

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



**CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS DE ESCOLARES PREADOLESCENTES
RESPECTO AL HOSTIGAMIENTO EN EL ÁMBITO ESCOLAR**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, mención Psicología Clínica Infanto Juvenil

Alumno:

Francisca Guerra Tolosa.

Docente Tutor:

Pablo Valdivieso Tocornal.

Asesor Metodológico:

Roberto Fernández Droguett.

Santiago de Chile, 2011.

*Con la eterna pregunta rondándome...
Con la incógnita que estrangula mi corazón de a poco...
Hoy es un día más que pasa sin convertirse en un día para recordar,
Hoy es un día más en el que me siento... no me siento.*

*Con las manos heladas e inertes,
Con ese frío que parece salir desde adentro del cuerpo,
Con ese silencio que pido a gritos cada mañana al despertar...
Con la abundancia que me abrumba,
Con la ausencia que me asfixia.*

*Me siento... no me siento ¿ya lo dije? lo siento, últimamente soy una monotemática..... mo-
no-te-ma-ti-ca. Es lo que hay.*

*Estoy tratando de explicar cómo es que por dentro grito constantemente...
y para todos me estoy convirtiendo en un ente silencioso.
Cómo es que mientras lloro...
todos piensan que soy alguien fuerte.
Cómo es que mientras intento despertar de mis pesadillas...
mi mamá cree que quiero seguir durmiendo.*

*A lo lejos escucho una música... veo el líquido que me ofrecen a tomar...
Poco a poco me doy cuenta
de que esta es mi propia versión del país de las maravillas...
Crecer... es doloroso.
Quisiera despertar otra vez...*

ÍNDICE

I.	RESUMEN.....	5
II.	INTRODUCCIÓN.....	6
III.	MARCO TEÓRICO.....	15
	1. El fenómeno de la violencia.....	15
	1.1 Concepto.....	15
	1.2 Teorías explicativas.....	17
	1.3 Tipos de violencia.....	19
	2. Convivencia escolar y violencia en el ámbito escolar.....	21
	3. Investigaciones en torno a la violencia escolar.....	26
	4. Hostigamiento escolar.....	29
	4.1 Consecuencias, manifestaciones y características del hostigamiento....	29
	4.2 Género y hostigamiento escolar.....	31
	4.3 Consecuencias del hostigamiento escolar.....	33
	4.4 Psicología clínica y hostigamiento escolar.....	35
	4.5 Teoría ecológica y hostigamiento escolar.....	38
IV.	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	47
V.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	47
VI.	MARCO METODOLOGICO.....	48
	1. Enfoque paradigmático.....	48
	2. Tipo de estudio.....	49
	3. Focos de estudio.....	50
	4. Diseño de investigación.....	50
	5. Grupos de estudio.....	51
	6. Producción de información.....	53
	7. Plan general de análisis.....	54
	8. Aspectos éticos.....	55
VII.	RESULTADOS.....	57
	1. Encuadre conceptual.....	57
	2. Las caras del trato en el ámbito escolar.....	58
	3. Significaciones respecto del hostigamiento entre pares en el ámbito escolar....	66
	3.1 Conceptualización.....	66
	3.1.1 Manifestaciones.....	67
	3.1.2 Intención: búsqueda de daño al otro.....	69
	3.1.3 Periodicidad: malos tratos reiterativos y constantes.....	70
	3.1.4 Posiciones de poder: desequilibrio.....	70
	3.2. Causas: los por qué y para qué del hostigamiento escolar.....	72
	3.2.1 Causas relacionadas con factores personales.....	72
	3.2.2 Causas referentes a la relación con los pares.....	77

3.2.3	Causas relacionadas con el núcleo familiar.....	80
3.2.4	Causas relacionadas con el sistema escolar.....	84
3.2.5	Causas relacionadas con los medios de comunicación.....	87
3.2.6	Causas relacionadas con el estatus socioeconómico.....	89
3.3	Reacciones emocionales.....	94
3.4	Consecuencias del hostigamiento escolar.....	101
3.5	Estrategias de afrontamiento.....	105
3.	Diferencias según nivel socioeconómico.....	116
4.	Diferencias de género.....	120
VIII.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	121
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	141
	ANEXOS.....	145
	ANEXO 1: Temario entrevistas grupales.....	145
	ANEXO 2: Consentimiento informado.....	147

CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS DE ESCOLARES PREADOLESCENTES RESPECTO AL HOSTIGAMIENTO EN EL ÁMBITO ESCOLAR

I. RESUMEN.

En la presente investigación, se pretende dilucidar, desde el discurso de los propios estudiantes, la construcción de significados en torno al fenómeno del hostigamiento entre pares en el ámbito escolar, enfatizando las influencias de los diversos sistemas en los que están inmersos, además de conocer las convergencias y divergencias de estas construcciones entre escolares de distinto nivel socioeconómico y género. El interés por el hostigamiento escolar, radica en los efectos que este fenómeno tiene no sólo en los individuos, sino que en sus contextos tanto mediatos como inmediatos, y en la sociedad en general. Para dicho fin, se utiliza una metodología cualitativa, basada en los lineamientos de la Teoría Fundamentada en el análisis de datos, los cuales son producidos a través de entrevistas grupales. Los resultados arrojan contenidos explícitos respecto de la significación realizada por los estudiantes en torno a los malos tratos y en forma específica del hostigamiento y la influencia de los contextos en su génesis. Además, se evidencian elementos implícitos en el discurso que dan cuenta de influencias sociales, a las cuales los escolares no acceden conscientemente. Estos hallazgos se discuten a la luz de los procesos cognitivos en el acto de significación y sus implicancias como método de intervención.

Palabras claves: Hostigamiento Escolar, Significados, Sistemas, Violencia Escolar.

II. INTRODUCCIÓN

Diversos son los planteamientos que intentan dar cuenta de los factores que inciden en la génesis de comportamientos violentos en la sociedad actual, encontrándose, en la literatura, que éstos estarían vinculados a problemáticas de distintos niveles o sistemas en los que participan los sujetos. Se plantea, por ejemplo, que la sociedad actual y su estructura social, con grandes índices de pobreza y desempleo, sumado a sus principios competitivos con escasa oferta de empleo, producen mecanismos de desigualdad que propician un ambiente de agresividad y violencia sobre los sujetos, las prácticas y las instituciones (Fernández, 1999; Kantarovic, Kaplan y Orce, 2006).

Por otra parte, Merino (2006) propone que la diversidad y pluralidad de las personas, grupos, sociedades y culturas, generan conflictos, al contrastar ideas, valores, creencias y formas de vida, las cuales se resuelven de manera poco racional y violenta a pesar de los esfuerzos normativos y organizativos de las sociedades democráticas. Sin embargo, el problema no radica en que existan conflictos y contrastes de ideas, sino más bien se trataría de una incapacidad de reconocer al otro como un legítimo otro (Maturana, 1999), desencadenándose a nivel social un constante proceso de homogeneización y negación de la diversidad, que violenta al otro toda vez que instala una serie de prejuicios, estereotipos y, por sobretodo, discriminaciones (Magendzo y Donoso, 2000).

De este modo, a diario se puede constatar, tanto en los medios de comunicación como en las dinámicas interpersonales, hechos de violencia que parecieran presentarse como parte natural y constitutiva de las relaciones interpersonales, provocando daño a personas, bienes o cosas. Estos hechos no son exclusivos de ciertas personas, grupos sociales, étnicos o religiosos, ni de determinadas instituciones o contextos. La gravedad del tema de la violencia recae precisamente en que se extiende a todos los ámbitos sociales como una forma normal de vida a la que las personas se estarían acostumbrando (Merino, 2006).

Tomando en consideración, que las características y dinámicas socio-culturales se manifiestan y reproducen en la escuela (Merino, 2006), no sorprende descubrir que dentro de ésta se puedan identificar diversas expresiones de violencia.

Dentro de las manifestaciones de violencia que se pueden encontrar en el ámbito escolar, este trabajo se abocará específicamente al fenómeno del hostigamiento escolar. Desde la lengua española se le ha denominado también con conceptos como acoso, matonaje e intimidación entre otras, intentando encontrar una acepción adecuada para nombrar el fenómeno de bullying (término anglosajón). En esta investigación se opta por el término hostigamiento escolar por dos motivos. Por un lado, este término en su definición según la Real Academia Española (RAE, 2001), se refiere a “Acción de molestar a alguien o burlarse de él *insistentemente*”, conteniendo una de las principales características del fenómeno: la persistencia de la acción. Por otro lado, se parte de la premisa que “las palabras poseen efectos simbólicos sobre la construcción subjetiva del mundo social” (Brener y Kaplan, 2006), obstaculizando el entendimiento del fenómeno si se lo denomina a partir de un concepto de otro lenguaje. Lo anterior, queda en evidencia en un estudio en el cuál se comparó el significado de diferentes términos utilizados para definir el “bullying” en 13 idiomas (entre ellos el español), con la finalidad de determinar las situaciones y características asociadas a cada término y su correspondencia con los elementos que caracterizan este fenómeno. Los autores encontraron que las diferentes palabras que denotaban las situaciones de acoso en los diferentes países y sus idiomas, reportan diferentes significados e interpretaciones, las cuales se relacionan más con algunas manifestaciones del fenómeno que con otras (física, verbal o social), o están cargados de mayor emotividad unas que otras (Smith, Cowie, Olafsson & Liefoghe, 2002). Dado lo anterior, dependiendo del concepto utilizado, los escolares interpretan y deciden que situaciones se relacionan con el hostigamiento y cuáles no, lo cual repercute profundamente en los significados construidos y, por ende, en las manifestaciones, causas asociadas y consecuencias derivadas de éstos.

En este estudio, se asume una concepción del hostigamiento escolar, derivada de las definiciones realizadas por autores como Olweus (1998), uno de los pioneros en esta temática, el cuál propone que un alumno se convierte en víctima de éste cuando se encuentra expuesto repetidamente y durante un tiempo, a acciones intencionadas, por parte de uno o varios alumnos, que le producen daño, lo hieren o incomodan. Identifica como característica esencial, para que el acto violento pueda ser denominado como acoso, intimidación u hostigamiento, el hecho de que el alumno se encuentre en una posición de poder inferior al otro alumno o grupo que sería la fuente del hostigamiento, por lo cual su defensa se vea dificultada. Frente a esto, Magendzo (2001), agrega

que este tipo de violencia difiere de las peleas o enfrentamiento entre pandillas, en las que la posición de fuerza entre los sujetos implicados estaría más equilibrada.

El hostigamiento escolar es un problema sobre el cual existe cada vez mayor preocupación y conciencia en la sociedad, debido a que una proporción sustancial de niños y jóvenes se ven implicados desde diferentes posiciones de ésta dinámica, inquietando principalmente el hecho de que a cualquier edad que ocurra interfiere en el proceso de desarrollo de quien lo vive (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005).

Dentro de los hallazgos con respecto a la magnitud de la violencia escolar y del hostigamiento en particular, se puede mencionar un estudio realizado en Noruega entre los años 1983 y 1984, por Olweus (1998). Este estudio fue uno de los primeros en abordar el tema en Europa, contemplando una muestra de 568.000 estudiantes de primaria y secundaria. Se encontró que alrededor de un 15% del total de alumnos estaban implicados en problemas de agresión “de vez en cuando” o con mayor frecuencia (lo cual podría interpretarse como un dato de violencia escolar en general). Al poner como punto de corte la afirmación “alrededor de una vez a la semana” o más, para considerar los datos como hostigamiento, se encontró que alrededor del 3% de los alumnos sufrían acoso y poco menos del 2% participaban como agresores con la misma frecuencia.

Por su parte en Chile, el Ministerio del Interior en conjunto con el Ministerio de Educación, han realizado cada dos años el Estudio Nacional de Violencia en el ámbito Escolar, dentro de la Política Nacional de Seguridad Ciudadana. Estos estudios son llevados a cabo a través de encuestas a estudiantes y profesores de 7° básico a IV Medio. Al comparar los resultados de los dos primeros estudios (2005 y 2007), es posible evidenciar, con respecto a la violencia escolar en general que:

- Existió una disminución en las agresiones recibidas informadas por los estudiantes en el año 2007 (frente a la pregunta ¿alguien de tu establecimiento te ha agredido?).
- Existió una disminución en las agresiones propinadas a otros, informadas por los estudiantes en el año 2007 (frente a la pregunta ¿has agredido a alguien en tu establecimiento?)

- Existió una disminución en el año 2007 de las agresiones de tipo física y psicológica.
- En ambos años el tipo de agresiones más frecuentes son las de tipo psicológicas, seguidas por las físicas y luego las relacionadas con hechos de discriminación.

Con respecto al hostigamiento, se encontró un aumento en el año 2007 de las agresiones vinculadas a acoso permanente y discriminación o rechazo. Además, en ese año se agregan preguntas referentes a la percepción de victimización de los estudiantes frente a amenazas permanentes y discriminación, conceptualizadas en la encuesta como “bullying”. Los resultados arrojaron que un 10,7% de los estudiantes se declara víctima de este tipo de agresiones, encontrándose un 7,6% en colegios particulares, un 9,8% en subvencionados y un 12% en municipales.

En cuanto, a la tercera versión de este estudio, realizado en el año 2009, en comparación al año 2007, se encontró que existe una disminución de la proporción de estudiantes que declaran que en sus establecimientos educacionales hay una alta ocurrencia de agresiones y una disminución de estudiantes agredidos y agresores. Sin embargo, los resultados en cuanto al hostigamiento permanente y discriminación no son tan alentadores, encontrándose un aumento de la proporción de estudiantes que se declaran víctima de este tipo de violencia (de 10,7% en el año 2007 aumenta a un 14,5% en el 2009). Cabe destacar, que este aumento se evidencia estadísticamente significativo en los establecimientos educacionales municipales (de un 12% a un 17,2%) y particulares subvencionados (de un 9,8% a un 13%), no encontrándose esta diferencia significativa en los colegios particulares entre ambos años (aumento no significativo de un 7,6% a un 10%).

Respecto a estos resultados, se considera relevante destacar dos puntos en tensión. Por un lado, se evidencia una fuerte tendencia a la disminución de la percepción de agresión en los establecimientos educacionales desde el año 2005 y, sin embargo, un aumento significativo desde el 2007 (año en que se incorporan las preguntas referentes a hostigamiento) de la percepción de victimización referente a agresiones de tipo permanente, lo cual se presenta como un elemento llamativo, que se retomará en el análisis del fenómeno en cuestión. Por otro lado, las diferencias encontradas en cuanto a percepción de hostigamiento permanente según tipo de establecimiento

escolar, muestran una mayor magnitud del fenómeno a medida que disminuye la condición socioeconómica de los escolares. Sumado a lo anterior, se evidencia que la brecha aumentó en el tercer estudio en comparación al segundo, encontrándose en el año 2007 una diferencia de alrededor de un 5% entre el establecimiento municipal y el establecimiento particular pagado, mientras que en el año 2009 la diferencia asciende en un 7%, entre los establecimientos educacionales situados en los extremos socioeconómicos.

Respecto a lo anterior, es que en el presente estudio se decide indagar las posibles convergencias y divergencias del fenómeno en niveles socioeconómicos contrastantes, y de este modo, realizar un análisis de la relación que pudiese existir entre el hostigamiento y el contexto macrosocial.

La mayoría de las investigaciones se han abocado a estudiar la violencia escolar en general (Contador, 2001; García y Madriaza, 2005; Carrasco y Cuneo, 2006; Madriaza, 2006; Valdivieso, 2009), proponiéndose en esta investigación el abordaje del hostigamiento en específico, con las particularidades y características diferenciales de este fenómeno dentro de la gama de manifestaciones de violencia en el ámbito escolar, dados los profundos efectos en la salud mental de los involucrados. Según diferentes investigaciones, presenta consecuencias más graves que las manifestaciones de tipo ocasional (Serrano, 2006). Además, genera condiciones que dificultan la convivencia dentro de la institución escolar. Sin embargo, este fenómeno supera los límites de ésta en cuanto a la etiología, análisis e intervención, constituyendo un problema social, político y pedagógico, con connotaciones a nivel multidisciplinar y transnacional (Merino, 2006). Cabe destacar, que entre los trabajos científicos revisados, existe escasez de investigaciones que intenten dilucidar las contribuciones de los diferentes contextos o sistemas en los que se mueven las personas, de manera integrada y holística.

Es por esto que, desde la disciplina de la psicología clínica infanto-juvenil, la comprensión de este fenómeno adquiere gran relevancia, por cuanto sus manifestaciones pueden alcanzar nefastas repercusiones a nivel psicosocial tanto en los niños o adolescentes, como en sus familias y contextos. Dentro de las consecuencias para quienes son víctima, es posible evidenciar: disminución de la autoestima, ansiedad, depresión, sentimientos de humillación e infelicidad, alteraciones del sueño, disminución del rendimiento escolar, autoagresiones, intentos de suicidio,

consumo de drogas, agresiones a otros como medio de defensa, establecimiento de la violencia como medio natural y válido para resolver conflictos, problemas de convivencia, deterioro en el clima escolar, etc. (Fernández, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Merino, 2006; Serrano, 2006). Cabe destacar que no sólo para las víctimas los efectos pueden ser negativos, ya que cuando un chico abusa, se formaría entre ambos un círculo perverso que también daña al agresor, corriendo el riesgo de verse deteriorado su desarrollo moral, sus valores cívicos e ir convirtiéndose en un ser emocionalmente insensible al dolor ajeno (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Como evidencia de una de las consecuencias del hostigamiento, se encuentran los hallazgos derivados del Quinto Estudio Nacional de Drogas en la población escolar de Chile, realizado por el Consejo Nacional de Control de estupefacentes (CONACE), del Ministerio del Interior (2003), el cual señala que existiría relación entre el hostigamiento y el consumo de drogas, encontrándose que los alumnos victimizados tienen prevalencias de consumo de drogas más altas que los alumnos no victimizados.

Según Ortega y Mora-Merchán (2000), se trata de un fenómeno heterogéneo, debido a la variedad de factores que intervienen, como: la frecuencia de la victimización, la propia conciencia de la víctima y del o los agresores referente al comportamiento, el tiempo durante el que se es víctima, el tipo de abuso, etc.; lo que conlleva la necesidad de establecer un campo conceptual que definan previamente el fenómeno. Más adelante se hará referencia con mayor detalle a los elementos del campo de significación propuesto por estos autores.

Como se ha mencionado, el hostigamiento, como todo fenómeno psicosocial, trasciende la mera conducta individual (tanto en su génesis como en sus consecuencias), y se produce dentro de marcos sociales que aportan sistemas de comunicación y distribución de conocimientos, afectos, emociones y valores, los cuales están incluidos en los procesos de socialización de las personas (Fernández, 1999). En este proceso de socialización, las personas construyen significados grupales para la realidad, interpretando y dando sentido a las experiencias en un marco intersubjetivo de interacción social (Alonso, 1998).

Por lo anterior, es necesario en primera instancia aproximarse a esta temática desde la elaboración (construida socialmente) de los actores respecto del fenómeno en el que participa, indagando sobre la construcción de su concepto, las características y las causas a las cuales atribuyen las manifestaciones de este tipo de violencia.

Sin embargo, se cree que además de indagar con respecto a las causas que perciben los escolares, es necesario profundizar con respecto a las emociones, pensamientos y conductas relacionadas al fenómeno, y mediante las cuales informan sobre el significado que construyen con respecto a la situación vivida. Esta construcción se conforma de manera dialéctica entre el sujeto y su entorno.

Desde una perspectiva constructivista, la actividad global y holística de dar significado a las experiencias, se da en cada segundo de la existencia del ser humano, por lo tanto, el conocer o interpretar la realidad, no sería una actividad más de la condición de ser vivo, sino más bien “conocer es vivir”. A partir de lo anterior, los fenómenos que ocurren en el vivir (pensamientos, emociones, comportamientos, imágenes, sueños, etc.) forman parte del proceso constante de dar significado, configurando un patrón progresivamente coherente del sentido de identidad en el devenir cambiante de la experiencia (Feixas, 2003).

En este proceso, el lenguaje juega un papel fundamental, por cuanto se configura como una de las herramientas para construir interpersonalmente la realidad, interpretando continuamente la ambigüedad con la que se presenta la cultura. De este modo, tomando como referencia las ideas de Bruner (1989), las experiencias cotidianas se interpretan, se asignan a categorías y relaciones, se evalúa su significado de un modo coherente con las creencias de los que están alrededor, se le asignan causas y consecuencias, todo desde el marco simbólico adquirido a partir del lenguaje, el cual trae consigo el producto de la historia cultural. Desde este punto de vista, la realidad no está dada por el objeto en sí mismo, sino en el acto de afirmar y negociar los significados de los conceptos que la constituyen, en un proceso constante de creación y recreación llevado a cabo por los miembros de la cultura que la interpretan. Además, la cultura entendida como el lugar donde se lleva a cabo las negociaciones y renegociaciones al otorgar significados, se vincula con las explicaciones o especificaciones de la acción de sus miembros, los cuales participan en ésta activamente y no como meros espectadores que desempeñan papeles estereotipados.

A partir de esta concepción del lenguaje como facilitador en la creación de realidades, es que se otorga especial relevancia al discurso de los entrevistados, por cuanto en sus expresiones pueden distinguirse las proposiciones subyacentes y la operación que actúa sobre ella, consistente en el modo de comprender la proposición (en la que se observan posturas, contextualizaciones, interpretaciones, tensiones).

Además, se hará uso de la Teoría Ecológica propuesta por Urie Bronfenbrenner (1978), en la que se plantea una progresiva acomodación entre un ser humano activo y en desarrollo, y los entornos inmediatos (con propiedades cambiantes) en los que éste vive. Esta acomodación se vería afectada por las relaciones establecidas entre los entornos y por los contextos en los que se incluyen estos entornos. De este modo, el desarrollo de los seres humanos estaría circunscrito en una disposición seriada de estructuras concéntricas, que corresponden al: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema (cada una contenida en la siguiente).

Se cree que esta teoría, posibilita el entendimiento de la complejidad del fenómeno, dando un marco que sustenta el abordaje de éste en términos de la construcción social (y la influencia recíproca del sistema social, organizacional, familiar, y grupal en los individuos) de las significaciones que realizan los escolares frente al hostigamiento presente en su establecimiento educacional.

Por último, además de indagar sobre las posibles diferencias según tipo de establecimiento educacional, en este estudio se realiza una segregación de los grupos entrevistados según su género, como una manera de incorporar al marco explicativo el análisis de las divergencias que pudiesen existir entre hombres y mujeres en el proceso de significar el hostigamiento, al relevar algunos elementos por sobre otros en las explicaciones que se generan, en las emociones y en el modo de manifestarse el fenómeno. Lo anterior, bajo la concepción de que las personas van formando su sentido de identidad influenciadas por los diferentes contextos, en los cuales es posible encontrar construcciones con respecto a los roles asociados al género y, por ende, es posible inferir que existan elementos diferenciadores en cuanto al modo de vivenciar las experiencias, sustentadas de forma coherente con lo que el contexto social, histórico y cultural valida.

En esta línea, Navarro, Serna, Martínez y Yubero (2007), consideraron relevante investigar acerca de la influencia potencial de los roles sexuales en el acoso escolar, basándose en la idea central de que la identidad de género va formándose a través de las experiencias vitales, influenciada por las expectativas y concepciones de los otros (y de la sociedad) con respecto al papel del hombre y de la mujer. Concluyen que la socialización basada en el género puede ser uno de los factores relacionados en la génesis del acoso escolar en los establecimientos educacionales, por lo que tendría que enfatizarse la atención sobre los valores y las expectativas presentes en la cultura, que estarían influyendo en la construcción que realizan los jóvenes respecto del rol asociado a cada sexo. Esto dado que se encontró que existe un predominio de conductas agresivas en los sujetos que se sitúan en el rol masculino (independiente de su sexo), deduciéndose que los patrones sociales asociados a la masculinidad justifican y validan el uso de la violencia.

Por lo tanto, se espera poder contribuir en la comprensión de la naturaleza de este fenómeno y en la divulgación de conocimientos teóricos y sus aplicaciones para hacer frente al fenómeno, lo cual permite ir aumentando la efectividad de las medidas de intervención en la prevención y disminución de éste en el ámbito escolar y en la labor terapéutica con los niños y padres que llegan a consultar.

III. MARCO TEÓRICO

De manera previa a la profundización sobre el tema que atañe a este trabajo, se cree necesario precisar que se entiende por violencia, cuales son las teorías que han otorgado explicaciones al fenómeno y cuáles son los tipos de hechos que son considerados como violentos.

Luego, se profundizará sobre la violencia en el ámbito escolar situándola en el marco de la convivencia y los esfuerzos que se han llevado a cabo, a nivel de políticas públicas, para abordar el tema.

Posteriormente, se hará una revisión sobre el hostigamiento escolar de manera específica, como uno de los tipos de violencia en el contexto educativo y que atañe el interés de la presente investigación. Este fenómeno será abordado desde su conceptualización, manifestaciones, características de la dinámica y de los involucrados y las diferencias de género encontradas en la bibliografía. Luego se expondrán los efectos del hostigamiento escolar en las personas, grupos y contextos, dando paso a las intervenciones clínicas para hacer frente a las consecuencias y psicopatologías asociadas.

Dado que este estudio se relaciona con una perspectiva sistémica del fenómeno, las intervenciones exclusivamente individuales parecen ser insuficientes en cuanto a la comprensión y el abordaje de éste. Por lo anterior, se presentará la teoría ecológica de Urie Bronfrenbrenner (1987) como marco explicativo, haciendo uso de su estructura sistémica para presentar los diferentes hallazgos encontrados en la bibliografía referente a las relaciones establecidas entre los diferentes contextos en los que están inmersas las personas y el hostigamiento escolar.

1. El fenómeno de la Violencia

1.1. Concepto.

Al intentar definir el concepto de violencia, es inevitable encontrarse con un panorama complejo. Por un lado, existe una gran variedad de significados que se relacionan con planteamientos y

corrientes de pensamiento, con diversos autores que la conceptualizan desde su disciplina, teoría o marco explicativo desde el que se posicionan; y, por otro, se tiende a confundir con conceptos como agresividad y conflicto.

La principal dificultad existente al sistematizar las concepciones y explicaciones sobre la violencia, está en que la mayoría de ellas se han construido a partir de la agresividad y luego se aplican a la violencia. Conflicto, agresividad y violencia, aunque relacionados, no son lo mismo. El conflicto es una situación en la que dos o más personas estarían en una posición de antagonismo motivada por una confrontación de intereses (Fernández, 1999). Éste se origina donde hay pluralidad y diversidad, lo cual es positivo, ya que produce dinámicas y procesos de creación e innovación, sin embargo, no implica necesariamente utilizar procedimientos agresivos o belicosos para resolverlo (Merino, 2006).

Cuando fallan los recursos o estrategias no violentas aparecen episodios agresivos para resolver el conflicto. Las teorías e investigaciones, han llevado a concebir la agresividad como un componente innato a la naturaleza humana, una disposición defensiva frente a una situación de conflicto o amenaza a su integridad, sin poseer la finalidad el daño intencional al otro (Cerezo, 2004; Ministerio del Interior de Chile y Mineduc, 2005)

Ahora bien, la agresividad estaría incluida en la violencia, en la medida en que esta última es entendida como un comportamiento agresivo ilegítimo, caracterizado por el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, luchando por destruir o dañar al otro en vez de resolver el asunto (Fernández, 1999; Ministerio del Interior de Chile y Mineduc, 2005).

La mayoría de las investigaciones han asumido que tanto agresividad como violencia adquieren significados plurales y estarían configurados multidimensionalmente, incluyéndose elementos biológicos, de personalidad, situacionales y procesos de aprendizaje (Cerezo, 2004).

De este modo, el abordaje del comportamiento agresivo y la violencia, como fenómenos complejos en los que confluyen una multitud de factores, debe plantearse desde la búsqueda de explicaciones integrales e interdisciplinarias, que contribuyan en su prevención y tratamiento,

complementando la información de las distintas teorías con las particularidades personales y sociales de cada situación.

Dado lo anterior, a continuación se presentarán los principales marcos explicativos generados en torno al fenómeno de la violencia.

1.2. Teorías Explicativas.

Desde el ámbito profesional y científico, se han desplegado diferentes teorías que sistematizan las explicaciones referentes a la violencia, o en su defecto, a la agresividad como elemento central de la violencia, tales como:

- **Biológicas:** La agresividad sería algo innato, congénito o hereditario. Las investigaciones que demuestran esta postura, se agrupan en tres direcciones: a. Se relacionaría con una configuración orgánica y psíquica o con una fórmula cromosómica determinada; b. Dependería de zonas cerebrales como el hipotálamo; c. Se asociaría a alteraciones neurofuncionales (Merino, 2006).

- **Etológicas:** Se entiende el fenómeno como una reacción instintiva frente a factores externos, existiendo una relación entre factores internos, como la motivación, y factores externos, como la especificidad del estímulo. Cuanto menor sea la motivación, mayor especificidad se requeriría del estímulo externo. Así, existiría la posibilidad de que se desplieguen comportamientos violentos sin estímulo externo, cuando la motivación interna es muy alta. Por esto, se parte del hecho que existen pulsiones agresivas que se descargan autónomamente en ausencia de estímulos adecuados específicos, explicando reacciones violentas sin justificación o enojos experimentados por las personas y sin saber porqué, afirmándose que siempre existiría algún motivo biológico, social o psicológico, aunque sea de manera encubierta (Merino, 2006).

- Psicológicas: Desde el psicoanálisis el niño sería potencialmente agresivo desde el nacimiento, por lo que la agresividad sería innata, activándose mediante frustraciones provocadas por el entorno (Cerezo, 2004). Además, se explica la agresión a través de la existencia de un impulso agresivo primario o tánatos, que impulsa al hombre a destruir, o a través de una falta de maduración del superyó (Merino, 2006). Desde el conductismo social, se plantea la agresividad como un medio para conseguir objetivos, regulada a través de procesos internos (vinculados a valoraciones morales y anticipaciones de los efectos), aprendida y activada por mecanismos de imitación, modelado y refuerzo vicario (Cerezo, 2004).
- Socioculturales: Desde las teorías socioculturales, la violencia se desencadenaría principalmente debido a la pobreza, la exclusión social y la falta de coherencia o desintegración de la relación entre las personas y los sistemas que las rodean, por lo que ésta se debiese tratar abordando estos problemas sociales, actuando de manera preventiva y correctiva sobre las situaciones y condiciones que la generan (Merino, 2006).

En esta investigación, se asume que las diferentes teorías son complementarias en el entendimiento de la complejidad del fenómeno, siempre y cuando esté considerada una dinámica recíproca entre la persona y los entornos (ambos en constante cambio y desarrollo).

Así, desde los planteamientos de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987), se podría plantear que el desarrollo teórico recientemente expuesto (con excepción las teorías socioculturales), se caracteriza por contar por un lado, con innumerables tipologías y datos referidos a las cualidades de la persona, y por otro, con características de los ambientes como simples atributos. Según este autor, frecuentemente se hace referencia a los ambientes de manera estática, sin conceder importancia a las interacciones que se producen, por medio de las cuales se instigan, apoyan y desarrollan conductas violentas en las personas. En el caso de las teorías socioculturales, poseen la dificultad de no considerar los sistemas relacionales más inmediatos a la persona, considerando un abordaje social más amplio.

En este contexto, parafraseando a Bronfenbrenner (1978, p.41):

“No se considera a la persona en desarrollo sólo como una *tabula rasa* sobre la que repercute el ambiente, sino como una entidad creciente, dinámica, que va adentrándose progresivamente y reestructurando el medio en el que vive...La comprensión del desarrollo humano exige algo más que la observación directa de la conducta de una o más personas en un mismo lugar; requiere el examen de sistemas multipersonales de interacción, que no se limiten a un solo entorno, y debe tener en cuenta los aspectos del ambiente que vayan más allá de la situación inmediata que incluye al sujeto.”

Luego de hacer un breve recorrido por las teorías explicativas de la violencia, se expondrán los diferentes tipos de violencia, dentro de los cuales encontraremos aquella que se da en el ámbito escolar. Posteriormente, se profundizará en la temática de hostigamiento escolar, retomándose la teoría ecológica en mayor detalle.

1.3. Tipos de Violencia

El criterio clasificatorio más común es el que considera la forma en que se lleva a cabo la violencia y, a partir de esto, es posible reconocer las siguientes: Física, Psicológica, Simbólica e institucional o estructural (Merino, 2006).

- **Violencia Física:** Es la que utiliza fuerza bruta contra las personas, mediante golpes o artefactos, que produzcan daños físicos o deterioren y destruyan cosas.
- **Violencia Psicológica:** A pesar de ser la que más abunda actualmente, en comparación con la violencia física es menos conocida (sus secuelas invisibles no pueden ser vistas por otros y suele ocultarse), y en general sus consecuencias son más duraderas y perjudiciales. Se presenta en forma de humillación, amenazas, acorralamiento,

hostigamiento o persecución, llevando a la destrucción o autodestrucción psíquica, moral o, incluso muchas veces física, de la persona agredida.

Las circunstancias típicas de ocultamiento de la situación, ya sea por vergüenza, miedo o cercanía con el agresor, hacen que su pesquisa precoz sea casi imposible, descubriéndose en ocasiones de manera tan tardía que la persona llega al suicidio. Se ha clasificado al hostigamiento escolar dentro de esta categoría, ya que pese a que puede estar implicada violencia física, las características de secretismo, intimidación y ocultamiento, reflejan una agresión de tipo psicológica.

- Violencia Simbólica: Merino (2006, p. 40), la define como:

“Una violencia inexistente o que no tiene realidad objetiva...Es etérea, difusa y multiforme, generalmente anónima e invisible, puesto que los procedimientos de dominación que aplica no son perceptibles de manera clara, ya que se diluyen en las estructuras, instituciones y organizaciones de la sociedad... es una violencia cínica en el sentido de que, bajo el disfraz de discursos de no violencia, enmascara sus intenciones de dominación y sometimiento...se origina y se ejecuta en y a través de relaciones de poder”.

El ejercicio de la violencia simbólica es invisible, debido a que presupone la complicidad de aquellos que sufren sus efectos, es decir, se caracterizaría por una combinación entre reconocimiento de la legitimidad de jerarquías, dominación y desigualdades, y el desconocimiento de la violencia ejercida, al no ser percibida. El reconocimiento, se trataría del conjunto de presupuestos fundamentales, prerreflexivos, con los que la persona se compromete por el simple hecho de dar el mundo por sentado, debido a que su mente está construida de acuerdo con las estructuras del orden social, sin conocer la arbitrariedad de estos fundamentos. Este desconocimiento deriva de la imposición, por parte del orden social imperante, de

representaciones sociales que predisponen a los sujetos para clasificar el mundo. Bajo esta dinámica de reconocimiento-desconocimiento, es difícil que las personas se opongan a esta violencia simbólica, ya que éstas no se sienten presionadas y la dominación tiende a tomar la forma de un medio de opresión más efectivo (Castorina y Kaplan, 2006).

- **Violencia Institucional o Estructural:** Es la violencia que realizan las propias instituciones sociales sobre las personas que son parte de ésta. Similar a la violencia simbólica, sin embargo, se puede manifestar de modos más explícitos que ésta.

De acuerdo a Valdivieso (2009), esta violencia surge de las condiciones de vida que genera la estructura socioeconómica, en la cual una parte importante de la sociedad perteneciente a un estatus socioeconómico menor, queda marginada del acceso a ciertos bienes y servicios. La marginación que viven estos grupos, no sólo dificulta el acceso a los productos sociales (salud, educación, ocio, etc), sino también incide en cómo son percibidas las personas pertenecientes a estos grupos sociales.

A continuación, se expondrá la temática de la violencia acotada al espacio escolar y su relación con la convivencia. Además, se señalarán tipologías de acuerdo al espacio donde se ejerce, los actores y las manifestaciones, identificando la posición del hostigamiento dentro de las dinámicas a analizar.

2. Convivencia y violencia en el ámbito escolar.

La violencia escolar, según Serrano (2006, p.27), puede ser entendida como “cualquier acción u omisión intencionada que, en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, daña o puede dañar a terceros”.

El incremento de la violencia en la sociedad en general y la incidencia cada vez mayor y más compleja de los procesos sociales y modelos violentos de la sociedad globalizada en la escuela, hacen posible proponer que la violencia en el ámbito escolar sería un espejo de la violencia social, es decir, parte, reflejo y/o manifestación de ésta (Merino, 2006).

Por lo anterior, y de acuerdo a innumerables estudios realizados en torno a la temática de la violencia escolar, es posible afirmar que, lo central a la hora de abordarla, es la educación (Merino, 2006).

En este sentido, se postula que es necesario comprender que una de las formas de avanzar en la construcción de una democracia sana y sustentable, es reconocer la importancia de la acción educativa en el ámbito de la convivencia, la cual es entendida como la construcción colectiva derivada de la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, incidiendo significativamente en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas. En la calidad de la convivencia influirían factores que configuran el clima escolar, tales como: el curriculum oculto; los ceremoniales; los valores que el proyecto educativo pone en primer término; los estilos de gestión y las normas de convivencia (Edwards, Palma y Maripanguí, 2002).

En base a lo anterior, el Marco Curricular de Enseñanza Básica del Ministerio de Educación de Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2002), incorpora en su estructura fundamentos que intentan responder a las diferentes problemáticas ligadas al desarrollo de los niños y jóvenes, dentro de las cuales se encuentra la convivencia y la violencia escolar. De este modo, ajustándose a los nuevos requerimientos de la educación chilena y sus reformas, nace la propuesta Objetivos Fundamentales-Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO), promulgada en 1996 y modificada en 1999 y 2002. En ésta adquieren relevancia principios éticos que orientan los fundamentos de la educación, tales como la libertad, igualdad y dignidad de las personas, que contribuyen a que cada hombre y cada mujer se desarrollen como personas libres y socialmente responsables.

Los Objetivos Fundamentales son las competencias que los alumnos deben lograr en los distintos períodos de su escolarización. Se pueden subdividir a su vez en dos tipos: Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), que se encargan de la formación general del estudiante, trascendiendo los sectores o subsectores, y los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV), que se dirigen al logro de competencias específicas en determinados dominios del saber y del desarrollo personal. Por su parte, los Contenidos Mínimos Obligatorios son los conocimientos específicos y

prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel. De este modo, los OF y los CMO deberán aludir a las capacidades, conductas y competencias de carácter comprensivo, operativo y valorativo que el alumno debiera lograr, gradual y progresivamente, para desarrollarse y formarse (MINEDUC, 2002).

El MINEDUC (2002), propone que los OFT pueden ser operacionalizados de manera implícita o explícita en los establecimientos educacionales a través de diversas acciones, tales como: incorporarlos en los contenidos de los subsectores; en la manera que tienen los docentes de enfocar los contenidos, de realizar actividades en el aula, y de relacionarse; en el clima organizacional del establecimiento; en las actividades especiales de la comunidad educativa; en la disciplina escolar con un enfoque participativo del alumno; en la coherencia interna del ejemplo cotidiano de todos los actores del establecimiento, entre otros.

De este modo, - a través de los OFT - el abordaje de la violencia escolar debe ser incorporado en las instituciones desde un marco de promoción de la convivencia positiva, contribuyendo a que los niños y jóvenes vivencien comportamientos no violentos tanto dentro como fuera del establecimiento educacional (Merino, 2006). Por otra parte, la calidad de la convivencia en la escuela y en el liceo, entendida desde este enfoque, constituye un factor decisivo en la configuración de la convivencia a nivel sociocultural, ya que las relaciones interpersonales, sociales y organizacionales de los establecimientos educacionales, dan sentido y sirven de modelo en el desarrollo de los estilos de relación entre los niños, niñas y jóvenes, futuros ciudadanos del país (Edwards, Palma y Maripangui, 2002).

Por el contrario, los ambientes en que están presentes la agresión, la intolerancia y la violencia, están cargados de distractores emocionales que interfieren significativamente en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo de habilidades y destrezas (Edwards, Palma, Maripangui, 2002). En consecuencia, el clima social injusto y perturbador afecta el cumplimiento de los objetivos básicos de la escuela, en cuanto a lograr el desarrollo intelectual, social y moral de los escolares (Ortega y Mora-Merchán, 2000)

Además, se han encontrado consecuencias vinculadas al consumo de drogas de este tipo de ambientes violentos. En el Quinto Estudio Nacional de Drogas en la Población Escolar de Chile, realizado por el Consejo Nacional de Control de Estupefacientes (CONACE), del Ministerio del Interior (2003), se encontró que:

- Un niño que declara que va poco o nada contento al colegio tiene prevalencias de consumo de marihuana 3 veces más altas que un niño que va contento al colegio (consumo asociado al nivel de integración escolar).
- Se encuentran mayores prevalencias de consumo entre los escolares que declaran haber participado en algún episodio de violencia y estas prevalencias suben sistemáticamente a medida que el número de episodios declarados aumenta.
- Las drogas aumentan la vulnerabilidad de los alumnos ante episodios de violencia y hacen más probable que éstos sean víctimas de una agresión.

En dichos ambientes escolares con dificultades en el clima y convivencia, se pueden distinguir tres tipos de manifestaciones de violencia (Charlot, 2003; en Castorina y Kaplan, 2006):

- Violencia **en** la Escuela: serían los actos violentos que se producen dentro del espacio físico de la escuela, sin estar vinculados a la naturaleza del sistema escolar.
- Violencia **hacia** la escuela: que apunta a los actos violentos llevados a cabo directamente sobre la institución.
- Violencia **de** la escuela: Se trata de los actos violentos llevados a cabo sobre los alumnos.

Otra categorización realizada por Merino (2006) sobre la violencia vinculada al contexto educativo, identifica cuatro tipos, los cuales se señalarán a continuación haciendo referencia a su correspondencia con la tipología presentada con anterioridad:

- Violencia Simbólica- Institucional: Ejercida a través de relaciones de poder, la violencia tiene sus bases en sistemas organizativos autoritarios, no participativos y con frecuencia productores de marginación y exclusión. Sería una reproducción del orden social imperante, que se materializa a través del modelo de institución educativa que no educa,

sino que somete a los alumnos. Propios de este modelo de escuela, son los procedimientos de control, selección y promoción de los alumnos, gestándose sentimientos y percepciones de éxito y fracaso asociados al acto clasificatorio. Por lo anterior, puede ser entendida como la violencia *de* la escuela, ejercida sobre sus alumnos.

De acuerdo a esto, Castorina y Kaplan (2006) proponen que la violencia entre los alumnos sería provocada – entre otros factores- por la violencia simbólica ejercida por la escuela en tanto institución legitimada del orden social.

Ésta propicia la activación en la propia escuela de focos de violencia, vinculados a la dinámica de clasificación, separación y enfrentamiento entre pares, que llevan al fracaso, marginación, exclusión, ausentismo y abandono del centro educativo, dando paso al desarrollo del siguiente tipo de violencia: acoso escolar.

- Bullying o acoso escolar: Conjunto de actos violentos ejercidos por un escolar o un grupo de éstos sobre otro. Se puede evidenciar en manifestaciones como: golpes, robos, abuso, intimidaciones, chantajes, insultos, burla, aislamiento, entre otras. Olweus (1998), utilizó la palabra bullying para referirse a las acciones de maltrato o intimidación, de carácter físico, psicológico o social (ignorar, aislar, etc.), de forma reiterada y continua en el tiempo.

Este tipo de violencia estaría incluida dentro de las manifestaciones entendidas como violencia *en* la escuela.

Últimamente, y dada la revolución tecnológica actual, aparece otro foco de violencia, que tiene preocupada a la sociedad, que tiene relación con la violencia entre pares, ejercida a través de los medios virtuales, los cuales colaboran con el anonimato de quien lo realiza y con la expansión rápida y masiva de la información que se quiere difundir.

- Vandalismo: Actos de grupos de niños o adolescentes que destruyen los bienes y equipamientos de la escuela o roban, por venganza, diversión u oposición al sistema social o escolar. Es decir, violencia *hacia* la escuela.

Esta manifestación, suele ser un síntoma del desajuste entre norma y acto (Fernández, 1999).

- Microviolencias o incivilidad: Pequeñas presiones, riñas, actos incívicos, humillaciones, faltas de respeto, etc., que no llegan a alarmar a los responsables escolares. No hay acuerdo si considerarlas como violencia. Hay quienes consideran que es un abuso del lenguaje y que se debiese diferenciar la violencia de simples juegos o problemas de convivencia (Debarbieux, 1997; citado en Merino, 2006). Sin embargo, las microviolencias a través de prácticas muchas veces consideradas naturales en el contexto educativo, pueden volverse con frecuencia invisibles para los actores que participan en esta convivencia, fomentando un sentimiento de inseguridad de los participantes y un descrédito de la institución educacional (Abramovay, 2004).

En Chile, a través del Estudio Nacional de Violencia en el ámbito escolar, realizado en los años 2005 y 2007 (Ministerio del interior de Chile y MINEDUC), se evidenció que las agresiones más frecuentes son las de tipo psicológicas, seguidas por las físicas y luego las relacionadas con hechos de discriminación y hostigamiento permanente.

A continuación serán presentadas investigaciones que dan cuenta de la influencia de los contextos sobre el fenómeno de la violencia entre escolares y que evidencian la necesidad de incorporar el aspecto ecológico en la comprensión del fenómeno.

3. Investigaciones en torno a la violencia escolar:

A un nivel individual e interpersonal (que corresponde al microsistema), Contador (2001), a través de una investigación realizada en Chile, de carácter exploratorio descriptivo, estudió la percepción de la violencia escolar en un grupo de estudiantes de educación media, encontrando

que entre el 80% y 90% de los sujetos aluden que las causas de ésta son: la provocación de otros, la rivalidad u odio, la necesidad de sentirse importante y la necesidad de defenderse. Además, los hombres, en comparación con las mujeres, están implicados y justifican en una mayor medida los actos de violencia.

Por su parte, en la tesis doctoral realizada por Valdivieso (2009), se investiga la violencia escolar desde una perspectiva psicosocial -intergrupala-. La finalidad de este estudio es comprender las significaciones que los propios actores le dan a los modos de relación violentos, examinando a su vez, hasta qué punto se constituye como una relación intergrupala marcada por la exclusión social. Se incorpora en el estudio sólo escuelas de nivel socioeconómico bajo (pobreza y extrema pobreza). Entre sus hallazgos se encuentra que la evaluación del maltrato por los alumnos se realiza en base al tono de voz, la intencionalidad y el grado de confianza (presencia de lazos afectivos o identidades comunes) entre ellos. Además, se vincula la génesis de la violencia escolar a la reproducción en la escuela de dinámicas sociales, tales como violencia en sus territorios o contextos y situaciones de vida que implican exclusión social, instalando formas de relación basadas en la supervivencia del más fuerte. Por lo tanto, las causas del maltrato se pueden encontrar en las dinámicas de la escuela y la sociedad, no solo en las características de los alumnos implicados en el fenómeno. Una segunda línea explicativa se realiza en torno a lo grupal como dispositivo que facilita la violencia escolar, a través del cual los alumnos se diferencian, se identifican, discriminan, ejercen poder y se protegen, con la envidia como emoción básica en la génesis de la violencia y vinculada a una tendencia a igualar o castigar a quien sobresale.

En un artículo basado en los resultados de una investigación Fondecyt (García y Madriaza, 2005), cuyo objetivo fue encontrar el sentido (o intencionalidad) que tiene la violencia escolar desde las representaciones de los propios alumnos, considerados como agresivos o problemáticos en su institución escolar, se desprende que la violencia escolar opera como una modalidad de estructuración y regulación social, a partir de la cual se crean realidades culturales y sentidos diversos para los jóvenes.

Madriaza (2006) continúa con la investigación anterior, en su Tesis de Maestría titulada “Sentido Social de la Violencia Escolar”. En su estudio, investigó el fenómeno a partir del discurso de los

estudiantes considerados violentos por su entorno, interpretándolo en el marco de las transformaciones sociales en el Chile Post-dictadura. Concluyendo que, independiente del nivel socioeconómico, la violencia entre los jóvenes emerge como respuesta y posibilidad de ser alguien para el otro, en un contexto de individualismo y desintegración del tejido social (por desconexión entre subjetividad y modernización).

Como se puede apreciar en estos dos estudios, se analiza la violencia escolar (en un sentido amplio) desde una mirada crítica y macro social, en la cual se devela la influencia del contexto sociocultural y sus transformaciones a partir del proceso de modernización sufrido post-dictadura.

En la misma línea, Carrasco y Cuneo (2006), en su estudio macroetnográfico sobre la violencia escolar entre jóvenes, buscan comprender la contribución de la escuela en el proceso de formación y consolidación del fenómeno, como instrumento de producción del contexto socio-histórico en el que se encuentran insertos y que a su vez construyen activamente. El supuesto a la base es que la construcción del fenómeno no recae en las expresiones individuales, sino en torno a relaciones dialécticas a nivel macrosocial. A diferencia de los estudios anteriores, acá se analiza comparativamente el fenómeno en dos establecimientos de nivel socioeconómico diferente, encontrándose que en ambos la violencia se instaura como mecanismo que impulsa, facilita y colabora con la reproducción económica, cultural y social, al servicio de un poder hegemónico. Los estudiantes reproducirían esta lógica normalizadora, agrediendo al diferente. La diferencia entre los dos tipos de establecimiento educacional recaería en que en la escuela pública la violencia funcionaría como medio de oposición ante la violencia simbólica y opresión ejercida sobre ellos, y en la privada la violencia se presenta como medio de opresión, legitimando valores sociales predominantes.

Luego de efectuada la revisión teórica en torno a la violencia, la convivencia escolar y la violencia en el ámbito educativo, con el fin de contextualizar el fenómeno de interés en esta investigación, se presentará el hostigamiento entre pares en el contexto escolar, procurando exponer la complejidad y multiplicidad de factores vinculados a su conceptualización, génesis, consecuencias y líneas de abordaje.

4. Hostigamiento Escolar:

4.1. Concepto, manifestaciones y características del hostigamiento.

Se refiere a la “violencia mantenida, guiada por un escolar o por un grupo, dirigida contra otro escolar que no es capaz de defenderse a sí mismo” (Cerezo, 2004, p.47).

Merino (2006), agrega que estos hechos violentos suelen realizarse de forma clandestina e ir de menos a más, reforzados por la percepción de que la persona que sufre estos actos está atemorizada e indefensa y que están siendo apoyados por el grupo.

Para que los actos violentos sean considerados como hostigamiento o abuso, deben cumplir con los siguientes requisitos (Olweus, 1998):

- La acción tiene que ser repetida.
- Existe una relación de desequilibrio de poder.

Por otro lado, Voors (2006), indica que otra característica del acoso es que se produciría un contraste de sentimientos entre el que induce el abuso y el blanco de éste. El agresor se encontraría en un estado de “excitación gozosa”, mientras que la víctima quedaría asustada, humillada y ofendida. De este modo, cuando la situación se presenta en igualdad de sentimientos (ambos furiosos y decididos a pelear, por ejemplo) y en igualdad de poder, se trataría de violencia pero no de acoso.

Serrano (2006), agrega que para que la violencia escolar pueda ser tipificada como acoso escolar, tiene que ser intimidatoria, es decir, que el acosado se sienta amedrentado o atemorizado.

En consecuencia, el resultado de los episodios de hostigamiento dependería del carácter subjetivo de la evaluación del que vive la victimización. Además, dada esta subjetividad, no sería fácil precisar hasta qué punto la violencia que siente la víctima es intencionalmente causada por un agresor o no, así como no todo agresor tiene plena conciencia de dañar al otro (Ortega y Mora

Merchán, 2000). Valdivieso (2009), constata esto último en su investigación, concluyendo que muchas veces el maltrato no es significado de esta manera por quienes lo ejercen, encontrándose una falta de empatía sobre los posibles efectos que pueden tener estas conductas sobre quienes son víctimas. Esta falta de empatía se daría por la importancia preponderante de la inserción y adaptación al grupo, en desmedro de la reflexión acerca de los efectos que la conducta de maltrato puede producir sobre el otro.

Han sido identificadas diversas formas de hostigamiento entre pares. Olweus (1998), las divide en física (agresiones contra el cuerpo), verbal (insultos, burlas, etc.) y psicológicas (chantajes, asilamientos, rechazos, etc.). Cerezo (2004), amplía esta clasificación, identificando cinco formas de manifestarse el acoso escolar: maltrato físico; abusos sexuales y vejaciones; maltrato verbal; maltrato social (se corresponde con el hostigamiento psicológico de Olweus); maltrato indirecto (cuando se induce a agredir a un tercero). Por otro lado, Voors (2006), clasifica el acoso en: físico, verbal y relacional (aislamiento social y rechazo, además, los rumores caen en esta categoría, diferenciándose del acoso verbal por ser indirectos).

En estas dinámicas violentas estarían involucrados por una parte los que desarrollan el proceso de intimidación (agresor), los que la sufren (víctima) y, por otra, los que participan por consentimiento (compañeros que observan o profesores que hacen caso omiso al fenómeno) o por desconocimiento (padres y profesores) (Fernández, 1999). Sin embargo, Ortega y Mora-Merchán (2000), plantean una tipología en la que señalan que en la dinámica de abuso existen escolares con tendencia a ser víctimas, con tendencia a ser agresores, ajenos al problema (a los que denominan espectadores) y los escolares ambivalentes (agresores victimizados).

Algunos estudios han identificado características de los diferentes agentes que participan en situaciones de hostigamiento escolar, llegando a conclusiones como que el sujeto agredido, tiende a ser poco aceptado por sus compañeros de clase, por lo que con la situación de abuso, su popularidad bajará aun más, incrementándose su aislamiento. Desde el punto de vista de sus características personales, destacan la baja autoestima, rasgos físicos diferenciales, falta de simpatía, nervioso, hiperactivo, depresivo, tendiente a culpabilizarse, entre otros (Merino, 2006).

Muchas veces, también serían responsables en el fenómeno, dadas su falta de asertividad y seguridad en sí mismo.

Se considera al agresor, como una persona insegura, que busca autoafirmación, o bien, una persona fuerte, manipuladora, belicosa y astuta que goza de gran popularidad entre sus compañeros, características que no serían excluyentes entre sí (Merino, 2006). Su popularidad cursa con sentimientos ambivalentes de sus compañeros, ya que a muchos les impone respeto o miedo. Se ha descrito que niños coartados y expuestos a agresiones en el ambiente familiar, actuarán de la misma forma en el ámbito escolar. Muchas veces tiene dificultades para sentir empatía, lo cual en la edad adulta los podría llevar a insertarse en grupos antisociales o predelincentes en la adolescencia (Fernández, 1999).

Pese a la clasificación y señalamiento de perfiles característicos de los participantes en las agresiones y acoso en la escuela, se debe tener prudencia a la hora de tomarlos como información objetiva e indiscutible. Más bien es recomendable considerar el fenómeno de acoso escolar como una problemática compleja, en la que los factores personales, relacionales y contextuales, en los que están inmersos tanto los agresores como los agredidos proporcionan un entramado complejo y dinámico.

Además de las características personales de los involucrados en dinámicas de hostigamiento, otro de los factores que se han visto relacionados es la identidad de género, la cual si bien es una manifestación personal, su desarrollo está altamente influenciado por los cánones socioculturales, lo cual será expuesto a continuación.

4.2. Género y hostigamiento escolar.

Otra línea de investigación, con respecto a las características de las personas que participan en dinámicas de hostigamiento, se ha desarrollado en torno al rol que juega el género en las manifestaciones de hostigamiento entre pares. De este modo, en el Primer Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (Ministerio del Interior de Chile y MINEDUC, 2005) se arrojan algunos resultados con respecto a diferencias de género en esta temática. Se encontró que las

agresiones psicológicas son las más frecuentes en los establecimientos educacionales, las cuales son propinadas en un 48,1% por los hombres y en un 41,6% por las mujeres. Además, en ambos sexos la reacción frente a un acto de agresión es, en primer lugar, contarle a algún amigo, sin embargo, la segunda reacción difiere entre éstos, tendiendo los hombres a responder con otra agresión en mayor medida que las mujeres, las cuales prefieren recurrir a la familia. Desde la perspectiva del agresor el 45,9% de los estudiantes hombres declaran agredir, mientras que en el caso de las mujeres es un 30,5%. Coincidente con este último dato, en un estudio realizado en la Universidad del País Vasco (Garaigordobil y Oñederra, 2009), en el cual se explora las características del acoso escolar con una metodología descriptiva, aplicando el Cuestionario de Violencia Escolar del Defensor del Pueblo, a una muestra de 5.983 estudiantes entre 10 y 16 años, se encontró que los estudiantes que son víctima de acoso señalan hablar sobre el tema en primer lugar con los amigos y en segundo lugar con la familia, siendo en ambos casos en mayor proporción las mujeres que los hombres. Además de estar más dispuestas a hablar de estos problemas con las amigas y la familia, se encontró que las mujeres se consideran mejor tratadas por sus profesores, están más dispuestas a informar a los adultos y opinan que los profesores intervienen más para cortar estas situaciones que los hombres. Las mujeres entre 12 y 16 años presentan un mayor miedo a ir al colegio que los hombres. En el caso de los agresores, los hombres perciben en mayor medida que las mujeres que sus compañeros los animan o no hacen nada.

Por su parte, Sullivan, Cleary y Sullivan (2005), señalan una mayor implicación de las mujeres en actos de manipulación y agresión social. Congruente con lo anterior, resultó de un estudio que indagó respecto del sentido social de la violencia escolar, en el cuál se encontró que las mujeres recurren más a la intimidación a través de amenazas o exclusión y los hombres a las agresiones de tipo física. Cabe destacar que los hombres superaban a las mujeres en cuanto a prevalencia de todos los tipos de victimización (agresiones verbales, agresiones físicas, robos), excepto en las agresiones indirectas señaladas recientemente (Madriaza, 2006).

En otro estudio, basado en la idea de que los diferentes roles sociales que asumen los adolescentes están mediados por el desarrollo de su identidad de género, se buscó evidenciar la influencia del género en las manifestaciones de hostigamiento escolar, específicamente las

diferencias conductuales que pudiesen existir en torno a este tema. Se encontró que las agresiones verbales son predominantes entre los chicos, mientras que las de tipo relacional entre las chicas. Un dato interesante que emergió en este estudio, es que el acoso es percibido como socialmente más beneficioso en hombres que en mujeres, las cuales presentan una mayor inadaptación social (Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, (2009).

Un estudio realizado en la Universidad Católica del Maule, en la cual se estudió las percepciones y significados sobre la convivencia y la violencia escolar en una muestra de 4º medio de un liceo de la ciudad, se encontró que, en lo referente a la intimidación entre pares, las mujeres tienden a tener una visión más negativa de ésta que los hombres, los cuales la perciben como hechos cotidianos y normales. También, las mujeres buscan un mayor número de alternativas para afrontar la problemática, siendo más asertivas que los hombres, los cuales utilizan estrategias más agresivas para hacer frente a este tipo de situaciones (Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007). Según estos autores, existirían elementos en el discurso social que validan el uso de la violencia en el género masculino.

De este modo, es posible que en el discurso de los escolares se encuentren elementos consonantes, con lo que se ha denominado sexismo, concepto que denota aquellos atributos estereotipados asociados a los roles de género. Esta concepción que está construida y arraigada en la sociedad, influye en lo que las personas se permiten según las expectativas generadas en cuanto a su género. Históricamente, se han asociado los valores femeninos a la sumisión, culposidad y debilidad, y los masculinos con la dureza emocional, el control absoluto y la mayor utilización de la violencia (Díaz-Aguado, 2006). Este punto será retomado más adelante en el análisis del macrosistema.

4.3. Consecuencias del hostigamiento escolar.

El acoso escolar contra un alumno ataca a lo más profundo de su personalidad y desarrollo social (Fernández, 1999). Las agresiones, la falta de conocimiento por parte de los adultos de la situación, la falta de solidaridad de sus compañeros, va produciendo el proceso denominado “victimización”, que iría socavando cada vez más la fuerza de la persona agredida. Las personas

víctimas de acoso entre sus pares, pueden desarrollar traumas psicológicos, riesgos físicos, ansiedad, infelicidad y problemas de personalidad. Además, tienen tendencia a la depresión, a síntomas físicos producto del estrés provocado, ausentismo escolar y muchas veces, fracaso escolar (Fernández, 1999). Además, se pueden desarrollar enfermedades de tipo biológica, secuelas psicológicas como percepción negativa de sí mismo, sentimientos de culpa y dificultades en el aprendizaje, entre otras (Merino, 2006). En la adultez, estos efectos, pueden causarles consecuencias como dificultades o deterioro en las relaciones sociales (Fernández, 1999).

En el caso de las personas que cometen las agresiones, la tendencia a características como falta de empatía y carencia de habilidades sociales, constituirían un cuadro propicio para que durante la adolescencia y la juventud se inserten en poblaciones de riesgo, al vivenciar los beneficios proporcionados por sus actos violentos, como reconocimiento, popularidad y liderazgo (Merino, 2006). Por otro lado, la interpretación de obtención de poder por vías violentas, se podrían perpetuar en la edad adulta, supervalorando los hechos violentos como socialmente aceptables (Fernández, 1999).

Para los observadores, las consecuencias al presenciar acoso reiterado, se puede relacionar con aprendizaje de una actitud pasiva frente a las injusticia, lo que trastoca sus valores de solidaridad y valía personal (Fernández, 1999).

A nivel escolar, las situaciones de acoso y violencia en general, van formando un clima de malestar general, minan la confianza y la autoestima de los alumnos e impulsan sentimientos de inseguridad en toda la comunidad escolar. Lo anterior, hace peligrar las relaciones positivas de convivencia, imprescindible para la tranquilidad exigida en el desarrollo de las personas y para el aprendizaje. Además, el hecho de que el hostigamiento perdure, pase desapercibido y se instaure como una forma legítima y normalizada de relación dentro de la escuela, puede ocasionar ciudadanos que en la vida adulta actuarán con estrategias de abuso y sumisión que deterioran la calidad de vida en sociedad (Fernández, 1999)

En consecuencia y dada la complejidad de la problemática, adquiere un papel central la incorporación de las vivencias y significados que le otorgan los involucrados, en la definición del

problema y su estudio. Como fue mencionado con anterioridad, Ortega y Mora-Merchán (2000), a partir de sus investigaciones, establecen campos conceptuales que ayudan a comprender las diferentes perspectivas desde donde estudiar el hostigamiento escolar, corroborando la complejidad y multidimensionalidad de éste:

- Nivel de presencia del fenómeno: Abuso de poder, insultos verbales, amenazas y maltrato psicológico, abuso indirecto o rumores, aislamiento social, etc.
- Grado de implicación de los escolares: es decir, magnitud del problema en la escuela, lo cual otorga información en cuanto al riesgo de que suceda algo verdaderamente grave.
- Presencia de cada tipo de conducta violenta: otorga información sobre el deterioro de la vida social de los implicados.
- Identidad de los agresores y las víctimas y el tipo de relación que establecen entre sí más allá de las conductas violentas.
- Lugares en los que acontecen los malos tratos.
- Sensibilidad moral y las actitudes de todos los chicos (no solo agresor y víctima)
- Pensamientos, actitudes y comportamiento del profesorado.

Lo anterior, sustenta la idea de que el abordaje individualizado de la problemática podría surtir efectos insuficientes para la resolución de ésta. Es por esto que a continuación se presentan algunas evidencias que proponen una mirada psicosocial del abordaje clínico del hostigamiento entre pares.

4.4. Psicología clínica y hostigamiento escolar.

Los principales aportes en torno al hostigamiento escolar han sido derivados del campo socioeducativo, facilitado por el contexto natural en que se da esta dinámica. Sin embargo, no se puede desconocer que las consecuencias para las personas que han estado involucradas en este tipo de violencia trascienden el contexto educativo, pudiendo llegar a secuelas psicopatológicas y afectando su desarrollo de manera profunda y prolongada en el tiempo. En el Anuario de Psicología Clínica y de la Salud (APCS, 2006), de la Universidad de Sevilla, en su editorial, justamente se pone de relieve este punto, manifestando y discutiendo la importancia de este tema

en la clínica. Analizan la diferencia con la que es tratado el maltrato intrafamiliar y el acoso entre pares, ambos fenómenos clínicos con gran impacto en los participantes, y sin embargo, el primero muy relevado en las cátedras y textos de clínica y el segundo escasamente abordado.

Si se considera que la conducta humana debe ser comprendida y analizada desde una perspectiva biopsicosocial, lo psicopatológico no se circunscribe a las consecuencias clínicas individuales, sino más bien se vincula además a alteraciones relacionales (APCS, 2006).

En la revisión que se está realizando actualmente para generar el DSM-V, se estarían incorporando los trastornos de relación dentro de los síndromes de la infancia y de la adolescencia (Kupfer, First y Regier, 2004). De este modo, trastornos clínicos que se han visto asociados a dinámicas de hostigamiento entre pares, tales como Trastornos Adaptativos, Estrés Post-traumático y Trastornos del Estado de Ánimo, pueden ser comprendidos de modo más integral, a través del estudio de los problemas de relación, los cuales darían cuenta de características personales y sociales involucradas (APCS, 2006). La reiteración de las agresiones a una persona, repercuten y se convierten en un riesgo no tan solo para la víctima, sino también para los agresores, el resto de la clase, las familias del curso, la convivencia, etc., al vivenciar un proceso de degradación moral (Collell y Escudé, 2006).

En lo concreto, existen estudios en los que se evidencia que el abordaje terapéutico individual, si bien es necesario, es insuficiente para abordar una temática con matices psicosociales, donde se hace imperante la consideración de las características relacionales y contextuales para comprenderlo y abordarlo. De este modo, Collell y Escudé (2006) proponen que el acoso escolar es un fenómeno de naturaleza social, producido en una dinámica grupal estable, donde la persona víctima de las agresiones reiteradas y prolongadas en el tiempo, tiene pocas posibilidades de escapar, por lo que la intervención respecto a la sintomatología presentada por ésta no puede abordarse sin tomar en cuenta la dimensión grupal en la comprensión de la situación y la planificación de su intervención. Estos autores señalan que una intervención centrada exclusivamente en el individuo (ya sea agresor o víctima) provoca efectos indeseables a nivel individual al culpabilizar sólo a los protagonistas, sin considerar las contribuciones de las dinámicas grupales y contextuales que generan y perpetúan la dinámica.

Se considera relevante señalar la experiencia descrita por Morán (2006), respecto a la eficacia de la intervención en un caso clínico de una víctima de acoso escolar, con la cual se intervino de manera individual y grupal (con los pares en el colegio). Esta psicóloga señala que las técnicas de intervención pueden tener resultados exitosos en ciertos elementos individuales y relacionales, sin embargo, su idoneidad puede ser cuestionable al verificar su escaso alcance para modificar motivaciones y actitudes arraigadas en la dinámica colectiva, lo que perjudica los avances logrados con el paciente. Las intervenciones que fueron llevadas a cabo en el contexto escolar lograron ciertos avances en cuanto a la disminución de las agresiones directas, sin embargo, el proceso produjo sensación de ataque en los compañeros e interacciones poco fluidas (parecían correctos en sus conductas pero sin interés en la persona), por lo que al parecer hubo un cambio conductual específico sin estar asociado a éste los pensamientos y sentimientos de los compañeros. Este efecto puede comprenderse si se considera lo expuesto por Collell y Escudé (2006), respecto a la culpabilización generada en intervenciones que se centra en el aspecto individual.

Lo anterior, resalta y refuerza la concepción de la complejidad del fenómeno, lo que lleva a despertar un especial interés en los elementos de la dinámica arraigados por procesos que van más allá de las situaciones evidentes, y que tienen relación con la socialización y la influencia ecológica en las personas (y los fenómenos sociales)

Por lo tanto, sería de utilidad para el análisis clínico efectuado con niños y adolescentes que consultan, incorporar estudios que vinculen los factores personales y los sistemas, es decir, la problemática desde la amplitud de sus dimensiones. Por lo anterior, esta investigación se enfocó en el hostigamiento entre pares en el contexto escolar, desde el propio discurso de preadolescentes que cursan los últimos años de la educación básica, como medio para acceder a sus vivencias, percepciones sobre las causas, acciones y propuestas frente a un tema que los ha afectado directamente. Lo anterior, bajo la premisa planteada por Collell y Escudé (2006), que para lograr intervenir en una situación de maltrato, se debe conocer el contexto, qué características tienen las personas involucradas, las creencias y atribuciones que poseen en torno al uso de la violencia, la dinámica de grupo, las características del colegio, etc. De este modo,

aunque es probable establecer líneas generales de intervención, ésta debe ser ajustada a la realidad y dinámica actual donde ocurre. Según estos autores, al tratarse de un fenómeno relacional, las intervenciones planificadas deben construirse desde una perspectiva sistémica, que fomente la salud y el bienestar emocional de toda la comunidad educativa, sin descartar una intervención terapéutica a los involucrados, atenuando los efectos sintomáticos (considerándose no sólo los factores individuales).

La necesidad de un enfoque holístico que incorpore lo psicopatológico de manera individual, relacional y social, permite la identificación de los factores involucrados, la intervención contextualizada y su redefinición en una sociedad actual altamente cambiante. Es por esto que a continuación se presentará la Teoría Ecológica, como marco comprensivo de los fenómenos dinámicos y con influencias sistémicas.

4.5. Teoría Ecológica y Hostigamiento entre pares.

Desde una perspectiva ecológica, se acepta que más allá de los intercambios individuales, las experiencias concretas que organizan la socialización se producen en marcos sociales, que toman la función de sistemas de comunicación e intercambio de información social, histórica y cultural, constituyendo los contextos de desarrollo de las personas (Merino, 2006).

Desde esta teoría (Bronfenbrenner, 1987), el individuo en desarrollo se ve influido por los múltiples sistemas que funcionan de manera concéntrica, y a su vez, reestructura el medio en que vive. Estos sistemas o estructuras se organizan en:

- **Microsistema:** patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales, que la persona experimenta en un entorno determinado. Es el contexto más próximo en que se encuentra la persona (Familia, escuela, etc.).
- **Mesosistema:** son las interacciones entre dos o más entornos en los que la persona participa activamente (relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio;

relación con la familia extendida; relación con los vecinos, iglesia o centros comunitarios, etc.)

- Exosistema: uno o más entornos en los que se producen acontecimientos que afectan al entorno de la persona, sin que ésta esté incluida como participante activo (el lugar de trabajo de sus padres, las actividades del consejo escolar, el círculo de amigos de sus padres, etc.)

- Macrosistema: Se refiere a la correspondencia de las creencias, valores e ideologías imperantes en la cultura o subculturas, con las manifestaciones de los sistemas anteriores.

Tomando en cuenta lo recientemente expuesto, se abordará el hostigamiento y la significación que realizan los sujetos participantes con respecto a ésta y su relación con los factores en los diferentes niveles en los que transitan. Es necesario precisar, que desde esta perspectiva, las características del ambiente que tienen importancia, no son sólo aquellas propiedades objetivas, sino aquellos aspectos que tienen significado para la persona en una situación determinada (Bronfenbrenner, 1987).

A continuación, se hará referencia a aquellos factores encontrados en la bibliografía, que se han visto relacionados con el hostigamiento entre pares, distinguiéndolos según el nivel estructural ecológico al que pertenecen. Sin embargo, esta distinción es sólo de carácter ilustrativo, entendiendo que en la configuración de cada uno de los factores existe un vínculo recíproco con otros factores. Citando a Bronfenbrenner (1987, p.45), el movimiento a través del espacio ecológico es “un fenómeno que es producto y a la vez productor de cambios en desarrollo”. Además, las personas están sometidas durante toda su vida transiciones ecológicas, las cuales son, a la misma vez, consecuencias e instigadoras de los procesos de desarrollo. Es decir, son procesos constantes que se producen cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico varía, como consecuencia de cambios en los roles y/o en el ambiente (Bronfenbrenner, 1987).

He aquí los elementos de los diferentes espacios ecológicos, encontrados en la bibliografía:

Factores personales: Existen procesos personales que influirían en la generación de violencia en los individuos. Estos son (Fernández, 1999):

- Formación de la identidad y pertenencia. Relacionado con la dificultad de reconocimiento de la diversidad y de la conformación de una identidad compleja en el marco de distintas pertenencias. Lo anterior, propicia la resolución de conflictos violenta, intolerancia ante las diferencias y falta de diálogo en las relaciones entre pares.
- Crisis de valores. Los valores sociales tradicionales (como la solidaridad, el respeto y la justicia), estarían siendo cambiados por valores de rentabilidad y eficacia, vinculados a los valores del mercado y al hedonismo imperante.
- Vivencia de situaciones violentas en la historia del sujeto, que no sólo complican una construcción adecuada de la personalidad, sino que también generan tendencia a la violencia.

Microsistema.

- En relación con la familia: La familia como primer modelo de socialización de los niños y adolescentes, constituye un elemento clave en la génesis de muchas de las conductas violentas de éstos (Fernández, 1999). Algunos de los factores de riesgo relacionados con la familia son:
 - Desestructuración de la familia por ausencia de alguno de los progenitores o falta de atención.
 - Modelado de resolución de conflictos de manera violenta.
 - Modelado del ejercicio del poder de manera violenta y no a través de la negociación y el diálogo.
 - Crianza inconsistente o excesivamente restrictiva o punitiva.
 - Conflictividad y falta de afecto entre cónyuges.

- En relación entre pares: La relevancia del grupo de pares en el análisis de todo fenómeno en los niños y jóvenes, radica en que el aprendizaje social que tiene lugar dentro de los microsistemas de iguales, consagra convenciones que llegan a ser consideradas por el grupo de pares como propias, tornándose un sistema genuino de referencia personal (Fernández, 1999). Por lo anterior, se mencionarán a continuación algunos procesos que se gestan en las dinámicas entre grupos de pares:
 - **Convenciones de los iguales (Ley de la reciprocidad):** Se asume que desde pequeños, a través de la dialéctica de los conflictos, los seres humanos aprenden que son todos iguales ante los argumentos de reciprocidad. Esto es, comportarse con el otro de la misma forma que se espera se comporten con uno. Esta reciprocidad se espera de aquellas personas que están en una posición social semejante, asumiéndose la asimetría respecto de algunas personas y la simetría respecto a los miembros del grupo. El problema surge cuando a algunos niños o adolescentes se les dificulta el dominio de destrezas sociales que les permitirían ejercer dicho derecho, mientras que otros prefieren gozar del beneficio del poder abusivo aunque saben la existencia de esta ley de carácter moral. Lo anterior debido a que, dominar este principio es una cuestión de índole cognitiva y de habilidad social, que no todos los niños logran incorporar (Fernández, 1999).
 - **Competitividad dominante:** El desarrollo de las relaciones de igualdad y respeto entre pares, se ve dificultado en las escuelas del modelo academicista de competitividad actual, que enseña a los alumnos a competir y no a ser competentes. Ésta transmite a los alumnos una forma de resolución de conflictos violenta y de enfrentamiento, bajo la idea de que todo vale con tal de ganar, en vez de ser competentes en colaboración y solidaridad con el otro (Merino, 2006).
 - **Esquema dominio-sumisión:** Se trata de una manifestación de poder y control interpersonal, inserto en el proceso de socialización, implicando la existencia de una asimetría entre los sujetos implicados. Cuando un niño se percibe con más poder y empieza a tener relaciones de prepotencia sobre otro, que además acepta la sumisión,

se pueden constituir como esquemas rígidos ante los que es difícil defenderse frente a la propia inmadurez personal. De este modo, comienzan a aparecer relaciones interpersonales deterioradas y problemas de maltrato y violencia escolar (Fernández, 1999).

- En relación con los profesores: Son los profesores los primeros modelos ante los alumnos en el establecimiento educacional, por lo que sus comportamientos, actitudes y relaciones repercuten directamente en la percepción de los alumnos acerca de la convivencia escolar. Algunos aspectos negativos vinculados con la relación entre profesores y de éstos con los alumnos y otros estamentos educacionales, contribuyen en el deterioro del clima escolar, tales como (Fernández, 1999):
 - Falta de consenso en los estilos de enseñanza y convivencia;
 - inconsistencia en su actuación con los alumnos;
 - dificultades en el trabajo en equipo;
 - falta de respeto;
 - profesores que se sienten victimizados por el equipo directivo;
 - contenidos y metodologías utilizadas poco atractivas para los alumnos;
 - dificultad de control de grupos;
 - poca implicancia emocional en la relación entre profesores y de éstos con los alumnos; entre otros.

- En relación con la Escuela:
 - Curriculum Formal: La violencia escolar podría ser interpretada como resistencia a las normas y prácticas escolares organizadas por los sectores dominantes, que niegan las propias identidades socio-culturales de los jóvenes (Castorina y Kaplan, 2006)

 - Curriculum Oculto: En la vida escolar tienen lugar actividades y dinámicas comunicacionales que se producen en el entramado de la microcultura de relaciones interpersonales, al margen de los discursos formales. Éste está formado por sistemas

de comunicación, manifestaciones de poder y estilos de convivencia; en los que estarían incluidos, con más frecuencia de la esperada, la insolidaridad, competitividad, rivalidad y abuso hacia los más débiles (Fernández, 1999)

- El modelo tradicional de escuela de carácter autoritario y reproductor, se considera como uno de los factores generadores de la violencia escolar, con predominio de la violencia simbólica (Merino, 2006).
- Desmotivación y aburrimiento de los escolares frente a los contenidos curriculares, ante la consideración de inutilidad para su vida social y profesional (Merino, 2006)

Mesosistema.

- Relación escuela y barrio: Las escuelas han dejado de ser un lugar de pertenencia para los niños y adolescentes, por lo que buscan espacios de convivencia donde puedan expresarse libremente. Lo encuentran en la calle y grupos juveniles donde pasan su tiempo libre. Sin embargo, los actores de los centros educacionales sienten cierto recelo a establecer un sistema de relación abierto a la comunidad, no logrando la integración de ésta con su entorno (Merino, 2006). Si esto sucediera, podría contribuir a afrontar el tema de la violencia escolar con toma de responsabilidad y esfuerzos aunados de las diferentes instancias familiares, municipales, escolares y políticas, descentralizando el fenómeno, circunscrito habitualmente solo a la instancia escolar.

Exosistema.

- Consejo escolar: Para que la Política de Convivencia Escolar pueda operacionalizarse organizada y sistemáticamente, se espera que cada comunidad escolar, haciendo uso de la autonomía plasmada en su Proyecto Educativo, defina cuales son los marcos de acción y regulación para cada actor educativo en un proceso participativo y democrático (Edwards, Palma y Maripangui, 2002). Lo anterior, incidiría tanto en los fenómenos de buen clima escolar, como los de violencia, con repercusiones directas en el alumnado.

Macrosistema.

- Factores de riesgo estructurales: Según Merino (2006), los modelos y sistemas sociales, políticos, económicos y culturales que caracterizan la sociedad de la postmodernidad, tales como: Revoluciones tecnológicas, del conocimiento y de la información y los fenómenos de globalización, inmigración y desequilibrios sociales y económicos, propician el aumento de la brecha social entre individuos y grupos. La escuela por su parte, reflejo de las dinámicas socioculturales, se ha sometido a las exigencias del mercado, centrándose en funciones de preparación para el trabajo, lo cual la lleva a una crisis de identidad en tanto institución que ha perdido en parte su misión educadora.

Es posible evidenciar en el Marco Curricular Chileno (MINEDUC, 2002), que uno de los tres ejes centrales para el Gobierno, tiene vinculación con temáticas económicas y de modernización. Se postula la conveniencia de poner al día la enseñanza que imparte el sistema, en la perspectiva de los esfuerzos por la modernización del país y la resolución de los grandes desafíos de índole económica, social y cultural que enfrenta la sociedad chilena en la proximidad del tercer milenio.

Esta declaración de los objetivos de la educación propuestos por la estructura macrosocial, tiene importantes efectos sobre los procesos de desigualdad y marginación social vividos por aquellos grupos con menor accesos a los bienes producidos por la sociedad (como se vio con anterioridad en la violencia estructural). Por otro lado, refuerza la dinámica hegemónica de dominación, en la cual se somete a grupos minoritarios de la sociedad a mecanismos homogeneizantes en pro de un desarrollo social, ejerciendo sobre estos una violencia de tipo simbólica. En esta línea, autores que han abordado el tema son Magenzo y Donoso (2000), los cuales plantean que es posible situar el fenómeno del acoso u hostigamiento, como elemento central del proceso de discriminación. Estos autores investigaron las percepciones que los alumnos y profesores tienen de las prácticas de discriminación que viven como parte de la cultura de la escuela. Dentro de lo que se concluye, se encuentra la reflexión de que en esta sociedad existiría una incapacidad de reconocer al otro como un legítimo otro, haciendo uso de mecanismos autoritarios, discriminadores y homogeneizantes en torno a la cultura dominante, lo cual se puede ver

reflejado en un curriculum que no incorpora a los grupos marginados de la sociedad, bajo una lógica disciplinar que implica uniformar e impedir desviaciones a la norma. De este modo, en la escuela estarían presentes conductas discriminatorias que sustentan la construcción del “estado nacional” a expensas de los procesos de instrumentalización e invisibilización del otro.

- Concepción social de la identidad de género: La división sexista tradicional con respecto a los valores asociados a la masculinidad y la femeneidad, puede contribuir en la significación de hostigamiento y las posibles diferencias entre los chicos y chicas. Al estar incorporada esta concepción en los escolares, es probable que no sólo los pensamientos y sentimientos con respecto a cómo se percibe el fenómeno en ambos sexos estén influidos, sino además sus conductas, las cuales pueden presentarse en consonancia con los roles y expectativas generadas socialmente. Díaz-Aguado (2006), propone que el sexismo, concepto que alude a la construcción social con respecto a los roles asociados al género, incorpora tres componentes:
 - ✓ Componente cognitivo: creencia de que las diferencias sociales o psicológicas existentes entre hombres y mujeres surgen automáticamente como consecuencia de las diferencias asociadas al sexo biológico, sin considerar la influencia de factores como la historia, la cultura y el aprendizaje en la generación de éstas diferencias.
 - ✓ Componente afectivo: la forma sexista de construir la identidad de género, asocia los valores femeninos a la sumisión, culposidad y debilidad, y los masculinos con la dureza emocional, el control absoluto y la mayor utilización de la violencia.
 - ✓ Componente conductual: tendencia a llevar a la práctica el sexismo a través de la discriminación y la violencia.

- Medios de Comunicación: El mensaje mediático de los diferentes medios de comunicación, por lo general impulsa a pensar que proporciona una interpretación de la realidad global y objetiva. Su influencia frente al tema de la violencia radica en que (Fernández, 1999):

- La televisión es el primer proveedor de información y transmisor de valores.
- Promueve inmediatez y cercanía a los hechos violentos, normalizándolos al convertirlos en cotidianos.
- Mantiene un modelado pasivo de la violencia para obtener poder y resolver conflictos.

Pese a que las clasificaciones pueden conceder un orden y ser de mucha utilidad al momento de estudiarlos de manera acotada, es posible evidenciar que no serían fenómenos aislados, más bien, se constituyen como parte de un fenómeno más amplio, en el que cada una de las manifestaciones de violencia en el espacio escolar se construyen y contribuyen en el desarrollo de las personas, de las dinámicas interpersonales, en los climas o contextos inmediatos, en la cultura institucional y en los contextos en los que están insertos.

Por lo anterior, se ha optado por abordar el hostigamiento entre pares, como uno de los tipos de violencia que se desarrollan en el colegio, desde una mirada ecológica en la que otros tipos de violencia estarían situados en el marco comprensivo, como parte de las contribuciones que otorgan las diferentes estructuras o subsistemas.

IV. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta General: ¿Cuáles son los significados que construyen escolares preadolescentes de distinto género y nivel socioeconómico, respecto al hostigamiento entre pares en el ámbito escolar y cuál es la relación con los diferentes subsistemas en los que están inmersos?

Preguntas Específicas:

- ¿Cuáles son las características, percibidas por los escolares, del hostigamiento entre pares?
- ¿Cómo influirían los diferentes subsistemas en la construcción de las significaciones en torno a la temática?
- ¿Existen diferencias en las significaciones que construyen los escolares según el tipo de establecimiento educacional al que asisten y su sexo?
- ¿Cuáles son los factores individuales y sistémicos relevantes a considerar para la elaboración de estrategias de enfrentamiento al hostigamiento entre pares?

V. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

Comprender las significaciones que construyen escolares preadolescentes en relación al fenómeno del hostigamiento entre pares y su relación con los sistemas que los rodean.

Objetivos específicos:

- Identificar y analizar cómo caracterizan los escolares el fenómeno de hostigamiento entre pares.
- Identificar y analizar la influencia de los subsistemas que rodean a los escolares en las significaciones que construyen en torno al hostigamiento.
- Identificar y analizar diferencias en la forma de significar el hostigamiento entre pares, según nivel socioeconómico y género.

V. MARCO METODOLÓGICO

1. Enfoque paradigmático.

Tradicionalmente, se ha privilegiado la producción de conocimiento científico en la Psicología y en las ciencias humanas, a través del método experimental y sus derivados, lo cual ha llevado a enfrentar ciertas limitaciones relacionadas con planos de la realidad humana tales como: libertad, moralidad o significación de las acciones humanas. Lo anterior, ha planteado la necesidad de buscar métodos alternativos que logren captar estas características de la realidad humana (Quintana, 2006). De este modo, surge el enfoque naturalista o cualitativo, como alternativa al paradigma positivista, el cual poseería restricciones para explicar y comprender problemáticas provenientes del ámbito social (Pérez Serrano, 1994).

Frente a esto, la presente investigación aborda la temática del hostigamiento entre pares en el contexto escolar, bajo una aproximación paradigmática interpretativa desde la perspectiva fenomenológica. Esta perspectiva busca comprender los hechos mediante métodos cualitativos, los cuales profundizan sobre los motivos, creencias, valores y reflexiones, que están a la base de las acciones de las personas. Para Pérez Serrano (1994), Los principales elementos que la fenomenología aporta a la investigación interpretativa son:

- La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento.
- El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos.
- Un interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

La concepción fenomenológica respecto al ambiente, en la comprensión científica de la conducta humana, se concentra en el modo en que éste es percibido por la persona que interactúa dentro de él y con él (Bronfenbrenner, 1987)

Para lograr el objetivo de interpretar o comprender la situación o fenómeno concreto que se está investigando, se necesita considerar la interacción entre los elementos de esa situación, y cómo operan en su contexto natural. Es por esto que se opta por entender desde el propio discurso de los escolares el fenómeno del hostigamiento y cómo pueden estar influenciando sobre sus significaciones los diferentes sistemas en los que están insertos, estudiándolos dentro del contexto natural en el que se da el fenómeno, el establecimiento educacional.

2. Tipo de estudio.

Esta investigación se realizó siguiendo una perspectiva cualitativa, en la cual se utilizaron lineamientos de la Teoría Fundamentada como modelo de análisis para los datos producidos. Este método proveniente del Interaccionismo Simbólico, el cual funda sus raíces en la filosofía fenomenológica (De Shutter, 1983), permite al investigador indagar con respecto a los significados que le otorgan las personas o grupos sociales, a los artefactos, gestos y palabras. Además, invita al investigador a estudiar las interacciones entre estos productos sociales, a partir de las construcciones que los participantes realizan de su realidad social. La Teoría Fundamentada es una metodología general para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones a partir de los datos producidos desde los participantes en el trabajo de campo, interpelando continuamente la recogida de datos y su análisis. La posición del investigador es activa, por cuanto asume la responsabilidad de interpretar lo que observa, escucha o lee (Rodríguez, Gil y García, 1999).

A partir de este método, se espera realizar un proceso de teorización, por medio del cual se establezca, a través de categorizaciones, el cómo se manifiesta y desarrolla el hostigamiento en los grupos estudiados y sus contextos, cómo se interrelacionan los subsistemas en la génesis de los comportamientos violentos, y cómo estos subsistemas influyen en la generación de significados en los actores del fenómeno. Lo anterior, entendiendo que los contextos influyen la construcción de significados y, a la vez, la construcción de significados produce contextos.

3. Focos de estudio

En esta investigación, los focos de estudio son las significaciones respecto del hostigamiento entre pares construidas por escolares, las influencias de los contextos en los que se mueven los actores en estas construcciones y las diferencias del fenómeno presentadas en dos realidades socioeconómicas contrastantes.

De este modo, se entiende por Hostigamiento escolar, como uno de los tipos de violencia presente en los establecimientos educacionales, cuyas manifestaciones son provocadas por uno o varios alumnos a un tercero, identificado como víctima desde una posición de poder inferior. Estas acciones que dañan, hieren o incomodan a un alumno son de carácter intencionado, reiterado y continuo por un periodo prolongado de tiempo.

Por otro lado, las significaciones se abordan como las emociones y pensamientos relacionados al fenómeno del hostigamiento, que se conforman dialécticamente entre el sujeto y su entorno e influyen en las conductas de los escolares. Estas emociones y pensamientos mediatizan las prácticas observadas en cuanto a la temática y las explicaciones en cuanto a las causas, consecuencias.

4. Diseño de Investigación

La presente investigación se enfrenta desde un paradigma cualitativo, según el cual, el diseño debe ser una etapa consistente en preparar un plan flexible, que orientará el acercamiento al objeto de estudio (Quintana, 2006).

Las etapas en la construcción de este estudio comenzaron con la formulación del problema, explicitando en primera instancia qué es lo que se pretendía estudiar, con qué conocimientos se contaba respecto al tema y, a partir de éstos, generar interrogantes no resultas en la comprensión del fenómeno. Para lo anterior, se realizó una aproximación teórica a la temática a estudiar, a través de una revisión bibliográfica, que permitió ampliar los conocimientos y perspectivas de abordaje. Debido a que sólo se contaba con una cercanía afectiva y experiencial a la temática (lo

cual se constituyó como principal motivación al estudio de ésta), las preguntas de investigación y los objetivos se plantearon en una etapa avanzada de profundización teórica.

Posterior a la preparación de un marco de referencia teórico y de una contextualización de la problemática, se realizó la implementación de la técnica y medios de producción de datos. En esta etapa se utilizaron la lógica multicíclica de la investigación cualitativa, según la cual, formulación, diseño, ejecución y cierre preliminar, son etapas que se abordan de manera recursiva. La justificación a la base de este proceso, es la búsqueda de la objetivación lograda a través de la reconstrucción de las temáticas emergentes en el contacto con el objeto y sujetos de estudio. De este modo, la producción de conocimiento en contacto directo con los sujetos y los contextos en los que tienen lugar los significados, hace surgir la necesidad de reconocer los conflictos, convergencias, divergencias, regularidades, irregularidades, diferencias y homogeneidades, que caracterizan la dinámica subyacente al fenómeno en cuestión (Quintana, 2006), en este caso, el hostigamiento entre pares en el contexto escolar, a través de la estrategia propuesta por la Teoría Fundamentada, denominada “Comparación constante” (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Esta estrategia se utiliza cuando se pretende proporcionar una interpretación holística, la cual permite el análisis en profundidad de las relaciones o dependencias entre diversos elementos de un contexto (Patton, 1980; citado en Rodríguez, Gil y García, 1999) permitiendo la comprensión e interpretación de las influencias de los diversos contextos sobre las manifestaciones y significaciones efectuadas por los escolares en torno al hostigamiento.

5. Grupo de estudio

Patton (1988; en Quintana, 2006) señala que la conducción intencional de búsqueda de casos ricos en información, constituye la principal característica del muestreo cualitativo, identificando 10 tipos de muestreo. De éstos, en una primera instancia de la presente investigación, se utilizó el muestreo de **casos homogéneos**, para realizar grupos focales y realizar una primera aproximación a la percepción de los jóvenes

Esta estrategia busca conformar grupos focales que posean una experiencia común (hostigamiento en su curso, sin identificar la posición que ocupen dentro del fenómeno) en relación al núcleo temático de la investigación.

Además, del criterio utilizado referente a que el grupo posea la experiencia de hostigamiento, se precisó que los escolares sean de 7° u 8° básico, es decir, estudiantes preadolescentes cuya edad esté comprendida entre los 12 y 14 años. Esto dado a que la evidencia empírica ha mostrado que el fenómeno de la intimidación es de mayor magnitud en los últimos años de la enseñanza básica y que iría decreciendo a medida que avanzan los cursos de enseñanza media (Magenzo, 2001). Relativo a este dato, es posible mencionar que el “Estudio de Convivencia escolar” realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educacional (IDEA, 2005), encontró que, los alumnos de niveles menores (enseñanza básica) presentan mayores niveles de maltrato y/agresiones, tendencia que va decreciendo en los cursos de enseñanza media.

Diversos estudios han encontrado evidencia empírica que apoya lo anteriormente señalado. Así, el primer Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (Ministerio del Interior y Ministerio de Educación de Chile, 2005), encontró que los mayores niveles de violencia escolar se encontraban en los estudiantes entre 10 y 13 años (en un rango de alumnos que cursan entre 7° básico y IV medio). Por otro lado, Olweus (1998) en Noruega, el porcentaje medio de alumnos que sufrieron acoso en primaria (entre 7 y 13 años) fue de un 11,6%, mientras que en secundaria (entre 13 y 16 años) fue de un 5,4%. Es decir, la tasa de acoso entre escolares disminuyó a la mitad conforme aumentan de grado.

Por otro lado, se eligieron muestras provenientes de 2 niveles socioeconómicos diferentes y extremos, según tipo de colegio: municipal y particular pagado. Esto último, bajo la justificación de que los contrastes dentro de una sociedad representan fenómenos propios del macrosistema, por lo que el estudio en distintos grupos socioeconómicos, permite evidenciar la variación existente en la estructura de los sistemas, reflejada en creencias y estilos de vida contrastantes, que a su vez ayudan a perpetuar los ambientes ecológicos específicos de cada grupo (Bronfenbrenner, 1987).

6. Producción de Información

Para realizar una primera aproximación y encuadre al contexto escolar de las muestras, se realizó la revisión de documentos relacionados con el afrontamiento del hostigamiento en el colegio, observación y descripción de acontecimientos tanto rutinarios como concernientes a las relaciones que se establecen entre compañeros y de éstos con los docentes y los diferentes actores de la comunidad educativa. Además, se realizaron entrevistas con directores, orientadoras, inspectoras y equipo de formación, para conocer nombres e identificar roles en actores claves del contexto. Posteriormente, se concertaron entrevistas con dichos actores, identificados en cada establecimiento, cuyas temáticas abordadas tuvieron relación con situaciones de hostigamiento vividas, identificación de cursos con conflictos, elección de cursos con los que se realizó el estudio, identificación de participantes en dinámicas de hostigamiento y líneas de afrontamiento de la temática en el establecimiento.

Además, se realizó reunión en cada establecimiento educacional con los profesores jefes de los cursos participantes, con la finalidad de conocer su percepción general del fenómeno en su grupo curso, que otorguen información relevante respecto a ésta dinámica e indagar con respecto a las medidas de prevención y afrontamiento que incorporarían en un plan de acción contra el hostigamiento escolar. Lo anterior, debido a que se quiso seleccionar aquellos cursos en los que se identificaron problemas entre pares que configuraban acoso escolar.

Luego, se formaron grupos focales de hombres y mujeres por separado en cada establecimiento educacional (municipal y particular pagado). Los participantes fueron escolares preadolescentes cuya edad esté comprendida entre los 12 y 14 años, y que cursan 7° u 8° básico. Se realizó un registro temático de las áreas que se desean abordar a grupos de escolares que hayan participado de dinámicas de hostigamiento en el contexto escolar, dada la presencia del fenómeno en su curso. Para esto, se utilizó una pauta temática elaborada previamente por la investigadora (Ver Anexo 1).

Se indagó a través de los grupos focales, la información general con respecto a la conceptualización del fenómeno, las manifestaciones, las causas, las consecuencias, las

emociones asociadas y las medidas de afrontamiento individuales y presentes en el establecimiento, lo cual constituyen en su conjunto las significaciones que construyen los escolares respecto al hostigamiento escolar en sus contextos. Además, se realizaron aproximaciones en cuanto a la percepción que tienen los escolares respecto de las posibles influencias que tendrían los sistemas en los que se encuentran inmersos sobre estas significaciones construidas.

En base a lo anterior, se teorizó tanto respecto al hostigamiento específicamente, como sobre posibles líneas de acción hacia la prevención y afrontamiento, desde la percepción de los actores involucrados.

7. Plan general de análisis

Para realizar el análisis de los datos producidos a partir de las entrevistas a grupos focales, se realizó un registro textual de éstos, luego se realizó una segmentación de los datos, a partir de las categorías que emerjan de éstos (Quintana, 2006). De este modo, se utilizó la estrategia principal propuesta por la Teoría Fundamentada, denominada “Comparación constante”. Ésta supone cuatro fases en las cuales se contrastan las categorías que surgen a lo largo del estudio en sucesivos marcos, que se señalan a continuación (Rodríguez, Gil y García, 1999):

- Comparación de los datos producidos en una primera instancia, formación de categorías,
- Integración de las categorías con sus propiedades,
- Delimitación de la teoría que comienza a desarrollarse, a través de un proceso de saturación de los datos (criterio para juzgar cuándo detenerse en el proceso de selección de informantes, dada la imposibilidad de encontrar nuevos datos que aporten a la teoría en desarrollo)
- Redacción de la teoría.

8. Aspectos éticos

Por último, pero no por eso menos importante, cabe señalar los aspectos éticos considerados en esta investigación, como parte constitutiva primordial en el desarrollo de la estructura paradigmática en que se ha basado y en la regulación de la producción del conocimiento. Citando a Montero (2001, pp. 9):

Lo más usual es que los analistas y gnoseólogos se preocupen mucho por descubrir cuál es la teoría que subyace a una obra, cuál es el método empleado y también, aunque ya en menor grado, cuál es el modelo de ser humano que habita a una explicación, a un estudio, a una interpretación. Pero ética y política quedan en una especie de zona de penumbra, borrosa y vaga, apenas dibujada.

Por lo anterior, se procede a poner de manifiesto los aspectos que se han decidido considerar, utilizando la estructura otorgada por Leibovich (2000):

En cuanto a selección del tema a investigar: Al considerar que el hostigamiento entre pares es un fenómeno en el que están involucrados jóvenes en desarrollo, es necesario reflexionar con respecto a las consecuencias que el estudio tendrá para los éstos y la comunidad escolar. Frente a esto, se cuidó la visibilización de roles frente al fenómeno de manera estigmatizadora (del tipo agresor- agresivo), planteando la temática de forma abierta con los escolares, sin identificaciones personalizadas.

En cuanto al planeamiento y diseño de la investigación: Se tuvo constantemente presente las necesidades, derechos y bienestar de los participantes, evaluando sus reacciones y procesos, al tratarse de un tema sensible para muchos de ellos.

Referido al proceso investigativo: se procuró realizar constantes exploraciones en el proceso, que ayuden en el reconocimiento de posibles quiebres o inconsistencias con la postura paradigmática, que pudiesen llevar a conclusiones erradas. Por otro lado, se solicitó autorización tanto de los directivos del establecimiento, como a los jóvenes y sus padres, para aplicar los

procedimientos de producción de datos y para su posterior análisis y redacción. Esto último, a través de instrumentos de consentimiento informado (ver Anexo2).

Con relación a la custodia de los datos de la investigación: se protege la confidencialidad de las entrevistas, cambiando los nombres de los escolares en el informe de la investigación.

Con respecto al tratamiento de la información producida, se realizará un procedimiento de devolución que incluya a los directivos, profesores participantes y estudiantes colaboradores, exponiendo los principales hallazgos, conclusiones y propuestas generadas.

VI. RESULTADOS

1. Encuadre conceptual:

Para comenzar a exponer los resultados obtenidos de las entrevistas con los escolares respecto al hostigamiento escolar, es necesario realizar algunas consideraciones preliminares respecto a los diferentes matices que adquiere el trato entre los estudiantes en el ámbito escolar. De este modo, es posible evidenciar que el hostigamiento se encuentra entre los distintos tipos de malos tratos señalados por los estudiantes, con características distintivas que hacen que se perciba como el tipo de trato más dañino. Lo anterior, se encuentra resumido en el siguiente esquema de categorías:

T R A T O	Buen Trato		
	Ignorar ("No pescar")	-Manifestaciones. - Intención percibida.	
	Molestar en buena	-Tipo de relación entre los participantes. - Periodicidad.	
	Pelear	- Relación de poder.	
	Hostigamiento	- Manifestaciones. - Intención percibida. -Tipo de relación entre los participantes. - Periodicidad. - Relación de poder. - Causas - Sentimientos. - Consecuencias. - Afrontamiento.	- Diferencias según nivel socioeconómico. - Diferencias de género.

Como puede observarse en el esquema, para realizar una diferenciación de los tipos de trato encontrados, se caracteriza cada uno de ellos según: manifestaciones, intencionalidad percibida, periodicidad, y la posición de poder entre los participantes. A través de estas características es

que los escolares realizan distinciones con respecto a los diferentes tipos de trato y el hostigamiento.

Luego, se enfatiza el análisis del tipo de mal trato de interés en esta investigación, el hostigamiento escolar, profundizándose en los datos respecto a las significaciones construidas por los estudiantes. El contenido aquí expuesto señalado como “significaciones” está compuesto por las conceptualizaciones que realizan (manifestaciones, intención percibida, tipo de relación entre los participantes, periodicidad, relación de poder), causas, sentimientos, consecuencias y estrategias de afrontamiento, aludiendo de esta forma a los fenómenos psicológicos involucrados en las significaciones (pensamientos, emociones y conductas). Además, estas significaciones son analizadas a la luz de los resultados vinculados a las diferencias según nivel socioeconómico y género.

2. Las caras del trato en el ambiente escolar

En el inicio del trabajo de campo, se decide abordar el tema del hostigamiento entre pares en los establecimientos educacionales de una manera que evitara inducir conceptos en los entrevistados. Para dicho fin, se optó por comenzar las entrevistas con una pregunta abierta que generara el espacio para que los propios entrevistados pudiesen expresar y definir su construcción de dicha problemática. Así, frente a la primera pregunta referida a cómo es el trato entre los estudiantes, es posible evidenciar una primera categoría de análisis denominada *Trato* el cuál se mueve en un continuo desde los buenos tratos hasta el hostigamiento, con una intensidad ascendente en cuanto a consecuencias negativas. Cabe destacar que en esta investigación el énfasis está puesto en los malos tratos, por lo que se presentarán las diversas formas que éstos adquieren bajo el punto de vista de los escolares.

E: Ya chiquillos la primera pregunta para que abramos el debate es, Como creen ustedes o como consideran ustedes que es el trato entre las personas de la edad de ustedes o entre los compañeros de curso?. Parta el que quiera...

A: bien yo creo...Hay muchos cursos en otros distintos colegios, que hacen Bullying, que es más agresivo, en cambio aquí no pasa eso.

A: Aquí nos molestamos, pero suave, suave comparado con otros colegios.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

E: ¿Cómo consideran que es el trato entre las personas o los escolares de la edad de ustedes?

A: Malo.

A: Porque no se respetan, unos a otros...

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

E: Ahora, podríamos comenzar a lo mejor hablando ¿Qué opinan ustedes de cómo es el trato entre ustedes? Entre los chicos y las chicas de la edad de ustedes ¿Quién quiere empezar?

A: Todos pelean.

A: es que son discriminadores.

A: los hombres son los que más molestan.

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

Los estudiantes realizan una distinción de los tipos de trato que se dan en el ámbito escolar, apuntando a características diferenciadoras, que les otorgan un mayor o menor efecto dañino en la persona que los vivencia. De este modo, si se considera el factor “intencionalidad” del acto, los malos tratos (o al menos potencialmente nocivos), se pueden dividir según se persiga herir o no al otro. Así, se pueden encontrar el ignorar y el molestar en buena cuyas manifestaciones persiguen el objetivo de evitar relación o divertirse, respectivamente y, por otro lado, estarían la pelea, cuyo objetivo es expresar rabia, y el hostigamiento (o bullying para los escolares) que busca herir al otro.

El primer tipo de trato que se analiza, considerado al menos potencialmente dañino se encontraría el ignorar, el cuál según los estudiantes se manifiesta de manera social, por motivos de antipatía o indiferencia (señalado por los estudiantes como “no pescarse”), por lo que la o las personas buscarían evitar relaciones por desinterés o por tratar de no caer en dinámicas de confrontación. Cabe destacar, que más adelante se mostrará la diferencia de éste acto con el aislamiento, que por

su carácter de querer provocar un daño y ser constante en el tiempo, los alumnos lo sindicaron como un tipo de hostigamiento.

A: No se, ellas no se tratan mal, o sea ni se pescan. Hay mujeres que no se pescan entre sí, por ejemplo tienen sus grupitos, por ejemplo hay un grupito de mujeres, otro grupito de mujeres, ellas no se hacen bullying, no se molestan, pero no se pescan, hacen como que ni se conocieran.

E: Y eso lo hacen como adrede, como que quieren?

A: No, porque no se caen, o le pueden caer mal, pero tratan de no hacer bullying, o tratan de no pescarla.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

Además, como se puede observar en el extracto anterior, la relación de poder se encontraría en equilibrio, dado que esto sucede entre grupos de compañeros, probablemente por diferencia de intereses o características, que hacen que no exista interés en relacionarse. Este desinterés entre grupos y el tipo de relación que se genera no configura un maltrato en sí mismo, sino más bien se encontraría en una zona ambigua, cuya connotación positiva o negativa dependería del efecto que provoque. Por un lado, se puede considerar un tipo de relación positiva al considerarse el “no pescar” como una forma de afrontar un conflicto de manera no violenta, evitando el contacto. Sin embargo, puede configurarse como un tipo de trato potencialmente dañino, dado que, si bien la intención no es dañar al otro, el evitar la relación e ignorar se vincula con dificultades para aceptar a los grupos diferentes al propio, lo cual puede generar ambientes teñidos por intolerancia y con obstáculos para lograr su integración.

Por otro lado, se puede encontrar el molestar en buena, término señalado por los estudiantes para describir aquellos actos relacionados con un maltrato, pero que se perciben como inocuos en términos de consecuencias negativas por sus participantes por carecer de intención de herir al otro.

A: Es liviano comparado con lo demás, por ejemplo nos molestamos, nos decimos, nos podemos tirar garabatos, tratar mal pero no es como al nivel de otros colegios... no llegan, así, a herir.

A: ...depende, porque si uno lo quiere molestar en mala, porque no sé, es insoportable... Pero, así en buena, es como divertirse, no herirlo.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: Entonces, es como una forma de jugar entre nosotros, así como...

A: por ejemplo nosotros... hay un niño de sexto... pero que tiene como quince años, y él nos sale persiguiendo a nosotros, pa' pegarnos, nosotros nos escondemos así..., pero es un juego, entonces... corremos, le pegamos, es un juego no más...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

Las manifestaciones de este tipo de trato pueden ser tanto físicas como verbales, pero con una intensidad menor a cuando los escolares pelean u hostigan.

A: Que uno diga, Oh hace calor... , “y tu hermana”. No te va a molestar porque te dijeron “y tu hermana”... o cuando te pegan un pape...

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

E: ¿De qué manera se molestan?

A: Lo máximo es verbalmente.

A: O jugando, no más, diciendo adjetivos de otras personas.

A: No bullying físico, o sea puede ser psicológicamente, pero es liviano.

A: Es liviano comparado con lo demás, por ejemplo nos molestamos, nos decimos, nos podemos tirar garabatos, tratar mal pero no es como al nivel de otros colegios... no llegan ,así ,a herir.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

Además, estos actos se encuentran encuadrados en una relación cotidiana de amistad, donde ambos participantes aceptan este tipo de vínculo y lo justifican en términos de la confianza que existe entre ellos, por ende no es interpretado como una agresión, sino como un juego, sin

intenciones de herir. Además, este “molestar en buena” no posee un carácter constante ni reiterativo en el tiempo.

A: Pero cuando uno está leseando, así a unos amigos, así y cuando de repente le dicen, oye, soy entero pollo. El es mi amigo, eso no es bullying, porque es mi amigo. Eso no es bullying, porque lo hace muy pocas veces.

A: Cuando uno molesta a un amigo, es como... ya no es para que se sienta mal, pero en cambio, cuando se hace Bullying es como para que se sienta mal.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

Otra característica distintiva del molestar en buena, y que lo separa de las manifestaciones de hostigamiento es que la relación de poder se encuentra en equilibrio entre los participantes y la periodicidad con la que se lleva a cabo es intermitente, tal como se muestra en las siguientes frases:

A: En nuestro curso no hay bullying, o sea, quizás nos molestamos, pero entre todos...

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: Bueno todos nos molestamos.

A: Entonces, es como una forma de jugar entre nosotros, así como...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

A: Si es tu amigo no siempre te molesta. Bullying para mi, bullying es molestar harto. Demasiado.

A: Pero cuando uno está leseando, así a unos amigos, así y cuando de repente le dicen, oye, soy entero pollo. El es mi amigo, eso no es bullying, porque es mi amigo. Eso no es bullying, porque lo hace muy pocas veces.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

Por otro lado, existen aquellos tipo de relación que los escolares los identificaron como nocivos y definitivamente configurarían un maltrato, ellos son el pelear y bullying, este último, por las características señaladas por los entrevistados, ha sido categorizado como hostigamiento escolar.

En el caso de las peleas, se configurarían como un tipo de trato que tiene el objetivo de defenderse, expresar la rabia y resolver algún conflicto pero de manera no pacífica. Cabe destacar, que uno de los motivos por los cuales se llega a pelear tiene relación con el “picarse” frente a situaciones relacionadas con el “molestarse en buena”.

A: es como un juego, pero hay gente que de repente como que lo agarra en mala, así como...

A: se pica... después a la salida se ponen a pelear o a...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

E: ya... ¿y cuando consideran ustedes que esto pasa a ser como un maltrato?

A: cuando se pican.

A: cuando de repente uno está jugando de lo más bien y el otro empieza a pegar más fuerte y como que se empieza a pelear de verdad, así...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

Por otro lado, como personaje central al hablar de las peleas, surge el “Choro” o “flaite”, presente en el nivel socioeconómico bajo, personaje central en los acontecimientos de mayor agresividad en el ámbito escolar. Estas personas utilizan la agresión física como único medio de expresión de la rabia y de resolución de conflictos.

A: Porque acá son como más choros. Como más flaites.

A: Acá pelean más.

A: tiene que tratarlos bien porque o sino al tiro empiezan los golpes, si uno los trata mal...

E: ¿Qué son los flaites?

A: son como personas ordinarias que andan...

A: no los pueden molestar, no los pueden molestar, porque si ellos molestan uno no les puede decir nada a ellos... son más agresivos.

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

A: Porque algunas personas no son choras, porque las personas choras no hablan pegan, porque las personas que son de boca hablan hablan hablan y no pasa na'.

A: Si alguien es chora así, llega y le tiene mala no le dice oye te voy a pegarte a la salida, y llega y le pega al tiro.

A: No le importa na'... si están dentro del colegio, fuera del colegio, no le importa nada.

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

Dado lo anterior, en las peleas, la relación de poder puede o no estar en equilibrio, ya que en ocasiones la persona se siente en desventaja ante ciertas personas o grupo, como es el caso del establecimiento municipal, con la presencia de los “choros”, que dado su nivel de agresividad intimida a los otros. Sin embargo, en otras ocasiones las peleas tienen relación con diferencias de opinión en el juego entre personas o grupos, en el cual no se perciben diferencias de poder o posición social dentro del grupo de pares. La relación entre las personas puede ser de amistad, por lo que, como se vio anteriormente, pueden generarse a partir de malos entendidos en situaciones en las que se estaban molestando en buena, teniendo relación con hechos más aislados que constantes.

Las peleas, en el ámbito escolar, fueron descritas como una manifestación prioritariamente física en los hombres de ambos establecimientos educacionales. En el caso de las mujeres se evidencia una diferencia según nivel socioeconómico, ya que las del establecimiento particular sindicaron que es muy difícil que las mujeres lleguen a los golpes, en cambio en el establecimiento municipal consideran que se puede pelear tanto con agresiones físicas como de carácter verbal.

A: cuando de repente uno está jugando de lo más bien y el otro empieza a pegar más fuerte y como que se empieza a pelear de verdad, así...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

E: ¿cuáles creen ustedes que es como más frecuente en las chiquillas, entre ustedes?

A: Las peleas...

E: ¿Las peleas como qué? ¿las peleas físicas? ...

A: de las dos.

A: (murmullos) Son más las físicas.

A: Son iguales.

A: Las físicas y las psicológicas. Porque si te pegan a tu les pegai, si te gritan cosas tú también les gritai.

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

E: Y, haber denme por ejemplo los maltratos que hay entre las mujeres.

A: Si, insulto, que duele mucho, pero físicamente, sería como, la tipa debe ser muy... agresiva...

A: En las mujeres hay más insultos que duelen mucho más...

(Grupal mujeres. Establecimiento particular)

Al parecer en el nivel socioeconómico alto, el ser agresivo es una características más concordante con la masculinidad. Es interesante destacar que, en ambos establecimientos las niñas coinciden en que hay diferencias en el tipo de peleas según género, atribuyéndose en el caso del nivel socioeconómico alto, a diferencias en torno al modo de afrontar y resolver los conflictos. De este modo, a las mujeres se les atribuye una mayor capacidad para razonar y conversar respecto de los problemas.

E: disculpa... entre los hombres es más agresión como física...

A: si, y entre las mujeres es más verbal.

A: las mujeres se gritan cosas, las mujeres se ofenden.

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

A: Las mujeres pueden llegar a la conversación y pueden solucionar sus cosas hablando. Pero los hombres nunca así como que sean razonables y empiecen a hablar con otros y solucionen sus problemas.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

Antes de pasar a los resultados con respecto al hostigamiento escolar en más detalle, se cree necesario recapitular las diferencias entre los tres tipos de malos tratos expuestos recientemente con el hostigamiento. Es así como se pudo ver que el ignorar con motivo de evitar la relación se diferencia del hostigamiento en que en este último se manifiesta como un aislamiento social en el cual la o las personas buscaría ocasionarle un daño a un tercero. Además, en el caso del ignorar, el poder no necesariamente estaría en desequilibrio, ya que puede suceder entre grupos, a diferencia del hostigamiento.

En el caso del molestar en buena, la diferencia con el hostigamiento, tiene relación con: la intención (divertirse versus dañar), la relación (amistad versus enemistad), la posición de poder (equilibrada versus en desequilibrada) y la periodicidad (intermitente versus constante)

Por último, las características distintivas entre peleas y hostigamiento, tienen relación con: la relación (puede existir amistad entre las personas que pelean, en el hostigamiento no), la posición de poder (en el hostigamiento siempre la víctima está en una posición de inferioridad respecto a el o los agresores) y la periodicidad (hecho puntual de violencia versus constante)

3. Significaciones respecto del hostigamiento entre pares en el ámbito escolar:

3.1. *Conceptualización:*

Como se vio con anterioridad, los escolares señalan una serie de características que harían distintivo el hostigamiento respecto de otros tipos de malos tratos o violencia en el ámbito escolar. En este sentido, se conceptualizará el hostigamiento a partir de las manifestaciones presentes en los colegios, la intención que perciben los escolares respecto a estos malos tratos, las

posiciones de poder entre los involucrados y la periodicidad con la que se suministran estos actos violentos.

3.1.1. Manifestaciones:

Para este tipo de violencia, los escolares sindicaron que existen agresiones de tipo física, sexual, psicológica (señalada también como verbal) y social, en diferentes grados según tipo de colegio y género.

A continuación se muestra un extracto de una entrevista, en la que se puede evidenciar cómo se manifiesta el hostigamiento cuando las agresiones se propinan en contra del cuerpo.

A: O sea un compañero de nosotros se cambió de curso, porque... o sea en un juego... Supuestamente lo molestábamos mucho... Supuestamente lo molestábamos mucho, y en un juego que se llama 25, a las patadas esas... quedo súper mal, no se podía ni sentar...

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

Como se señaló con anterioridad, además de agresiones de tipo física, el hostigamiento está presente en los establecimientos escolares tomando forma de insultos, garabatos, sobrenombres, configurándose éstos en agresiones de tipo verbal. Estos fueron nominados por los escolares como “bullying psicológico”, dado su carácter de ausencia de daño contra el cuerpo.

A: Por ejemplo, en mi caso es psicológico. O sea en el caso de mi curso...

E: En qué sentido, como es el psicológico. Por ejemplo, como se hace?

A: No físico, es psicológico, como molestar.

A: Todo en palabra. Como por ejemplo, cuando en el curso alguien habla, dice “¿hola como tay?” y todos se miran, dicen “ya” ..., como así, que se vaya...

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

E: Ya... ya, pero hablemos como de cosas específicas, por ejemplo, golpes...

A: Si uno no se da a respetar... no la respetan.

A: Sobrenombres.

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

Además, habría un tercer tipo de manifestaciones, relacionadas con las agresiones físicas, pero con un contenido sexual, señaladas en una de las entrevistas en el establecimiento municipal.

A: si, cuando invaden su privacidad, porque de repente están tranquilas y... hagamos, va sola y le empiezan a pegarle en el poto a las mujeres.

E: como que les faltan el respeto...

A: a mí una vez un amigo me contó que en su colegio... la compañera pasa peleando al lado de él, porque los compañeros le pegan en el poto, en sus partes íntimas y todo eso...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

Un cuarto tipo de manifestación del hostigamiento en el ámbito escolar, serían las de carácter social, las cuales toman la forma de aislamiento, rechazo y robos a un tercero.

A: porque también puede ser... “ah, tú te juntai con él, nosotros no somos más tu amigo”

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: son alejadas del curso.

A: no es que sean menos amistosas, es porque las dejan de lado.

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

A: si, porque generalmente... ya, un trabajo en grupo... y lo hacen en grupo y al que le hacen bullying queda como apartado... se une al grupo... al que quedó, la sobra...

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: si, cuando le sacan las cosas sin permiso...

A: cuando de repente, se las sacan y después no se las devuelven... se las roban, desaparecen, después preguntan y nadie sabe...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

3.1.2. Intención: búsqueda de daño al otro.

Por otro lado, además de las manifestaciones presentes en los colegios, los jóvenes caracterizaron el hostigamiento según la intención que tenía la o las personas frente a la agresión a un tercero, mencionando que cuando existe acoso, la persona busca herir al otro.

E: ¿Qué es el Bullying para ustedes?

A: Herir a alguien.

A: Hacerle la vida imposible.

A: Molestarlo con querer, o sea, querer molestarlo...

A: Cuando uno molesta a un amigo, es como... ya no es para que se sienta mal, pero en cambio, cuando se hace Bullying es como para que se sienta mal.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: entretenerse... entretenerse. Porque cuando uno molesta a otro como que busca un juego.

E: ¿Por qué yo, como persona, me entretengo con algo así?

A: porque le gusta verlo sufrir.

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

En este punto se hace necesario destacar que el punto de encuentro entre el molestar en buena y el hostigamiento, es la “excitación gozosa” que experimenta la persona que molesta. Sin embargo, la diferencia se encuentra en que, al tener distintas intenciones (divertirse con un amigo o dañar a otro), ambos tipos de trato poseen efectos distintos tanto en la persona que molesta como en la persona que es molestada. Esto será retomado más adelante.

3.1.3. Periodicidad: malos tratos reiterativos y constantes.

Una tercera característica del hostigamiento sería que las agresiones no se relacionan con hechos esporádicos o distantes en el tiempo, sino por el contrario, las agresiones son frecuentes y el sujeto que las recibe por lo general siempre es el mismo.

A: Si es tu amigo no siempre te molesta. Bullying para mi, bullying es molestar harto. Demasiado.

A: Todo los días.

A: Siempre a la misma persona.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

Esta reiteratividad en la agresión provoca un desgaste emocional y se percibe como más dañino psicológicamente que las agresiones esporádicas, de modo tal que la persona que los recibe se va agotando frente a la acumulación de éstos.

A: No es que sea una vez, es que sea permanente, yo he leído algunas cosas, y a la gente les da como por tiempo, y es algo que no es una vez, sino que lo hacen siempre, a la persona la tienen como mal. No es que sea una vez solamente y ya paso. Es algo que no se puede superar.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

A: hay más sufrimiento psicológico al que molestan todos los días igual...

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

3.1.4. Posiciones de poder: Desequilibrio.

Una última característica particular del hostigamiento sería que las posiciones de poder de los involucrados en el contexto social más próximo, estarían en desequilibrio. Este desequilibrio se vincula a factores de diversa índole, tales como:

La existencia de apoyo grupal en contra de la persona, genera que ésta última quede en desmedro frente a él o los agresores:

A: siente rabia, porque ella, la persona no puede liberar su rabia contra otras personas.

E: ¿por qué no puede liberar su rabia contra las otras personas?

A: porque si son más... ahí no puede pegarle a uno, porque o sino entre todos le van a pegarle...

E: ¿ustedes ven que las situaciones así como de bullying se da entre hartas personas contra uno solo?

A: si po.

A: es que igual abusan, donde igual uno anda con un grupo de amigos y ella está sola...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

El agresor tiene el carácter más fuerte y genera miedo en la víctima de hostigamiento, quedando ésta en una posición que le imposibilita defenderse, debido a que las consecuencias frente a su respuesta le podrían generar un daño mayor:

E: ¿A ella no la molestan?

A: No, porque ella tiene el carácter muy fuerte.

A: Si a ella tu le dices no me gusta que me digas eso, ella va, y te va a atacar con lo que más te duela.

E: Entonces en el fondo genera un poquito de miedo...

A: Entonces a uno le da como un poco de cosa decirle, “oye ya para”.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

A: no los pueden molestar, no los pueden molestar, porque si ellos molestan uno no les puede decir nada a ellos... son más agresivos.

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

Este miedo, puede estar originado por características de agresividad en la persona con el “carácter más fuerte”, como se vio recientemente, pero también los escolares señalan una relación con características de personalidad del agredido, que hacen que éste se sienta más desprotegido:

A: y él se va po, uno le dice... mi compañero le dice “ándate” y se va po, está como asustado...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

Luego de conocer cuáles son las características señaladas por los estudiantes respecto al hostigamiento entre pares, se presentará la forma en que éstos se responden el por qué existe, para qué existe y con qué se podría relacionar su génesis y enraizamiento en las dinámicas relacionales entre ellos. Las causas aquí presentadas tienen la particularidad de estar delimitadas por la influencia percibida por los estudiantes de los distintos sistemas o contextos en los que participan directa o indirectamente. Esta delimitación es tan solo de carácter ilustrativo, ya que por la intersubjetividad y dinamismo en el que las personas construyen y reconstruyen la realidad, los diferentes factores que influyen en este proceso no pueden ser divididos como simples constituyentes, sino más bien son concebidos en su complejidad como un entramado multifactorial en constante tensión y movimiento.

3.2. Causas: los por qué y para qué del hostigamiento entre pares.

3.2.1. Causas relacionadas con factores personales:

En ocasiones se atribuyen los acontecimientos de hostigamiento a características de la víctima, que la hacen “merecedora” de un mal trato por parte de sus compañeros de curso, ya sea porque produce antipatía o por impopularidad.

A: Por ejemplo el compañero que nosotros tenemos, lo miras de lejos es como pobrecito, lo molestan, pero si estás con él, es muy insoportable.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: Porque les gusta verlo sufrir.

E: ¿Por qué te podría gustar?

A: Porque no es interesante...

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

Estas características tienen que ver, en su mayoría con aspectos de su personalidad o de su físico que sobresalen, que son diferentes o asociadas a lo convencionalmente percibido como defectuoso.

A: Yo creo que por lo que se puede molestar es por ser sensible, porque la mayoría de las personas que los molestan más, es porque son tímidos o se ponen a llorar o se enojan por cualquier cosa y le dan con esa persona.

(Grupo mujeres, establecimiento particular)

A: no, la molestaba por como corría, como caminaba, como hablaba también, la molestaban...

A: por el cuerpo físico también la molestaban...

A: porque caminaba como así (muestra un gesto encorvado)

A: tenía como espinillas, como granos en la cara... la molestaban, le decían cualquier cosa.

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

A: Por ejemplo en todos los colegios, hay alguien que molestar. Lo molestan por gordo o por gordo, flaco, feo...

A: Cosas que sobresalen.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

Un aspecto a destacar es que, así como en el centro de los comportamientos agresivos aparece el “choro” (personaje que actuaría de manera violenta para buscar popularidad, imponer su poder y punto de vista), acá aparece señalado el “pollo”, el cuál sería un tipo de persona blanco de malos tratos por sus características de personalidad (tímido, introvertido, nervioso, callado, indefenso).

A: porque hay gente así, que te molesta, se la buscan...Pero, por ejemplo en el primero B, hay un niño que es todo buena onda, pero lo molestan por pollo. Es todo buena onda...

E: ¿Qué significa ser pollo?

A: O sea, es como débil, tranquilito, no sé, lo ven pollo. Vienen y le pegan y saben que no...

A: no hace nada para defenderse.

(Grupo hombres, establecimiento particular)

En cuanto, a las características sobresalientes, éstas no tan sólo perjudicarían en el sentido de poseer un defecto, sino también, cuando estas características se relacionan con una virtud, pueden ser material para agresiones, toda vez que generan en el otro celos y/o envidia.

E: Ya, y a las mujeres bonitas ¿Las molestan más o menos?

A: Menos.

A: Son muchos más coquetos los hombres con ellas.

A: Más.

A: Más porque se sienten más celosas.

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

Al parecer lo central en cuanto a las atribuciones que se realizan con respecto a características personales, hacen referencia a una intolerancia a lo que se sale de norma, transformándose en un problema que derivaría entonces de los otros y no de la propia víctima tal como se percibe bajo una primera óptica.

E: Sí, ¿pero qué tendrá más peso para que me discriminen? ¿Cómo tengo que ser yo, para que no me discriminen?

A: Igual que las demás.

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

A: No se, es que le gustan cosas distintas, y por eso lo molestan. Hacen cosas diferentes y eso ya es malo.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: Son como más amanerados.

A: Por ejemplo, pongámosle que a mí me gusta la Mime, por ejemplo y los otros compañeros se ríen de mí por eso o me tratan mal, me molestan.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

Lo llamativo, es que al ser percibido como responsabilidad del propio sujeto víctima de asedio, las otras personas, que propinan los malos tratos reiterados, debiesen, según los escolares, tener paciencia, disposición y realizar un esfuerzo por integrar a esas personas, en vez de ser visto como un proceso natural de aceptación de las diferencias e integración.

A: Yo creo que a veces las personas que hacen bullying a esa persona, a veces la tratan de integrarlas pero no tienen la paciencia. No pueden.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

Otro subgrupo de factores personales a los que se atribuyen los malos tratos en la forma de acoso, son los relacionados con la conducta de la víctima. De este modo, se señala que existe una relación con conductas previas al comienzo del hostigamiento y que serían parte de su génesis.

A: además, él le pegaba a las mujeres.

A: Nosotros jugábamos a la pelota y nos pegaba, nos molestaba y entonces nos alejamos.

E: Ya, y por ejemplo, si esta persona no les molestara, ustedes creen que no lo molestarían?

A: No.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

En este punto, es necesario señalar que existe una tensión en el discurso de los escolares, ya que si bien atribuyen como causa del hostigamiento la conducta previa de la víctima, no visualizan que el fenómeno existiría de igual forma ante la ausencia de la conducta señalada, dado que esta causalidad no sería unidimensional. Al confrontar esta opinión, el discurso pierde sustento y se percibe que puede haber otros factores por lo que podrían existir malos tratos, tal como se muestra a continuación:

E: O sea que la gente que sufre de bullying se las busca. Eso, es como la opinión general que tienen ustedes?

A: No todos.

A: porque hay gente así, que te molesta, se la buscan...Pero, por ejemplo en el primero B, hay un niño que es todo buena onda, pero lo molestan por pollo. Es todo buena onda...

(Grupo Hombres. Establecimiento particular)

De este modo, los escolares también atribuyen el hostigamiento a otros factores personales relacionados con dificultades para resolver los conflictos pacíficamente. Lo anterior, no tan sólo como una carencia del hostigado, sino también se concibe como una característica del agresor, atribuyéndose la existencia del fenómeno en cuestión a una deficiencia en la comunicación, para hacer valer el derecho propio al respeto por vías no agresivas.

A: No porque el que te pega está haciendo bullying. El que llega a los golpes no tienen justificación, por que todo se puede solucionar hablando.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

A: La niña la amenaza porque se quiere hacer la que es chora para que no la molesten...

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

A continuación se presentarán los resultados que hacen referencia a la incidencia del grupo de pares y sus dinámicas, en la existencia del hostigamiento como mecanismo de integración grupal.

3.2.2. Causas referentes a la relación con los pares:

Los escolares entrevistados hacen referencia al logro de objetivos basados en la necesidad de participación e identificación con su grupo de pares, en donde el hostigamiento sería un instrumento, así como lo expresa un estudiante en la siguiente frase:

E: ¿qué es el bullying para ustedes?

A: es como cuando se aprovechan de un niño... el niño se aísla...

A: para nosotros es como “ganarse las monedas” con las otras personas...

(Grupo hombres, establecimiento municipal)

Es así como a la base de los abusos se encontraría este “ganarse las monedas con el otro”, en donde el sujeto víctima de las agresiones reiteradas sería visto como objeto, el cual es “utilizado” con fines de integración grupal, e invisibilizado como sujeto de derechos.

A: no porque no reaccionan, lo único que se dan cuenta es que estás haciendo algo para ser el mejor... “entonces yo no estoy ni ahí con lo que le haga a la otra persona, lo que me interesa es ser el mejor”

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

De este modo, uno de los objetivos perseguidos sería la búsqueda de popularidad, la cual sería percibida como causa de conductas abusivas, las cuales se realizan con el objetivo de llamar la atención de los pares y buscar su aprobación.

A: un ejemplo, cuando uno molesta a alguien y todos se ríen, es como decir “uh todos se rieron, yo soy bacán. Se rieron porque yo molesto a alguien... soy popular.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: A mí también me han molestado y lo hacen más para llamar la atención, ante todo.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

Si este objetivo no se cumple, las personas que propinan el abuso tenderían a disminuir este tipo de conductas.

A: Es como que si al que molesta le decimos, “ya”, va a parar por que va a decir, “si a nadie le causa risa, mejor paro”.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

La búsqueda de popularidad estaría relacionada con la necesidad de liderar, sentirse superiores o ser visto como “choro”, lo que acarrearía seguridad y protección ante eventuales agresiones.

A: se cree mayor, ehh... se cree como mejor que uno, porque molesta es mejor que todos...

A: como él tiene que ser como el que la lleva en el colegio, porque molestando, nadie lo va a pasar a llevar, una cosa así...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

A: por querer ser más importante y por querer ser más choro.

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

A: Porque, por ejemplo, hay gente que molesta a alguien solamente cuando está en grupo, y eso es como, “Ah, yo soy choro”.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: Creo que se sienten un poco inseguras, porque a partir de eso yo creo que molestan, por que como que para sentirse con más confianza, como para sentirse superior a alguien.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

Un segundo objetivo sería el logro de la pertenencia al grupo de pares. Éstos pasan a ser referentes de conductas, aunque estas sean negativas o causen daño. Por lo que, si la persona quiere formar parte de ellos, tendría que imitar las conductas validadas por el grupo.

A: Porque al final, uno para sentirse más unido al grupo, por ejemplo, esa misma cosa de que uno te dice “ya, has esto” y el loco va y lo hace para sentirse más unido, para sentir que están con él... algo así.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: es que igual po, como uno ya... el que se siente solo, como que quiere imitar a otros compañeros, por ejemplo, el que anda solo y el otro anda en grupo, quiere pertenecer al grupo, pero ya... se coloca rebelde...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

A: Van a ser más bacanes, van a tener más amigos, porque lo van a apoyar.

A: Generalmente las personas que hacen bullying, como que siempre tienen su grupo de amigos.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

Además, la pertenencia al grupo es vista como una forma de precaución o defensa, para evitar ser dañado o víctima de hostigamiento.

A: Es que él molesta para que no lo molesten a él, porque es como que si no puedes estar con ellos, úneteles.

A: Si uno le lleva la contra a la masa que está molestando, te empiezan a molestar a ti también, y para que no se sientan más débil...

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

A: Y pa’ mostrarle a la gente que no hace naa, que son choros, quieren pegarle... y algunas personas ven a una persona tranquila y le dice: “Ya, querís juntarte

conmigo yo te voy a enseñar como tenís que defenderte, cosas así y eso no es bueno hacerlo...

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

Como se grafica en estas últimas frases, existiría una cierta presión por “nadar a favor de la corriente”, ya que las consecuencias de no hacerlo podrían relacionarse con falta de popularidad, percepción de debilidad y, por ende, pasar a ser foco de malos tratos y abusos.

Otros referentes directos de actitudes y conductas, esenciales para los escolares al abordar esta temática son los integrantes del grupo familiar y del sistema escolar. A continuación se expondrán los resultados extraídos de las entrevistas, con referencia a cómo los escolares perciben y analizan las influencias de la familia en la génesis y establecimiento del hostigamiento como forma de relacionarse entre los pares.

3.2.3. Causas relacionadas con el núcleo familiar.

La familia como sistema más próximo a la persona, es vista como el primer organismo socializador y de contención emocional de ésta. Así lo expresan los escolares, al sindicar a la familia como principal influencia en las actitudes, conductas, pensamientos, emociones de sus miembros. De este modo los escolares perciben que el núcleo familiar es capaz de incidir en los malos tratos entre estudiantes de diferentes maneras: como sustento emocional, como facilitador de formas de vincularse y relacionarse, como facilitador de patrones conductuales y como facilitador de un sostén valórico.

Por una parte, los escolares señalan que la forma de vincularse en el núcleo familiar y la movilidad que le otorgan los padres a sus hijos para desarrollarse como seres autónomos e independientes, juega un rol particular y da cabida a que la persona sea o no víctima de hostigamiento. Los estudiantes perciben que las personas más propensas a recibir malos tratos serían aquellas que en las familias han sido sobreprotegidas, dado que los padres restringirían su exploración, logrando que se relacionen con los otros de una manera más insegura y tímida. Esto,

además, provocaría que sus hijos ensayen menos opciones en el espectro conductual, influyendo en la manera como enfrentan los conflictos.

E: Oigan, ustedes me decían que nace como de esta necesidad de divertirse o porque no toleran mucho las diferencias. Pero si hablamos de las familias. ¿Tendrán algo que ver las familias con este fenómeno?

A: A veces las mamás, porque no sé, los cuidan mucho, le hacen mucho cariño, los crían como muy guagua.

A: Entonces no están acostumbrados a que los molesten.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: Igual pueden ser tímidos, así como los papas..., no hagas esto no hagas esto otro que te puedes meter en problemas...

E: Como más...

A: Sobre protectores.

A: Quieren más a los hijos, como que no quieren que salgan al mundo.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

No tan sólo la sobreprotección haría más vulnerable a sus hijos, sino que también se señalan aquellos padres que no entregan pautas a sus hijos respecto de las formas de solucionar un problema pacíficamente, contribuyendo a la carencia de habilidades asertivas. Lo anterior, puede repercutir en dos sentidos opuestos. Por un lado, puede ser que la persona no sepa cómo defenderse y ser blanco fácil de abusos, y por otro lado, la persona que desarrolla la agresividad como única forma de expresar sus diferencias o solucionar un conflicto.

A: Son choras... de ellas aprenden los hijos...

A: porque ellos no se pueden defender... de sus compañeros, porque... la mamá, que la mamá es chora y la mamá lo único que sabe decirle es que tiene que pegarle.

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

Además, el cómo se relacionan entre los integrantes de la familia, entregaría pautas para vincularse y relacionarse en otras instancias sociales. Así, una familia en la que existen normas y se entregan valores con respecto al respeto, ayudaría a que sus hijos reproduzcan estos comportamientos en el colegio.

A: yo creo que la familia debe ser como más tranquila, porque ese niño no sabe defenderse...

A: debe ser humilde... humilde yo creo que... son humildes, como dijo...

E: ¿a qué te refieres cuando dices humilde?

A: educada y todo eso... que es educada, que tiene comportamiento, usa reglas, se respeta...

A: si po, se respetan entre ellos, no... haber como se dice, no se insultan... eso... y... por eso, el hijo de ellos, no es molesto, no insulta a otros compañeros, por eso. En ese entorno, yo creo que deberían vivir todos...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

Por el contrario, si el niño vivencia un ambiente hostil en el hogar, en el cual acostumbran a tratarse mal, a burlarse, a criticar a los demás, seguramente en el colegio se comportarán en consonancia a este contexto.

A: Yo creo que algo tiene que ver, porque a veces hay papás que empiezan a criticar las características de algunas personas que ven, así como en la calle. Mira esa persona que es gorda.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

Por otro lado, los escolares atribuyen las conductas agresivas, la falta de empatía o consideración por el otro, a una falla en la función de contención emocional que debiesen tener las personas en su núcleo familiar, lo cual generaría no sólo problemáticas como el hostigamiento, sino también desmotivación o desinterés en las actividades académicas (entre otras dificultades de diversa índole).

A: ...yo digo que las mamás no están ni ahí con sus hijos, de repente, porque los niños llegan así, se tratan mal, se dicen garabatos, no están ni ahí con la gente. Hay niñitos que no están ni ahí con estudiar, no le importan los estudios, lo único que hacen es salir a recreo y venir al colegio a hablar, y nada más...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

Por último, los escolares creen que las personas que estarían en la posición de agresores en esta dinámica, recibirían el mismo tipo de trato en su familia, ya sea por parte de sus padres o por parte de hermanos mayores (en ambas la posición de poder es inferior). Por lo que, sus conductas de hostigamiento son atribuidas a la necesidad de “desquitarse” o de canalizar y descargar la tensión traída desde sus hogares.

A: Sabes que las niñas, en este caso como nosotras le hacen bullying a otras, porque es como una forma de desahogarse, por lo que le hacen en la familia.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

A: mmm, en su... a ver como puede ser... en su, en su forma de vida, porque si es que él vive algo con su familia, si es que lo tratan mal a él, él trae eso al colegio, como que trata mal a los compañeros... les responde a los profesores...

A: es que yo... a mí una vez también me pasó, mi mamá me retaba a mí y yo no tenía con que eliminarme, entonces yo trataba mal a las otras personas, donde como a uno le da rabia y uno no puede hacer nada, la impotencia que tiene...

A: es que es de la casa de donde uno trae el comportamiento, del hogar, si el hogar fuera tranquilo, uno viene tranquilo al colegio, a estudiar, la pasa bien y todo eso. Pero si uno se aburre, lo castigan, la mamá lo pasa retando, no tiene entretención, es como obvio que el niño va a ser así como rebelde.

A: no se po, haguemos que los hermanos lo molesten mucho y capaz que a él también le guste molestar po, y que venga a molestar aquí a los compañeros...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

Así como los escolares perciben que ciertas características familiares pueden incidir en la temática del hostigamiento en el ámbito escolar, también señalan algunas situaciones o características del sistema escolar que propician los malos tratos o que no contribuyen en su erradicación.

3.2.4. Causas relacionadas con el sistema escolar

Los estudiantes entrevistados proponen algunas características del colegio que se podrían relacionar con el matonaje, relacionadas con el tipo de disciplina que existe en el colegio, las actitudes y conductas de los profesores, y la falta de involucramiento de los adultos en las situaciones de hostigamiento (ya sea por desinterés o por desconocimiento).

Se cree que el hostigamiento es el resultado de una falta de disciplina entre los escolares, ya sea por escases de control por parte del establecimiento o por el cumplimiento de las normas.

A: O sea, es que...más que la educación en el sentido de profesores. Yo vivo al lado del colegio El Encuentro yo llego a la casa y entran a las 9 y salen a las 3, y ahora que estamos al fin de año, siempre hacen la cimarra, se van todos los días, todos los días. Entonces es distinto, el profesor no influye en nadie, por ejemplo allá pueden ir con el pelo largo, con blue jeans y nadie les dice nada...

E: Ya, pero en ese tipo de colegio, habrá más o menos violencia?

A: Más, poh.

E: ¿Es un tema de disciplina la violencia?

A: Si.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

Lo interesante de la relación establecida entre disciplina y hostigamiento, es que los escolares al parecer se perciben incapaces de regular su conducta en base a principios valóricos de respeto e igualdad, necesitando una regulación externa, lo cual genera que la conducta esté basada en las consecuencias y no en creencias, valores, sentimientos o principios que trascienden a la persona.

A: porque sin un adulto, sin un responsable, uno se siente libre y puede hacer lo que quiera.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

En cuanto a las actitudes y conductas de los profesores, los escolares señalan que existen ocasiones en las que los profesores en vez de procurar una unión entre los pares, generan envidia y sentimientos negativos, al utilizar la comparación para “estimular” la disciplina y el estudio.

A: Es que lo que pasa es que algunos profesores, a nosotros nos dan rabia igual porque dicen: “Hay que el séptimo A es bueno o el séptimo B es bueno, es mejor que el de ustedes, es más ordenado, no tan desordenado...”

E: ¿Y eso es culpa de qué?

A: De los profesores...no ve que ellos nos empezaron a tirar los problemas...

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

E: Ya pero, por ejemplo, esas mismas cosas que ustedes encuentran injustas creen ustedes que incidan que ustedes tengan malas relaciones...

A: Sí, porque... hay profesores que dicen: “Ay, cómo ella, la”...

A: Como ella es tan ordenadita...

A: Como que hay preferencia.

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

A: Nosotros en tercero y cuarto tuvimos una profe, que era muy tierna y ahí estuvimos como muy felices.

A: Muy unidos.

A: Muy felices, muy unidos y después en quinto y sexto una profesora que al primer día rompió una mesa. O sea la doblo...

A: Dio un golpe.

A: De hecho, llego a meter miedo.

A: La profe de química de sexto hacia bullying psicológico.

A: A una amiga le decía, mira tenis unos rollitos ahí, vas a tener que bajar de peso. Que más, por el pelo quemado, me decía mira tenis el pelo súper quemado.

E: ¿Que generó esta profesora?

A: Molestia.

A: Rabia.

A: Ahí como que empezaron estas cosas en el curso.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

Por lo tanto, para los estudiantes, si un profesor no estimula la cohesión grupal dentro del curso o entre cursos, podría propiciar un ambiente hostil, ideal para que se generen actos de hostigamiento.

A: Si porque si hay una profesora que sabe unir y que sabe escuchar a los alumnos para que se sientan seguros, creo que es muy importante para que todos se puedan comunicar, puedan hablar.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

Lo anterior, relacionaría a los profesores con la génesis de las situaciones de desavenencia, malos tratos y hostigamiento. Además de esto, los escolares creen que la actitud de los profesores frente al tema del hostigamiento es esencial para que este se termine o se perpetúe. La falta de involucramiento de los adultos en la escuela, ya sea por desconocimiento o por otorgarle poca importancia al tema, hace que los escolares perciban que los profesores no contribuyen en que las situaciones cotidianas de matonaje disminuyan.

A: Los profes no saben lo que está pasando.

E: ¿Por qué los profes no saben lo que está pasando?

A: pasa más en recreo...

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

A: Hablar con la profesora qué es lo que pasa en el curso... y eso...

A: La profesora tomarle más atención a lo que le dice el alumno... Sí porque hay algunos profesores que (no se entiende). Uno les dice algo y no te pesca, así. Y dice... después, después, después y después...

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

Por último, los escolares señalan que en la temática de hostigamiento, no tan solo se reduce a problemáticas de orden local o próximo, que inciden de manera directa, sino que realizan un análisis de sistemas macrosociales que afectan de manera directa o indirecta en todos los procesos en los que ellos están involucrados. De este modo, habrían factores como los medios de comunicación y el nivel socioeconómico de las personas que podrían influir en el hostigamiento y sus diferentes aristas. En este punto es importante señalar que los escolares manifiestan contenidos explícitos respecto a la percepción de éstas influencias, sin embargo, también se presentarán citas de entrevistas en las que es posible evidenciar de manera implícita en el discurso de los estudiantes contenidos referentes a cómo el entorno macrosocial afecta en las atribuciones y significaciones de las personas.

3.2.5. Causas relacionadas con los medios de comunicación.

Los escolares entrevistados conciben los medios de comunicación como una herramienta mediante la cual los fenómenos como el hostigamiento presentan cada vez más exhibición, y por ende, son mayormente conocidos, analizados y discutidos. El “bullying” viene siendo hace unos años, tema recurrente en los noticiarios presentados en la televisión, por lo que su concepto se ha ido popularizando entre las personas.

A: ...es que igual el bullying ha existido de hace tiempo... O sea, igual mi papa también me ha contado que se pegaban, todas esas cosas, pero... pero como que ahora le han puesto color.

A: Antes era peor.

A: Ahora con las comunicaciones, con la tele, con la radio, con las noticias, como que ahora se nota más.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

La influencia de los medios de comunicación en el hostigamiento, percibida por los escolares, tiene relación con dos procesos. Por un lado, los jóvenes creen que los contenidos transmitidos les han servido de modelo para repetir prácticas agresivas, de modo que les posibilita aprender o “sacar ideas” de lo que allí les es presentado.

E: Llevándolo a las comunicaciones, ustedes creen que afecta en algún sentido para que exista el bullying?

A: Si, porque dan ideas.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

Por otro lado, perciben que hay algunos contenidos que resultan inadecuados para su edad, y que sin embargo, son de fácil acceso para ellos. La influencia negativa de estos contenidos también tiene relación con la falta de supervisión de los adultos responsables de los escolares, los cuales podrían evitar que éstos los vieran o podrían colaborar en otorgarles significados apropiados. De este modo, los jóvenes señalan que ellos se dan cuenta que tienen acceso a información que no corresponde a su edad (refiriéndose a programas con contenidos sexualizados y agresivos) y que ésta es utilizada de manera inadecuada en sus relaciones cotidianas.

A: por ejemplo, cuando uno ve programa que no son pa' la edad...

A: las películas chilenas...

A: ...que son para los adultos, entonces uno ya... como que... empieza a molestar a las compañeras con eso...

E: o sea que hay información que no es adecuada para ustedes, por ejemplo...

A: como el Kike...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

Por último, señalan que el fenómeno del hostigamiento entre pares está tan sobre expuesto que a veces les resulta caricaturizado, percibiéndose exagerado o en ocasiones errado. Señalan que muchas veces videos entregados a los medios de comunicación son peleas comunes o simplemente simulaciones, y que no siempre configuran dinámicas de hostigamiento hacia una persona.

A: Yo creo que antes era igual, solo que no resaltaban. Por ejemplo, ahora cualquier cosa, no se po... estamos entre ellos, que son mis amigos, y hagamos un videos que nos tiremos la silla...y lo suben a “Youtube” y sale en la tele... ah! El bullying se hace en todas partes. Yo creo que antes era igual.

E: ¿Y ustedes creen que la información que sale en la tele, es como un poco errada?

A: O sea que también puede ser exagerada...

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: O sea puede ser que cuando uno ve un video, en donde había una niña sentada escribiendo, y llega una niña y le pega un pape así, terrible de fuerte...

A: Pero puede ser creado... como puede no ser creado, puede ser que estaba escribiendo de verdad, estaba escribiendo y le pegaron un pape, o puede ser “ya, yo me voy a poner ahí y hago como que escribo y me van a pegar, y así lo subimos a “youtube y somos famosos”

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

Es así como ellos creen que este fenómeno no es exclusivo de ésta época, sino que ha existido siempre, tan solo que ahora está más visualizado producto del mayor acceso a la información otorgada por los medios de comunicación. Sin embargo, muchas veces la información contenida en imágenes no siempre configura un hostigamiento.

Por otra parte, a nivel macrosocial existen diferencias según estrato socioeconómico, que son percibidos por los alumnos, y que los señalan como parte importante de las diferencias que pudiesen encontrarse en torno al fenómeno del hostigamiento. A continuación se detallan los datos con respecto a esto, producidos a partir de las entrevistas.

3.2.6. Causas relacionadas con el estatus socioeconómico.

En el discurso de los escolares aparecen elementos muy llamativos con respecto a las diferencias que ellos pueden percibir en cuanto a la realidad que se vive según nivel socioeconómico y analizan cómo esto afecta en las prácticas de hostigamiento entre los escolares. Lo interesante es

que además, existen elementos dentro del discurso, que sin ser de carácter intencional, aluden al reconocimiento de la existencia de jerarquías y desigualdades, las cuales están inmersas en un sistema de dominación que violenta de manera imperceptible a sus participantes. Implícitamente, es posible reconocer que estarían incorporadas en su discurso las nociones de superioridad de ciertas clases, lo cual se relacionaría con un actuar concordante con su realidad.

A: Pero en los municipales, yo creo que si uno busca bien, va a encontrar personas que son mucho mejores que acá en los particulares. Porque son gente que están dedicadas a los estudios y se esfuerzan...

A: Pa sobresalir...

A: Que no tienen los recursos...

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

Es así como se percibe que en los colegios municipales existe una mayoría de personas consideradas de “menor calidad”, por lo que habría que “buscar bien” para encontrar elementos que se comporten adecuadamente, según los dictámenes sociales. Estas personas son consideradas meritorias, ya que para poder estar al nivel de una persona de mayores recursos económicos, tienen que hacer un esfuerzo aun mayor, dadas las contingencias ambientales adversas. En el caso de los escolares de nivel socioeconómico bajo coinciden en que la calidad de la educación es desfavorable para ellos, por lo que al no tener acceso a recursos económicos, no tienen posibilidad de elegir, sino más bien ellos acceden a lo que les corresponde.

A: No, en todas partes no hay bullying...

E: ¿No? Ustedes, ¿Qué dicen? que ¿sí?

A: Sí.

A: Sí porque en todas partes hay discriminación y esas cosas.

E: En todas partes hay discriminación... ¿Tú no estás de acuerdo?

A: No.

E: Hay colegios que no hay... ¿Qué características tienen esos colegio? ¿Qué crees tú que hace la diferencia?

A: Los cuicos po.

E: ¿Hay menos bullying en los colegios cuicos?

A: Que ahí les enseñan bien, los educan bien.

A: a veces enseñan mal en los colegios cuicos, po.

A: Las personas cuicas se creen toos porque ellos tienen plata...

A: Y pagan un colegio bueno, en cambio nosotros, no es que sea malo el colegio, pero no tenemos plata entonces tenemos que saber estar en un colegio municipal.

A: Es que todos dicen: “Es malo este colegio porque es municipal”... y no es por eso, es porque lo alumnos son malos.

A: A mi mamá una señora una vez le dijo: “Que si el Mariano es más malo...” Y mi mamá le dijo: “El Mariano no es malo, son los alumnos los que son malos.”

A: Es que aquí aceptan a cualquiera...

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

Además de percibir que no tienen opción de elegir, lo que a ellos les toca es de menor calidad, en un contexto complejo, en el cual existen muchas personas que contribuirían a que este contexto y su mala calidad se deterioren. La educación contribuiría a generar entornos menos agresivos, en donde no existe la necesidad de reproducir dichas prácticas para defenderse. Lo anterior, lleva a los escolares a exponer que en el nivel socioeconómico bajo existen más manifestaciones de hostigamiento, sobre todo de carácter físico.

E: ya, ¿qué hace que un colegio tenga más maltrato o más bullying que otro colegio?, si pudiésemos comparar... ¿qué creen ustedes?

A: los estudiantes que tienen...

A: la ubicación...

E: ¿el barrio? ¿la ubicación? ¿en qué sentido?

A: por ejemplo, un colegio de La Pintana... no puede ser tan ordenado como uno, por ejemplo, de Las Condes...

E: ¿ustedes creen que un colegio de Las Condes no tiene tanto Bullying?

A: sípo, ahí como que porque tienen más plata ellos...

A: son más educados, como que se creen... como que donde tienen eso, son más educados, incluso nosotros aquí, digamos, al lado en La Faena, se pescan a balazos y too... acá cuántos estudiantes no vienen de allá pa acá, de repente andan con drogas, y too eso, andan con pistolas aquí en el colegio. Y uno no sabe qué hacer porque en una de esas le pasa algo a uno...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

Así como se señala en el párrafo anterior, se perciben otras problemáticas en los niveles socioeconómicos más bajos, como el uso de drogas y armas, las cuales se visualizan como reflejo de un problema macrosocial. De este modo, en un medio que se percibe más hostil, la necesidad de defenderse a través de la adquisición de poder y popularidad a costa del otro, toma fuerza. Del mismo modo, problemáticas como el embarazo adolescente tendrían relación con la educación y el entorno en el que la persona se desarrolle, y nuevamente se señala que las situaciones vividas en los niveles socioeconómicos más bajos serían más complejas e influirían en el trato entre los pares.

E: Chiquillas y, ¿será el bullying en este colegio que es un colegio particular, que es pagado, será igual que como uno se molesta en un colegio municipal?

A: No.

E: ¿Por qué no?

A: Porque no todas las personas tienen igual valores, las cosas como se aprenden, igual yo tengo amigos de otros colegios y he visto cosas pero terribles, como que están embarazadas en 7º, problemas como que ya a mayor, y mucho más terribles. Como la enseñanza que tiene cada persona, que también hacen que actúen de forma diferentes.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

Sin embargo, también existen opiniones contradictorias de los escolares con respecto a la repercusión del sistema macrosocial, señalando que no siempre inciden en el comportamiento de las personas. Lo anterior, se debe a que se invisibiliza lo más distal al percibir una mayor repercusión de los sistemas más directos o próximos en los que se encuentran las personas.

A: No se, capaz que es más común que las personas de menos recursos tenga más uso de la violencia.

E: ¿física?

A: Física, que sean más brutos, que sean más terribles, como usar armas, andar con cuchillos, cosas así. Capaz que sean colegios con personas más complicadas. Aquí como que no se ve tanto.

E: En los colegios particulares, entonces, no se ve tanta violencia como en los colegios municipales?

A: Si puede ser...

A: Pero a veces puede pasar en un colegio como bueno.

A: Pero igual uno no sabe, por que en las clases más baja son más violentos.

A: Pero yo digo que puede ser, da lo mismo donde se encuentre, sino que tiene que ver con lo que está más cerca suyo, por ejemplo los compañeros, profesores, no como así afuera. Puede pasar en el colegio municipal como en los privados. Pero también puede ser al revés.

A: Entonces da lo mismo en donde se encuentren...

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

De este modo, se hace evidente que para las personas es más difícil analizar las influencias de los sistemas más lejanos, ya que se encuentran inmersas en estos, en medio de una dinámica en la que se legitima el orden establecido, donde se pasa por alto que se actúa de manera sometida e impuesta por procesos hegemónicos.

Además, de los aspectos racionales y conductuales de la actividad de significar la realidad, existen componentes emocionales en cada una de las vivencias de los seres humanos. Por esto, se indagó con respecto a las emociones y sentimientos percibidos por los escolares, que surgen de las dinámicas de hostigamiento que ellos han presenciado y cómo estas emociones juegan un rol importante para dar significado a las prácticas agresivas entre los escolares. En este punto, los escolares señalaron aquellas emociones que creen estar presentes en las personas percibidas como víctima y en aquellas posicionadas como agresores.

3.3. Reacciones emocionales.

En este punto, se presentarán los resultados divididos en aquellos que los escolares perciben en la persona que sufre el acoso y aquellos percibidos en las personas que participan en la dinámica de hostigamiento como agresores.

De este modo, es posible mencionar que existirían cuatro tipos de reacciones emocionales, cuando la persona se ve enfrentada a agresiones constantes. Éstas serían: tristeza, miedo, rabia/impotencia, humillación.

Los jóvenes entrevistados señalan, que las personas que están siendo víctima de acoso escolar experimentan sentimientos de tristeza, los cuales, al estar sometido a la humillación constante y por un tiempo prolongado, se comienzan a transformar en un estado depresivo constante.

E: ¿Qué pasará internamente con esa persona?

A: Se siente mal, destruida.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: cuando se siente humillado...

A: Se ríen de uno y uno se bloquea y se siente peor.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

A: Y, que ya llega a ser un punto, que en la casa están mal, en todas partes están mal. Ya no es algo que esté en el colegio, es decir que en el colegio estoy mal y fuera estoy bien, porque tengo un mundo mejor, por decir así. Si no que en todas partes le pasan lo mismo, sin importar donde esté.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

El estado de ánimo negativo que comienza a ser crónico y el agotamiento que éste conlleva, los conduce a practicar alternativas de evasión de diversa índole y gravedad. Señalan que estos

sentimientos los llevan a desear desde evitar el contacto con sus compañeros, cambiarse de colegio e incluso pensar en suicidarse.

A: Agotado de que lo molesten.

A: Como con ganas de matarse...

A: De matarse, de cambiarse de colegio...

A: de no venir al colegio...

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

E: ya... ¿y cuál es la diferencia? ¿Cuándo pasa a ser bullying para ustedes?

A: cuando él ya no quiere estar con nadie, quiere estar solo...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

En ocasiones, los escolares perciben que existe cierto grado de responsabilidad o de control en manos de la víctima del acoso, dado que piensan que depende de la persona la manera en que ésta concibe, tolera y reacciona frente a la situación. De este modo, el sentimiento de la víctima se percibe relacionado con la conducta o la respuesta de éste frente a la agresión. Por lo tanto, no se consideraría la legitimidad del sentimiento desagradable frente a un ataque, sino que la responsabilidad de estos sentimientos están puestos en el agredido, toda vez que éste se permite sensaciones agradables o desagradables, respondiendo defensivamente o dejándose pasar a llevar respectivamente. La empatía se ve mermada o anulada al poner la responsabilidad del “sentirse dañado” en el otro.

A: No que... siempre igual al que molestan, a veces se siente bien y a veces mal.

Porque cuando si uno lo molesta obvio que va a responder, pero si es pollo va a quedar ahí.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

Por ende, si la persona es capaz de responder existiría una reducción de la angustia, en cambio si no logra defenderse, se siente mal, percibiéndose que la responsabilidad de sentirse mal recae en la persona que no logra hacerse respetar.

Por otro lado, como se señaló con anterioridad, la particularidad de este fenómeno con respecto al desequilibrio de poder que existe entre los participantes de la dinámica, da como resultado sentimientos de temor en el que recibe las agresiones, quedando indefenso muchas veces ante la desventaja percibida con respecto al o los agresores.

A: es como cuando se aprovechan de un niño chico... el niño se aísla...

A: después no quiere estar con nadie porque es como...

A: está asustado...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

E: ¿y cuáles son las características que ustedes ven para decir que eso es bullying?

A: porque lo empiezan a molestarlo, le pegan...

E: ya...

A: y él se va po, uno le dice... mi compañero le dice "ándate" y se va po, está como asustado...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

Por otro lado, este desequilibrio de poder y la constancia en las agresiones, también generan rabia en la persona al sentirse impotente frente a la situación, al no poder controlarla, disminuirla o erradicarla, tal como se puede evidenciar en las siguientes frases:

E: ya, perfecto... Chiquillos, que creen ustedes que siente una persona que es muy molestada?

A: siente rabia, porque ella, la persona no puede liberar su rabia contra otras personas.

E: ¿por qué no puede liberar su rabia contra las otras personas?

A: porque si son más... ahí no puede pegarle a uno, porque o sino entre todos le van a pegarle...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

E: ¿Será lo mismo? A que sea así como reiterado...

A: ya no le llega tanto como eso... porque si le dicen muy seguido como que le da impotencia a uno...

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

Las significaciones de los escolares respecto al hostigamiento escolar, también incorporan lo que ellos perciben que siente la persona que agrede a otros. Los sentimientos de estas personas, también hacen resaltar aspectos importantes y particulares de esta forma de violentar al otro en el ámbito escolar, tales como la satisfacción personal que puede derivarse de la búsqueda de popularidad, la consideración del otro como objeto, el alivio de descargar los propios problemas y la carencia de empatía. Todas estas formas percibidas, de vivenciar las situaciones de acoso, ayudan a que los escolares den forma, analicen, comprendan y justifiquen lo que están presenciando.

Se comenzará por ilustrar lo que se ha denominado satisfacción egocéntrica, con los siguientes extractos:

A: un ejemplo, cuando uno molesta a alguien y todos se ríen, es como decir “uh todos se rieron, yo soy bacán. Se rieron porque yo molesto a alguien... soy popular.

A: Porque, por ejemplo, hay gente que molesta a alguien solamente cuando está en grupo, y eso es como, “ Ah, yo soy choro”.

E: Y¿ qué creen ustedes que sienten las personas cuando molestan?

A: Se siente bien.

A: En el momento se siente choro, se siente bacán. Se siente “ Oh moleste a alguien y todos se rieron”. Bacán.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

La instrumentalización de la agresión en pro de conseguir un objetivo de tipo social en el grupo de pares, haría que los sentimientos relacionados con su conducta tengan que ver más con

sensaciones positivas de satisfacción, que con el desagrado que pudiese provocar un ejercicio empático respecto al daño causado en el otro.

A: O sea la finalidad, la necesidad de molestar a alguien es para sentirse mejor consigo mismo, porque no se acepta. Entonces así se siente mejor consigo mismo.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

A: Es como que no le llega nada de lo que le pasa al otro.

A: no porque no reaccionan, lo único que se dan cuenta es que estás haciendo algo para ser el mejor... “entonces yo no estoy ni ahí con lo que le haga a la otra persona, lo que me interesa es ser el mejor”

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

Se buscaría liderazgo y popularidad, configurándose como un medio de defensa en un contexto donde impera la ley del más fuerte. Esto último, haría que las personas busquen superioridad en el grupo, como una forma de lograr un estatus entre los pares, evitando ser agredidos y aumentando sus sentimientos de autovalía.

A: la persona que molesta... yo creo que se siente como... mejor que uno...

A: si, como mejor que uno...

A: se cree mayor, ehh... se cree como mejor que uno, porque molesta es mejor que todos...

A: como él tiene que ser como el que la lleva en el colegio, porque molestando, nadie lo va a pasar a llevar, una cosa así...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

Los escolares reconocen que esta satisfacción generada frente a la conducta agresiva, tiene lugar porque existe una problemática relacionada con la carencia de empatía, donde el foco de interés está puesto de manera egocéntrica en el propio objetivo. En ocasiones las personas estaría tan ensimismadas que no lograrían percibir ni siquiera que podrían estar dañando a la otra persona:

A: Porque eso lo hacen sin pensarlo y no saben cuánto daño pueden hacer.

A: No se dan cuenta, así es que no pueden sentir las cosas que hacen.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

E: ¿y si ellos, ellos se dieran cuenta del todo el daño? Porque yo supongo que la compañera que llegó al límite de irse al colegio es porque estaba muy triste o con mucha rabia... si la persona que la molestaba o las personas que la molestaban, supieran o se dieran cuenta, ustedes creen que seguiría, o pararían un poco esto?

A: seguirían...

A: por que como que les da lo mismo, no les importa al grado que llegue... igual la molesta.

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

Por otro lado, los escolares opinan que cuando la persona que agrede percibe que la agresión efectuada hacia un compañero puede traer consecuencias negativas en el ámbito personal o escolar, los sentimientos de satisfacción e indiferencia pueden verse mermados y convertirse en susto, angustia o preocupación. Lo llamativo es que estos sentimientos negativos son gatillados sólo si la persona ve que su conducta tiene un efecto negativo para sí mismo y no producto de la preocupación por lo nociva que puede resultar su conducta en el otro. Aquí se muestra como se concibe la preocupación, nuevamente con un carácter egocéntrico:

A: En el momento es como bacán, porque todos se rieron y todo, pero después uno se pone a pesar y como, “pucha”..., o como cuando te llaga la anotación.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: Algunas, no todas, por ejemplo, si alguien te cae mal... lo molesta, chuta, “bacán que te sintai mal po, si me caí mal”. Pero cuando uno es amigo de él o no se caen bien ni mal y uno lo molesta y se siente mal el otro, uno dice “pucha, que lata, o sea no debí haber dicho nunca eso”.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

La culpa y el arrepentimiento estarían ligados al propio sentimiento o a la calidad de la relación establecida con el otro y no al reconocimiento del otro como digno del derecho legítimo de respeto. Lo anterior, podría explicar la falta de empatía evidenciada en los escolares que hostigan a otros, en los cuales la evaluación del propio actuar y los sentimientos asociados a esta evaluación se vinculan con la cercanía con el otro y no con el respeto hacia el otro como principio universal.

De la otra forma que los escolares conciben que pueda existir preocupación por parte de la persona que agrede, es cuando las agresiones han sido reiteradas y la víctima comienza a dar señales de deterioro o agotamiento. Sin embargo, se reconoce una inconsciencia del daño ocasionado en las agresiones cotidianas, siendo percibidas por los escolares que efectúan el hostigamiento, posiblemente, como hechos aislados, contrariamente a lo que sucede con la víctima que va acumulando cada una de estas experiencias dañinas.

E: Y ustedes creen, que cuando... ya, pensando en una persona que la molestan, la molestan ¿Ustedes creen que las personas que molestan se dan cuenta del daño? ¿o no?

A: Cuando uno molesta, ahí, es como que no, pero cuando pasa el tiempo, y al que molestaron está como agotado, uno dice “pucha fui gil”.

E: o sea cuando están las consecuencias más evidentes, pero en el día a día, es difícil como que se pongan en el lugar de la otra persona...

A: si.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

Otra línea de análisis con respecto a lo que sienten los agresores, está puesta en el énfasis de este como víctima de su entorno o de las circunstancias que vive. Se examinan, entonces, sus sentimientos con respecto a sus motivaciones para hacer lo que hace, llegando los escolares a la conclusión que estas personas sienten un alivio o al menos una reducción de las tensiones derivadas de un contexto hostil.

E: ¿y que podríamos hacer para que a una persona no le de lo mismo causarle daño a otro?

A: intentar ayudarlo a que no le haga daño a las personas...

A: a cambiar...

E: ya... ¿cómo a cambiar?

A: mmm, en su... a ver como puede ser... en su, en su forma de vida, porque si es que él vive algo con su familia, si es que lo tratan mal a él, él trae eso al colegio, como que trata mal a los compañeros... les responde a los profesores...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

A: Sabes que las niñas, en este caso como nosotras le hacen bullying a otras, porque es como una forma de desahogarse, por lo que le hacen en la familia.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

Por lo tanto, a modo general, los escolares perciben que cualquiera de los sentimientos positivos que pudiesen experimentar los agresores o la carencia de culpa o preocupación por el otro, se encuentran mediatizados por una concepción del otro como “objeto”, el cual sirve para el logro de determinados objetivos, y no como sujeto de derechos al cual se debe respetar.

A continuación se presentarán los resultados con respecto a las consecuencias del hostigamiento, señaladas por los escolares.

3.4. Consecuencias del hostigamiento.

Al analizar lo expuesto por los jóvenes en torno a lo que ellos perciben como resultado del hostigamiento, es posible extraer que esta dinámica no sólo es perjudicial para la persona que es acosada, sino también para aquellos que propinan los malos tratos. Los escolares perciben que estas consecuencias pueden evidenciarse tanto en el corto como largo plazo.

En el caso de las personas percibidas como víctima, los escolares logran captar que éstas comienzan a tener un estado de ánimo deteriorado, evidenciado en una percepción negativa de todos los entornos, aislamiento y desánimo. Lo anterior es graficado en las siguientes citas:

A: No es que sea una vez, es que sea permanente, yo he leído algunas cosas, y a la gente le da como por tiempo, y es algo que no es una vez, sino que lo hacen siempre, a la persona la tienen como mal. No es que sea una vez solamente y ya paso. Es algo que no se puede superar.

A: Y, que ya llega a ser un punto, que en la casa están mal, en todas partes están mal. Ya no es algo que esté en el colegio, es decir que en el colegio estoy mal y fuera estoy bien, porque tengo un mundo mejor, por decir así. Si no que en todas partes le pasan lo mismo, sin importar donde esté.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

A: al final se termina alejando solo, y termina apartado, solo, no quiere hacer estas cosas como de grupo, eso...

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: En el colegio están sometidos a eso, no pueden llegar e irse, por eso generalmente en la primera clase faltan, porque le hacen bullying. Está en su casa y no sabe con las personas que se va a juntar. Uno puede quedarse en su casa y no levantarse en una semana.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

Además, este deterioro en el estado de ánimo en el corto plazo genera conductas de evasión, tales como comenzar a ausentarse de clases, querer cambiarse de colegio y deseos de suicidarse.

A: Cuando a uno lo empiezan a tratar mal...

A: Le dicen algo...

A: Le dan ganas de morirse...

A: Quieren matarse...

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

Por otro lado, también existirían consecuencias en la persona víctima, que se prolongan en el tiempo, quedando marcadas por la experiencia durante toda su vida. De este modo, los escolares creen que estas personas incorporan a su personalidad, modos de relacionarse que les permitan una cierta defensa ante los demás.

A: Forman una personalidad distinta, que las pueda proteger, entonces, ya no las conoces después del maltrato, va a conocer la personalidad que tiene mala.

A: Si la que formó con eso, a causa del bullying...

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

A: Lo molestan, porque cada vez que lo molestan es una broma, por que los niños cuando son chicos molestan, pero a él como que le afecta mucho más y se ponía a llorar. Entonces formó una personalidad, como de más macho, así como de creerse más.

A: Se cree como el más fuerte, pero no es tan así, es para que no lo molesten.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

En el caso de los agresores, en el discurso de los escolares aparecieron una menor cantidad de contenidos vinculados a las posibles consecuencias que le podía acarrear a éstos. Las consecuencias inmediatas o a corto plazo, sólo se encuentran relacionadas con la posibilidad de castigo por parte del colegio, tal como se puede ver en las siguientes citas:

A: En el momento es como bácan, porque todos se rieron y todo, pero después uno se pone a pensar y como, “pucha” ..., o como cuando te llaga la anotación.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: igual tiene que ver la educación, por ejemplo, en estos colegios más... no se... más municipales, donde igual hay más gente de todo, pero esa gente que tiene

menos educación, en colegio de mujeres igual se pegan... yo creo que en el colegio de mujeres hay mucho mas bullying que acá, se tironean, se sacan mechales, volás así...

A: En esos no se pueden echar, acá se sabe que si le pegas a alguien te pueden echar... en esos colegios nunca echan...

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

Además, se percibe que en los establecimientos particulares, este tipo de consecuencias son más comunes que en los municipales, en los cuales habría más tolerancia, siendo esta una de las causas por las que podría existir más hostigamiento en los municipales:

A: Y también dicen aquí no me van a echar, no me van a hacer ná, así es que le pego igual.

A: Por ejemplo acá uno se tiene que cuidar de todo...

E: ¿Esa es como la principal diferencia, creen ustedes o hay más diferencias?

A: O sea no es que se dé más fuerte, es que se da más, en más ocasiones.

A: Y más... más fuerte porque no les afecta a ellos pegarles po. Por ejemplo acá, si le van a pegar acá a alguien, no le sacan la cuchilla po, lo empujan o le dan una pape...

A: igual nos mandan comunicaciones aunque nos empujemos o cualquier cosa...

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

Por otro lado, los escolares perciben que en ocasiones el hostigador es una persona que requiere ayuda para lograr cambiar las prácticas que lo llevan a buscar el beneficio personal a costa del sufrimiento de otros. Es decir, se percibe que, a largo plazo, éste iría configurando su identidad en torno a dinámicas agresivas de relación, dado el objetivo vinculado al beneficio personal.

A: no porque no reaccionan, lo único que se dan cuenta es que estás haciendo algo para ser el mejor... “entonces yo no estoy ni ahí con lo que le haga a la otra persona, lo que me interesa es ser el mejor”...

E: ¿y que podríamos hacer para que a una persona no le de lo mismo causarle daño a otro?

A: intentar ayudarlo a que no le haga daño a las personas...

A: a cambiar...

E: ya... ¿cómo a cambiar?

A: mmm, en su... a ve como puede ser... en su, en su forma de vida, porque si es que él vive algo con su familia, si es que lo tratan mal a él, él trae eso al colegio, como que trata mal a los compañeros... les responde a los profesores...

A: intentar ayudarlo a que no le haga daño a las personas...

A: a cambiar...

(Grupo Hombres. Establecimiento municipal)

Cabe destacar, que no se evidencia en el discurso de los escolares el deterioro en la convivencia escolar que pueden generar las dinámicas de hostigamiento entre los compañeros.

Por último, como parte del proceso de significación que realizan los estudiantes al discutir las características del hostigamiento entre pares, estarían todas aquellas acciones tendientes a evitar, disminuir o erradicar éstas prácticas. A continuación se mostrarán tanto las estrategias de afrontamiento exhibidas por los propios sujetos que reciben los malos tratos, como aquellas que se perciben en el entorno, analizándose la percepción de los estudiantes en cuanto a su efectividad, y algunas propuestas que éstos creen que podrían surtir mayor efecto.

3.5. Estrategias de afrontamiento.

Existen diversas estrategias de afrontamiento ante esta temática en el contexto escolar. Algunas de ellas relacionadas con la propia persona que está siendo hostigada para tratar de evitarlo, otras que tienen que ver con acciones preventivas del colegio y otras relacionadas con respuestas correctivas del colegio frente al hostigamiento. Todas estas serán analizadas a continuación, dando especial énfasis a la crítica que realizan los estudiantes con respecto a la efectividad que ellos perciben en éstas.

En el caso de las reacciones de la persona hostigada, estarían aquellas en las que el sujeto se paraliza (llora o acusa), aquellas en las que se evade la situación (se aísla, se cambia de curso, se cambia de colegio) y aquellas en las que se confronta (agrede para defenderse o se muestra fuerte), tal como se puede ver en los siguientes extractos:

A: ...acusa, se pone a llorar.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: el niño se va solo, porque está harto que le pasen pegando... y lo molesten, y cosas así.

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

A: O sea un compañero de nosotros se cambió de curso.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: es que el año pasado una compañera se fue por lo mismo, porque la molestaban... y así de un día pa otro, la mamá retiró los papeles. Y nadie sabe si siguió estudiando ni nada...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

A: Lo molestan, porque cada vez que lo molestan es una broma, por que los niños cuando son chicos molestan, pero a él como que le afecta mucho más y se ponía a llorar. Entonces formo una personalidad, como de más macho, así como de creerse más.

A: Se cree como el más fuerte, pero no es tan así es para que no lo molesten.

A: Pero, el también molesta y no le gusta que lo molesten, pero molesta.

A: Para defenderse.

A: Pero hay veces que el molesta primero y los otros lo agarran para el leseo.

A: Es que él molesta para que no lo molesten a él, porque es como que si no puedes estar con ellos, úneteles.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

Al parecer, en el caso de las reacciones más confrontacionales, la persona con anterioridad había practicado otro tipo de reacciones, las cuales no le surtieron efecto, teniendo que llegar a instancias en las que él actúa de la misma manera agresiva, buscando respeto o no ser pasado a llevar.

La efectividad de estas reacciones o tipos de afrontamiento, son analizadas por los alumnos, señalando que aquellas conductas de las víctimas de acoso, que se relacionarían con afrontamientos inefectivos, los llevarían a que esta dinámica de violencia se perpetúe.

De este modo, el llorar, al parecer, lejos de conseguir empatía, pena o lástima en el otro, generando la detención del hostigamiento, generaría una mayor percepción de diferencia de poder o de rechazo de características impopulares, lo cual reforzaría las conductas de acoso.

A: A ver, es que por ejemplo en mi curso yo tengo un compañero que es medio sensible y cuando lo molestan se pone a llorar.

A: Entonces, si.., pero espérate, espérate, la cosa es que siempre cuando hacen mal contra él, y se ríen y todo. Y cuando se pone a llorar, como que mis compañeros, dicen ah... se puso a llorar. Es como que siempre lo molestan, lo insultan y se pone a llorar.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

Por otro lado, el no saber defenderse con las propias herramientas y acudir a un tercero con una supuesta jerarquía mayor, tampoco beneficia para la interrupción de las conductas de matonaje. Al parecer, la intervención inefectiva de la persona con autoridad, se relaciona con el aumento de poder del o los agresores y la persistencia de la dinámica.

A: Que cuando a una, así la molestan...

A: Igual lo hacen harto y uno le va a decir a la profesora y más molestan...

A: Siguen molestando.

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

El quedarse callado, no defenderse o no “pagar con la misma moneda”, se interpreta como pasividad en la reacción y, por ende, como una de las conductas a posteriori que podrían incidir en que el hostigamiento siga ocurriendo.

A: O sea, es como débil, tranquilito, no sé, lo ven pollo. Vienen y le pegan y saben que no...

A: No hace nada para defenderse.

A: Es como que le pegan y dice como...ya bueno. Filo... Será...

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

Por su parte, los escolares señalan que las personas que se sienten afectadas deben comunicarlo o “hacerse respetar”, para que esto se detenga.

A: Entonces, pero de todos los que molestaban, le llegaba a él, pero él nunca dijo que le molestaba, entonces si a uno, si la gente que le hacen bulliing no hablan, lo van a seguir molestando.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: Si te molesta mucho uno le pega.

A: O para el carro.

A: Por ejemplo un amigo molestaba tanto a un compañero, que un día se enojo tanto y le pegó un combo, y ahí no molesto más, se quedo calladito.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

Sin embargo, no hay acuerdo en que esto realmente surta efecto. Ya que a veces las personas han intentado defenderse, conversar, reaccionar más agresivamente y no logran a cabalidad el objetivo de detener la violencia hacia ellos. Esto último, es algo que no debiese sorprender si se considera la inmensa dificultad que tienen los escolares víctima de acoso para enfrentar la problemática, llegando en la mayoría de las ocasiones a probar diferentes instancias (sin efecto) antes de afrontarlo con conductas más radicales como el ausentismo escolar, depresiones, intentos de suicidio, etc.

A: hay algunos que no reaccionan bien, no pueden hablar o arreglar los problemas, algunos.

E: ¿han tratado alguna vez de hacerlo de otra manera para que no los molesten?

A: pidiendo que no molesten... pero discriminan a todos.

E: ¿resulta?

A: un poco...

E: ¿de qué depende?

A: de que uno le hable y le diga que no, pero siguen molestando...

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

En este último extracto se evidencia la confusión a la que llegan los involucrados, en el sentido de intentar solucionar el tema, con la estrategia que les parece la más adecuada, pero sin embargo, de igual modo no resulta.

Por otro lado, a nivel escolar, se toman algunas medidas para prevenir situaciones de hostigamiento. Los escolares del establecimiento municipal, señalaron que existen un grupo de estudiantes guiados por una profesora que conforman la “mediación”. Ésta fue creada en la escuela con el fin de reducir los efectos de las conductas violentas de los escolares, mejorar la comunicación entre éstos y enseñarles a plantear sus problemas de una manera pacífica. Con esta intervención se pretende prevenir que las peleas comunes se transformen en dinámicas de hostigamiento. Además, existiría el apoyo de la brigada escolar que sirve de apoyo para cuidar los espacios en los que no están presentes los adultos del establecimiento (como en los recreos)

A: la brigada escolar, son niños que cuidan la escalera, que cuidan el patio, que no boten nada y los mediadores...

A: lo mediadores son los que ayudan a sus compañeros pa que no peleen...

A: en vez de pelear lo arreglan conversando.

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

En el caso de la mediación, esta se percibe efectiva solo en ocasiones en las que la relación entre las personas que están en disputa no está tan deteriorada. En el caso de estar frente a hostigamiento, esta medida funcionaría como correctiva, sin embargo, más adelante se verá que tampoco es efectiva, mostrándose sus argumentos.

A: cuando tienen un conflicto con una persona, van a mediación y ellos resuelven el conflicto.

E: ¿En qué casos creen ustedes que funciona?

A: en algunos no más.

A: cuando en las dos personas no hay tanto odio.

A: mire, ni porque hay mediación la persona cambia su forma de ser.

A: También... Y cuando... cuando entramos a la sala, garabatos... y hicimos un compromiso... lo que los dijo la tía, tuvimos que firmar todo por el compromiso.

A: y nos comprometimos a eso y no cumplió

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

Los escolares reconocen que los compromisos adquiridos en las instancias de mediación tienen poco peso y que por lo general no se cumplen.

En el caso del colegio particular, existen algunas medidas preventivas, aunque escasas según la percepción de los propios estudiantes. Señalan la existencia de algunas charlas efectuadas por el coordinador, pero al parecer éste no logra llegar con el mensaje a sus alumnos:

A: Unir más al curso... o sea que venga el coordinador, igual no te sirve de mucho. Porque al final te habla, te habla, te habla y, hay gente que no escucha e igual sigue haciendo bullying.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: Cuantas veces a uno le dicen y cuantas veces uno pesca...Si lo voy a hacer, pero igual lo siguen haciendo.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

Como se puede observar, las instancias preventivas serían inefectivas en cuanto a la comunicación de su contenido, lo cual puede estar relacionado con el canal de transmisión o con la escasa participación de los estudiantes, cuando los temas son tratados en formato de charlas. Otra causa de la inefectividad podría ser la poca seriedad o compromiso percibido en la persona que está encargada de transmitir el mensaje:

A: Igual que orientación. Cuando hablan así... hablan de la droga y todo eso igual hay malos tratos porque igual uno presta atención y no dejan hablar después y se pierde esa conversación.

E: Y ¿Qué habría que hacer para que no se pierda esa conversación?

A: Es que el profe se dedica a puro lesear, así.

A: Tira unas tallas y uno querer hablar y se dedica a puro tirar tallas.

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

Además, se señalan otras actividades para fomentar la buena convivencia entre los alumnos, aunque también se percibe que estas no cumplen con dicho objetivo, tal como se muestra en el siguiente extracto. Se debe notar que existe comprensión de la intención de la medida, pero para ellos sólo sirve para que se creen mayores lazos entre las personas que no tienen problemas:

E: Pero para atacar el bullying, ¿se hace algo a nivel de colegio?

A: Vieron que estaba mal y llevaron a la psicóloga. Pero era porque estaba muy mal. Fue una sola vez.

A: Yo creo que muestran solamente el bullying, pero nunca buscan soluciones o nunca hacen soluciones.

A: Ah, pero cuando lo muestran dicen esto es malo, esto es malo, esto es malo, pero nunca buscan la solución de eso.

A: yo creo que de alguna forma con esas actividades para..., cuando uno comparte con otros cursos, no solos, capaz que estén tratando, pero no creo que sea tan efectivo, pero no creo que sea tan notorio, porque a la vez, cuando hacen esas

actividades, se crean lazos con otras personas y entonces ahí capaz que en un grupo diferente te hagai más amigos. Pero no creo que sea enfocado en eso.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

Por otro lado, también existen aquellas medidas que se mencionan como correctivas, una vez que ya existe hostigamiento y se hace evidente para el colegio. En el caso del establecimiento municipal, como se mencionó anteriormente, los casos de hostigamientos son tratados a través de su sistema de mediación, la cual se considera inefectiva en la mayoría de los casos. Esto se puede evidenciar en la siguiente cita:

E: ¿no funciona mucho la mediación?

A: si porque yo de repente, yo me pongo a pelear, yo defiendo a las personas que no saben defenderse po...

E: ya. Cuéntenme ustedes...¿qué propondrían ustedes para, por ejemplo, para que si funcionara? ¿qué habría que cambiar?

A: en vez de alumnos, profesores.

A: si porque es lo que decía él, que los compañeros defienden a los compañeros que están en conjunto.

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

La inefectividad de ésta medida, tomada en el colegio para evitar que las peleas pasen a situaciones de mayor gravedad o a hostigamiento, radica en que se percibe que los alumnos toman parte por alguna de las dos personas en conflicto, existiendo arbitrariedad en vez de una intervención equitativa, en pro de lograr que las personas se comuniquen adecuadamente. De este modo, en vez de que sea una ayuda, agrava el problema al involucrar a más estudiantes en alguna de las dos partes en disputa. Es por esto que los alumnos creen que sería mejor que un adulto mediara entre sus problemas, sin embargo, con esta solución se pierde la característica central de esta intervención que está pensada para ser realizada entre pares (ya que facilita el proceso de identificación con la persona que está mediando).

En el caso del colegio particular, las medidas correctivas están en manos de los adultos del establecimiento, pero tampoco surtirían efecto según los escolares. Obsérvese a continuación lo que ellos opinan al respecto:

E: oigan chiquillos, ¿y aquí en el colegio se hacen cosas antibullying?

A: No, o sea más psicológico, cuando se hace mucho bullying, obvio que los profes intervienen. Viene el coordinador y, que no nos peguemos más, que no molestemos más. Pero así como general, así, no.

A: Por ejemplo, a veces los profes se ponen de lado del puro que le hacen bullying y, por ejemplo, al otro también lo están molestando y uno se tiene que defender.

E: ya y ¿Cuáles son las medidas que se toman aquí en el colegio, cuando existe algún hecho de bullying?

A: Anotaciones, no más.

E: Anotaciones, eso es lo primero, pero si el asunto sigue...

A: Va el niño con la psicóloga.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

Al parecer la respuesta del colegio se percibe como impersonal y poco profunda. Se puede evidenciar que se trata el tema de manera parcial, sin acciones de carácter más integral. Además, se aprecia en las opiniones de los escolares, que las respuestas al hostigamiento son mucho más frecuentes de un modo correctivo más que preventivo, lo cual es percibido por éstos como inefectivo, dado que las relaciones se encuentran ya deterioradas:

A: No, pero yo creo que, realmente, lo de los cursos se hace cuando es un problema grave, que ella dice, este es el peor curso, hay que verlo.

A: Cuando ya existe, cuando es una forma que no se puede ir para atrás.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

Además, los alumnos frente a la inefectividad que perciben en la mayoría de las medidas o estrategias de afrontamiento proponen lo que ellos creen que hace falta en el contexto escolar para comenzar a desafiar ésta dinámica.

Para lograr esto, los escolares critican la escases de tiempo dedicado a tratar temas relacionados con la convivencia escolar, en los tiempos que supuestamente están planificados para dichos fines como en el caso de consejo de curso:

E: ¿Cuáles son las medidas que ustedes creen que son más efectivas para que se corte esta cuestión?

A: Unir más al curso... o sea que venga el coordinador, igual no te sirve de mucho. Porque al final te habla, te habla, te habla y, hay gente que no escucha e igual sigue haciendo bullying.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: Actividades educativas, pero nada que ver con lo académico, actividades de conocerse. No se poh, lo que uno hace en consejo de curso, hablar... Que el consejo de curso sea consejo de curso. Porque la mayoría dice que el consejo de curso es hora libre, listo. No poh, tiene que ser consejo de curso...

E: Y eso sucede. El profe se sienta adelante y hace las cosas que tiene pendiente y el resto conversa...

A: si... revisa prueba a veces...

A: Consejo de curso, dicen, ya, compartir. Pero la manera de compartir es que te pasan una hoja con una encuesta... nada de compartir. Uno hace la encuesta y hay que entregarla y eso fue todo el consejo de curso...

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: Aprovecha cuando uno está en el consejo de curso, entonces como la tía, a veces, falta ella aprovecha de hacer su clase bien, entonces nosotros no...

E: O sea, aprovechar las horas de consejo de curso para...

A: Que aprovechen más las horas de consejo para hablar sobre el bullying.

(Grupo mujeres. Establecimiento municipal)

Relacionado con lo anterior, para estimular la convivencia y evitar el hostigamiento, el tema podría ser tratado vinculándolo con temáticas como el respeto por el otro. Se observa, en las

siguientes citas, que los escolares conciben que uno de los ejes centrales de la educación debiese ser el respeto por el otro y el ejercicio de la empatía.

A: mejorar la educación...

A: o sea no educarnos, en lo que es la excelencia académica, educarse no significa que tengai buenas notas, que tengai buen promedio. Significa educar, saber hacer las cosas, ser respetuosos.

A: Respetar a los demás.

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

A: empezar a ser más amigables. Ponerse en el lugar de los demás.

(Grupo mujeres. Establecimiento particular)

Por otro lado, los escolares analizan que la educación no solo quedaría bajo la responsabilidad del colegio, sino también las familias debiesen tomar parte en la solución de esta problemática, ya que están involucradas desde su génesis.

A: Yo creo que hay que partir en la casa, porque es una cuestión básica, por ejemplo, compañeros que nosotros tenemos, llega alguien con una espinilla, y empiezan a molestarlo, le dicen “que asco y esas cosas... son cosas chicas, pero con el tiempo van molestando y yo no creo que en la casa le digan que eso no se hace...

(Grupo hombres. Establecimiento particular)

Lo anteriormente expuesto se relaciona con los diferentes matices de las significaciones que construyen los escolares en torno al hostigamiento escolar, como una forma particular de “maltrato” entre pares. A continuación, se expondrán aquellos alcances con respecto a diferencias según tipo de establecimiento educacional y según género, las cuales fueron expresadas por los escolares en diferentes momentos de las entrevistas.

4. Diferencias según nivel socioeconómico.

En primer lugar, los escolares realizan una diferenciación en la intensidad del hostigamiento físico según nivel socioeconómico, coincidiendo en ambos establecimientos la opinión de que existiría una mayor intensidad y gravedad de las manifestaciones en los colegios municipales.

E: O sea ustedes me están diciendo que en los colegios municipales, en el bullying, el tipo de agresión física es más violenta que en los particulares...

A: O sea no es que se dé más fuerte, es que se da más, en más ocasiones.

A: Y más... más fuerte porque no les afecta a ellos pegarles po. Por ejemplo acá, si le van a pegar acá a alguien, no le sacan la cuchilla po, lo empujan o le dan una pape...

(Grupal hombres. Establecimiento particular)

A: bueno, es que en casi todos los colegios de Chile hay bullying, pero no tan exagerado como en este colegio... hay algunos que tienen en menor grado, y en otros...

E: en menor grado dices tú... ya, y eso tiene que ver con que sean particulares, municipales... ¿con eso?

A: con que sean particulares, porque los particulares son como, donde uno tiene que pagar la mensualidad y más encima tiene que pasar con un buen promedio, y el niño de buen promedio, no es ná así como un niño desordenado... porque incluso usted aquí va a ver a un niño que es desordenado, que tiene promedio 4,6, menos... incluso usted ve a un niño ordenado de aquí del colegio, tiene promedio 6,2, así cosas así... por eso son más ordenados. Y no en cualquier colegio reciben con promedio 6...

(Grupal hombres. Establecimiento municipal)

Como se puede observar, las diferencias socioeconómicas se vinculan a ambientes más violentos en los grupos con menos recursos económicos y a la percepción de una mayor disciplina y

rendimiento académico en los colegios particulares, por la necesidad de permanecer en ese medio.

Además, se visualiza que en el caso de las mujeres, las agresiones de tipo física son más frecuentes en los establecimientos municipales.

A: igual tiene que ver la educación, por ejemplo, en estos colegios más... no se... más municipales, donde igual hay más gente de todo, pero esa gente que tiene menos educación, en colegio de mujeres igual se pegan... yo creo que en el colegio de mujeres hay mucho mas bullying que acá, se tironean, se sacan mechales, volás así...

(Grupal hombres. Establecimiento particular)

Al parecer esta diferencia referente a la intensidad del hostigamiento físico entre los dos tipos de establecimiento educacional, estaría relacionada con la percepción de las consecuencias que pueden acarrear los maltratos, encontrándose la percepción de que en los colegios particulares habría una mayor regulación disciplinaria que evitaría en mayor grado tanto las agresiones esporádicas como el acoso de tipo físico.

A: En esos no se pueden echar, acá se sabe que si le pegas a alguien te pueden echar... en esos colegios nunca echan...

A: Y también dicen “aquí no me van a echar, no me van a hacer ná, así es que le pego igual”.

A: Por ejemplo acá uno se tiene que cuidar de todo.

A: igual nos mandan comunicaciones aunque nos empujemos o cualquier cosa...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

E: o sea, yo lo que concluyo es que ustedes piensan que en todas partes puede haber bullying, pero acá, o en los colegios municipales, son como de más intensidad que en los colegios particulares...

A: si.

A: igual no más... porque yo creo que no importa si tiene más o menos plata, igual puede ser peleador, igual le gusta la tontera...

A: si po, pero mira, entiende esto, hagamos... compara un colegio que hay que pagar matrícula y too eso...aquí en este colegio uno paga diez mil pesos de matrícula y entra, pero eso no más se paga... en los otros colegios... ¿cómo es que se llaman?

E: ¿ los particulares?

A: los particulares, es distinto porque uno tiene que pasar con buen promedio, y no cualquier niño tiene un promedio bueno...tú hay visto acá...

A: es muy distinto, porque aquí, ya hagamos, la mayoría que son así como más patos malos, tienen como promedio 4...

(Grupo hombres. Establecimiento municipal)

Por otro lado, los escolares señalan aspectos del contexto social en el que viven que podría influir en el mal trato entre los pares. Si bien no se refieren específicamente a la influencia en las dinámicas de hostigamiento, señalan que los contextos en los que viven escolares de los dos tipos de establecimiento educacional son diferentes, y por ende, las expresiones de violencia son distintas, lo cual podría relacionarse con las diferencias pesquisadas en las manifestaciones de hostigamiento recientemente señaladas.

Los escolares perciben que las prácticas que se pueden observar en el lugar donde viven, con respecto a la manera de relacionarse y de resolver conflictos, pueden ser reproducidas en la escuela, ya sea porque están acostumbrados a esa forma de vida o porque intentan defenderse en un mundo percibido como hostil.

A: Por ejemplo uno... no lo digo por discriminar y todo eso, pero uno es... en los municipales la mayoría llegan de la población, gente así y ya están acostumbrados a pelear po... pelean así con cuchillos, de esas como peleas en la población de todos los días... y uno no está acostumbrado... “dicen “uy le vamos a pegar, lo vamos a matar”.

(Grupa hombres. Establecimiento particular)

A: donde vivo yo, en el pasaje de atrás, venden marihuana, se juntan cabros que se agarran a balazos..., pero... yo, por lo menos yo me quedo ahí donde vivo yo...

E: ¿y si vivieras tu en un barrio más tranquilo o la gente de acá viviera en barrios más tranquilos, crees tú que habría como menos agresión dentro del colegio?

A: si po.

(Grupal hombres. Establecimiento municipal)

Se percibe que en los barrios de más bajos recursos existe una mayor “tendencia a influenciarse”, tal vez relacionada a la percepción de que el entorno social es más agresivo o por lo menos las conductas violentas son más explícitas.

E: Oigan ustedes me dicen que en lo que pasa a nivel de barrios, en los colegios de escasos recursos, les afecta hartito lo que ocurre adentro del colegio... En el fondo ellos aprenden muchas cosas en la calle y eso lo replican después en el colegio. Y en el caso de ustedes ¿la vida de barrio que tienen ustedes, la vida de condominio, la vida en departamentos afecta a como se comportan, en cuanto al bullying, como se comportan acá en el colegio?

A: Aquí no.

A: es que generalmente en los colegios particulares, los barrios, por ejemplo, las pircas, o sea igual en las pircas hay millones de flaites, pero no es como yo le diga la Legua o en lugares con más tendencia a influenciarse.

(Grupal hombres. Establecimiento particular)

De este modo, es posible evidenciar que en ambos establecimientos educacionales se señala que en el nivel socioeconómico bajo, el ambiente de los barrios es más agresivo que en el nivel socioeconómico alto.

5. Diferencias de género.

En términos generales, no se evidenciaron mayores diferencias según el género, salvo en lo referente al tipo de agresión propinada en las dinámicas de hostigamiento, como puede observarse en los siguientes extractos.

A: o sea, en algunas partes, en algunos colegios las mujeres pueden ser las que hacen bullying, pero en otros los hombres pueden ser los que hacen bullying, pero obvio que mayormente, los hombres son los que más molesten, o los que se pegan, los más brutos po...

(Grupal hombres. Establecimiento particular)

E: Disculpa, que entre... entre los hombres es más agresión como física...

A: Si. Y entre las mujeres es más verbal.

A: las mujeres se gritan cosas, las mujeres se ofenden...

(Grupal mujeres. Establecimiento municipal)

De este modo, se señala que los hombres utilizan mayormente las agresiones de tipo física y las mujeres las de tipo verbal, psicológica o social.

A partir de la presentación recientemente realizada de los principales hallazgos rescatados en el discurso de los escolares entrevistados, a continuación se efectuará la discusión de los resultados y se expondrán las principales conclusiones de éstos derivadas.

VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Considerando que en este estudio, el concepto de significación juega un rol fundamental en el proceso de comprender cómo los estudiantes vivencian el fenómeno del hostigamiento, es importante realzar en primer término qué se entiende por significación y cuáles son las implicancias de la noción que se asume.

Es así como se parte de la idea de que el acto de otorgar significado en los seres humanos no es una actividad puramente conceptual, sino más bien que en este acto están involucrados fenómenos psicológicos de diversa índole, en un entramado complejo en el que no es posible determinar cuál de ellos se suscita primero que el otro. Con esto se hace referencia al acto de vivir e interpretar la realidad, el cual está influido por pensamientos, sentimientos y conductas que se relacionan con los fenómenos de manera multidireccional, los cuales a su vez se han ido construyendo en un contexto sociohistórico que le otorga sentido a cada uno de los fenómenos que las personas conocen a diario. De este modo, el concepto de proceso cognitivo, es tomado en su acepción más amplia (otorgada por la línea constructivista), referida al proceso de conocer la realidad y no como la actividad exclusivamente racional.

A partir de lo anterior, el indagar con respecto al análisis que hacen los propios actores del fenómeno, adentrándose a través de su discurso, en aquellas cavidades explícitas e implícitas de su construcción, puede otorgar luces para comprender, desde su perspectiva vivenciada, cómo se configura el hostigamiento entre pares y así, encaminar las líneas de acción.

Como primer punto, los estudiantes identifican una gama acotada de los tipos de tratos existentes entre ellos, dentro de los cuales se encontraría el hostigamiento. Dado que éste tipo de violencia era el foco de esta investigación, las entrevistas se orientaron respecto del discurso de los escolares en torno a los tipos de violencia existente “en la escuela”, sin indagar explícitamente con respecto a la violencia “de la escuela” o “hacia la escuela”. Sin embargo, como se discutirá más adelante, los escolares señalan algunas manifestaciones de violencia “de la escuela” vinculadas a las dinámicas de hostigamiento escolar.

De este modo, además de los “buenos tratos” los escolares señalan otros cuatro tipos de trato entre compañeros: el ignorar, el molestar en buena, las peleas y el hostigamiento, en orden ascendente en cuanto al daño generado en la persona. De este modo, de todos los tipos de trato señalados por los estudiantes, y coincidente con la literatura, se considera que el hostigamiento es el más nocivo para las personas (Serrano, 2006).

Cabe destacar que, de los tipos de trato señalados, las peleas y el hostigamiento, serían invariablemente un mal trato. Sin embargo, el ignorar y el molestar en buena, se encontrarían en un espacio difuso, situándose sobre una delgada línea, que al ser traspasada podrían configurarse tanto en un mal trato como en una forma de relación positiva entre pares.

Con respecto al ignorar, los estudiantes señalan que éste se da entre personas o grupos que no tienen interés en relacionarse o que buscan evitar relación para no caer en malos tratos. Por una parte, si se considera como un modo de afrontamiento no violento al conflicto, podría ser calificado en primera instancia como una alternativa legítima para mantener un ambiente pacífico entre los escolares, sin embargo, si se considera que las manifestaciones de este tipo podrían transgredir valores como el respeto por el otro, al no tolerar las diferencias y dificultar la integración, podría generar obstáculos para el desarrollo de una buena convivencia escolar. Por lo anterior, este tipo de trato podría ser considerado una microviolencia o incivilidad (Merino, 2006) y, por ende, un tipo de trato al menos potencialmente dañino.

En la misma línea, el molestar en buena por un lado representan un modo de trato entre los escolares basado en una relación de amistad y de confianza, mediante el cual los estudiantes se identifican con el grupo y logran pertenencia a éste. Lo anterior, es concordante con lo señalado por Valdivieso (2009), según el cual las dinámicas intergrupales de diferenciación, identificación y discriminación, se vinculan a una tendencia a la búsqueda de la norma y, por ende, al castigo de las características sobresalientes. De esta forma, los escolares cuando se molestan “en buena”, lo hacen destacando aquello que se sale de norma, y lo que le da el carácter de juego o maltrato sería el tipo de relación establecida entre los participantes. Sin embargo, cuando alguno de los participantes no tolera el tono o se ofusca por la broma que le están propinando, ya no se consideraría como una situación “en buena”, sino una falta de respeto transformándose este tipo

de trato en un conflicto. Dado que este tipo de trato es ambiguo en cuanto a la potencialidad de daño, y se basa en mecanismos discriminatorios en cuanto a las características sobresalientes en el otro, podría también ser considerado una incivilidad, toda vez que no se respetan las diferencias de los otros.

Desde la postura a la que se adscribe esta investigación, se cree necesario que las personas establezcan relaciones alternativas a este tipo de trato (molestar en buena), estimulando aquellas dinámicas que también generan pertenencia al grupo e identificación con los pares, pero que prescindan de las descalificaciones o críticas personales, por más que estas sean en tono jocoso.

En el caso de las peleas, los escolares consideran sin discusión que representan formas de trato negativo entre ellos, y tal como lo plantea Voors (2006), al estar ambos furiosos y decididos a enfrentarse, éstas se configurarían como una forma de violencia. Las peleas, al igual que el ignorar y el molestar en buena, entrarían en la clasificación de microviolencias, dado que se podrían considerar pequeñas situaciones de presión, que no llegan a alarmar a los responsables de la entidad educativa (Merino, 2006), ya que de alguna forma estarían naturalizadas en este contexto.

Sumado a lo anterior, con respecto a la discusión teórica planteada por Debarbieux (1997; citado en Merino, 2006), acerca de si considerar las microviolencias un tipo de violencia o si éste sería solo un abuso del lenguaje, en esta investigación se asume que cualquier manifestación de violencia (incluidas las microviolencias como violencia de menor grado) perjudican el funcionamiento y el clima dentro del contexto escolar, en la medida que quiebran normas y convenciones de la convivencia, y refuerzan modos agresivos de relación interpersonal e institucional. Por lo anterior, a pesar de que su baja intensidad, su carácter cotidiano y recurrente, lleve a una habituación e invisibilización por parte de los actores del entorno educativo, no implica que no se configuren como actos violentos en contra de las personas y los ambientes en que éstas viven. De este modo, el ignorar, el molestar en buena y las peleas también serían un tipo de violencia “en la escuela”, tal como se considera al acoso escolar en la literatura.

Por lo anterior, es imprescindible que cada una de las microviolencias o incivildades que sean presenciadas en el ambiente escolar no sean obviadas por los actores en este ámbito (compañeros de curso, profesores, etc.), para evitar la habituación a éstas. Por el contrario, se necesita que éstas sean abordadas de una manera que sean reemplazadas por dinámicas más saludables, estimulando la colaboración entre los escolares y la percepción del beneficio grupal de las características distintivas en los demás. Lo anterior, podría generar ambientes más saludables y evitar relaciones que ponen en peligro la integridad de las personas o la convivencia.

La importancia de detenerse en el análisis de estos tipos de trato, radica en que éstos afectan directamente en los ambientes y en el tipo de relación que establecen los escolares, y por ende, generan un terreno propicio para que se establezcan dinámicas de hostigamiento escolar, basadas en relaciones violentas y mecanismos discriminatorios entre los escolares. La naturalización de pequeños actos inciviles, puede provocar que aquellos actos de agresión recurrente hacia un compañero sean pasados por alto y sean vistos como un modo de relación “normal” entre los chicos de ésta edad, contribuyendo a invisibilización del hostigamiento, lo cual será analizado más adelante.

Por otro lado, los escolares establecen diferenciaciones de carácter cualitativo respecto de los tipos de trato y el hostigamiento. Lo llamativo de esto, es que se ajustan a las características señaladas por los autores en cuanto a la definición del concepto de hostigamiento. Sin embargo, existen algunos aportes que podrían ser considerados al momento definirlo. De este modo, aunando las definiciones revisadas en la bibliografía, el hostigamiento sería: una violencia mantenida, en contra de un escolar, ejercida por uno o varios compañeros. La relación de poder entre los participantes estaría desequilibrada. La persona que sufre el hostigamiento se encuentra atemorizada, en cambio la persona que está ejerciendo la violencia se siente apoyada por el grupo, disfrutando de la situación (“excitación gozosa” según Voors, 2006). Por último, se ha propuesto en la literatura que no siempre el agresor tiene conciencia de dañar al otro (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

En base a lo anterior, la noción de violencia mantenida es señalada por los estudiantes como característica del hostigamiento y diferenciadora con respecto al molestar en buena y las peleas que se dan con una frecuencia intermitente.

En cuanto a los participantes y la relación de poder, los estudiantes coinciden que en el hostigamiento el acosado está solo versus un grupo, o en su defecto contra una sola persona en una posición social entre los pares ventajosa en comparación a éste, por ser más popular o “choro”. Señalan que este desequilibrio no se encuentra en las peleas, ni en el molestar en buena (ya que por lo general existe una relación de amistad entre los participantes), ni en el ignorar (en este último se señala que puede ser intergrupal).

En cuanto a los sentimientos del agredido, el hostigamiento se caracteriza por presentar un mayor correlato de efectos negativos para el agredido, señalando que éste se encuentra atemorizado y con sentimientos de tristeza, rabia y humillación.. De este modo, en el “molestar en buena” ambos participantes de la dinámica están de acuerdo que ésta es un juego y no generaría mayor malestar. En el caso del ignorar, ambas personas o grupos son indiferentes. Por último, en el caso de las peleas, estas cursan con emociones desagradables, que no llegan a configurar estados permanentes de malestar como en el caso del hostigamiento.

Con respecto a los sentimientos del o los agresores coinciden con la excitación gozosa, la cual fue codificada como “satisfacción” (“el agresor se siente bien”), pero además agregan sentimientos negativos, los cuales sólo están asociados cuando perciben efectos negativos para sí mismos y no por empatía. De este modo, asocian las emociones de los agresores a dinámicas interpersonales, en donde éstas dependerían del grado de aceptación de los pares o del entorno (vinculadas a la presencia o ausencia de consecuencias). Los agresores se sentirían apoyados por el grupo, por lo que, cuando pierden esta aprobación, los escolares creen que el hostigamiento tiende a desaparecer.

Lo anterior, es concordante con las características descritas por Merino (2006), según el cual las personas que propinan malos tratos permanentes buscarían autoafirmación, son personas fuertes y gozan de popularidad. Esta popularidad se presenta como una dinámica ambivalente con sus

compañeros, ya que es una persona atractiva socialmente, impone respeto pero a la vez éste es conseguido mediante el miedo que genera su agresividad. Esta definición coincide con la descripción de un personaje central presente en las aulas de la actualidad: el “Choro”, el cual no tan solo fue señalado como un participante frecuente de riñas entre compañeros, sino que además, los mencionan como agresores en las dinámicas de hostigamiento. Este amedrentamiento o intimidación que consigue y que es típica del acoso escolar (Serrano, 2006), provoca que no tan solo el hostigado se sienta atemorizado, ya que muchas veces el resto de los compañeros lo apoyan por miedo a ser la víctima de este tipo de trato.

En cuanto a lo propuesto en la literatura respecto de que el agresor no siempre tiene conciencia del daño producido (Ortega y Mora-Merchán, 2000), en esta investigación se encontró que los escolares agregan un componente adicional a la conceptualización del hostigamiento: la intencionalidad, la que podría explicar en parte esta “inconsciencia” en las situaciones de acoso. Los estudiantes entrevistados perciben que los agresores buscan intencionalmente dañar al otro, ya que esto les reporta beneficios personales y sociales, por lo que si existiría conciencia de daño. La pregunta, por lo tanto, no es si los escolares agresores se percatan o no de que provocan daño, ya que si lo percibirían, sino más bien sería si dimensionan la magnitud del daño provocado. Respecto a esto, los escolares señalan que sólo parecen preocuparse cuando el agredido está mostrando señales claras de deterioro anímico y social. Por lo tanto, el ejercicio empático de considerar el sufrimiento ajeno podría darse solo en una etapa avanzada de la dinámica de hostigamiento, probablemente debido a que es en ese momento en donde comienza a tener más peso lo que le pasa al otro respecto del propio beneficio, que en un período inicial. Tal como también ha sido señalado por Valdivieso (2009), el problema podría radicar en que le otorgan una mayor importancia a aspectos como la adaptación al grupo que a lo que provocan en el otro.

Si se compara el hostigamiento con los otros tipos de trato señalados por los escolares, la intención que ellos perciben es que buscan dañar a la persona, distinto al caso del ignorar que buscan evitar el contacto para no caer en agresiones, al caso del molestar en buena que persiguen divertirse y al de las peleas que persiguen imponer un punto de vista o solucionar un problema.

Luego de esta diferenciación, se analizarán las otras características señaladas por los estudiantes, las cuales componen lo que se entiende por significación del fenómeno. Por lo tanto se hará referencia por separado a los aspectos emocionales, conductuales y racionales (pensamientos) de esta construcción, división que es tan solo ilustrativa, ya que como se dijo con anterioridad estos procesos cursan paralelamente y se influyen mutuamente en el acto cognitivo de conocer la realidad. Tal como lo señala Feixas (2003): “conocer es vivir”.

Referente a lo conductual, los estudiantes señalan agresiones de tipo física (incluidas las de tipo sexual) y psicológica. Las psicológicas son conceptualizadas como aquellas que no agreden al cuerpo de la persona sino a su aparato psíquico. Dentro de éstas los alumnos consideran las de tipo verbal y social, del mismo modo que puede ser visto en la tipología de Voors (2006).

En cuanto al componente afectivo, que ya fue analizado parcialmente con anterioridad, se expusieron dos tipos de información: la relativa a los sentimientos de los involucrados en las situaciones de hostigamiento y las consecuencias en el aparato emocional a corto y largo plazo de ambos. De este modo, lo que parece interesante de realzar es el conocimiento de los escolares con respecto a los sentimientos y las consecuencias en el aparato emocional de las personas agredidas, ya sea por haber sido adquirido en la experiencia con compañeros hostigados, o por la gran presencia del fenómeno en la discusión de la sociedad (aportado por los medios de comunicación). Señalan, tal como puede ser visto en la teoría, los sentimientos de infelicidad que se van acrecentando a medida que el hostigamiento se hace cada vez más intenso y frecuente, lo cual impacta en la salud mental del sujeto, minando su autoestima, sus sentimientos de autovalía y su confianza. Además, otras de las consecuencias a corto plazo estarían relacionadas con conductas de escape como inasistencias a clase, aislamiento de las actividades sociales, psicopatologías asociadas a estados ansioso-depresivo. A largo plazo, la persona comienza a desarrollar aspectos de su personalidad que le permitan “defenderse” del medio, aunque estos rara vez son efectivos, sino por el contrario refuerzan su aislamiento social, su baja popularidad y sus sentimientos de autoeficacia.

Un elemento que parece llamativo y merece ser destacado es que los escolares creen que la responsabilidad de “sentirse o no dañado” la tiene en gran medida la persona, dado que el

sentimiento estaría vinculado con el tipo de respuesta que tiene el sujeto ante las agresiones. Si éste se deja pasar a llevar, se va a sentir mal, sin embargo, si se hace respetar, las sensaciones desagradables no serían tan intensas. Lo anterior, lleva a interpretar que la empatía con respecto a la legitimidad de los sentimientos de las personas al ser irrespetadas estaría siendo mermada por creencias que aluden a un desequilibrio de poder generado o al menos influido en gran medida por el propio sujeto dañado. Esto pareciera ser una reproducción de los desequilibrios presentes en la sociedad actual, en la cual los sujetos de grupos minoritarios, sometidos por el poder hegemónico, son cómplices de su condición de sometidos al dar por sentadas y legítimas las desigualdades y las jerarquías. Esta violencia denominada simbólica (Castorina y Kaplan, 2006; Merino, 2006), se vincula con el esquema dominio-sumisión de las relaciones interpersonales, en que el dominado acepta su condición de dominado, rigidizándose la dinámica. Puede ser que de esto nazca la concepción de los escolares de responsabilización de la víctima frente a la dinámica.

Con respecto al componente afectivo asociado a las personas que ejercen el maltrato, se relacionan con la satisfacción derivada de la búsqueda de popularidad, consideración del otro como objeto y no sujeto de derechos, y el alivio generado por la descarga de los problemas en otro. Todas ellas hacen referencia al sentido que tiene el hostigamiento, según los escolares, para el agresor, el cuál persigue objetivos, instrumentalizando a la persona agredida. Éste estaría centrado en sí mismo, por ende, se dificulta el ejercicio de la empatía. Posiblemente la consecuencia más nociva a largo plazo para el que agrede, es que éste podría habituarse a la obtención de beneficios por vías violentas, y tal como lo señaló Fernández (1999), supervalorar en la edad adulta los hechos violentos como socialmente aceptables.

Sin embargo, el agresor podría ser considerado también como una víctima más de un sistema violento. Lo anterior, podría estar sustentado en informaciones ambivalentes en constante tensión, generadas en el discurso de la sociedad, que por un lado aportan ideales valóricos y principios morales que debiesen regir las relaciones interpersonales, declaración que se hace de manera explícita, y sin embargo, contradictorias con dinámicas que no aparecen tan explícitas en la vida en sociedad, pero que sin embargo, emergen de los objetivos perseguidos respecto a crecimiento económico.

Lo anterior, hace referencia a lo que se ha definido como violencia estructural, generada en una realidad social que exige altos niveles de competitividad para lograr el desarrollo a expensas del aumento de las desigualdades y que, sin embargo, no es capaz de estimular la cooperación como alternativa que puede generar desarrollo a través de la suma colaborativa de recursos y habilidades. O, por otro lado, la declaración de equidad e igualdad de los ciudadanos, los cuales parecieran tener igualdad de responsabilidades, pero no así de acceso a bienes producidos en la sociedad, y nuevamente se genera desigualdad. Estos ejemplos, pueden percibirse reproducidos en la escuela, por lo que no es difícil que dicha tensión y ambivalencia genere conflictos, discriminaciones y violencia. Los procesos discriminatorios, tal como lo señalan Magenzo y Donoso (2000), intentan a través de mecanismos autoritarios, homogeneizar, uniformar, impedir desviaciones a la norma. En la escuela, la existencia de un curriculum que no considera las diferencias, violenta a sus estudiantes, generando un ambiente hostil, propicio para la reproducción de estos mismos mecanismos de dominación entre sus integrantes. Este tipo de violencia “de la escuela” es percibida por los estudiantes, que señalan que los mismos profesores forman parte de situaciones en las que se comparan a los alumnos y se genera envidia con respecto a los que rinden académica y disciplinariamente más acorde a lo establecido.

Con respecto al componente racional, éste es el que generó más contenido por estar vinculado más directamente con las interpretaciones de la realidad (sin dejar de considerar que estas creencias se encuentran mediatizadas por las emociones y las conductas como se ha dicho con anterioridad). En este punto se analizan las causas y las medidas de afrontamiento. Es así como es posible señalar que las relaciones percibidas por los escolares entre el fenómeno del hostigamiento y el contexto que los rodea se hacen más evidentes cuando se reflexiona en cuanto a la génesis de éste. Del mismo modo, al percibirse de la influencia sistémica en el hostigamiento, se señalan medidas de prevención e intervención en distintos niveles ecológicos.

Entre las causas que generan el hostigamiento entre pares, los escolares señalaron una multiplicidad de factores, relacionados con los distintos niveles propuestos por la teoría ecológica. El interés por indagar con respecto a las condiciones personales y contextuales que los escolares relacionan al discutir el fenómeno del hostigamiento, se vincula con comprender la complejidad de las significaciones construidas de manera intersubjetiva e históricamente

contextualizada, con un carácter dinámico de acomodación entre los sujetos y los entornos. De este modo, al desglosar los contenidos de las significaciones podría otorgar elementos interesantes de intervención, que podrían generar cambios en uno o más contextos. Así, según lo señalado por Bronfenbrenner (1987), un cambio en alguno de los ambientes o en la propia persona, genera transiciones ecológicas, vinculadas a la acomodación mutua entre el organismo y su entorno. Por lo anterior, es de esperar que si se consideran aquellas condiciones particulares del grupo, en los contextos específicos por ellos señalados, en las que se generan las dinámicas de hostigamiento, es posible generar, en conjunto con los participantes, intervenciones que produzcan cambios beneficiosos para afrontar esta problemática.

Es importante destacar que los propios escolares entrevistados, reflexionaron en torno a los elementos ambientales que ellos creían que podían influir, en mayor o menor medida, en que se genere este tipo de violencia entre pares, y cuyo cambio podría incidir en la disminución de ésta en el contexto escolar.

Es así como se señalan a un nivel personal, características tanto en la persona que recibe el acoso, como de las personas que hostigan, aludiendo a aspectos identitarios y valóricos. Coincidente con lo señalado por Fernández (1999), los escolares aluden a la formación de una personalidad basada en la dificultad de reconocimiento de la diversidad, intolerancia ante las diferencias y dificultades para expresarse.

Además, en el microsistema, identifican problemáticas de orden familiar, escolar y relacional, involucradas en la gestación del hostigamiento. De este modo, en el ámbito familiar identifican patrones de agresión, modelado de resolución de conflictos violenta, crianza sobreprotectora (para las familias de los niños hostigados). Lo anterior, coincidente con lo planteado por Fernández (1999). A un nivel escolar del microsistema, las relaciones entre pares estarían mediatizadas por la búsqueda de poder y popularidad, sentando las bases de un tipo de relación en la que el niño que se percibe con más poder, somete al más sumiso a través de relaciones rigidizadas de amedrentamiento. Esta dinámica coincide con el esquema dominio-sumisión, señalado por Fernández (1999).

En cuanto al mesosistema, los escolares no argumentaron relaciones entre la familia y la escuela o entre la escuela y sus amigos de barrio, que se relacionaran directamente con dinámicas de hostigamiento, sin embargo, si lo hicieron a un nivel general de violencia. Lo anterior, no indica que los elementos de este nivel sistémico no sean importantes, sino más bien que los escolares relevan los aspectos que según su experiencia tendrían una mayor incidencia. Seguramente, si este ejercicio de desglose fuese realizado en otro grupo de pares, los elementos destacados serían otros, siguiendo la lógica de la contextualización de la experiencia en la construcción de significados.

Por otra parte, a nivel de exosistema, los escolares señalaron que los contenidos curriculares implementados por la escuela, tienen más que ver con aspectos académicos que de desarrollo personal o moral, lo cual perciben como una deficiencia en la implementación del currículum, ya que ellos identifican ciertas instancias, como orientación o consejo de curso, en las que debiesen tratarse temas como el hostigamiento escolar, pero que, sin embargo, sus horas son utilizadas para fines académicos por los profesores. Lo anterior, se relaciona con una deficiencia del sistema escolar para poner en práctica los Objetivos Transversales, plasmados en los proyectos educativos, orientados por las políticas públicas de educación (Edwards, Palma y Maripangui, 2002). De este modo, los escolares perciben que elementos tratados a un nivel de consejo escolar inciden en el mantenimiento de dinámicas de acoso entre pares.

Relacionado a lo anterior, a nivel de macrosistema los escolares reflexionan en cuanto a las desigualdades del sistema económico y la influencia de los medios de comunicación en la incidencia de esta problemática.

De este modo, y relacionado con el esquema ecológico de análisis, debido a que las causas a las cuales aluden los escolares son variadas y multisistémicas, las estrategias de afrontamiento que ellos relacionan con el hostigamiento, son sindicadas en su mayoría como inefectivas, dada la especificidad de cada una frente a las dinámicas ya establecidas de hostigamiento. Lo anterior, dado a que cada una de las estrategias de afrontamiento del agredido, las medidas preventivas y correctivas del establecimiento educacional, por si solas, podrían intentar disminuir una parte del problema y no en su globalidad, quedando sin efecto.

Al parecer la dificultad con la que se enfrenta frecuentemente las personas e instituciones al tratar de abordar este fenómeno, es que se quedan a un nivel racional de las experiencias de los jóvenes, iniciando un diálogo sordo con preguntas como ¿porqué lo están haciendo?, frente a la cual difícilmente éstos pueden responder en toda su dimensión. Por lo tanto, se logra acceder a respuestas como “porque estaba aburrido”, “porque es insoportable” o “porque él se las busca”. Sin embargo, la magnitud de este fenómeno tiene relación con causas mucho más profundas arraigadas en la identidad de las personas, la cual se configura en un espacio social que le otorga movimientos y límites constantes.

La temática es compleja. Tiene que ver con todas aquellas influencias ambientales a las que los seres humanos están sometidos, y que muchas veces se hacen invisibles a la propia percepción o por lo menos inconscientes a primera vista. De este modo, la concepción víctima-agresor parece insuficiente (en ésta tesis se utiliza de modo de facilitar la exposición de las ideas), toda vez que el señalado “acosador”, es víctima a la vez de un sistema social que genera y perpetúa comportamientos agresivos, comportamientos que funcionan como medio de adaptación y sobrevivencia. Esto último es evidente también para los mismos escolares. Si volvemos a hacer la pregunta ¿porqué lo están haciendo?, seguramente tendríamos que encontrar la respuesta en sus relaciones familiares, en la necesidad de conseguir un estatus dentro de los pares, en la competitividad generada en el sistema escolar, en la necesidad de defensa en un medio que se percibe hostil, modelaje de los medios de comunicación, etc., o ir más allá, en los valores imperantes de una sociedad que no siempre respeta los derechos del otro, que se declara democrática y, sin embargo, su quehacer cotidiano es la antítesis de ésta, dificultando el acceso equitativo a los bienes, excluyendo y discriminando a grupos minoritarios.

Con lo anterior, se pretende declarar que existe una construcción sistémica e integral de cada uno de los fenómenos que viven los seres humanos, por lo tanto su comprensión, su abordaje y su erradicación no dependen de explicaciones individualizadas, sino más bien de dinámicas generadas con fuerte influencia de las condiciones, principios y valores que rigen la convivencia en sociedad.

Las significaciones construidas, por lo tanto, poseen contenidos derivados de diversos sistemas, lo cual en su conjunto contribuye a generar la identidad de las personas. De este modo, el sentido del hostigamiento entre pares para los escolares, puede ser encontrado analizando los procesos cognitivos y su contenido al construir sus significaciones, las cuales se manifiestan en base a un proceso de adaptación de las personas al medio, intentando mantener el sentido de identidad construido. Es por esto, que el fenómeno en cuestión no debe ser visto como una serie de conductas erradas, las cuales deben ser erradicadas, sino más bien se trata de la evidencia de que existen significaciones en torno a una problemática, las cuales están construidas en base a una influencia ecológica, y el modo de pensar, actuar y sentir de los sujetos involucrados, son coherentes con el sentido de identidad que se han ido formando.

De este modo, como no es posible acceder a cada uno de los factores que influyen en estas construcciones e intervenir de manera detallada, es posible que la solución, por lo menos en parte, se encuentre en el acceso a los significados, y cómo estos pueden ser de-codificados y re-construidos, de manera que los escolares en base a las mismas condiciones en las que se encuentran previamente, puedan acceder a actitudes, conductas, sentimientos y pensamientos alternativos, pero igualmente adaptativos. Esta vez, la adaptación al medio, estaría mediada por la construcción de significaciones asociadas a la utilización de los factores protectores o las oportunidades que los rodean, para hacer frente a la violencia circundante de diversas formas en su entorno. Por lo tanto, se tienen los mismos recursos, el mismo ambiente, pero una interpretación alternativa y socialmente más saludable.

En respuesta a lo anterior, podría ser muy útil para comprender el problema del hostigamiento de un modo contextualizado, lo planteado por Ortega y Mora-Merchán (2000), quienes proponen incorporar las vivencias y significados de los involucrados, a través de campos conceptuales que orientan hacia los diferentes niveles que deben ser abordados para diagnosticar y enfrentar esta problemática (presencia del fenómeno, grado de implicación de los escolares, tipo de conducta violenta, identidad y relación de los participantes, lugares, sensibilidad moral implicada, nivel de involucramiento del profesorado)

¿Cómo lograr esta reconstrucción de significados con la finalidad de establecer relaciones menos violentas? El develamiento del vínculo entre las significaciones y las relaciones establecidas con los diversos medios que rodean a las personas, puede servir para que los escolares tomen conciencia de su posición activa en la construcción de la realidad, empoderándose y responsabilizándose por las opciones escogidas en cuanto a su contribución en el fenómeno. Lo anterior, podría ser aplicado tanto en el trabajo individual terapéutico, como en las intervenciones en el contexto escolar.

Frente a esto, los escolares proponen el afrontamiento de un modo preventivo, incorporando el tema del hostigamiento y los valores asociados, a los contenidos académicos, ya que perciben que en la escuela debiesen existir instancias de reflexión que no están siendo aprovechadas (señalan que las horas de orientación son utilizadas para fines académicos). Lo anterior, denota que los escolares concuerdan con lo planteado a nivel de Gobierno respecto de los Objetivos Transversales (MINEDUC, 2002). Sin embargo, el problema radica en que la puesta en marcha de dichos lineamientos se ve dificultada en los establecimientos escolares, dando paso a que por un lado, no se prime el desarrollo social y moral de los escolares y, por otro, los estudiantes perciban que tales temáticas no tienen tanta importancia para la escuela como los contenidos académicos. De este modo, el cumplimiento de los objetivos básicos que debiese tener la escuela, en cuanto a la promoción de una convivencia positiva, tal como lo ha planteado Edwards, Palma y Maripangui (2002), se verían interferidos por ambientes en los que están presentes e ineficientemente abordados la agresión y la intolerancia. En esta investigación se concuerda con estos autores en que no tan solo el contexto incide en la calidad de la convivencia escolar, sino también en el sentido inverso, la calidad de la convivencia debe ser promovida ya que ésta constituye un factor decisivo en la configuración de la sociedad, cuyos futuros ciudadanos son los niños y jóvenes en actual desarrollo.

Por otro lado, hay dos elementos constitutivos de los sistemas que en esta investigación se quisieron destacar: las posibles diferencias en la forma de significar entre los escolares de distinto nivel socioeconómico y de distinto género. Ambos serán discutidos a continuación.

En cuanto al análisis respecto del nivel socioeconómico, se hacen evidentes en el discurso de los escolares factores estructurales de la sociedad que inciden en cómo se manifiesta y se desarrolla de manera diferenciada el fenómeno en estas dos realidades contrastantes. Cabe destacar que aquí se expondrán las declaraciones que tienen un carácter explícito o que se presentan de manera consciente en el discurso de los estudiantes, como también aquellas que se manifiestan de manera implícita, pero que sin embargo pueden ser extraídos de sus discursos.

Por una parte, los escolares de nivel socioeconómico bajo señalan la violencia estructural a la que están sometidos en su condición de grupo con menor estatus (Merino, 2006; Valdivieso, 2009). Se percatan del menor acceso a los bienes y servicios producidos en la sociedad, lo cual para ellos conlleva una desesperanza, al percibir que su condición de pobreza los obliga a recibir lo que “les corresponde”, lo cual sería educación de menor calidad, ambientes escolares menos disciplinados (“porque acá reciben a cualquiera”), ambientes hostiles y delictuales en sus barrios, uso de armas y mayor violencia en sus contextos, entre otros.

Lo anterior, se relaciona con los hallazgos teóricos de las tres versiones realizadas del Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (2005; 2007; 2009), con respecto a un mayor uso de la violencia física en los estratos más bajos y mayores índices de victimización. Los mismos escolares reflexionan con respecto a que ellos perciben que son más agresivos, porque sus contextos también lo son, percibiendo además, una menor calidad de la educación municipal. La educación particular es percibida como de mayor calidad, ya que se encuentra en contextos donde no se necesita el uso de la violencia para defenderse. Un aspecto a destacar, es el hecho que en este punto hubo reflexiones contradictorias que tensionaron el acuerdo entre las percepciones, encontrándose escolares que no reconocieron la influencia macrosocial, aludiendo a que independiente del contexto, lo que más influye son los valores otorgados por su ambiente más próximo: el hogar. Lo anterior, no pone de manifiesto aspectos controversiales de la significación de este fenómeno, sino más bien, la dificultad de hacer consciente aquellas influencias más distales, las cuales muchas veces se dan por sentadas, desconociéndose sus efectos, tal como se propone mediante el concepto de violencia simbólica, cuya violencia se ejerce bajo el consentimiento y desconocimiento del que está sometido (Castorina y Kaplan, 2006).

Por su parte, en el nivel socioeconómico alto, el hostigamiento se justifica desde otro prisma. Por una parte, estos estudiantes también coinciden con el menor uso de las agresiones físicas en comparación con sus pares de colegios municipalizados, sin embargo, esto no quiere decir que aquí no exista. En este grupo socioeconómico se percibe un mayor énfasis en las medidas disciplinarias, mayor dificultad en los contenidos académicos, mayores exigencias para permanecer en el colegio (según estudiantes de ambos establecimientos), lo cual influye en que el hostigamiento se manifieste a través de métodos más indirectos (de tipo social) o menos evidentes (de tipo verbal). Por otro lado, la génesis del hostigamiento en este estrato puede verse vinculada al énfasis en la competencia, la cual es interpretada por los jóvenes con temor de no perpetuar su espacio en este grupo. La competitividad otorga espacio para que se generen los celos, los cuales están a la base de las dinámicas intergrupales de identificación y discriminación según lo señalado por Valdivieso (2009), se propicien relaciones en las que se critica el que es diferente y se cree la necesidad de destacarse aunque sea a expensas del sufrimiento de otros (tal como se señaló con anterioridad, respecto de la intención que perciben los escolares al conceptualizar el hostigamiento)

Por lo tanto, las diferencias socioeconómicas son percibidas como influyentes en la manera de manifestarse el hostigamiento y en la manera de percibir las causas de éste. Por lo tanto, sus significados presentan diferencias que deben ser consideradas cuando se decide abordar la temática.

En lo referente al género, existen diferencias cuantitativas y cualitativas en las manifestaciones del hostigamiento, tal como se ha señalado con anterioridad, encontrándose en mayor proporción en hombres que en mujeres (al igual que en el Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar del año 2005), y la tendencia de estas últimas a agresiones de tipo social, frente a las mayor proporción de las de tipo verbal y física en los hombres (coincidente con los hallazgos de Sullivan, Cleary y Sullivan, en el año 2005 y de Madriaza en el 2006). Lo interesante de este punto radica en que estas diferencias tendrían que ver con la identidad de género formada con una fuerte influencia de los cánones establecidos socialmente. De este modo, de acuerdo a lo planteado por Díaz-Aguado (2006), se espera que los hombres se comporten de manera consonante con los roles asociados a la masculinidad (mayor agresividad) y las mujeres con los

asociados a la femeneidad (sumisión, mayor empatía). Estas expectativas sociales son transmitidas a las personas a lo largo de su desarrollo, lo que puede influir en los límites que cada uno se establece acorde a su identidad, y por ende, influye en la manera de comportarse, sentir y pensar.

En lo que respecta a la implicancia de esta tesis para la psicología clínica infanto-juvenil, se plantea ampliar la mirada a los procesos relacionales y contextuales en el abordaje terapéutico, accediendo a éstos desde las significaciones del propio paciente. De este modo, conocer el problema de la persona (ya sea que es víctima de hostigamiento o consulta por dificultades conductuales asociadas a hostigamiento) vinculando éste con el modo particular que tiene la persona de definirse, construirse y construir la realidad. Este modo particular de significar otorga información relevante para analizar junto con la persona cuales son las alternativas de movimiento escogidas, y cuales se encuentran limitadas para poder generar cambios y ampliar el espectro de posibilidades, coherentemente con su sentido de identidad y las características de su espacio contextual. Por lo anterior, se cree que un aporte fundamental de este estudio tiene relación con la integración de una mirada más global y ecológica al fenómeno, tratado en ocasiones de manera disgregada, la cual, como se ha visto en la literatura (Collell y Escudé, 2006) poseería escasos efectos en la solución del problema.

Se espera que ésta contribución sirva en la reflexión, toma de conciencia y responsabilización de los diferentes actores sociales en la génesis y subsistencia del hostigamiento escolar.

Considerando que esta investigación abre el debate en cuanto a la comprensión y a la vez la intervención del hostigamiento a través de las significaciones de las personas, sería interesante que en futuras investigaciones se indague en lo referente a la construcción de significados de las personas que sufren el acoso específicamente, lo cual puede contribuir en mayor medida a la labor terapéutica. Además, se puede generar un espacio interesante de reflexión en cuanto a las diferencias entre las personas que han sido hostigadas y aquellas que propinan actos agresivos, indagando con respecto a las divergencias que pudiesen existir en cuanto a la interpretación de las situaciones y las dificultades para empatizar por parte del agresor.

Con respecto a esto último, cabe destacar el dato encontrado en los estudios nacionales de violencia en el ámbito escolar, en los cuales se denota un claro aumento de la percepción de victimización en los establecimientos educacionales, pero sin embargo, ha habido una disminución sostenida de la percepción de los estudiantes en cuanto a la cantidad de agresión en los colegios. Lo anterior, suscita las siguientes interrogantes: ¿esta diferencia se vincularía con el gran abismo existente entre la percepción de daño entre la víctima y los demás actores del ámbito educacional? O, por otro lado, ¿será posible que lo anterior responda a que las personas se estén desensibilizando frente a los acontecimientos de agresión y discriminación permanente, y estén siendo percibidos dentro de la dinámica cotidiana como algo normal?. Lo anterior, representaría un problema grave, dado que la invisibilización del daño provocado al otro, la disminución de la empatía, la normalización y desensibilización frente a la violencia, daña profundamente la sociedad actual, la cual estaría colaborando en el desarrollo del individualismo, competitividad y la discriminación.

Por último, un aspecto interesante que emerge de las entrevistas con los estudiantes, y que no estaba planificado indagar, fue el de la denominación con respecto al fenómeno. Coincidentemente en todas las entrevistas, surge espontáneamente en el discurso de los escolares el concepto de “Bullying”. Se logró percatar que éste estaba muy incorporado en el lenguaje de los estudiantes y al indagar con respecto a las características que asociaban los escolares a este término, se pudo encontrar que éstos lo relacionan principalmente con las agresiones físicas y verbales, en menor medida con las de carácter social (como la exclusión), las cuales son reiteradas y permanentes. Además, mencionan el desequilibrio de poder, señalando que la persona afectada por lo general está sola en contra de un grupo y asustada. Por otro lado, critican a los medios de comunicación por mostrar cualquier pelea y sindicarla como “bullying”, ya que para ellos no siempre las peleas o imágenes televisadas constituyen un real hostigamiento. Al consultarles por acepciones alternativas, se les dificulta señalar alguna. Lo anterior, muestra que a pesar de ser un término anglosajón, el “bullying” está tan expuesto, que los escolares cuentan con información adecuada con respecto a la definición de éste, al menos en una primera aproximación. Sin embargo, la sobreutilización del término en la actualidad, lleva a que en ocasiones se utilice éste burdamente para cualquier forma de maltrato o agresiones dentro del espacio escolar (incluso fuera de éste), tornándose coloquial. Lo anterior, puede tener nefastas

repercusiones en cuanto a que el término bullying va introduciéndose en el lenguaje colectivo, vinculado a expresiones de violencia que no tienen las mismas características ni consecuencias, desdibujándose el fenómeno, perdiendo fuerza en la percepción social de su gravedad e incluso naturalizándose. Por lo tanto, habría que indagar, tal como fue expuesto en la introducción con respecto al estudio de Smith y cols. (2002), si efectivamente este término está vinculado a este fenómeno en todas sus dimensiones.

Dado lo anterior, sería interesante comenzar a introducir los conceptos del fenómeno en el propio idioma, desde la academia y los medios de comunicación, con la finalidad de contribuir en la asociación del término con determinadas contenidos sociales y emocionales, incluidos en el concepto e incidir en su significación. La postura que se defiende en esta tesis sigue siendo que el fenómeno debe ser denominado como hostigamiento escolar entre pares.

Finalmente, se concluye que los escolares aportan interesantes datos en cuanto a su forma de significar el fenómeno del hostigamiento, dejando en evidencia que si las personas e instituciones consideraran la múltiple influencia para que acontezcan a diario situaciones de hostigamiento, podrían percibir lo infructuoso que suelen ser las medidas rígidas y descontextualizadas. Esto se pudo evidenciar a través del discurso de los escolares, los cuales perciben que las situaciones de hostigamiento no disminuyen con las medidas tomadas por el propio afectado de manera individual o por el establecimiento educacional, una vez que este fenómeno ya está ocurriendo. El tema debe ser abordado de manera preventiva, al denotar que su génesis se encuentra en las relaciones y estructuras sociales.

En cuanto a los objetivos planteados para esta investigación, se puede señalar que éstos fueron abordados y cumplidos, logrando extraer del discurso de los escolares entrevistados, las características percibidas por ellos respecto del hostigamiento que se vive en el entorno escolar.

Por otro lado, se abordaron las significaciones poniendo énfasis en cómo reconocen los escolares las características o propiedades de los subsistemas y su incidencia en el fenómeno del hostigamiento, particularmente en lo referido a las causas que contribuyen en la génesis de este tipo de trato.

Por último, se encontraron diferencias de género y según nivel socioeconómico en las significaciones realizadas en torno al hostigamiento, lo cual da cuenta de distintos modos de manifestarse, de sentirse y de pensarse el fenómeno, teniendo ésto importantes repercusiones en cuanto a considerarse la comprensión y abordaje del hostigamiento de una forma contextualizada y holística. La información producida puede ser útil y relevante para proponer lineamientos de afrontamiento que incorporen las interrelaciones entre los diferentes contextos de manera integrada, relevando la importancia de todos los actores sociales en la promoción de una convivencia sana y en la prevención y reparación del hostigamiento entre pares.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abramovay, M. (2004). Violencia en las escuelas: Cómo cambiar la situación. En: *19ª Semana Monográfica*: del 22 al 26 de noviembre de 2004. Madrid, Fundación Santillana. pp. s.p.
- Acoso y Violencia Escolar/Bullying. Editorial. (2006). *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*. (2), 9-14. [En Línea]. Disponible en: <http://institucional.us.es/apcs/vol2esp.htm>.
- Alonso, L. (1998). *Una mirada cualitativa en Sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Brener, G. y Kaplan, C. (2006). Violencias, escuelas y medios de comunicación. En C. V. Kaplan (Ed.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. (pp. 77-102). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Carrasco, C. y Cuneo, C. (2006). *Estudio macroetnográfico sobre el fenómeno de la violencia escolar en jóvenes estudiantes, en dos establecimientos educacionales en la Región de Valparaíso*. Tesis para optar al grado de licenciado en Psicología y al título de Psicólogo, no publicada. Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Castorina, J. y Kaplan, C. (2006). Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. En C. V. Kaplan (Ed.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. (pp. 27-53). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cerezo, F. (2004). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*. (2), 9-14. [En Línea]. Disponible en: <http://institucional.us.es/apcs/vol2esp.htm>.
- Contador, M. (2001). Percepción de la violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Revista Psykhe*. 10 (1), 69-80.
- De Shutter, A. (1983). *Investigación Participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos*. Michoacán, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe: CREFAL. [En Línea]. Disponible en: http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/retablos%20de%20papel/RP03/INDEX.HTM.

- Díaz-Aguado, M. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuesta para una prevención integral de la violencia. [Versión electrónica]. *Revista de Estudios de Juventud*. 73, 38-57.
- Edwards, L., Palma, R., Maripanguí, C. (2002). *Política de convivencia escolar. Hacia una educación de calidad para todos*. (1ª. Ed.). Santiago: Ministerio de Educación (MINEDUC).
- Feixas, G. (2003). Una perspectiva constructivista de la cognición: Implicaciones para las terapias cognitivas. *Revista de Psicoterapia*, 14 (56), 107-112.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- García, M. y Madriaza, P. (2005). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psykhé*, 14 (1), 165 – 180.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, IDEA. (2005). *Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar: La opinión de estudiantes y docentes*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile y UNESCO.
- Kantarovic, G., Kaplan, C. y Orce, V. (2006). Sociedades contemporáneas y violencias en la escuela: socialización y subjetivación. En C. V. Kaplan (Ed.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. (pp. 55-76). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Kupfer, D., First, M. y Regier, D. (2004). *Agenda de Investigación para el DSM-V*. Barcelona: Masson.
- Leibovich, A. (2000). La dimensión ética en la investigación psicológica. *Investigaciones en Psicología*. 5 (1), 41-61.
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, I. y Yubero, S. (2007, Diciembre). El acoso escolar entre estudiantes de primaria y su relación con la identidad de género. *Revista Digital de la Escuela Universitaria de Trabajo social de Cuenca (BITS)*. 12. Consultado Noviembre 2, 2011, en <http://www.uclm.es/bits/sumario/66.asp#inicio>.
- Madriaza, P. (2006). *Sentido Social de la Violencia escolar, Transformaciones Culturales en el discurso marginal de los que están sujetos de la violencia*. Tesis (Magíster en Antropología y Desarrollo). Universidad de Chile.

- Magendzo, A. (2001). La intimidación entre estudiantes: una realidad presente en los establecimientos educacionales. [En Línea]. Disponible en: <http://redutp.googlepages.com/intimidizacionentreestudiantes.pdf>.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (2000). *Cuando a uno lo molestan...Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago: LOM Ediciones /PIIE.
- Maturana, H (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Merino, J. (2006). *La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socioeducativas*. Madrid: Arrayán.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2002). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Actualización 2002*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio del Interior, Consejo Nacional de Control de Estupefacientes (2003). Quinto estudio Nacional de Drogas en Población General de Chile, 2002. Santiago de Chile: Autores.
- Ministerio del Interior de Chile y Ministerio de Educación de Chile (2005). *Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Santiago de Chile: Autores.
- Ministerio del Interior de Chile y Ministerio de Educación de Chile (2007). *Segunda Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Santiago de Chile: Autores.
- Ministerio del Interior de Chile y Ministerio de Educación de Chile (2009). *Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Santiago de Chile: Autores.
- Montero, M. (2001). Ética y política en Psicología. Las dimensiones no reconocidas. *Athenea Digital*.0: 1-10.
- Morán, C. (2006). Intervención cognitivo-conductual en el acoso escolar: un caso clínico de bullying. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*. (2), 51-56. [En Línea]. Disponible en: <http://institucional.us.es/apcs/vol2esp.htm>.
- Muñoz, M., Saavedra, e., Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. [Versión electrónica]. *Revista de Pedagogía*. 28, 197-224.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia Escolar. Mito o Realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla.

- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar [Versión electrónica]. *Psicothema*. 21 (3), 453-458.
- Quintana, A. (2006). Metodología de la Investigación Científica. En A. Quintana y W. Montgomery (Eds.) *Psicología: Tópicos de Actualidad* (pp. 47-84). Lima: UNMSM Fondo Editorial.
- Real Academia española, RAE. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. 22ª edición. [En Línea]. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe Ediciones.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefoghe, A. (2002). Definitions of Bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*. 73 (4), 1119-1133. [En línea]. Disponible en: <https://webpace.utexas.edu/lab3346/School%20Bullying/Smith%20et%20al%202002/Smith%20et%20al%202002.pdf>.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: El acoso escolar. Cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ceac.
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile*. Tesis Doctoral, no publicada. Universidad de Granada. España.
- Voors, W. (2006). *Bullying. El acoso escolar*. Buenos Aires: Oniro.

ANEXO 1

TEMARIO GRUPOS FOCALES ESTUDIANTES

Grupo de estudio: Se formarán 2 grupos en cada establecimiento educacional (municipal y particular pagado), divididos según género. Los participantes serán escolares preadolescentes cuya edad esté comprendida entre los 12 y 14 años, y que cursan 7° u 8° básico.

Objetivo	Tema	Propuesta de preguntas
Identificar y analizar cómo caracterizan los escolares el fenómeno de hostigamiento entre pares.	Trato entre los estudiantes	¿Cómo es el trato entre ustedes?
	Manifestaciones de hostigamiento (Qué)	¿Cómo evidencian que el trato es bueno? ¿Cómo evidencian que el trato es malo? ¿Cuáles son los actos más frecuente de maltrato? ¿Es distinto cuando es esporádico que cuando es reiterativo con una persona?
	causas (porqué)	¿Por qué creen ustedes que se molesta a una persona? ¿Dónde nacen estas prácticas?
	Pensamientos y sentimientos	¿Qué piensan con respecto a estos actos? ¿Cuál es la finalidad que tienen estos actos? ¿Cómo se sienten las personas que viven el maltrato? ¿Cómo se sienten las personas que agreden a otros?
	Medidas de prevención	¿Qué tendríamos que cambiar para que no sucedieran actos de malos tratos hacia una persona?
	Medidas de afrontamiento	¿Cuáles creen ustedes que son las medidas más efectivas para detener los malos tratos hacia algún compañero?
Identificar y analizar diferencias en la forma de	Diferencias según género y establecimiento educacional.	¿Existen diferencias entre hombres y mujeres respecto a este tema? Si existen diferencias, ¿A qué las atribuyen?

significar el hostigamiento, según nivel socioeconómico y género.		¿Creen ustedes que el hostigamiento es igual en los diferentes establecimientos educacionales? Si existen diferencias, ¿A qué las atribuyen?
Identificar y analizar la influencia de los diferentes subsistemas que rodean a los escolares en las significaciones que construyen en torno al hostigamiento.	Características personales	¿Cómo son las personas que molestan a los demás? ¿Cómo son las personas a las que se es molesta frecuentemente?
	Características del microsistema	¿Cómo creen ustedes que son las familias de las personas que molestan? ¿Cómo creen ustedes que son las familias de las personas que son molestadas? ¿Cómo podría influir el grupo de amigos en los malos tratos? ¿Qué características tienen los cursos en los que se dan estos malos tratos? ¿Cómo podría influir las características del profesor en el tipo de trato de los estudiantes?
	Características del mesosistema	¿Existen similitudes entre el ambiente escolar y el barrio? ¿Es posible evidenciar malos tratos hacia los compañeros fuera del colegio?
	Características del Exosistema	¿Influirán las decisiones tomadas por el consejo escolar en el tipo de trato que se da entre los alumnos? ¿De qué forma?
	Características del macrosistema	¿Existen en la sociedad elementos que influyan en la aparición de los malos tratos? ¿Existen diferencias según estrato socioeconómico? ¿Cómo podría influir esto? ¿Existe alguna influencia de los medios de comunicación en el hostigamiento?

ANEXO 2



Universidad de Chile.
Facultad de Ciencias Sociales.
Departamento de Psicología
Magister en Psicología Clínica Infanto-Juvenil.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

TEMA: Relaciones entre compañeros dentro de los establecimientos educacionales.
INVESTIGADOR: Ma. Francisca Guerra Tolosa.
Psicóloga. Universidad de Concepción.
Candidata Magister en Psicología Clínica Infanto-Juvenil.
DOCENTE GUÍA: Ps. Pablo Valdivieso Tocornal
Psicólogo Universidad de Chile.
Doctor en Psicología Social U. de Granada (España)

Por favor pregunte al investigador encargado para que le explique cualquier palabra o información que usted no entienda claramente.

I- INTRODUCCION: Su hijo ha sido invitado a participar en un estudio de investigación. Antes de que usted y su hijo decidan participar en el estudio por favor lea este consentimiento cuidadosamente. Haga todas las preguntas que usted considere necesarias.

II- PROPÓSITO DEL ESTUDIO: El propósito de esta investigación es conocer y comprender las distintas maneras de relacionarse de los estudiantes en el ámbito educativo, y las repercusiones que pudieran tener en su desarrollo y en la convivencia escolar.

III- PARTICIPANTES DEL ESTUDIO: Estudiantes de 7° básico u 8° básico, que tengan entre 12 y 14 años.

IV- PROCEDIMIENTOS: Los estudiantes que sean autorizados por sus padres y/o apoderados, y que deseen participar, serán llamados a integrar un grupo de discusión y/o entrevista personal, para conversar acerca de su percepción y creencias en cuanto a las relaciones entre los compañeros de curso. El estudio es completamente voluntario. Su hijo puede abandonar el estudio en cualquier momento, recogándose sólo las situaciones que éste quiera contar.

V- BENEFICIOS: El estudio podría ser una gran oportunidad para que su hijo y sus compañeros reflexionen acerca de sus relaciones, generándose la instancia para contribuir a la comprensión y posterior mejora de las relaciones entre compañeros de curso. Además, representa una instancia de ayuda para tratar el tema de la convivencia escolar, en beneficio de toda la comunidad escolar. No se dará ninguna compensación económica por participar.

VI- RIESGOS: El estudio no conlleva ningún riesgo, sin embargo, si su hijo lo requiere se contará con el equipo psicosocial o el orientador para solucionar sus dificultades.

VII- COSTOS: No existe ningún costo económico asociado al estudio. Los procedimientos serán llevados a cabo en horario escolar, en una extensión aproximada de 60 minutos cada uno.

IX- PRIVACIDAD Y CONFIDENCIALIDAD: El proceso será estrictamente confidencial. El nombre de su hijo no será utilizado en ningún informe cuando los resultados de la investigación sean publicados.

X- PARTICIPACIÓN Y RETIRO VOLUNTARIOS: La participación en este estudio es voluntaria. Su hijo puede decidir no participar o retirarse del estudio en cualquier momento. De ser necesario, su participación en este estudio puede ser detenida en cualquier momento por el investigador del estudio sin su consentimiento.

XI- PREGUNTAS: Si tiene alguna pregunta sobre este estudio o sobre la participación de su hijo en el mismo, usted puede contactar a:

Francisca Guerra Tolosa. Teléfono móvil: 68302269

AUTORIZACION

He leído el procedimiento descrito arriba. Voluntariamente doy mi consentimiento para que mi hijo(a) _____, del curso _____, de edad _____ años, participe en el estudio de la Psicóloga Francisca Guerra, sobre las relaciones entre compañeros. He recibido copia de este procedimiento.

Nombre y firma
Padre/Madre / Apoderado

Fecha