por comprender dicho fenómeno y trabajar en su pronta detección, prevención y efectivo abordaje. A través de la presente investigación bibliográfica se pretende contextualizar el fenómeno del acoso escolar en Chile y dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo detectar aquellas situaciones en las que los niños y jóvenes son objeto de acoso escolar?, ¿cuáles son las estrategias que pueden ser utilizadas para un abordaje integral y perdurable en el tiempo respecto de dicha problemática? y ¿es posible prevenir o educar para que el acoso escolar no sea un práctica relacional entre los estudiantes?

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General:

1. Proporcionar un marco conceptual y metodológico que otorgue las herramientas básicas para la detección, el abordaje y la prevención del acoso escolar.

4.2. Objetivos Específicos:

1. Describir diferentes estrategias utilizadas en la detección del acoso escolar.
2. Proponer métodos de intervención desde la perspectiva del centro educativo.
3. Plantear estrategias de prevención del acoso escolar.

5. DESARROLLO

Con en el objeto de brindar coherencia en el planteamiento de la problemática que nos interesa presentar, partiremos por una definición acerca de la violencia en el ámbito de las relaciones humanas, para luego concentrarnos en definir las características fundamentales del acoso escolar como una de las formas de violencia presente en las escuelas, haciendo hincapié en aquellos signos externos que deben alertar tanto a profesores como a padres sobre la posible presencia de este fenómeno en nuestros hijos(as) y alumnos(as). Continuaremos con un panorama de la problemática a nivel nacional para luego proponer formas de prevenir e intervenir efectivamente ante situaciones de acoso al interior de las escuelas.

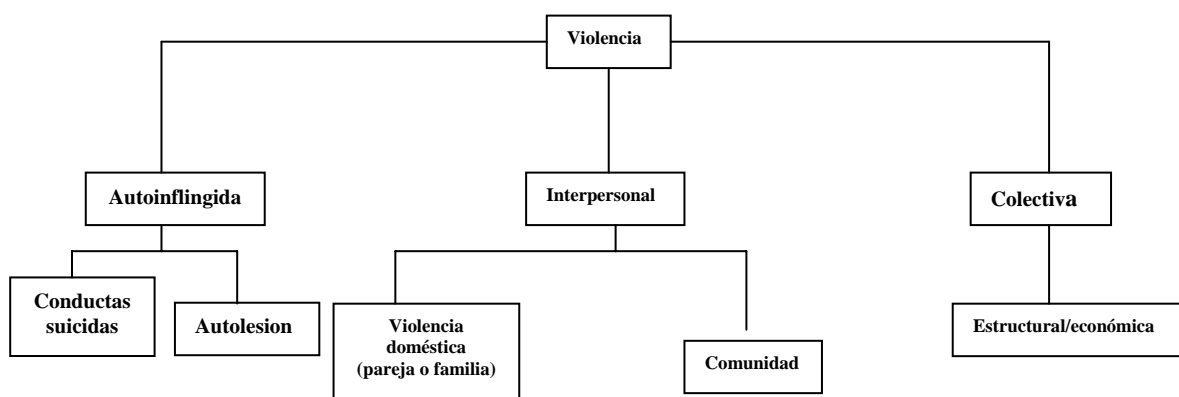
5.1. ¿Qué es la Violencia?

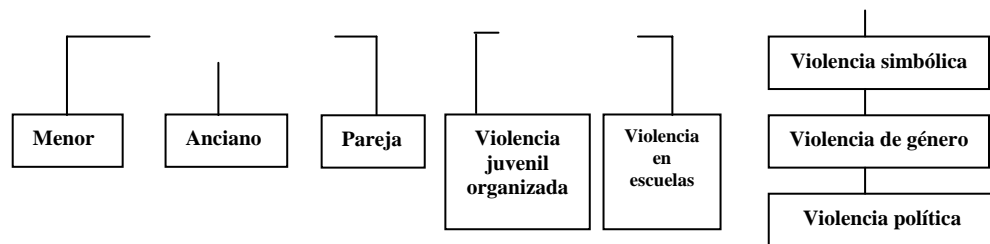
El término Violencia proviene del Latín *violentia*, y se refiere al acto violento, del Latín *violentus*, que el diccionario electrónico de la Real Academia Española (RAE, 2009) define como todo lo “que está fuera de su natural estado, situación o modo; acción contra el natural modo de proceder”. Basados en esta definición, una piedra que cae desde una montaña no sería un acto violento, ya que su caída responde a un fenómeno presente en la naturaleza, como lo es la fuerza de gravedad. Arrojar una piedra con la mano sí sería un acto violento, ya que esa acción voluntaria rompe el estado natural de la piedra. Socialmente hablando, consideramos que la convivencia en un clima de respeto y armonía responde al ideal general de lo considerado natural en la interacción entre seres humanos, lo cual sería modificado por cualquier acto que altere dicha armónica convivencia. Para efectos de nuestro análisis utilizaremos la definición de violencia que hace la Organización Mundial de la Salud, en su informe sobre violencia y salud, ya que está enfocada específicamente a clarificar el concepto de violencia presente en la interacción entre seres humanos. Según la OMS (2003), la violencia es “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. Esta definición relaciona la intención con la comisión del acto

mismo, independientemente de las consecuencias que se producen, excluyendo los incidentes no intencionales, como son la mayor parte de los accidentes de tránsito y las quemaduras. La inclusión de la palabra poder, además de la frase “uso intencional de la fuerza física”, amplía la naturaleza de un acto de violencia así como la comprensión convencional de la violencia para dar cabida a los actos que son el resultado de una relación de poder, incluidas las amenazas y la intimidación. Decir uso del poder también sirve para incluir el descuido o los actos por omisión, además de los actos de violencia por acción, más evidentes. Por lo tanto, debe entenderse que el uso intencional de la fuerza o el poder físico incluye el descuido y todos los tipos de maltrato físico, sexual y psíquico, así como el suicidio y otros actos de autoagresión. Esta definición cubre una gama amplia de consecuencias, entre ellas los daños psíquicos, las privaciones y las deficiencias del desarrollo. Esto refleja el reconocimiento cada vez mayor, por parte de los investigadores y los profesionales, de la necesidad de incluir los actos de violencia que no causan por fuerza lesiones o la muerte, pero que a pesar de todo, imponen una carga sustancial a los individuos, las familias, las comunidades y los sistemas de asistencia sanitaria en todo el mundo. Numerosas formas de violencia contra las mujeres, los niños y los ancianos, por ejemplo, pueden dar lugar a problemas físicos, psíquicos y sociales que no necesariamente desembocan en lesión, invalidez o muerte. Estas consecuencias pueden ser inmediatas, o bien latentes, y durar muchos años después del maltrato inicial. Por lo tanto, definir los resultados atendiendo en forma exclusiva a la lesión o la muerte limita la comprensión del efecto global de la violencia en las personas, las comunidades y la sociedad en general.

Como se aprecia en el Cuadro 1, dentro de la clasificación que hace la OMS sobre la violencia, existen por lo menos tres categorías generales en donde podemos clasificar los diversos tipos de violencia: la autoinflingida, la interpersonal y la colectiva. La violencia escolar pertenece a la categoría interpersonal, subcategoría comunidad, lo que significa que es un tipo de violencia que se observa en la interacción entre personas en una comunidad determinada, compartiendo el mismo nivel con la Violencia Juvenil Organizada, representada en el fenómeno de la pandilla.

Cuadro 1. CLASIFICACIÓN DE TIPOS DE VIOLENCIA. (OMS, 2003).





Históricamente hablando, lo que entendemos y condenamos hoy como actos violentos en las escuelas, no eran considerados así hasta hace algunos años, ya no digamos décadas ni siglos. Basta referir la memoria de nuestros padres, los cuales fueron testigos o víctimas de los castigos físicos propinados por docentes hacia los estudiantes, considerándose aquello como una forma socialmente aceptada de inculcar disciplina o normas de conducta, situación que en la actualidad sería severamente penalizada por los mismos centros educativos. Sin embargo, a pesar que esta forma de violencia ha sido condenada y rechazada por los diversos sectores de la comunidad, nos encontramos en un momento histórico en el cual somos testigos de un aumento de la presencia en los medios de comunicación (periódicos, cine, televisión) de actos de violencia, En este ámbito, Suckling y Temple (2006) sostienen que:

En la sociedad moderna, la violencia va en aumento en nuestros hogares, en los lugares públicos y en lo que vemos a través de los medios de comunicación. Estos cambios sociales pueden influir en nuestros valores: los niños se insensibilizan ante la violencia y ésta se convierte en la norma y, para muchos, en un medio para un fin. (p.18)

Según esto, nuestros/as niños/as y jóvenes en edad escolar, se encuentran bombardeados por los medios de comunicación con permanentes actos de violencia (conflictos armados en diversas partes del planeta, represión policial, delincuencia), pero además está presente en los dibujos animados más populares (Ben 10, Pokemon, Dragon Ball Z, por mencionar algunos) en donde la violencia, expresada en sendas luchas con poderes de incomparable nivel de destrucción, parece ser el único contenido en sus argumentos. Para la teoría del aprendizaje social de Bandura (1973), la exposición sistemática a la violencia aumenta la probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos, y quienes han sido violentos en su niñez, de no mediar intervención, lo seguirán siendo durante su adultez, provocando un ciclo de violencia interminable (Ramos, Nieto y Chaux, 2007; Lecannelier, 2006; citado en Varela et al. 2009)

5.2. El Acoso Escolar: una manifestación de la violencia en la Escuela

Para referirnos en concreto a la violencia escolar, diremos que es “cualquier acción u omisión intencionada que, en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, daña o puede dañar a terceros” (Serrano, 2006, p.27). Según esta definición, dañar a terceros involucra también el daño a objetos o cosas, incluyendo materiales didácticos del colegio, la propiedad de los compañeros o el propio inmueble donde funciona la escuela. Al referirnos a la violencia escolar entre personas, Serrano (2006) sostiene que tres son las modalidades fundamentales que esta adquiere “una es la violencia del profesor contra el alumno; la otra, la del alumno contra el profesor; finalmente, la tercera modalidad es la violencia entre compañeros.” (p. 27) Es en esta tercera categoría donde se inserta el acoso escolar, como uno de los tipos de violencia escolar. En el mundo de influencia anglosajona, el concepto de acoso escolar es llamado bullying, cuya raíz proviene de bull, cuyo significado al español literalmente es toro, aunque también adquiere la significación de macho, esta última asociada al matonaje, la intimidación y el hostigamiento persistente. Esta intimidación tiene un carácter particular, pues supone ante todo una desigualdad en el uso y ejercicio del poder. Aunque en la presente obra utilizaremos principalmente el término de acoso escolar como objeto de estudio, respetaremos el termino bullying cuando este sea citado literalmente por los autores. Debido a la popularidad que el término bullying ha adquirido en los medios masivos de información, se ha tendido a generalizar esta definición a todas las formas de violencia escolar, obviando las características específicas que el acoso escolar necesita para ser definido como tal. Para Voors (2006), “no todos los conflictos entran en la clasificación de acoso escolar. Los niños siempre discutirán y pelearán”, (p. 21) por lo cual no todos los actos de violencia entre escolares deben ser considerados acoso escolar. Para este autor, el acoso escolar “se produce cuando uno o varios de los protagonistas se complacen en un abuso de poder que perjudica reiteradamente y sistemáticamente a otro” (p. 22) Dicha definición la descompone en tres criterios:

- 1. Los actos negativos contra el chico/a son reiterados y sistemáticos.**
- 2. Debe existir un desequilibrio entre el niño que instiga el acoso y el blanco del mismo.** Este desequilibrio no solo se da en lo físico, también puede estar presente en lo verbal o en lo social.
- 3. Como resultado del episodio de acoso, se produce un contraste de sentimientos entre el que induce el abuso y el blanco.** En este punto, Voors afirma que el abusador “se halla en un estado de excitación gozosa. Sale del

encuentro sintiéndose poderoso o divertido, mientras que el blanco queda intimidado, avergonzado, ofendido.” (2006, p.23)

Según Serrano (2006), existen cuatro requisitos que la violencia escolar debe cumplir para ser denominada acoso escolar: “ha de ocurrir entre compañeros; debe darse en un marco de desequilibrio de poder; ha de reiterarse y, finalmente, tiene que ser intimidatorio”. (p.29) Con respecto a esto último, esta autora resalta que para que exista acoso, la víctima debe sentirse atemorizada o amedrentada por estos comportamientos.

Para Dan Olweus, fundador de los estudios sobre acoso escolar, quien en la década de los 70 inició en Noruega investigaciones al respecto, la situación de acoso e intimidación y la de su víctima, se define de la siguiente manera: “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1986 y 1991, citado en Olweus, 2006, p. 25) Para Olweus, dichas acciones negativas se producen “cuando alguien, en forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona” (Olweus, 1973b, citado en Olweus, 2006, p. 25) Dichas acciones negativas están representadas en mayor medida por sobrenombres, amenazas o burlas, es decir, a nivel de la palabra (Valdivieso, 2009; Defensor del Pueblo 2000 y 2007), pero también a través de golpes, empujones, pellizcos o mediante el impedimento del paso, es decir, mediante el contacto físico. Además de la palabra y el contacto físico, las acciones negativas pueden estar representadas por muecas, gestos obscenos, excluyendo a la víctima del grupo (aislamiento social) o bien negándose a cumplir los deseos de dicha persona (Olweus, 2006).

Encontramos, entonces, que existen diversas formas de violencia en las escuelas, de las cuales el acoso es una categoría en particular que debe cumplir con ciertas características para ser rotulada como tal. Dentro de estas resalta la repetición sistemática del abuso de poder de un compañero o de un grupo hacia una víctima, la cual se siente en desequilibrio de fuerzas como para hacer frente a dichas amenazas u hostigamiento. La víctima se ve a sí misma sobrepasada por estos abusos e incapaz de tomar medidas eficaces para la culminación de dicho maltrato o para comunicarlo a sus mayores. De aquí se vislumbra la importancia de saber identificar cuando nuestros alumnos o hijos están siendo víctimas de acoso escolar, ya que como veremos más adelante, tan solo un porcentaje reducido de víctimas recurre a sus padres o profesores para solicitar ayuda. Pero el daño que provoca a los niños y niñas el acoso no está circunscrito solo a los individuos, sino que también el sistema escolar se ve resentido con este tipo de situaciones. Las investigaciones que existen al respecto nos indican que el fenómeno de la violencia contamina los diversos estamentos, estructuras y organizaciones de los sistemas educativos

(Mena y Viscarra, 2001; Arón, 2000; citado en Varela et al. 2009), afectando en definitiva el clima social escolar, reproduciendo la lógica del maltrato entre los diferentes estamentos escolares, ya sea a nivel estudiantil, docente o directivo. Para Sprague y Walker (2005) existe evidencia empírica de que las escuelas sin violencia son más efectivas académicamente y viceversa, lo cual ratifica la importancia de atender el fenómeno de la violencia en la búsqueda de soluciones integrales para asegurar en nuestras escuelas una educación de calidad, lo cual solo se hace posible si en ellas se fija como meta establecer un clima social carente de agresiones y que propicie el diálogo y la interacción enriquecedora entre sus miembros.

5.3. ¿Cómo detectar el acoso escolar?

En el ámbito escolar se dan varias circunstancias culturales y ambientales, las cuales no están necesariamente vinculadas con las causas del acoso, pero que si facilitan el impacto emocional y el cambio conductual de las niñas y niños, como lo es la obligación de permanecer en un aula durante cuatro, seis o más horas diarias, por lo general de lunes a viernes, con una convivencia forzada con personas del mismo grupo etario, las cuales pueden fluctuar entre veinte a más de cuarenta individuos, agregándose a lo anterior el requerimiento de un rendimiento académico aceptable y la adquisición de conocimientos la mayoría de las veces carentes de sentido para los educandos (Zerón, 2004; Dubet, 1998; García, 2005; Ross et al., 1999). Sumado a esto, cada ser humano, en su proceso de maduración y crecimiento atraviesa por momentos marcados por crisis de identidad y adaptación a nuevos escenarios, tanto físicos como psicológicos. En este contexto, puede ser difícil discriminar si un cambio conductual en nuestros hijos o alumnos responde a causas propias del stress escolar que vive el individuo o si se debe a causas específicas de acoso. Si bien se espera que las víctimas de acoso sean quienes busquen ayuda alertando tanto a profesores como a familiares sobre el daño que padecen, según los datos obtenidos por Valdivieso en su Tesis Doctoral "Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolen en Santiago de Chile" (2009), solo un 78,2% del total de encuestados que declararon sufrir algún tipo de maltrato percibe que tiene la posibilidad de conversar con alguien sobre el tema. De este 78,2% el 56,8% trata estos asuntos con sus amigos, el 23,6% habla con sus familias y solamente el 4,8% lo hace con los profesores. Resulta relevante recalcar como los maestros son, según este estudio, las personas a las que menos se recurre para manifestar las situaciones de maltrato, con el consiguiente desconocimiento que esto genera en los adultos de lo que sucede a este respecto en la institución escolar. Estos datos nos

alertan sobre la necesidad de saber identificar las señales de alarma, que para Voors (2006, p. 66), se presentan a la manera de uno o más de los siguientes síntomas:

1. Cualquier cambio súbito del comportamiento normal.
2. No quiere asistir a clase ni participar en las actividades escolares donde también acudan compañeros/as.
3. Caída inexplicable de los resultados escolares.
4. Roturas en la ropa, prendas desgarradas.
5. Dolores de cabeza, de estómago u otras indisposiciones inexplicables.
6. Interrupciones frecuentes del sueño, dormir más horas de lo normal u otros cambios en las pautas de sueño.
7. Procura evitar a sus compañeros de edad así como los actos sociales de la escuela.
8. No va al comedor, ni sale al patio del colegio.
9. Evita las actividades del tiempo libre, como excursiones, etc., en donde pueda encontrar a compañeros de la escuela.
10. Súbita pérdida del interés por actividades que antes le gustaban.
11. Aspecto triste y deprimido.
12. Se niega a ir o volver solo entre el domicilio y la escuela.
13. No quiere hablar de lo que pasa en la escuela.

Otra manera de sistematizar el conjunto de síntomas observables en las conductas de acoso para su eventual intervención nos la proporciona Dan Olweus (2006), para quien existen tanto indicios primarios como secundarios a la hora de identificar una situación de acoso escolar. Según esta definición los indicios primarios “guardan relación más directa y clara con una situación de agresor y víctima” (p. 73), en tanto que los indicios secundarios muestran una relación no tan directa ni estrecha, pero resultan igualmente válidos como punto de partida para la exploración más detallada del fenómeno. El autor plantea cuatro categorías de indicios para identificar a las víctimas de acoso, las cuales se dividen en “la escuela” y “en casa”, las cuales buscan indicios observables en los cambios conductuales, continuando con las “características generales de las posibles víctimas” y “las características de las víctimas.” (p. 74), las cuales buscan definir aspectos propios de la personalidad y aspectos físicos que predisponen a sufrir acoso.

A. En la escuela

A.1. Indicios Primarios

A.1.1. Les gastan repetidamente bromas desagradables, les llaman por apodos, les insultan, menosprecian, ridiculizan, desafían, les denigran, amenazan, les dan órdenes, les dominan y subyugan.

A.1.2. Son objeto de burlas y risas desdeñosas y hostiles.

A.1.3. Les molestan, acobardan, empujan, pinchan, les golpean y les dan patadas (y no saben defenderse como corresponde).

A.1.4. Se ven envueltos en “discusiones” y “peleas” en las que se encuentran indefensos y de las que tratan de huir (posiblemente llorando).

A.1.5. Les quitan los libros, el dinero y otras pertenencias, o se las rompen y se las tiran.

A.1.6. Tienen contusiones, heridas, cortes, arañazos o roturas en la ropa que no se explican de forma natural.

A.2. Indicios Secundarios

A.2.1. Con frecuencia están solos y apartados de su grupo de compañeros durante los recreos y a la hora de comer. No parece que tengan un solo amigo en clase.

A.2.2. En los juegos de equipo son los últimos en ser elegidos.

A.2.3. Durante los recreos intentan quedarse cerca del profesor o de otros alumnos.

A.2.4. En clase tienen dificultad en hablar delante de los demás y dan una impresión de inseguridad y ansiedad.

A.2.5. Tienen un aspecto contrariado, triste, deprimido y afligido.

A.2.6. Se observa un deterioro gradual en su trabajo escolar.

B. En casa

B.1. Indicios Primarios

B.1.1. Regresan a casa del colegio con la ropa rota o desordenada, con los libros rotos.

B.1.2. Tiene contusiones, heridas, cortes y arañazos que no se explican de forma natural.

B.2. Indicios Secundarios

B.2.1. No les acompañan compañeros de clase o del colegio cuando vuelven a casa, y pasan muy poco tiempo en casa de ellos o jugando con ellos en sus sitios habituales.

B.2.2. Es posible que no tengan ni un solo amigo con quien compartir el tiempo libre (jugar, ir de compras, deportes y conciertos, hablar por teléfono, etc.)

B.2.3. Nunca o casi nunca les invitan a fiestas y es posible que no sientan ningún interés en organizarlas ellos (porque temen que nadie querría asistir).

B.2.4. Por las mañanas sienten temor o recelo a ir a la escuela, tienen poco apetito, dolores de cabeza frecuentes, o dolor de estómago (sobre todo en la mañana).

B.2.5. Van y vienen de la escuela por un camino "ilógico".

B.2.6. Duermen intranquilos, tienen pesadillas, y es posible que lloren mientras duermen.

B.2.7. Pierden el interés por el trabajo escolar y sacan notas bajas.

B.2.8. Tienen aspecto triste, deprimido y de infelicidad, cambian de humor de forma inesperada, con una irritabilidad o unas explosiones de enfado repentinas.

B.2.9. Piden dinero extra a la familia, o lo roban (para contentar a sus agresores).

Hasta ahora, tanto Voors como Olweus nos han planteado fijar la mirada en aquellas conductas o cambios conductuales que puedan ser señales externas de alarma de acoso, con el objetivo de identificar con premura a las víctimas, ya que como afirma Serrano (2006,

p. 61) "...cuando se hace evidente el acoso la víctima ha vivido ya, por un tiempo prolongado, el sufrimiento y las consecuencias que conlleva este tipo de situación".

Las siguientes categorías continúan el planteamiento de Olweus (2006) sobre la identificación de la presencia de acoso y guardan relación con algunos aspectos físicos y de personalidad comunes a las víctimas, encontradas en sus investigaciones, identificando dos tipos: las pasivas y las provocadoras. Las primeras tendrían en común que demuestran ser más ansiosas e inseguras que el resto de compañeros (as), pudiendo además ser "...cautos, sensibles y tranquilos. Cuando se sienten atacados, normalmente reaccionan llorando (al menos en los cursos inferiores) y alejándose." (p. 50) En cambio, en las víctimas provocadoras podemos encontrar que manifiestan "una mezcla de modelos de reacción ansiosa y de reacción pasiva. Cuando se trata de una víctima provocadora, los problemas de agresores de víctimas suelen caracterizarse por el hecho de que muchos alumnos, quizá toda la clase, participan en el hostigamiento" (p. 78). Al respecto vale la pena señalar que si bien es difícil concebir que un niño o niña en forma voluntaria provoque el hostigamiento repetitivo y sistemático, para Olweus existen ciertos rasgos de personalidad que estarían presentes en algunos niños, como la necesidad permanente de llamar la atención, inquietud generalizada, son irritantes (para una descripción detallada ver más adelante "víctimas provocadoras"), lo cual es sustancialmente diferente de aquellos niños que son acosados por tener alguna característica "diferente" (ser afeminado, pertenecer a alguna etnia, ser extranjero) y que no presentan en su conducta las características que el autor propone. Podríamos señalar que es posible que las víctimas provocadoras obtienen alguna ganancia secundaria de su comportamiento, como recibir atención de su grupo de pares o ser los "payasos" del curso, como una forma de ser diferentes o lograr un status, aunque sea visto externamente como negativo, dentro del grupo.

Exponemos a continuación el conjunto de características particulares presentes en ambos tipos de víctimas:

C. Características generales de las posibles víctimas (pasivas o sumisas)

C.1. Pueden ser más débiles físicamente que sus compañeros, sobre todo en el caso de los niños.

C.2. Pueden tener "ansiedad corporal": tienen miedo de que les hagan daño o de hacérselo ellos mismos. En los juegos, los deportes y en las peleas son ineficaces físicamente. Tienen una coordinación física deficiente (los niños, en especial).

C.3. Son cautos, sensibles, tranquilos, huidizos, pasivos, sumisos y tímidos; les saltan las lágrimas con facilidad.

C.4. Son ansiosos, inseguros, infelices y depresivos, y tienen una opinión negativa de sí mismos (pobre autoestima); en cierto sentido, “indican” a otros que son individuos despreciables e inoportunos que no van a resolverse ante ataques o insultos, son “objetivos fáciles”.

C.5. Les cuesta imponerse en el grupo, físicamente, verbalmente o de otra forma; su conducta habitual es no agresiva, ni provocadora ni ofensiva.

C.6. En muchos casos, se relacionan mejor con personas adultas (padres, profesores) que con sus compañeros.

C.7. Su rendimiento escolar puede ser bueno, normal o malo pero, en cualquier caso, es habitual (aunque no necesario) que saquen notas bajas en la educación secundaria.

D. Víctimas provocadoras

D.1. Pueden tener mal genio e intentar o responder cuando les atacan o insultan, pero normalmente de forma ineficaz.

D.2. Pueden ser hiperactivos, inquietos, dispersos y ofensivos o causa de tensiones en general; torpes e inmaduros, de costumbres irritantes.

D.3. Es posible que provoquen el disgusto activo de los adultos, incluidos los profesores.

D.4. Pueden intentar agredir a otros escolares más débiles.

Si bien el fenómeno que analizamos es complejo y multifactorial, tomar en cuenta estas distinciones y síntomas nos permitirá alertarnos lo más temprano posible, de manera de iniciar las gestiones para intervenir positivamente, tanto a nivel individual como grupal, además de adaptar las acciones a realizar dependiendo del tipo de caso que se trate. Si bien la sola presencia de estos síntomas no son concluyentes a la hora de establecer la

presencia o no de acoso escolar, ya que otras variables como los procesos de maduración, los pasos de la niñez a la adolescencia, conflictos emocionales y búsqueda de pareja, entre otros, pueden manifestarse en estos tipos de comportamiento, son indicadores de que se hace necesario el acompañamiento psicológico permanente tanto del niño o la niña, resaltando la importancia de que los padres se involucren en las actividades escolares de sus hijos y establezcan relaciones colaborativas con los docentes, no solo para cumplir con los requisitos propiamente académicos, sino con el fin de minimizar los daños que este tipo de violencia escolar puede tener tanto para quienes están involucrados (acosados, acosadores y espectadores) como para su entorno social inmediato.

5.4. Educación Chilena y prevención del acoso escolar.

En Chile, a nivel de políticas públicas, el Ministerio de Educación ha emprendido una serie de acciones con el fin de promover la “Convivencia Escolar”, entendiéndose que este concepto involucra el trabajar sobre todos los niveles de violencia escolar, incluyendo el acoso. Lo que se pretende con esto es desarrollar una “Pedagogía de la Convivencia”, la cual:

“...busca poner las bases para futuras intervenciones socioeducativas orientadas a transformar la escuela en una comunidad crítica y armoniosa, capaz de asumir los quiebres y los problemas de comunicación, a la vez como recursos y oportunidades, en el objetivo de construir una convivencia iluminada desde la diversidad y la mutua comprensión”. (Ruz, 2006, p. 15).

Para la puesta en marcha de esta Política de Convivencia Escolar, cuya implementación quedó a cargo de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad del Ministerio de Educación, se establecieron cuatro áreas de acción (Mertz, 2006), las cuales se iniciaron con el relevamiento de datos estadísticos sobre el fenómeno, realizándose el 2005 dos encuestas, una de las cuales se efectuó junto con el Instituto Ideas, abarcando un universo de 40 mil alumnos, cuya característica principal fue el de ser un estudio cualitativo sobre la convivencia en las escuelas. La otra es un estudio nacional sobre la violencia propiamente tal, realizado en conjunto con la División de Seguridad Ciudadana del Ministerio del Interior y la Universidad Alberto Hurtado. La segunda etapa consistió en la creación de metodologías de trabajo que buscan favorecer la convivencia en las escuelas, elaborándose un manual distribuido a 8 mil establecimientos educacionales con el objetivo de efectuar una autoevaluación de los estándares de convivencia contenidos en ellos. Dentro de los contenidos de mayor relevancia se encuentran metodologías participativas para la revisión y la renovación de los reglamentos escolares. Posteriormente, el trabajo se ha centrado en la

elaboración de un mapa curricular del tema de la convivencia escolar, estableciendo en qué niveles y sectores de aprendizaje hay contenidos sobre esta problemática con el fin de facilitar su instrucción por parte de los profesores. Finalmente, el Ministerio ha desarrollado programas piloto que han tenido como objetivo “la intervención de establecimientos educacionales con problemas de violencia, la atención clínica de casos, la generación de redes interinstitucionales y la instalación de prácticas para la prevención de la violencia” (Mertz, 2006, p. 13), cuyo financiamiento ha sido obtenido mediante concurso, con una duración en su implementación de 18 meses. Estos esfuerzos del gobierno central por intervenir sobre la problemática de la violencia en las escuelas se ha complementado con una serie de actividades que buscan la sensibilización y capacitación en materia de convivencia escolar a diversos actores (supervisores en educación, coordinadores regionales, directores de escuelas y codocentes, a lo que se ha unido las acciones de algunos municipios, instituciones de educación superior y organizaciones no gubernamentales y diversas Universidades (la Universidad Católica de Temuco, la Universidad SEK, la Universidad Central, entre otras), las que han realizado seminarios sobre la prevención de la violencia en las escuelas y temas relacionados, junto a programas de prevención, como el “programa de Educación para la No Violencia y el programa Valoras, ambos de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Chile” (Mertz, 2006, p.13). A pesar de los esfuerzos que involucran este tipo de iniciativas, Mertz (2006) afirma que el Ministerio de Educación, ante la magnitud y naturaleza del sistema educacional, ha visto muy limitada su capacidad para apoyar el proceso de adopción de prácticas de prevención en los colegios chilenos. Por otra parte, afirma también que las iniciativas privadas han tenido escasa cobertura y duración en el tiempo. Según la autora existirían además vacíos en términos de contenido en la mayoría de los programas de prevención, tendiendo estos a focalizarse en la instrucción de estrategias de resolución pacífica de conflictos o la mediación, lo cual no constituye una estrategia para el abordaje integral de la problemática, careciendo del análisis de aspectos como el espacio físico, el cual representa un elevado factor de riesgo para las conductas negativas, sugiriendo que es viable incorporar a estos programas “técnicas de la prevención del crimen mediante el diseño del ambiente” (Mertz, 2006, p. 14). En concreto, y referido al tema que nos convoca, Mertz afirma que las estrategias desarrolladas hasta el momento resultan “ineficaces para el abordaje del maltrato entre alumnos (bullying), donde, a diferencia del conflicto que puede ser denominado normal, existe un diferencial de poder entre las partes involucradas que impide cualquier tipo mediación” (Title, 2004. Citado en Mertz, 2006, p. 5). Creemos que esta diferencia de poder la encontramos como parte fundamental del modelo Neoliberal que impera en nuestra sociedad, en la cual el lucro se instala por sobre las necesidades de la mayoría de las personas. Frente a esto, nos asalta la pregunta ¿cómo intervenir, entonces,

en instituciones que representan y son permeadas por ese modelo económico, que lejos del idea de igualdad a través de la educación buscan, más bien, reproducir el modelo capitalista de producción? A este respecto Coll (1992), establece como la base de todo desarrollo en materia educativa “la elección, formulación, planificación y evaluación de las intenciones y objetivos educativos” (p. 30). Sin embargo, esta elección no es simple ni arbitraria. Los intereses de los grupos de poder estarán ligados a esta toma de decisiones, justificando sus modos de actuar o validando en el discurso cualquier exceso o hegemonía que propongan, ya sea a través de un discurso abierto o a través de un currículo oculto (Giroux, 1985, p. 71), buscando la configuración de la mentalidad de aquellos que participan de acciones educativas, definiendo a su particular modo las relaciones que se establecen entre profesor y alumno, entre el alumno y la institución, entre los padres y el establecimiento, entre el capital y la escuela. Bourdieu, en su propuesta teórica sobre la reproducción de la cultura en las sociedades divididas en clases, sostiene que las configuraciones ideológicas y materiales de dichas sociedades se sustentan y son mediadas a través de lo que denominará “violencia simbólica”, definida como un “sutil ejercicio de poder simbólico que llevan a cabo las clases dominantes para imponer una definición del mundo social que sea consistente con sus intereses” (Giroux, 1985, p. 78). Para entender la forma en que los procesos de producción capitalista influyen sobre los procesos educativos, Giroux (1985) propondrá las teorías de Reproducción. El esfuerzo del aparato educativo bajo la perspectiva de la Reproducción estaría en el mantenimiento de la relación desigual entre el dueño del capital y el trabajador asalariado, proporcionando a las diferentes clases sociales los conocimientos necesarios para reproducir el rol que se le ha asignado en la división social del trabajo. En contra partida, los teóricos liberales afirmarán que la educación tiene un rol igualador, proporcionando las oportunidades necesarias para la superación del individuo. Sin embargo, los teóricos radicales de la reproducción afirmarán que muy lejos de esto, los fines de la educación son mantener la desigualdad y reproducirla en beneficio de los que ostentan el poder económico, de tres maneras fundamentales: proporcionando diferentes niveles de conocimiento y habilidades según raza, clase o sexo; transformando las escuelas en reproductores culturales, distribuyendo y legitimando formas de conocimiento, valores y lenguaje según el interés de la cultura dominante, y en tercer lugar reconociendo el hecho que las escuelas pertenecen a un aparato estatal enfocado en legitimar y producir la ideología y los imperativos económicos que sustentan al poder político del Estado. Como respuesta a esta situación, surge lo que Giroux denomina la teoría de la Resistencia, centrada en las nociones de conflicto, lucha y resistencia, “intentando demostrar que los mecanismos de la reproducción social y cultural nunca son completos y siempre encuentran elementos de oposición parcialmente manifiestos” (Giroux, 1985, p. 66). Bajo esta perspectiva las escuelas se transforman en escenarios de lucha frente a las

contradicciones entre las exigencias del mercado, en donde el individuo no solamente es objeto pasivo de la reproducción sino que también es capaz de procesos de creación, rebeldía, movilización y crítica. Esta noción de Resistencia se manifestó en nuestra realidad local en el fenómeno conocido como la “rebelión de los pingüinos”, que tuvo su máxima expresión en la masiva movilización estudiantil del 30 de mayo y del 5 de junio del año 2006 (González, Cornejo, Sánchez y Caldichoury, s.f., p. 1), a la cual se sumaron diversos sectores de la sociedad, incluyendo centros de padres y grupos de docentes, todos unidos por el deseo de expresar su descontento por los resultados educativos y sociales producto del modelo neoliberal impulsado en los años 80 por la dictadura militar, el cual estuvo marcado por un proceso de privatización de las escuelas, desmantelando la educación pública, instaurando un subsidio estatal por alumno, tanto para las escuelas privadas como las públicas, permitiéndoles a los dueños de colegios lucrar con dichas subvenciones, establecer cobros a las familias y seleccionar a los alumnos, además de promocionar mecanismos de competencia de mercado entre los establecimientos (Cornejo, 2006). Este sistema quedó establecido a manera de decreto supremo en la llamada LOCE (Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza), promulgada por Pinochet poco antes de entregar la presidencia. Grandes esfuerzos hará la Concertación para impulsar cambios en materia educacional, demostrado tanto por el incremento del gasto público en educación, estimado en un 10,8% anual entre 1990 y 1999 (Beyer, Eyzaguirre y Fontaine, 2001), como por la preocupación de elevar la calidad de la educación, sobre todo de los más pobres. En este contexto se establece una Jornada Escolar Completa, se implementa el Programa de las 900 escuelas, con el objeto de asegurar que las escuelas con peores desempeños se nivelen con las demás y se ejecuta el Programa Enlaces, que buscó acercar a todos los alumnos de las escuelas subvencionadas a las nuevas tecnologías de la información. Otro tanto se realiza en lo que respecta al fortalecimiento del plantel docente, al cual se busca capacitar y mejorar su nivel de remuneraciones, afectadas por una paulatina disminución de la misma durante los años de la dictadura, lo que llevó a que la profesión docente, en gran medida, no fuera elegida en aquellos años por los mejores egresados de la enseñanza media, sino que estos optaran por acceder a profesiones mejor remuneradas, aún en contra de la vocación personal hacia la docencia (García-Huidobro, 2000). A pesar de los esfuerzos materiales, humanos y la presencia de propuestas innovadoras, como promocionar el trabajo en equipo antes que el individual, la apertura a propuestas autogeneradas por las instituciones y docentes, la promoción de una cultura de las comunicaciones en contraposición a la cultura del individualismo y el establecimiento de un funcionamiento institucional marcado por la evaluación de su desempeño antes que por el cumplimiento de una serie de reglas, la sensación es que el sistema en sí no sabía cuales eran en la práctica los resultados que se esperaban. Viéndolo desde otra perspectiva, las movilizaciones

estudiantiles del año 2006 dejan en evidencia la contradicción de promover cambios en la educación sin cambiar el trasfondo estructural del problema: que sin equidad social es una falacia hablar de calidad de la educación (Redondo, 2004), lo que nos llevaría a afirmar que sin una reestructuración del modelo económico imperante, marcado por la inequidad, los esfuerzos por generar cambios significativos en la base de las propuestas educativas serán en vano, sobre todo al reconocer el rol asignado a la Escuela como el principal “Aparato Ideológico del Estado”, según Althusser, constituyéndose esta en “el instrumento más acabado de reproducción de las relaciones de producción de tipo capitalista. Para esto atrae a los niños de todas las clases sociales y les inculca durante años de audiencia obligatoria saberes prácticos envueltos en la ideología dominante” (Saviani, 1983, p. 18).

En el seno de esa ideología dominante encontramos múltiples estadios de violencia que se manifiesta en exclusión social, desvaloración y desprecio de la cultura popular, o como lo expresa Valdivieso, “la violencia es un fenómeno que ancla sus raíces en el modelo de sociedad imperante y en los entornos en los que se sitúan los propios centros educativos” (2009, p. 342). ¿Será, entonces, la sociedad capitalista promotora de este tipo de relaciones de poder perverso al interior de las escuelas, como reflejo de la humillación y ejercicio de poder denigrante que obliga a la mayoría de los padres chilenos a trabajar para vivir y vivir para trabajar, criando a sus hijos para lo mismo (González, et al. s.f.), traspasando las labores educativas a las instituciones públicas y privadas, con poca o ninguna posibilidad de involucrarse o siquiera ingresar a los establecimientos educativos libremente para conformar en comunidad un modelo de educación que se limita a continuar al infinito la cadena de explotación capitalista?. Cabe señalar que al investigar sobre el tema del acoso escolar en sociedades No Capitalistas, como la cubana, la información que se dispone en Internet habla de la ausencia de dicho fenómeno. Esperamos que el artículo del periodista Jorge Capelán “¿Capitalismo de rostro humano o sociedad del penalismo?” (s.f.), que presentamos resumido a continuación, refleje la diferencia que existe en sociedades basadas en el modelo capitalista, como Suecia y la realidad de sociedades No capitalistas, como la cubana. Aclaremos que el término "penalismo" es sinónimo de "acoso”:

“Recuerdo la visita que en 2004 realicé a la Escuela Hermanos Cruz, en Pinar del Río. Luego de un par de horas de recorrer las aulas de la escuela y de discutir con los maestros acerca de las reformas al sistema de educación primaria, tuvimos oportunidad de hablar detalles más concretos de la vida escolar en Cuba. Recuerdo que le pregunté a una maestra acerca de cómo hacían para enfrentar el problema del penalismo entre los alumnos en Pinar del Río:

- ¿Penalismo? ¿Qué es eso? - me preguntó a su vez ella con cara extrañada. Le respondí que ese es uno de los problemas más graves que enfrentan los niños del mundo rico hoy en día. Por ejemplo en Suecia, país que a menudo se pone como ejemplo del "capitalismo con rostro humano", algunos calculan que por lo menos 100.000 niños al año son víctimas del penalismo. Según otros cálculos, uno de cada cuatro alumnos de primaria lo ha sido en el último año... La maestra de la Escuela Hermanos Cruz me miraba profundamente sorprendida mientras le iba contando estas cosas.

- Qué cosa más rara. Nosotros aquí no conocemos ese problema.

Y yo me siento inclinado a creerle, porque las condiciones de la sociedad cubana no permiten que el penalismo se establezca como base de las relaciones sociales. No se trata sólo de que en Cuba sea tan difícil encontrar el tipo de violencia constante que en los países capitalistas invade la vida de las personas a través de la propaganda comercial, de los medios de comunicación y de la ideología consumista. Se trata también de que Cuba es un país en el que los adultos tienen tiempo para dedicarle a los niños. Y un tiempo de calidad, libre de la angustia que significa no saber si se va a poder conservar el trabajo que de momento se tiene, o de no sentir constantemente que lo que uno ha logrado está en peligro. Ese sentimiento de inseguridad fundamental invade todas las relaciones de la sociedad capitalista, y el "paraíso" sueco del "capitalismo de rostro humano" no es ninguna excepción. El problema del penalismo en Suecia no sólo se da entre los niños, sino que es considerado como una epidemia social. Un reporte de la Oficina Central de Estadísticas sueca de 1995 informaba que 4 por ciento de los adultos eran víctimas del penalismo en el lugar de trabajo... Esto no es extraño en una sociedad basada en la constante inseguridad personal y en la angustia por no sentirse capaz de alcanzar una supuesta norma de estatus social y de consumo. En una sociedad basada en la discriminación y el racismo, así como en la competencia de todos contra todos."

Aunque la ausencia de más datos nos puede hacer dudar en la veracidad de este artículo, tampoco cabe desdeñar de lleno la posibilidad de que la inexistencia de acoso escolar sea posible en sociedades que fomentan la comunidad como centro de toda actividad humana, en donde el foco se coloca en el bien común, lejos del estilo de vida hegemónico presente en la sociedad neoliberal chilena, asociada al individualismo, al consumismo, a la competencia, al comportamiento acomodaticio y a la falta de conciencia social que dificulta el desarrollo integral del ser humano, por perder su identidad al ser

considerado por las clases dominantes como un medio de producción, un instrumento de riqueza para los dueños del capital. Aún en este escenario, creemos que ya como un acto de Resistencia, ya sea como un acto de Humanismo, es nuestra responsabilidad sembrar el debate con miras a generar las dinámicas sociales necesarias para replantear ese modelo de explotación, fomentando la idea de una comunidad que se une para generar cambios y no que aísla para sobrevivir al diario abuso ejercido entre las diversas clases sociales. Comenzar en las aulas, donde fuimos tan frágiles como ávidos, parece ser una de las pocas alternativas. Pasaremos a revisar algunas estrategias desarrolladas que buscan hacer de cualquier intervención un esfuerzo con mayor grado de eficacia y resultados positivos.

5.5. Estrategias de Prevención e Intervención de Acoso Escolar en las Escuelas

Desde nuestra perspectiva, el modelo tradicional de intervención otorgado a los psicólogos en los conflictos al interior de las escuelas ha sido el de tratar a los niños y niñas conflictivos desde el modelo psicopatológico, lo cual representa lo que Saviani denomina “mecanismo de composición de la hegemonía de la clase dominante”, cuya función es “mantener la expansión de la escuela dentro de límites soportables por los intereses dominantes y desarrollar un tipo de enseñanza adecuado a esos intereses” (1983, p. 10). En otras palabras, nuestra labor como psicólogos se limitaba a poner “paños fríos” a una situación mucho más compleja, en la cual intervienen los modelos de sociedad y economía imperantes y que de una u otra forma se manifiestan en la violencia en las escuelas como reflejos de aquellos. No queremos decir con esto que la intervención sea imposible, sino que cualquier modelo o programa de intervención debe considerar una visión holística de la situación y adaptar cualquier intervención que se pretenda implementar a la realidad particular del centro educativo, y no tan solo intentar procesos terapéuticos individuales, ya sea con víctimas como a victimarios. La existencia de planes o programas de mejoramiento de la convivencia escolar tampoco pueden ser vistos como métodos universales que dan resultado en todas las situaciones y circunstancias, sino que tienen que estar incorporados y adaptados a las realidades culturales y situacionales de cada centro. Como lo explica Castro (2003):

Primero que todo hay que considerar si la estrategia para la mejora de la convivencia debiese desplegarse a través de un programa particular. Al analizar... la lógica de programas en las instituciones escolares se evidenció lo complejo que resulta el desarrollo de éste u otro programa en un espacio donde debe... competir con otra

serie de exigencias y proyectos que han de cumplir los/as docentes, lo que se agrava de existir deficiencias en la gestión institucional. (p. 262)

Uno de los aspectos fundamentales que se encuentra presente en los planes de intervención a nivel institucional es la necesidad de centrar los esfuerzos en la promoción de la Convivencia Escolar (Ruz, 2006), entendida como un proceso democrático que está determinado por la participación activa de los miembros de la comunidad, ya que sin el desarrollo del debate y de la participación activa de los padres y de los demás integrantes del mundo escolar, cualquier intervención o programa esta destinado al fracaso. El acoso escolar conlleva además el fenómeno de la participación activa de los observadores, quienes al no intervenir colaboran en la prolongación de este tipo de situaciones.

Como primer paso, entonces, se debe instaurar en el centro educativo una necesidad consensuada sobre la relevancia de la violencia escolar en el marco de la convivencia escolar, de manera de sentirse parte de un programa y no como meros receptores de cambios que realizará tal o cual grupo de profesionales. En este punto la continuidad y liderazgo de la dirección aparecen como fundamentales factores de éxito, en cuanto el director del establecimiento “es capaz de o no de movilizar a la escuela y destinar recursos para la mejora de la convivencia escolar” (Varela et al., 2009, p. 135).

En segundo lugar, se hace necesario el debate público y consensuado de las conductas que se consideran inaceptables y de las sanciones que este tipo de actitudes conllevan para el infractor, socializándose en clase con los propios alumnos sobre el tema, con docentes, codocentes, funcionarios, administrativos y la dirección del establecimiento. El objetivo fundamental de esto es desarrollar un sistema disciplinario integral que sea claro y justo para todos con el fin de normar, regular y promover conductas deseadas en todos los alumnos. Suckling y Temple (2006), resaltan la importancia que tiene la estructura del centro educativo, respecto de la creación de prácticas organizativas y directivas que apoyen a todos los alumnos y la creación de espacios apropiados para la discusión y el debate. Para ello, proponen la creación de asambleas de clase, en donde los estudiantes periódicamente puedan dialogar abiertamente sobre diversos temas que les resulten de interés, incluyendo el tema del acoso escolar. Para planificar la celebración de este tipo de asambleas, los autores plantean algunas cuestiones a considerar antes de llevarlas a cabo:

1. Reorganizar los asientos del aula, ya que sostienen que las modificaciones en el espacio pueden promover cambios de pensamiento. Un ejemplo es la ubicación de las sillas en círculo o semicírculo, lo que permite ver y oír a todos.

2. Una asamblea debiera durar entre 20 a 30 minutos, ya que si es más larga la atención de los alumnos disminuye.
3. Es importante establecer en clase un ambiente tranquilo, en el que los alumnos y alumnas se sientan cómodos para intervenir.
4. Resulta conveniente establecer un orden del día con los temas a tratar, de manera de concentrarse en ellos. Una forma útil es escribirlo en la pizarra o repartirlo en hojas impresas.
5. Es necesario establecer ciertas reglas de la asamblea, como por ejemplo: mirar y escuchar; respetar las ideas de los demás; lo que se dice en la asamblea es solo para la clase.
6. Hay que llevar a los alumnos a una reflexión centrada en la solución. Por ejemplo: ¿las soluciones están presididas por el respeto y son relevantes y razonables?
7. Para evitar que determinados alumnos dominen la asamblea y que un niño no intervenga nunca, se puede entregar a cada uno entre 3 a 5 fichas. En cada intervención se utiliza una ficha. Esto proporciona al profesor una retroalimentación rápida y visual. (Rogers, 1994. Citado en Suckling et al., 2006, p. 30)

Una vez incorporada en el plan curricular de la escuela el debate sobre la problemática de la violencia escolar y del acoso escolar en particular, lo fundamental será definir claramente que es lo que se quiere lograr con la intervención. Los objetivos propuestos por Olweus son “conseguir unas mejores relaciones entre compañeros, y crear las condiciones que posibiliten tanto a agresores como a las víctimas desenvolverse y funcionar mejor dentro y fuera del recinto escolar” (Olweus, 1979; cap. 9, citado en Olweus, 2006, p. 86). Al respecto, y con el objeto de llevar un control estadístico de las faltas que se cometen al interior de los establecimientos además de arrojar datos sobre modificaciones conductuales efectuadas por los individuos en el tiempo, Varela et al. (2009) propone llevar un registro de problemas de conducta mediante planillas, en lo posible mediante planillas electrónicas, una realizada por los profesores en el aula y otra consistente en un registro de los alumnos derivados a inspectoría, anotando el nombre, quién lo deriva, dónde ocurrió el hecho, cuándo, por qué y qué medidas se adoptaron. Estos datos permiten identificar donde se desarrollan la mayor cantidad de problemas y quienes están mayoritariamente involucrados. Por sus características, ambos registros requieren consensuar los criterios respecto de qué tipos de conductas serán consideradas faltas y que medidas se adoptarán en cada caso. Un ejemplo propuesto por dichos autores es el siguiente:

1. Causa de derivación/problema leve: el profesor conversa con el alumno y lo anota en el registro de clases (a la tercera se anota en la hoja de vida, a la cuarta el profesor cita al apoderado y a la quinta el alumno va a inspectoría).
2. Causa de derivación/problema grave: el alumno debe ser derivado a inspectoría directamente, donde está establecido que en estos casos se conversa con el alumno y se cita al apoderado.
3. Causa de derivación/problema gravísimo: el alumno debe ser derivado directamente a inspectoría, donde está establecido que para esos casos se conversa con el alumno y se suspende.

Si cualquier conducta es reiterativa, el procedimiento irá en escalada. Se propone seguir los siguientes pasos:

1. Primera anotación en el registro de sala de clases y conversación con el alumno.
2. Segunda anotación en el registro de sala de clases y conversación con el alumno.
3. Tercera anotación en el registro de sala de clases, conversación con el alumno y anotación en la hoja de vida del alumno en el libro de clases.
4. Citación del apoderado por parte del profesor.
5. Derivación a inspectoría, ahí se conversa con el alumno, se hace un compromiso y se registra en el libro de inspectoría.
6. Citación del apoderado en inspectoría y firma de compromiso con él.
7. Derivación a orientación.
8. Suspensión del alumno. Se suspende entre 3 a 5 días. El apoderado asiste para firmar.
9. Citación del apoderado en dirección.
10. Derivación del alumno a red de apoyo.
11. Se sugiere cambio de establecimiento.

Para el establecimiento de estos criterios, los colegios pueden utilizar el material de apoyo para la creación de manuales de convivencia escolar del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2005), el cual sugiere que para dotar de sentido pedagógico al Reglamento de Convivencia hay que tener en cuenta:

1. La legislación vigente en el país y legislación que regula las instituciones escolares reconocidas como cooperadoras del Estado.
2. La misión y visión del Proyecto Educativo Institucional (PEI).
3. Los roles y atribuciones de los actores educativos.
4. Las necesidades y percepciones de los actores de la convivencia escolar vivenciada al interior de las escuelas.
5. la participación y protagonismo de los involucrados en su aplicación y posterior evaluación.

Lo más importante es que la comunidad escolar participe en la creación de su propio manual de convivencia, ya que a pesar que muchos colegios ya cuentan con un reglamento interno, pueden existir elementos que no son compartidos por todos. Un aspecto que vale la pena resaltar es la sugerencia que hace Varela et al. (2009) de centrar las recomendaciones de comportamiento que el establecimiento espera de sus estudiantes mediante formas positivas (por ejemplo: “pide permiso antes de salir”, “deja pasar a los demás”, “espera las indicaciones de un adulto”), reforzando a su vez las conductas positivas que los estudiantes manifiestan antes que centrarse exclusivamente en acusar las negativas, desarrollando así un PEI que refleje el perfil del alumno deseado por el establecimiento, expresado en expectativas de conducta también positivas y proactivas.

En tercer lugar, en casos de presencia de acoso escolar, resulta fundamental analizar la realidad del centro respecto a esta problemática, sobre todo en lo que se refiere a las relaciones sociales que establecen entre sí los diferentes miembros de la comunidad educativa. Avilés (2002) afirma que, previo a cualquier tipo de intervención, se hace necesario el análisis de la realidad del centro, ya que conocerla “nos va a aportar información básica a partir de la cual construir cualquier iniciativa para combatir el bullying” (p. 26). Por lo general, dichos análisis se realizan mediante la aplicación de cuestionarios y entrevistas, lo que conlleva una serie de condicionamientos que, en nuestra realidad chilena, los convierten en prohibitivos para la implementación autónoma por parte de las escuelas, sobre todo en lo que respecta a costos económicos, a la necesidad de contratar especialistas en la materia, costos de tiempo y la dilación que esto involucra a la hora de comenzar en el menor plazo posible a trabajar sobre el problema. Sin embargo, a nivel mundial, los cuestionarios son tal vez la manera más usada para detectar la incidencia del

bullying (Ortega, 1998; Whitney y Smith, 1993; Olweus 2006; Martínez et al., 2009; Valdivieso, 2009). Para tener una aproximación metodológica a la dinámica del bullying, Avilés (2002, p. 28) sugiere la aplicación del cuestionario denominado PRECONCIMEI, "Cuestionario de evaluación del bullying para el alumnado, profesorado y padres y madres", el cual tiene por objeto brindar una visión amplia sobre el fenómeno, considerando los puntos de vista de todos los miembros de la comunidad educativa, como lo es el profesorado, el alumnado, las familias y el personal no docente. El PRECONCIMEI, en su primera parte, contiene las instrucciones necesarias para un correcto llenado de la hoja de respuesta del cuestionario dirigido a los alumnos. A continuación se presenta el cuestionario del alumnado propiamente tal y su hoja de respuestas. Además el PRECONCIMEI cuenta con un cuestionario para el profesorado y otro para las familias (ver apéndice A). Otro instrumento que puede utilizarse para sondear los niveles de acoso escolar es el denominado "Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares Bull-S" (Cerezo, 2004) (ver apéndice B). Este Test resulta una herramienta sencilla de utilizar, ya que puede ser aplicada en una sesión de entre 20 a 40 minutos, y cuenta también con un formato para los docentes y otro para el alumnado. La fundamentación teórica de este cuestionario radica en la sociometría, la cual se define como "el estudio de la organización y evolución de los grupos y de la posición que en ellos ocupan los individuos prescindiendo de la estructura interna de cada individuo" (Cerezo, 2004, p. 79). Cabe mencionar que en la búsqueda de formas de análisis que combinen las nuevas tecnologías de la información con el procesamiento de datos mediante ordenador ha sido desarrollado en España, por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid y el Instituto Salvador Allende de Fuenlabrada, un sistema informático llamado ieSocio, cuyo objetivo es también conocer las interacciones sociales que se establecen al interior de un grupo curso y entre los miembros de la escuela. La idea de base es que el modo en que las personas eligen a otros para diferentes actividades, proporciona información relevante sobre el estatus social de los individuos y sobre la estructura del grupo. El programa ieSocio pretende facilitar el manejo de la información obtenida mediante su aplicación, la cual consiste en una serie de pantallas en la que aparecen las fotos de los compañeros de un curso determinado, proponiendo al encuestado hacer elecciones determinadas entre sus compañeros. Se logra así, a través de una interfase informática y de un modo visual e intuitivo, ofrecer la información de la estructura sociográfica del grupo, "con el objetivo de que el coordinador o coordinadora de la convivencia de un centro educativo pueda observar los resultados y conseguir un criterio propio con un objetivo meramente informativo o de cara a la intervención en un grupo" (Martínez, Martín y Diaz-Aguado, 2009, p. 36). En función de la información recogida se procede a actuar sobre los grupos y sobre los estudiantes con más vulnerabilidad en el grupo a través de una serie de pautas y medidas (Martín, J., s.f.), cuyos fines son:

1. Incluir a los alumnos estratégicamente en redes o subgrupos de compañeros y compañeras que los apoyen, y no entre los que le rechazan o maltratan.
2. Reubicar los puestos en el aula dependiendo de la afinidad entre alumnos.
3. Organizar los cursos en base a las relaciones socioafectivas que se establecen entre los estudiantes.
4. Realizar un seguimiento longitudinal de los alumnos y alumnas que han tenido algún tipo de situación de riesgo.

Como se puede observar es una herramienta útil para prevenir el acoso escolar pero también para, por ejemplo, favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales ubicándolos en aquellos grupos dónde no serán rechazados. Aunque este tipo de programas requiere de cierta infraestructura y personal capacitado en la instalación de programas y redes, es interesante considerarlo por la rapidez del procesamiento y análisis de los datos. Aunque no se disponga de esta herramienta, los objetivos que persigue en cuanto a resultados aparecen como inmensamente útiles a la hora de implementar medidas concretas iniciales para el mejoramiento de la convivencia y la mitigación en casos de acoso.

En cuarto lugar, para mantener las intervenciones en el tiempo, hacer aplicable las medidas a implementar y cumplir la función de acompañamiento y seguimiento de las medidas a implementar, Varela et al. (2009) proponen conformar un grupo de coordinación dentro de las escuelas, el cual estará integrado por representantes de los directivos, profesores, paradocentes y alumnos, los cuales mantendrán reuniones semanales y mensuales, evaluando las intervenciones y proponiendo modificaciones, si las hubiere. Otro de los fines de estos grupos será monitorear los patios y las aulas de manera constante, interviniendo cada vez que sea necesario, de manera inmediata y efectiva, ya que como afirma Olweus “es importante que [se] empiece a hablar seriamente y de inmediato con el agresor o los agresores y con la víctima o las víctimas” (2006, p.122), de manera de dejar en claro que ciertos tipos de conducta son inaceptables para la institución a la cual se asiste. Es importante considerar una capacitación adecuada de dichos grupos en el manejo de este tipo de situaciones, con miras a obtener resultados efectivos en el mejoramiento de la convivencia escolar y no solo centrarse en el vigilar y castigar.

En quinto lugar, debe considerarse la posibilidad de realizar más de un tipo de intervención, esto es, abordar la intervención en cuatro diferentes subsistemas:

1. A nivel escolar, intervenciones y sistemas puestos en práctica para apoyar a todos los alumnos(as) y adultos del establecimiento.

2. Fuera de las aulas, estrategias y apoyo en las situaciones en las cuales la instrucción no está disponible, tales como el comedor, áreas de juego, salidas y entradas, entre otros.

3. En la sala de clases, comportamiento y manejo de reglas que apoyan la instrucción académica.

4. A nivel individual, intervenciones intensivas e individualizadas y sistemas que apoyen a alumnos(as) con problemas de conducta más complejos. (Sugai y Horner, 2006, citado en Varela et al., p. 48).

Podemos apreciar que no se descarta la intervención a nivel individual, de nivel terciario, pero se hace hincapié en que dentro del contexto escolar lo importante será diseñar en conjunto una manera de intervenir de manera sistémica en la elaboración de un proyecto institucional que proponga el mejoramiento de las relaciones al interior de las escuelas, esto es, intervención primaria y secundaria, de manera de transformar la experiencia al interior de dichas instituciones en miras a desarrollar individuos capaces de vivir en sociedad, de manera tolerante, constructiva y participativa. Sin embargo, para una intervención terciaria proponemos el “Método de Preocupación Compartida”, desarrollado por el psicólogo sueco Anatol Pikas (Avilés, 2002), el cual está enfocado en que los miembros del grupo, de manera individual, tomen conciencia de la situación de abuso en la que participan, mediante charlas individuales y por separado, en donde afloran sus miedos y reservas sobre el comportamiento intimidatorio en el que están participando. En la parte final del método se produce una reunión conjunta en la que agresores y víctima se comprometen al cese de actitudes hostiles. La edad de aplicación de este método se considera entre los nueve y los dieciséis años. Pikas (1989) diferencia tres etapas en su método:

ETAPA 1ª: Entrevistas individuales con cada elemento del grupo implicado (alrededor de 7 a 10 minutos por persona). Se comienza con el líder del grupo y se continúa con el resto de agresores/as. Se finaliza con la víctima.

ETAPA 2ª: Entrevistas de seguimiento con cada chico/a (alrededor de 3 minutos).

ETAPA 3ª: Encuentro de grupo (media hora).

El tiempo de duración entre cada etapa es de una semana. En la práctica, el empleo de tiempo depende de la disponibilidad del maestro/a, aunque estos intervalos deben ser siempre menores a dos semanas. Una descripción detallada de este método puede revisarse en el apéndice C.

En sexto lugar, se ha identificado como uno de los factores presentes en la violencia escolar la falta de pertenencia que los alumnos demuestran hacia el centro educativo. Para que los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia hacia la escuela, la cual la mayor de las veces se vivencia como sin sentido y como una obligación tediosa de la cual es imposible escapar, García y Madriaza sostienen que un aspecto de la violencia presente en las escuelas se debe a la falta de espacios para la expresión y la falta de diversidad en el reconocimiento de las habilidades de los jóvenes, concentradas básicamente en los premios por excelencia académica.

Más allá de lo que ya se hace en la escuela, podría considerarse pertinente incluir institucionalmente otras estrategias que permitan a los jóvenes sentirse reconocidos por sus pares. Algunas escuelas han abierto su espacio a que los jóvenes toquen con su banda de rock en la escuela. Es decir, algo que hacen por fuera incluirlo en el espacio educativo. Inesperadamente, jóvenes que “brillaban por su ausencia” encuentran una escena (literalmente) en el colegio, donde su identidad es resignificada, valorada, y logran hacerse reconocer. (2005, p. 14)

En séptimo lugar, Varela et al. (2009) plantea que es necesario considerar realizar un análisis ambiental de la infraestructura misma del establecimiento, basado en el modelo CPTED (Crime Prevencion Through Enviromental Design, lo que en castellano significa Prevención de la Delincuencia Mediante el Diseño Ambiental). Lo que se busca es identificar aquellos componentes edilicios que propicien cierto tipo de delitos, de manera de modificarlos para que sean más seguros. Este concepto de diseño debe mantenerse en cualquier propuesta de construcción nueva a implementarse. Aunque este modelo fue desarrollado en la década de los 70 por Ray Jeffery buscando bases comunes que permitieran diseñar tanto barrios como escuelas, algunos principios que se busca lograr con este tipo de intervención pueden ser de utilidad en el rediseño para un mejor control de los lugares en donde se cometen la mayor cantidad de situaciones de acoso al interior de las escuelas, como lo son el baño, los patios de recreo y los comedores (Varela et al., 2009; Olweus, 2006.) Estos principios son los siguientes:

1. Vigilancia natural. Este principio sostiene que la visibilidad de los espacios aumenta o disminuye la posibilidad de control sobre el entorno, ya que en la medida de que no veamos un espacio, será más difícil ejercer control sobre él.
2. Refuerzo de lazos afectivos y territorialidad. La segunda premisa básica revela cómo los lazos afectivos y el sentido de pertenencia a un lugar pueden fomentar el desarrollo del control social sobre un área determinada. Los espacios que no tienen un uso definido y en los cuales no se llevan a cabo actividades en

forma periódica, se convierten en espacios vulnerables al estar abandonados. La idea es reforzar el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia su entorno, ya que eso contribuye a generar un adecuado uso y cuidado de éste. Una forma concreta de hacerlo es involucrar a la comunidad tanto en la recuperación como en el diseño y cuidado de diversos espacios comunes, con el fin de que los sientan como propios y, al mismo tiempo, los cuiden.

3. Control natural de accesos. Pretende incrementar el control social o natural de los accesos a espacios determinados. Por ejemplo, una escuela con muchas entradas hace difícil controlar quien entra y sale, lo cual no contribuye a su seguridad, ya que alguien “desconocido” podría ingresar al espacio sin ser visto (Varela, et al., 2009, p. 94).

Olweus (2006) también resalta el rol de vigilancia como una manera efectiva de prevenir situaciones de acoso, aunque resalta que la sola presencia no basta, sino que tanto los profesores como las demás personas adultas que se encuentren en rol de vigilantes deben estar preparados para intervenir con decisión y rapidez, incluso en aquellas situaciones en las cuales tan solo exista la sospecha de que se estén produciendo agresiones. Aunque algunas de las relaciones que se establecen entre estudiantes, bajo la mirada de los profesores pueden aparecer como violentas, Valdivieso (2009) sostiene que los alumnos diferencian entre molestar “en mala” y molestar “en buena”, resaltando que “no todas las conductas que son denominadas violentas o de maltrato en la escuela, lo son en realidad; muchas de ellas corresponden a modos de relación que denotan confianza y afecto (molestar y ser molestado “en buena”)” (p. 312). Pero, ¿Cómo distinguir?. Olweus llama a ser cautos en este punto, ya que a pesar de que la supuesta víctima afirme que no existe maltrato, hay señales no verbales (tono de la voz, expresión de la cara, el ambiente en donde se desarrollan las actividades) que nos pueden dar indicios sobre la verdadera situación, y agrega que “el principio que nos debe guiar es que vale más actuar demasiado pronto que demasiado tarde” (2006, p.91), resaltando el hecho de que la institución educativa debe adoptar una actitud clara: “No aceptamos agresiones” (2006, p. 91), dando un mensaje sin contradicciones tanto a los agresores como a otros alumnos que pudieran verse implicados en actos de intimidación.

A manera de síntesis, podemos decir que para lograr transformar las escuelas en lugares que propicien el desarrollo social, emocional e intelectual de los alumnos y docentes, es propicio considerar lo siguiente:

1. Desarrollar una conciencia compartida de la relevancia de propiciar y mantener un clima escolar sin violencia, que se refleje en los métodos de enseñanza y en la

manera de intervención en los conflictos, abandonando la escalada simétrica en donde la violencia se ataca con más violencia (si el alumno grita en clase, el docente grita más fuerte).

2. Establecer de manera consensuada entre todos los estamentos las normas sobre los comportamientos esperados y las sanciones a aplicar a aquellos que no las cumplen.

3. Analizar la realidad del centro respecto a la problemática del acoso escolar, usualmente a través de la aplicación de cuestionarios y la elaboración de sociogramas.

4. Conformar grupos multiestamentales que evalúen en forma continua el estado del centro respecto a las medidas implementadas, de manera de modificar aspectos de ser necesario.

5. Considerar efectuar intervenciones tanto a nivel de aula como a nivel individual en los casos que así lo requieran.

6. Desarrollar sentido de pertenencia hacia el centro educativo, abriendo espacios para actividades en donde los alumnos puedan desarrollar sus habilidades artísticas y puedan interrelacionarse con sus compañeros fuera del contexto de aula.

7. Realizar un análisis ambiental del centro de manera de mejorar el control de los espacios y optimizar el aprovechamiento positivo de los mismos.

Si consideramos a las escuelas como instituciones piramidales, en donde la figura del director se vincula a la del sostenedor, en donde los intereses de lucro se entremezclan con ideales de calidad y equidad, en donde mantener el funcionamiento de un establecimiento municipal responde más a una guardería de adolescentes con riesgo social que a un trampolín de escalada social, la incorporación de las medidas antes mencionadas para el mejoramiento de la convivencia escolar chocan de frente con una realidad social en la cual la desconfianza, la violencia y la inseguridad marcan la convivencia del día a día. Trabajar la convivencia sin violencia en las escuelas puede ser sin duda un paso fundamental para la conformación de una sociedad más tolerante e inclusiva, en donde la colaboración se imponga frente a la despiadada competencia, en donde la solidaridad tenga un espacio y la paz sea la norma. Lograr esto implica una modificación interna de los individuos, no solo una modificación edilicia para un control más efectivo o un establecimiento de normas punitivas que atemorizan a los que están tentados de

trasgredirlas. Se requiere de un modelo a imitar, se requiere de un director y un sostenedor que hacen suyo el deseo de una sociedad en la que nos saludamos cordialmente en las calles y nos ayudamos los unos a los otros. Se requiere de docentes con sueldos dignos, para los cuales la enseñanza sea un gratificante colaborar para la creación de seres críticos, concientes, activos, y no meros consumidores de moda o hábitos más semejantes al macho alfa que a humanos que entienden que solo la unión es fuerza. Para en verdad lograr los objetivos que hemos propuesto basados en la bibliografía consultada hace falta un compromiso con ideales que para la sociedad capitalista son remanentes románticos de épocas pasadas, aplastadas por la economía basada en el petróleo que incesantemente lleva a la humanidad a una de las crisis medioambientales de mayor envergadura de toda su historia. Creemos que la disyuntiva de proponer en lo concreto realizar verdaderos cambios estructurales a los sistemas de enseñanza pasan por el mismo dilema, esto es, a) sabemos que quemar petróleo esta destruyendo el planeta; b) las tecnologías limpias existen hace décadas; c) resulta antieconómico una revolución tecnológica. Conclusión: se seguirá quemando petróleo hasta que no quede ni una gota, ya que la tecnología automotriz sigue basada en los motores de combustión interna. Esta misma problemática podemos transferirla al tema que nos preocupa: a) el acoso escolar genera daños tanto a los implicados como al sistema que lo permite; b) sabemos que propiciar estrategias que promuevan la convivencia escolar sin violencia permite un cambio radical en el ambiente escolar mejorándolo y propiciando el aprendizaje; c) no existen recursos ni humanos ni materiales interesados en atacar las causas reales del problema, es más, la competencia y el dominio de uno sobre otro refleja el modelo de sociedad imperante, como un currículo oculto que valida en un doble discurso la violencia escolar en todos sus niveles, como lo explican Bowles y Gintis (Giroux, 1985) cuando hablan de la teoría de la correspondencia, en donde las interacciones que se dan en la sala de clases encarnan mensajes específicos destinados a legitimar las perspectivas particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sustentan la lógica capitalista, relacionados básicamente a como será en el mundo laboral al cual los estudiantes están destinados según la clase social a la que pertenezcan. Para lograr el cambio se hace necesario un compromiso sincero, sin dobles lecturas, sin intereses contrapuestos, sin intenciones secundarias, un acto político sin discursos, una modificación sustancial a nuestros modos de vida. Sin temor a parecer poco prácticos, planteamos también que en definitiva la problemática de la violencia en las escuelas en general y del acoso en particular responden al mismo principio que desarrollo la gripe aviar: la confinación forzada. Es decir, es la estructura misma de los establecimientos y la metodología de enseñanza sin radicales modificaciones desde el siglo XVIII la que engendra el fenómeno. Se ha trabajado y probado diferentes estrategias de desarrollo de estrategias de aprendizaje, desde la escuela tradicional a la escuela nueva (Saviani, 1982),

pero en el fondo todas responden a los mismos principios, esto es, un edificio destinado a confinar entre sus paredes, de manera forzada, a niños y niñas entre los 4 a los 18 años. Creemos que este concepto parte por ser irracional, y que responde tristemente al establecimiento de un sistema económico que somete a los padres a trabajos enajenantes que no permiten compartir el tiempo con sus hijos, conformando la díaada: padres en la fábrica, hijos en la escuela.

¿Y si transformamos la escuela?, ¿y si permitimos que cada niño o niña aprenda a aprender desde su hogar, a su ritmo, sin presiones ni moldes, sino impulsados por su propia y natural curiosidad? Expresiones tan simples como esta no solo parecen utópicas, sino también irracionales, poco prácticas, impensables para una sociedad como la nuestra. Pero entonces, ¿no es viable proponer modelos de educación en casa? Supongamos que si lo es, que es viable permitir que los futuros adultos se eduquen en sus hogares, acompañados de la madre, de los hermanos, del padre, participes de la enseñanza, aprendices y maestros también ellos. ¿Y el contacto social? Pues transformando las escuelas en centros sociales y de apoyo al aprendizaje, lugares donde se asiste por el placer de hacerlo, con una oferta educativa diversificada, descentralizando universidades e institutos técnicos, permitiendo una verdadera educación continua, unida a la realización de talleres de artes y ciencias, de actividades de esparcimiento y mejoramiento físico. Consideramos que tal como la revolución francesa soñó un mundo de hombres libres, ya no súbditos, sino ciudadanos nacidos de la mano de la ilustración, se hace imprescindible para los tiempos que vivimos restaurar el valor de atreverse nuevamente a soñar con otras instancias de libertad, que fueron truncadas por los grupos de poder emergente al transformar reyes y súbditos en pequeños burgueses y trabajadores asalariados. Si bien la problemática que nos convoca, el acoso escolar, requiere de intervenciones inmediatas y efectivas, consideramos que se trabaja desde un modelo de escuela que de muchas maneras propicia ese tipo de comportamientos y que el modelo que sustenta no es el mejor ni el definitivo, y que si bien la utopía de escuelas abiertas y comunitarias esta lejos de ser una realidad a corto plazo, al menos en el debate podemos iniciar el proceso de transformación. Saber donde se quiere llegar es sin duda el primer paso para avanzar en dicha dirección, ya que aunque no podamos ver más allá del horizonte, cada paso nos lleva más cerca de la meta.

6. CONCLUSIONES

Mediante la revisión bibliográfica realizada, hemos podido constatar la importancia que la problemática del acoso escolar en particular y la violencia escolar en general, tienen

sobre las relaciones que se establecen al interior de los establecimientos educativos. Si bien existe una gran cantidad de publicaciones sobre el tema, se hace difícil definir procedimientos o programas de intervención universales, ya que la dinámica de este tipo de situaciones está marcada por la influencia del medio inmediato en el cual se encuentra inserto el grupo escolar. Factores como el nivel socioeconómico, el nivel de violencia doméstica, la ubicación e infraestructura de los establecimientos determinarán los focos de intervención prioritarios, resaltándose que sin una discusión abierta y participativa de todos quienes están involucrados, incluyendo los encargados de apoyar políticas públicas desde los Ministerios, cualquier medida que tome el establecimiento puede no ser efectiva, ya que es mediante esta participación que se logra el compromiso de todos los actores involucrados, adaptando a las posibilidades y características propias de la escuela y sus ocupantes cualquier plan o programa a desarrollar en la intervención y prevención del acoso escolar, poniendo especial énfasis en el mejoramiento de la convivencia escolar como una meta genérica que debe ser incorporada en forma transversal en toda institución educativa. Consideramos que hemos logrado nuestro objetivo de proporcionar un marco conceptual y metodológico que otorgue las herramientas básicas para la detección, el abordaje y la prevención del acoso escolar, presentando en forma sistemática aspectos generales y particulares tanto de la violencia en las escuelas y el fenómeno del acoso en particular, comprendiendo a su vez que su presencia en las instituciones educativas también responde al modelo de escuela que sirve y es creada en nuestra sociedad capitalista neo liberal con el fin de prolongar al infinito la lógica que sustenta la apropiación del capital a manos de unos pocos que someten a la mayoría. La transformación, entonces, de nuestras escuelas debe empezar por un debate abierto y participativo entre todos los estamentos y en el abandono de prácticas que legitiman el doble discurso partidista que por un lado pretende hacer creer que la escuela es la respuesta para el ascenso y la igualdad social y por otro las utiliza para modelar futuros obreros sumisos y predispuestos a aceptar la posición que en el aparato productivo le heredan los padres y la clase a la cual pertenecen. No basta con reforzar las rejas y aumentar los castigos. Se hace necesaria una toma de conciencia profunda respecto a la problemática de quienes queremos ser y de la sociedad que estamos modelando, como directores, docentes, padres o alumnos, y si acaso el modelo de escuela imperante responde realmente al ideal de crear hombres libres, capaces de desarrollar sus habilidades individuales con el apoyo e incentivo del grupo, o en definitiva seguimos defendiendo y sometidos a un sistema que solo pretende crear mercado para las instituciones de educación superior, ya sean estas universidades o institutos técnicos, abarrotando de profesionales un mercado incapaz de asimilar dicha mano de obra, en detrimento de otras vías de generación de recursos que representen las más sinceras necesidades de cada uno, como pueden ser la agricultura, la expresión artística, la

artesanía, etc. Según nuestro análisis, el fenómeno del acoso escolar es el resultado del modelo educativo imperante que lo promueve de manera simbólica y correspondiente al esquema social que sustenta el modo en que opera la escuela y las expectativas unívocas que presenta el esquema “buenas notas colegio + buenas notas universidad = éxito social y económico”, lo cual representa además una falacia frente a una educación de calidad que solo la ostentan las clases pudientes, la violencia y discriminación de clases presentes en los rasgos subculturales que forman parte de la identificación del individuo (forma de hablar, de moverse, de vestir) y la imposibilidad, mencionada anteriormente, de asimilar laboralmente a todos los egresados de la educación superior. En la base de este esquema resalta el hecho que no todos lograrán la meta, que muchos serán excluidos, humillados, relegados a ciudadanos de segunda, tercera o cuarta categoría, debiendo someterse a trabajos rutinarios y enajenantes como única forma de sobrevivencia posible, o bien abrazando la vía de la delincuencia. Tanto en uno como otro escenario el individuo será acosado, ya sea por un empresario que explota o un sistema que reprime y encarcela. Creemos que no cabe esperar que las respuestas provengan del sistema imperante, ya que se beneficia social y económicamente de la inmutabilidad del mismo. Creemos sí que son los individuos los que podemos plantearnos frente a la problemática profunda y desarrollar vías alternativas de educación y crecimiento en donde los valores que primen sean los de desarrollar las potencialidades de todos en pos de construir una sociedad ecológica, humanista y espiritual, en donde nos comprometamos a desarrollar una relación con el otro buscando el beneficio mutuo, lejos de la explotación y el abuso, oculto o evidente, del cual nuestros hijos y alumnos son potenciales víctimas en toda institución educativa. Si bien es innegable que en los casos específicos de acoso escolar es vital la intervención inmediata y efectiva, el no debate macro y global nos destina a un continuo tensado de las cercas, la instalación de cámaras de vigilancia o la rigurosidad de las normas de convivencia, sin realmente cuestionar la problemática de base, representada por un sistema social que promueve la división y la exclusión entre clases dominantes y dominadas, es decir, en la violenta y perpetua díada “abusador-abusado”.

7. BIBLIOGRAFIA

AVILES, J. (2002). Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado. Edita ESTEE-EILAS. Bilbao, España.

BANDURA, A. (1973). Agresión: A Social Learning Analisis. Ed. Prentice Hall. Londres.

BEYER, EYZAGUIRRE y FONTAINE. (2001). La reforma educacional chilena editado por Juan García-Huidobro. Revista Perspectivas. Departamento de Ingeniería Industrial. Universidad de Chile. Vol. 4, N° 2, pp. 289-314. Chile.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. (1977). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Labor, Barcelona, España.

CAPELAN, J. s.f. ¿Capitalismo de rostro humano o sociedad del penalismo?. Recuperado el día 10 de julio del 2010. Disponible en <http://www.bielpidiovaldes.org/capelan1.htm>

CASTRO, P. (2003). Impacto del proyecto piloto de convivencia escolar y mediación entre pares 2000 -MINEDUC/PIIE- en la percepción del autoconcepto y del clima escolar en estudiantes de enseñanza media de la comuna de Florida. Tesis para optar al título de psicólogo, Universidad de Chile. Publicado en Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina. Disponible en www.opech.cl

CEREZO, F. (2000). Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares. Ed. Albor-Cohs. Madrid, España.

CEREZO, F. (2004). La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención. Ediciones Pirámide, España.

COLL, C. (1992). Desarrollo psicológico y educación, TOMO II. Ed. Alianza. España.

CORNEJO, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación, Vol.4, Nro 1. Chile.

DEFENSOR DEL PUEBLO. (2000). Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid. Disponible en www.defensordelpueblo.es

DEFENSOR DEL PUEBLO. (2007). El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización Informe 2000. Disponible en www.defensordelpueblo.es

DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1998). En la Escuela: Sociología de la Experiencia Escolar. Editorial Losada. Buenos Aires, Argentina.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. (2000). La reforma educacional chilena. Editorial Popular, Madrid.

GARCÍA, M. y MADRIAZA, P. (2005). Lineamientos para la intervención en violencia escolar en Chile. Revista Persona y sociedad. Universidad Alberto Hurtado. Vol. 19, Nº 1, pp. 135-154.

GIROUX, H. (1985). Las teorías de la reproducción y resistencia en la nueva sociología de la educación: análisis crítico. Revista Dialogando Nº 10.

GONZÁLEZ, CORNEJO, SÁNCHEZ, CALDICHOURY. (s.f.). Perspectivas y significados del movimiento nacional de estudiantes secundarios chilenos. Recuperado el día 22 de mayo del 2010. Disponible en <http://www.opech.cl>

MARTIN, J. (s.f.) ieSocio, Mejora de la convivencia en el aula: redes sociales frente al acoso escolar. Recuperado el día 26 de junio del 2010. Disponible en <http://www.iesocio.es/stuff/ieSocio.pdf>

MARTÍNEZ R. MARTÍN J. y DÍAZ-AGUADO M. (2009). Los métodos Sociométricos en la Psicología del Desarrollo y Educativa. Facultad de Psicología Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el día 26 de junio del 2010. Disponible en <http://www.cop.es/focad/pdf/010-FOCAD-02.pdf>

MERTZ, C., (2006). La prevención de la violencia en las escuelas. Fundación Paz Ciudadana. Chile. Recuperado el día 5 de junio de 2010. Disponible en <http://www.pazciudadana.cl/publs.php?show=CAT&idCat=21>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (2004). Metodologías de Trabajo para el Mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Gobierno de Chile. Recuperado el día 25 de Julio del 2010. Disponible en http://www.mineduc.cl/biblio/documento/934_CONVIVENCIA.pdf

OLWEUS, D. (2006). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Tercera edición. Ed. Morata. Madrid, España.

OMS, (2003). Informe sobre violencia y salud. Recuperado el día 30 de noviembre del 2009. Disponible en:
http://whqlibdoc.who.int/publications/2003/9275315884_chap1_spa.pdf

ORTEGA, R. (1998). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, España.

PIKAS, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. En Roland, E. y Munthe, E. (Eds.), *Bullying: An international perspective*. (pp. 91-105). Ed. David Fulton, Londres.

REDONDO, J. (2004). Mito, falacia y fraude. Recuperado el día 21 de mayo del 2010. Disponible en <http://www.opech.cl>

ROGERS, B. (1994). *Behaviour Recovery*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

RAE, (2010). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado el 20 de octubre, 2009, en <http://www.rae.es>

ROSS EPP, J. y WATKINSON, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo*. Editorial la Muralla, Madrid, España.

RUZ, J. (2006). *Convivencia y calidad de la Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Santiago, Chile.

SAVIANI, D. (1982). Las teorías de la Educación y el problema de la marginalidad en América latina. *Red latinoamericana de investigaciones cualitativas de la realidad escolar*. Revista Dialogando. N° 3.

SERRANO, A. (2006). Acoso y violencia en la escuela. Como detectar, prevenir y resolver el bullying. Editorial Ariel. Barcelona, España.

SUCKLING A. y TEMPLE C. (2006). Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral. Ediciones Morata, España.

SUGAI, G. y HORNER, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining schoolwide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259. EEUU.

VALDIVIESO, P. (2009). Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolen en Santiago de Chile. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Facultad de Psicología. España.

VARELA J., TIJMES C., SPRAGUE J. (2009). Programa de prevención de la violencia escolar. Paz educa. Fundación Paz Ciudadana. Chile. Recuperado el día 10 de Julio, 2010. Disponible en http://www.pazciudadana.cl/docs/pub_20100218170450.pdf

VOORS, W. (2006). Bullying. El acoso escolar. Ediciones Oniro. Buenos Aires, Argentina.

WHITNEY, I. y SMITH, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior-/middle and secondary. *Educational Research*, nº 35, pp. 3-25.

ZERÓN, A. (2004) Violencia Escolar y Violencia Anti-Escuela: Aportes Teóricos para una Aproximación Sociológica. *Boletín de Investigaciones Educativas Pontificia Universidad Católica*. Vol.19. Santiago, Chile.

7. 1. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

ARCHER, J. (2004). Sex Differences in Aggression in Real-World Settings: A Meta-Analytic Review. *Review of General Psychology*. No. 4, Vol. VIII.

ARON, A. (2000). Un programa de educación para la no violencia. *Revista Psykhe*, 2 (9), 25-39.

ARON, A. & MILICIC, N. (1999). *Clima Social Escolar y Desarrollo Personal: Un Programa de Mejoramiento*. Andrés Bello, Santiago, Chile.

CONTADOR, M. (2001). Percepción de Violencia Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media. Revista Psykhe. Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Chile. N° 10, pp. 69–80.

GARCÍA, M. & MADRIAZA, P. (2004). Clamores Juveniles y su Relación con la Violencia Escolar: Conflicto y Aspiración por Recrear un Orden Social. Revista Persona y Sociedad. Vol. 18, pp. 31-50.

GARCÍA, M. y MADRIAZA, P. (2005). Sentido y Sin sentido de la violencia escolar. Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. Revista Psykhe. Escuela de Psicología P.U.C. Vol. 14, pp.165-180.

GARCÍA, M. y MADRIAZA, P. (2005), en prensa. La imagen Herida y el Drama del Reconocimiento. Estudio cualitativo de los determinantes del cambio de la violencia escolar en Chile. Revista Estudios pedagógicos. Valdivia

LECANNELIER, F. (2006). Violencia escolar entre pares: Aproximaciones a la realidad nacional. Seminario Ciclo de conferencias sobre violencia escolar, 23 agosto 2006. Universidad Finis Terrae. Chile.

LLAÑA, M. (1999). La perspectiva del Sistema Educacional respecto a la violencia Infanto–Juvenil. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 2(8):39–43.

MAGENDZO, A. y DONOSO, P. (2000). Cuando a uno lo molestan. Un acercamiento a la discriminación en la escuela. PIIE/Editorial LOM, Santiago, Chile.

MENA, I. y VIZCARRA, R. (2001). Algo nuevo bajo el sol: Hacer visible el maltrato y posible la esperanza. Revista Psykhe, 1(10), pp. 81–101.

PELLEGRINI, A. (2001). A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression, and sexual harassment during the transition from primary school through middle school. Applied Developmental Psychology. 22, 119 -133.

PELLEGRINI, A y LONG, J. (2003). A sexual selection theory longitudinal analysis of sexual segregation and integration in early adolescence. Journal Experimental Child Psychology. 85, 257–278.

RAMOS, C., NIETO, A. M. y CHAUX, E. (2007). Aulas en paz: Resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, 36-56.

RUIZ, F. (2005). Lógicas para la violencia en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37, 103-115.

SPRAGUE, J. y WALKER, H. (2005). *Safe and healthy schools practical intervencion strategies*. Guilford Press, New York.

8. APÉNDICES

A. Cuestionario PRECONCIMEI

PRECONCIMEI
Cuestionario para el alumnado
INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN
(ADAPTADO DE ORTEGA, MORA-MERCHÁN Y MORA)

Instrucciones para responder al cuestionario

0. Si te surge alguna pregunta mientras rellenas el cuestionario levanta la mano y te responderemos.
1. El cuestionario es anónimo, pero, si lo crees oportuno puedes poner tu nombre al contestar la pregunta nº 12.
2. Lee las preguntas detenidamente. Revisa todas las opciones y elige la respuesta que prefieres.
3. Anota tu respuesta en la HOJA DE RESPUESTAS, que tienes aparte, haciendo una cruz en la opción que eliges. Algunas preguntas tienen opciones que te permiten escribir texto. Hazlo siempre en la hoja de respuestas.
4. La mayoría de preguntas te piden que elijas sólo una respuesta. Sin embargo, ATENCIÓN, hay preguntas donde puedes responder seleccionando más de una opción. En todo caso se te indica en la misma pregunta.
5. En algunas preguntas aparece una opción que pone "otros". Esta se elige cuando lo que tú responderías no se encuentra dentro de las otras opciones. Si eliges esta opción táchala en la hoja de respuestas y sobre la línea de puntos, escribe tu respuesta.
6. Cuando termines de contestar la primera página del cuestionario pasa a la vuelta.
7. Escribe con un lápiz. Si te equivocas al responder puedes corregir borrando, no taches.
8. El cuestionario que te presentamos ahora es sobre INTIMIDACIÓN Y MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS O COMPAÑERAS.

Hay intimidación cuando algún chico o chica cogen por costumbre meter miedo, amenazar o abusar de sus compañeros o compañeras. Estas situaciones producen rabia y miedo en las personas que las sufren por no poder defenderse.

PRECONCIMEI
Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales
HOJA DE RESPUESTAS

INSTRUCCIONES:

Por favor, lee atentamente cada pregunta en tu cuestionario y marca con una x la letra o letras (según la pregunta), que mejor describa tu manera de pensar.

Instituto: Curso: Letra:

Localidad: Edad:

Soy: r Chico r Chica Fecha:

1 | a | b | c | d | e | f | g |

2 | a | b | c | d |

3 | a | b | c | d | e |

4 | a | b | c | d | e | f | g | h |

5 | a | b | c | d | e |

6 | a | b | c | d | e | f | g |

7 | a | b | c | d |

8 | a | b | c | d | e | f | g | h | i |

9 | a | b | c | d | e | f | g | h |

10 | a | b | c | d | e |

11 | a | b | c | d | e | f |

12 | a | b | c | d | e |

Si tienes que añadir algo sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo ahora.
(Además, si lo crees oportuno, aquí puedes escribir tu nombre).

.....
.....
.....
.....

Nombre:

PRECONCIMEI

Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales

HOJA DE PREGUNTAS PARA EL ALUMNADO

(ADAPTADO DE ORTEGA, MORA-MERCHÁN Y MORA)

1. ¿Cuáles son en tu opinión las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros/as?
 - a. Insultar, poner motes.
 - b. Reirse de alguien, dejar en ridículo.
 - c. Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar).
 - d. Hablar mal de alguien.
 - e. Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas.
 - f. Rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar.
 - g. Otros.
2. ¿Cuántas veces, en este curso, te han intimidado o maltratado algunos/as de tus compañeros/as?
 - a. Nunca.
 - b. Pocas veces.
 - c. Bastantes veces.
 - d. Casi todos los días, casi siempre.
3. Si tus compañeros/as te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?
 - a. Nadie me ha intimidado nunca.
 - b. Desde hace poco, unas semanas.
 - c. Desde hace unos meses.
 - d. Durante todo el curso.
 - e. Desde siempre.
4. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación? (Puedes elegir más de una respuesta).
 - a. En la clase cuando está algún profesor/a.
 - b. En la clase cuando no hay ningún profesor/a.
 - c. En los pasillos del Instituto.
 - d. En los aseos.
 - e. En el patio cuando vigila algún profesor/a.
 - f. En el patio cuando no vigila ningún profesor/a.
 - g. Cerca del Instituto, al salir de clase.
 - h. En la calle.
5. Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (Puedes elegir más de una respuesta).
 - a. Nadie me intimida.
 - b. No hablo con nadie.
 - c. Con los/as profesores/as.
 - d. Con mi familia.
 - e. Con compañeros/as.
6. ¿Quién suele parar las situaciones de intimidación?
 - a. Nadie.
 - b. Algún profesor.
 - c. Alguna profesora.
 - d. Otros adultos.
 - e. Algunos compañeros.
 - f. Algunas compañeras.
 - g. No lo sé.

7. ¿Has intimidado o maltratado a algún compañero o a alguna compañera?

- a. Nunca me meto con nadie.
- b. Alguna vez.
- c. Con cierta frecuencia.
- d. Casi todos los días.

8. Si te han intimidado en alguna ocasión ¿Por qué crees que lo hicieron?

(Puedes elegir más de una respuesta).

- a. Nadie me ha intimidado nunca.
- b. No lo sé.
- c. Porque los provoqué.
- d. Porque soy diferente a ellos.
- e. Porque soy más débil.
- f. Por molestarme.
- g. Por gastarme una broma.
- h. Porque me lo merezco.
- i. Otros.

9. Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros/as ¿por qué lo hiciste?

(Puedes elegir más de una respuesta).

- a. No he intimidado a nadie.
- b. Porque me provocaron.
- c. Porque a mí me lo hacen otros/as.
- d. Porque son diferentes (gitanos, deficientes, extranjeros, payos, de otros sitios...)
- e. Porque eran más débiles.
- f. Por molestar.
- g. Por gastar una broma.
- h. Otros.

10. ¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan a otros/as? (Puedes elegir más de una respuesta).

- a. Por molestar.
- b. Porque se meten con ellos/as.
- c. Por que son más fuertes.
- d. Por gastar una broma.
- e. Otras razones.

11. ¿Con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner motes, dejar en ridículo, pegar, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse, etc.) en tu Instituto durante el trimestre?

- a. Nunca.
- b. Menos de cinco veces.
- c. Entre cinco y diez veces.
- d. Entre diez y veinte veces.
- e. Más de veinte veces.
- f. Todos los días

12. ¿Qué tendría que suceder para que se arreglase este problema?

- a. No se puede arreglar.
- b. No sé.
- c. Que hagan algo los/as profesores/as.
- d. Que hagan algo las familias.
- e. Que hagan algo los/as compañeros/as.

Gracias por tu colaboración.

PRECONCIMEI

Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales

HOJA DE PREGUNTAS PARA EL PROFESORADO

(ADAPTADO DE ORTEGA, MORA-MERCHÁN, MORA Y FERNÁNDEZ)

Valora entre 1 (desacuerdo) y 5 (acuerdo) las siguientes frases según tu opinión:

a. Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum.

1 2 3 4 5

b. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi Centro.

1 2 3 4 5

c. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de disciplina y agresiones del alumnado.

1 2 3 4 5

d. El propio profesorado es en ocasiones el objeto de ataque del alumnado.

1 2 3 4 5

e. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto.

1 2 3 4 5

f. La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa.

1 2 3 4 5

g. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema.

1 2 3 4 5

h. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en el Instituto.

1 2 3 4 5

i. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.

1 2 3 4 5

j. Para eliminar los problemas de violencia entre el alumnado que se producen en el Instituto, hay que implicar a las familias.

1 2 3 4 5

k. La carga lectiva e instruccional actúa como una exigencia que impide dedicarse a asuntos como los problemas de relaciones interpersonales.

1 2 3 4 5

l. Para eliminar los problemas de violencia y mejorar las relaciones interpersonales hay que modificar el currículum escolar.

1 2 3 4 5

ll. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre las agresiones y violencia en mi Centro sería una buena idea.

1 2 3 4 5

m. Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de violencia e intimidación como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.

1 2 3 4 5

Gracias por tu colaboración

PRECONCIMEI

Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales

HOJA DE PREGUNTAS PARA PADRES Y MADRES

Este cuestionario trata de saber cómo son las relaciones entre chicos y chicas del Instituto qué problemas suceden entre ellos. Con la información que obtengamos podremos tratar mejor esos problemas. Uno de ellos es **LA VIOLENCIA Y EL MALTRATO ENTRE CHICOS Y CHICAS**.

Hay maltrato e intimidación cuando algún chico o chica cogen por costumbre meter miedo o abusar de sus compañeros o compañeras. Estas situaciones producen rabia y miedo en las personas que las sufren por no poder defenderse.

Este cuestionario es anónimo. Su sinceridad al contestarlo nos ayudará a buscar las soluciones adecuadas a esos problemas.

ROGAMOS MÁXIMA SINCERIDAD EN LAS RESPUESTAS. GARANTIZAMOS EL MÁS ABSOLUTO ANONIMATO.

Valoren entre 1 (desacuerdo) y 5 (acuerdo) las siguientes frases según su opinión:

- | | |
|---|--|
| 1. En el Instituto en que cursa estudios mi hijo/a existe violencia e intimidación.
1 2 3 4 5 | 10. La causa de los problemas de violencia e intimidación reside en el clima de relación que se viva en el Centro Educativo.
1 2 3 4 5 |
| 2. Tengo confianza con los profesores/as del Instituto.
1 2 3 4 5 | 11. La causa de los problemas de violencia e intimidación reside en el clima de relación que se viva en la sociedad.
1 2 3 4 5 |
| 3. El profesorado del centro intenta atajar los problemas de violencia e intimidación.
1 2 3 4 5 | 12. Los programas televisivos que los chicos y chicas ven favorecen que puedan haber problemas de violencia e intimidación.
1 2 3 4 5 |
| 4. Estoy satisfecho/a de mi trato con el profesorado del Centro.
1 2 3 4 5 | 13. En el seno de la familia, alguna vez, he tenido que utilizar el daño físico (pegar) a mi hijo/a para resolver algún problema de conducta.
1 2 3 4 5 |
| 5. Estoy dispuesto a participar más en el Centro para ayudar al profesorado a resolver estos problemas.
1 2 3 4 5 | 14. Cuando conozco casos de violencia o intimidación lo comunico en el Instituto al tutor/a de mi hijo/a.
1 2 3 4 5 |
| 6. Tengo confianza en mi hijo/a.
1 2 3 4 5 | 15. Estaría dispuesto/a a participar en el Instituto en algún programa que ataje los problemas de violencia e intimidación entre los chicos y chicas.
1 2 3 4 5 |
| 7. Creo que mi hijo/a no podrá participar nunca en actos de violencia o intimidación.
1 2 3 4 5 | 16. Los problemas de violencia e intimidación los considero tan importantes como los de rendimiento académico.
1 2 3 4 5 |
| 8. Si mi hijo/a tuviera algún problema de violencia o intimidación me lo contaría.
1 2 3 4 5 | |
| 9. La causa de los problemas de violencia e intimidación reside en el clima de relación que se viva en la familia.
1 2 3 4 5 | |

Gracias por su colaboración.

B. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares Bull-S

BULL-S
TEST DE EVALUACIÓN DE LA
AGRESIVIDAD ENTRE ESCOLARES
 Forma-A (Alumnos)
 (F. Cerezo, 2000)

Apellidos y Nombre Edad
 Sexo: N.º Centro Curso Fecha

Las cuestiones siguientes ayudarán a tu profesor a entender mejor como ves el ambiente que os rodea. Estas preguntas se refieren a **COMO VES A TUS COMPANEROS Y A TI MISMO EN CLASE**. Tus respuestas son **CONFIDENCIALES**.

Responde cada pregunta escribiendo, **COMO MÁXIMO, TRES NOMBRES-NÚMEROS** de compañeros de tu clase que mejor se ajusten a la pregunta.

1. ¿A quién elegirías como compañero/ a de grupo de clase?

2. ¿A quién **NO** elegirías como compañero/ a?

3. ¿Quieres creer que te elegirían a ti?

4. ¿Quieres creer que **NO** te elegirían a ti?

5. ¿Quieres ser los más fuertes de la clase?

6. ¿Quieres actuar como un cobarde o como un "bebe"?

7. ¿Quieres maltratar o pegar a otros compañeros?

8. ¿Quieres ser los víctimas?

9. ¿Quieres suelen empezar las peleas?

10. ¿A quiénes se les tiene miedo?

Señala la respuesta más adecuada **FOR ORDEN de preferencia (1.º, 2.º, etc.)**

11. Las agresiones suelen ser:
- | | | | |
|--|--|----------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Insultos y amenazas | <input type="checkbox"/> Maltrato físico | <input type="checkbox"/> Rechazo | <input type="checkbox"/> Otras formas |
|--|--|----------------------------------|---------------------------------------|
12. ¿Dónde suelen ocurrir las agresiones?
- | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|--|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> En el aula | <input type="checkbox"/> En el patio | <input type="checkbox"/> En los pasillos | <input type="checkbox"/> Otros |
|-------------------------------------|--------------------------------------|--|--------------------------------|
- Ahora señala **SÓLO una respuesta**
13. ¿Con qué frecuencia ocurren las agresiones?
- | | | | |
|---|---|-----------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Todos los días | <input type="checkbox"/> 1-2 veces por semana | <input type="checkbox"/> Rara vez | <input type="checkbox"/> Nunca |
|---|---|-----------------------------------|--------------------------------|
14. ¿Crees que estas situaciones encierran gravedad?
- | | | | |
|--------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Poco o nada | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Bastante | <input type="checkbox"/> Mucho |
|--------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
15. ¿Te encuentras seguro/ a en el centro escolar?
- | | | | |
|--------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Poco o nada | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Bastante | <input type="checkbox"/> Mucho |
|--------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|

BULL-S
TEST DE EVALUACIÓN DE LA
AGRESIVIDAD ENTRE ESCOLARES
 Forma-B (Profesorado)
 (F. Cerezo, 2000)

Centro Fecha
 Área que imparte: Es tutor del grupo

Sus respuestas a las siguientes preguntas contribuirán a un mejor conocimiento de los alumnos, sus relaciones y amistades dentro del grupo-clase.

Responda escribiendo como máximo **TRES NÚMEROS/NOMBRES**.

1. ¿Quién es querido por todos?

2. ¿Quién tiene muy pocos amigos?

3. ¿Quién intenta ser la "mascota" del profesor?

4. ¿Quién es cruel y hace burlas de los otros?

5. ¿Quién es el más fuerte de la clase?

6. ¿Quién suele comportarse como un cobarde o un "bebe"?

7. ¿Quién suele maltratar o pegar a otros compañeros?

8. ¿Quién suele ser el/la víctima?

9. ¿Quién suele empezar las peleas?

10. ¿A quién se le tiene miedo?

C. Método PIKAS de intervención en acoso escolar

Método PIKAS

Método de preocupación compartida

Introducción

Es un método desarrollado por Anatol Pikas, psicólogo sueco del departamento de educación de la Universidad de Uppsala, en 1989. En Bristol (Inglaterra) un método similar, llamado "No blame approach" ha sido desarrollado por Bárbara Maines y George Robinson (1992) para trabajar con chicos/as que participan en el bullying.

El método Pikas es un método de intervención terciaria para casos de bullying establecido en el que un grupo de chicos/as ha agredido a uno o más chicos/as de forma regular durante algún tiempo.

Objetivo

El método se propone que los miembros del grupo de forma individual tomen conciencia de la situación en que participa, a través de charlas individuales por separado donde afloran sus miedos y reservas sobre el comportamiento intimidatorio en el que están participando.

En la parte final del método se produce una reunión conjunta en la que agresores y víctima se comprometen al cese de actitudes hostiles.

Edad

La edad adecuada para su aplicación va de los nueve a los dieciséis años.

Planteamiento inicial

El planteamiento de este método se basa en varios supuestos:

- El grupo cuando actúa participa de un componente psicológico común.
- Esos pensamientos y sentimientos del grupo son más simples que los de sus componentes individualmente.
- Cada individuo del grupo teme a nivel individual ese componente psicológico común. Este componente actúa como presión para conformarse a lo que haga el resto del grupo. Se produce lo que se llama "contagio social" (Olweus, 1998). La culpa o responsabilidad se difumina y existe miedo a convertirse en víctima si no se hace lo que dice el grupo.

Etapas

Pikas (1989) señala tres etapas diferenciadas:

- ETAPA 1ª: Entrevistas individuales con cada elemento del grupo implicado (alrededor de 7 a 10 minutos por persona). Se comienza con el líder del grupo y se continúa con el resto de agresores/as. Se finaliza con la víctima.
- ETAPA 2ª: Entrevistas de seguimiento con cada chico/a (alrededor de 3 minutos).
- ETAPA 3ª: Encuentro de grupo (media hora).

El tiempo de duración entre cada etapa es de una semana. En la práctica, el empleo de tiempo depende de la disponibilidad del maestro/a, aunque estos intervalos deben ser siempre menores a dos semanas.

Seguendo a Sharp y Smith (1994) vamos a señalar algunos aspectos iniciales a tener en cuenta:

Condiciones previas de aplicación

...sobre la información:

- Antes de empezar las entrevistas, conviene recabar toda la información disponible sobre los hechos de bullying. Se impone hablar con el tutor/a de la clase y/u otras personas adultas que hayan visto o sepan del episodio del bullying.
- Conviene obtener toda la información posible sobre los agresores y el grupo que le apoya, quién ejerce la función de líder y quiénes de secuaces; la víctima, de qué tipo es, si es agresiva o no.

...sobre el local:

- Las entrevistas se deben realizar en una habitación, sin interrupciones.
- Debe cuidarse la disposición y colocación de los asientos eligiendo sillas de igual altura y dispuestas en un leve ángulo. Evitar que los sujetos se sienten enfrente de alguna ventana por donde pase gente que pueda despiatarlos.

...sobre el profesorado que lo aplica:

- El éxito de este método depende de que el profesor/a que se responsabiliza de las entrevistas siga o no el guión propuesto.
- El maestro/a debe cuidarse de no enjuiciar y tener una actitud neutral frente a los agresores. Si se siente enfadado o con ira frente al chico/a, no es la persona adecuada para la intervención.
- El maestro/a que se implique en las entrevistas debe ser siempre el mismo en las tres etapas de la intervención.
- Es necesario recalcar que hace falta *entrenamiento para* usar el guión del Método Pikas. A veces, el profesorado no sabe aguantar los silencios y empieza a hacer muchas preguntas. No debe ser así. El método funciona en la medida en que quien lo aplica se atiene al guión.

...sobre la coordinación:

- Se entrevista primero a los agresores/as uno a uno y en último lugar a la víctima.
- Debe producirse coordinación entre el profesorado que realiza las entrevistas y el profesorado tutor y el personal subalterno a la hora de llamar al alumnado a las entrevistas.
- A la hora de la entrevista y con el permiso del profesorado correspondiente, cada agresor/a es llamado/a de su aula, sin previo aviso, acompañada por un conserje para entrevistarse con quien va a poner en práctica el método.

- Las primeras entrevistas deben hacerse consecutivamente y si es posible en un solo período lectivo. Para grupos grandes es conveniente seleccionar tiempo suficiente (dos sesiones lectivas seguidas...)
- Hay que evitar que los miembros del grupo de agresores puedan hablar entre sí antes de finalizar esta primera ronda de entrevistas.

Etapa 1ª: Primera entrevista. Guión con el alumnado agresor:

- Es importante que el terapeuta o maestro/a esté relajado antes de iniciar la sesión. Cuando entra el agresor/a, hay que mirarlo a los ojos e invitarle a sentarse luego.

Después, el terapeuta o maestro/a debe seguir el siguiente guión:

1. «Me gustaría hablar contigo porque he oído que... (víctima) está teniendo problemas». Otra alternativa es: «Me gustaría hablar contigo porque he oído que te has estado metiendo con... (nombre de la víctima)».
2. «¿Qué sabes sobre esto que te he mencionado?»
3. «De acuerdo, ya hemos hablado suficientemente de todo ello».
4. «¿Qué podemos hacer, qué sugieres, qué podrías pensar para ayudar a...?»
5. «Eso está bien. Nos volvemos a ver dentro de una semana; entonces me puedes contar cómo te ha ido».

Este diálogo debe servir para llegar a posibles soluciones para mejorar la situación. Se trata de que los propios agresores de forma individualizada lleguen a aportar sus propias soluciones. En muchas ocasiones suelen hacerlo. El resultado de estas primeras entrevistas es que los chicos/as deben sugerir cómo pueden cambiar su conducta.

En cada entrevista se llegará a una solución distinta, por ejemplo:

...*"incluirle (a la víctima) en nuestro juego en los recreos"*.

...*"decir a los demás que no le insulten (a la víctima) cuando lo hagan"*

...*"juntarme con otros compañeros y dejarle en paz (a la víctima)"*

...*"trabajar con él (con la víctima) en una clase específica"*

...*"acompañarle (a la víctima) a casa a la salida del colegio"*

...*"le dejaré (a la víctima) en paz;*

...*"le defenderé (a la víctima)"*

...*"llegaré a ser su amigo/a (de la víctima)"*

- Estas sugerencias aportadas por los chicos/as se revisan en la siguientes entrevistas las próximas

semanas. En edad de primaria no siempre encuentran formas de mejorar la situación. Pueden necesitar que se tome un papel más directivo.

- Una vez concluida la entrevista, el conserje acompaña al agresor/a a clase y llama al siguiente alumno/a para que baje con él. Siempre tendrán que ir acompañados y se debe cuidar de que no exista comunicación alguna entre los agresores/as, ni fuera ni dentro del aula.
- Después se debe repetir este guión con cada chico/a por turno.

Dificultades

A veces las cosas no salen así y se nos plantean variaciones en los guiones. Se da el caso del chico/a que no quiere hablar, también hay chicos/as que intentan negociar o quien no quiere cooperar de ninguna manera. Si vemos que la entrevista está yendo mal, hay que interrumpirla y simplemente decir: "De acuerdo. Yo creo que lo dejaremos por hoy. Te veré el próximo..." Sin embargo, lo más frecuente es que el alumnado coopere siempre que la persona que lo entrevista no es acusatoria y se atiene al guión.

Variaciones

- El chico/a no coopera: esperar en silencio hasta que hable. Si después de algunos minutos no ha dicho nada, puedes decir "parece que no quieres hablar hoy. Quizás sea mejor que vuelvas a tu clase ahora". Entonces, a veces, comienzan a hablar.
- No se les ocurren soluciones. Hay que dar tiempo para pensar. No tener miedo al silencio. Si realmente no pueden dar una solución, se les puede ofrecer una sugerencia pero siempre con el permiso del chico/a. "Tengo una idea, ¿te gustaría oírla?"
- Si el chico/a ofrece una solución imposible o ridícula, no la rechaces negativamente. Pregunta: "¿si eso sucediera, el acoso pararía?"
- Si propone una solución que depende de otras personas, no hay que negociar. Se le comenta: "Yo me refería a algo que pudieras hacer por ti mismo".
- "Yo no tengo nada que ver con eso". Si niega su involucración, se debe echar marcha atrás y hablar de forma pausada sobre el contexto social en el que se está dando al agresión y aproximarse a la situación de la víctima. Al menor signo de admitir su participación, se vuelve al guión estipulado.
- "Él (la víctima) me lo hizo a mí antes". Cuando hacen continuas alusiones a la conducta provocativa de la víctima sintiéndose justificados en su conducta de bullying, ellos perciben que la víctima "lo pide" de alguna forma. No hay que rechazar la ira, la furia o la frustración del agresor contra la víctima. Hay que aceptar sus sentimientos pero, sin embargo, mantener que la víctima lo está pasando un mal momento en la escuela.

ETAPA 1ª: Primera entrevista. Guión para con las víctimas:

- Pistas diferencia entre una víctima pasiva y otra provocativa.

El caso de la víctima pasiva:

El papel del quien entrevista es de ánimo, de apoyo y de consejo. Primero se intenta que comunique su malestar y lo que le ocurre.

Muchas víctimas hablan con gusto de lo que les pasa. Tal vez sea la primera vez que lo hacen. Luego se le comunica la idea de que él o ella misma puede hacer mucho por mejorar su situación, evitando algunas actitudes personales que puedan colaborar en disparar la agresión. A estas entrevistas, es conveniente añadir sesiones de entrenamiento de conductas asertivas.

El caso de la víctima provocativa:

Hay que ayudarla intentando que tome conciencia de que su propia conducta debe también cambiar. Quien entrevista debe tener personalidad suficientemente fuerte para ganarse la confianza de la víctima y hacerle ver que está utilizando un camino equivocado para ser culpable y buscar otras formas más aceptables de conseguirlo. Hay que recordar que frecuentemente la víctima provocativa busca ser parte integrante del grupo agresor.

ETAPA 2ª: Entrevistas de seguimiento

El siguiente grupo de encuentros se establecerá cuando cada chico/a haya conseguido aceptar los acuerdos del primer encuentro. Son encuentros individuales pero más breves que los primeros. Se efectúan una semana después y en el mismo orden y forma que los anteriores.

Sin embargo los chicos/as no siempre hacen exactamente lo que dicen que harán. Si el bullying no ha parado aún, se continúa el trabajo individual hasta que acepten una solución a la situación.

Si la situación ha mejorado, se suele organizar ya la reunión conjunta con todos los implicados siempre y cuando la víctima esté preparada para ello.

ETAPA 3ª: Encuentro del grupo

Esta etapa es necesaria siempre, pero sobre todo cuando la víctima es de tipo provocativo. Este encuentro debe servir para una consolidación en el tiempo del cambio en la conducta de bullying, fundamentalmente en caso de víctima provocativa.

- Es necesario primero una reunión con el grupo agresor. Primero se pregunta cómo ha ido con la víctima esa última semana. Se escucha todo lo que tengan que decir para que surjan las dificultades. Luego se les pregunta sobre lo que se puede hacer. Es nece-

sario concienciarles de que cualquier solución debe contar con un reconocimiento de que el problema está solucionado y por tanto, es necesario reunirse con la víctima para ratificar esto. En esta reunión será imprescindible que aparezcan los elementos positivos de la víctima y la voluntad de cambio del grupo agresor.

- A los agresores/as se les dice que hay que preparar la reunión con la víctima. El terapeuta o maestro/a propone un plan. Después se llama a la víctima. Hay que prever que pueda ir directamente a su silla sin tener que pasar por el medio del grupo. Lo mejor es hacer que se siente cerca del profesor/a.
- Cada agresor por turno expresa de forma sincera su opinión sobre la víctima que de momento, sólo escucha.
- Luego el maestro/a media preguntando a la víctima qué tiene que decir. (Si es positivo, es probable que llegue a un final adecuado)
- Hay después libertad para que cada participante pueda expresar sus dificultades y reproches. Si los hay esto alargará el final.
- El papel del maestro es de facilitador de la comunicación, aportando soluciones positivas y moderando los turnos de intervención.

Hay que comentar con satisfacción, la mejoría de la situación y sugerir las maneras para que este cambio se mantenga.

- Cuando las partes hayan llegado a una reconciliación final, se pregunta: ¿Qué haremos si alguien no mantiene la promesa que ha hecho? Con frecuencia el propio grupo sugiere una condena o castigo. Se les anima a que cada persona observe y controle los errores de las demás. También hay que hacerles ver que si el bullying continuara, habría que tomar otras medidas, situación a la que quedará claro que nadie quiere llegar. Se puede sugerir un plan para revisar estas conductas y evitar la recaída.
- Es importante terminar con la idea de la tolerancia, aceptar los errores de los demás y la necesidad de vivir juntos sin la obligatoriedad de ser amigos. De esta forma, la aceptación dura más tiempo.
- Recordar que los cambios de actitudes y conductas son lentos, que la persona que se haga cargo de las entrevistas debe ser un terapeuta, orientador o profesorado altamente entrenado en la técnica y debe tener autoridad aceptada por el grupo y estar coordinado con el resto del profesorado del grupo. Este profesorado ayudará a la consecución de mejores resultados apoyando estas ideas con su trabajo curricular y en el desarrollo del proyecto educativo del centro.