



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación
Educación Parvularia y Básica Inicial

“Bullying, niños contra niños”

Por:
Yasna Jackelinne Batista Díaz
Griselda Andrea Román Figueroa
Pamela Natalia Romero Santander
Isabel Andrea Salas Cataldo

Académica Patrocinante:
Dra. María Eugenia Parra Sabaj

Reporte de Seminario de Título presentado a la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile para optar al título de Educadora de Párvulos y Básica Inicial”

Santiago – 2010
Chile

ÍNDICE

	<u>Pág.</u>
✓ Índice	2
✓ Agradecimientos	4
✓ Dedicatoria	5
✓ Resumen	6
✓ Capítulo I: “Introducción”	7
▪ Fundamentación Teórica Básica y Justificación	8
▪ Problema	13
▪ Objetivos	14
- General	14
- Específicos	14
▪ Antecedentes empíricos	15
▪ Supuestos	26
▪ Relevancia del problema	26
✓ Capítulo II: “Marco Teórico”	30
▪ Bullying, un fenómeno social instalado en nuestras escuelas	31
▪ Niñez intermedia, desarrollo y evolución	48
▪ ¿Cómo es vivenciado el bullying?	73
▪ Percepciones sobre el bullying	79
▪ Interpretaciones acerca del bullying	82
✓ Capítulo III: “Metodología”	93
▪ Diseño Metodológico	94
– Paradigma de investigación	94
– Enfoque: Estudio de caso	95
– Tipo de estudio: Exploratorio	96
▪ Muestra	96
▪ Categorías de análisis	99
▪ Técnicas de investigación	100
▪ Criterios de rigor científico	103
▪ Sistema de recogida de información	105
▪ Plan de análisis	107

✓ Capítulo IV: “Resultados: Análisis e interpretación”	109
✓ Capítulo V: “Conclusión”	146
✓ Bibliografía	161
✓ Anexos	167

AGRADECIMIENTOS

*En este arduo camino que hemos recorrido en cinco años,
ha tenido momentos dulces y otros amargos,
poniendo a prueba nuestra entereza, fortaleza y valentía.
En el cual nos hemos ido formando como mujeres y profesionales,
queremos agradecerles a nuestras familias
por estar siempre presentes cuando más las necesitábamos,
por su inagotable e invaluable apoyo,
por las palabras de aliento en aquellos momentos difíciles,
por la paciencia y el consejo otorgado en todos aquellos momentos en que
a veces era más fácil claudicar en este cometido.*

*Agradecer también a nuestras compañeras y amigas por seguir juntas,
aún cuando a veces la situación se tornaba compleja.
Por mantenernos unidas en este largo camino,
por las eternas discusiones que nos llevaban a reflexionar y a mejorar nuestra labor,
por todas aquellas discusiones que hoy nos tienen, aquí,
ad portas de ser profesionales de la Educación.*

*Y a nuestra profesora guía,
por su orientación y respaldo en esta travesía,
por sus consejos en los momentos en que los errores
nos hacían ver lo inalcanzable de todo cuanto realizábamos.
Mas, se mantuvo a nuestro lado,
apoyándonos hasta el final.*

A todos, ¡Gracias!

DEDICATORIA

*Esta investigación y la ardua labor puesta en ella
va dedicada a nuestras familias
por estar presentes a nuestro lado siempre.*

*A nuestra profesora guía,
por su orientación y por sus c
orrecciones
siempre pertinentes y constructivas.*

*A la Universidad de Chile,
en especial a nuestros profesores,
por entregarnos las herramientas
para ser profesionales críticas y con miras de futuro.*

*A nosotras mismas, las investigadoras,
por todo el esfuerzo dedicado
en estos cinco años destinados a nuestra formación académica.*

RESUMEN

La presente investigación trata de abordar comprensivamente el fenómeno del bullying, el cual se ha instalado y apoderado de nuestras escuelas. Hoy por hoy nuestros/as niños/as son partícipes activos de un fenómeno con repercusiones a nivel social, que involucra a la globalidad de culturas. Es ante este tópico que nos hemos de plantear como problema de investigación el ¿Cómo es vivenciado, percibido e interpretado el fenómeno del bullying por los/as niños/as de NB1 y la respuesta que la comunidad educativa tiene para con el fenómeno en un centro educacional de nivel socio-económico y cultural medio-alto?.

Este fenómeno no sólo se ha instalado en nuestras escuelas sino que además se ha hecho parte de las relaciones que establecen nuestros estudiantes. Es por ello que nuestro objetivo principal reside en develar cómo es vivenciado, percibido e interpretado el fenómeno del bullying por niños/as de NB1, y la respuesta que tiene la comunidad educativa hacia el fenómeno en un centro educacional de nivel socio-económico y cultural medio-alto. Pues si bien hacemos referencia a un fenómeno que abarca la mayoría de las culturas, se presentan de distintas formas según los contextos.

Si bien las expresiones son diversas, las características para detectar el fenómeno no difieren mucho. Sin embargo, se ha venido creyendo socialmente que el bullying es exclusivo de un grupo social, lo cual difiere de nuestro planteamiento inicial, no obstante suponemos que el fenómeno del bullying se evidencia en escuelas del nivel socio-económico y cultural medio-alto, por medio de violencia psicológica. Esto dado por el capital cultural, valórico y moral que traen desde sus hogares. De igual forma, el imaginario social cree que es un hecho que se da casi exclusivamente en la adolescencia, sin embargo, hoy planteamos que ya en la niñez temprana es posible evidenciar características y prever posibles víctimas y victimarios/as del fenómeno del bullying.

Para comprender e interpretar el fenómeno en cuestión se utilizó el paradigma cualitativo de tipo exploratorio-interpretativo, usando el estudio de caso como tipo de estudio, pues lo esencial es comprender las percepciones de un grupo de sujetos de NB1, a fin de dar cuenta que el fenómeno existe, aun en niveles básicos iniciales, y que los sujetos tienen bastante que decir frente al mismo.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1. Fundamentación Teórica Básica y Justificación

Hoy en día podemos decir y ratificar que *“El maltrato escolar entre los estudiantes es realmente un fenómeno muy antiguo”* [Olweus, S/A: S/P], el cual ha tomado relevancia debido a las publicaciones que se han efectuado a través de diversos medios, los cuales lo han comenzado a difundir sin un tratamiento ideal y apropiado. Ya no se trata de una situación que se da de modo aislado, o también de forma implícita; hoy en día la violencia se presenta ya sea de forma verbal o física. Es por ello que a medida que pasa el tiempo, se investiga esta temática, tratando de encontrar posibles soluciones o respuestas a interrogantes en torno al tema.

“En Los últimos 10 años ha habido un desarrollo casi explosivo en este campo” [Olweus, S/A: S/P]; constantemente se evidencian en el aula, conductas agresivas por parte de los/as niños/as, situación que no podemos aislar del proceso de enseñanza - aprendizaje, puesto que ciertamente se ve afectado el clima que se genera dentro de la sala de clases.

De manera indudable, existen cambios en la sociedad que han permitido que *“La violencia infantil (tanto la ejercida contra menores como la perpetrada por estos), así como la violencia en general, presentan en nuestra sociedad matices novedosos. Antes no había teléfonos móviles con cámara de vídeo para grabar los golpes a una víctima. Tampoco antes se pensaba que el acoso en las escuelas pudiera llevar al suicidio de la víctima. Ni que los niños pudieran ser dictadores en el hogar llegando, incluso, a agredir a sus familiares. Son algunos de los casos que han surgido en los últimos tiempos y que exigen un tratamiento periodístico determinado porque los protagonistas son menores y porque su futuro y el de sus familias puede verse seriamente afectado por la información que publiquen los medios de comunicación”* [Fernández, 2007: 9].

Incuestionablemente, este fenómeno, es un tópico que data de mucho tiempo, pero que sólo hace algunas décadas ha cobrado real importancia. Ello se ha evidenciado en constantes investigaciones y estudios de larga prolongación, lo que evidencia un predominio del tema y la necesidad de clasificar y discriminar si todas las acciones agresivas o violentas se

enmarcan dentro de este fenómeno. Aquella clasificación sólo es posible en la medida que se definen y denominen estos hechos.

Hoy en día, hablamos del fenómeno de acoso escolar, el cual se ha denominado como “bullying”, este hace alusión a la exposición reiterada de acciones negativas, tales como golpes, ofensas, persecuciones por diversos medios (internet, llamadas telefónicas o a celulares, etc.) Así mismo Olweus [S/A] define que *“Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes”* [Olweus, S/A: S/P]. Esto dado, porque es *“Un fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en quien lo recibe. Se trata estructuralmente de un abuso de poder entre iguales”* [Ortega, 2004: 1].

Debemos dejar en claro que la agresividad no es sólo una acción, en la que existe una víctima y un/a victimario/a, también existe una conciencia por parte de los sujetos, tanto de aquellos que son víctimas de conductas agresivas como aquellos que las perpetran. Tampoco debemos olvidarnos de quienes se encuentran en el entorno más cercano, como las personas que observan lo que está ocurriendo, pero no dan aviso, o aquéllos/as que no tienen un rol preponderante dentro del fenómeno en estudio.

Sin embargo, y a pesar de esta visualización con respecto al bullying, no existen reales acciones para su transformación o erradicación. Esto puede asociarse a que existe determinado temor, justificación o costumbre frente a estas conductas violentas. Es lo que algunos/as autores/as, como Leva et al [S/A], en su texto “Violencia en la Escuela. Prevención para crecer en valores”, llaman o denominan “ley del silencio”. Este concepto hace referencia a que la violencia escolar está amparada por el silencio, tanto ambiental como de las personas involucradas. En cuanto al silencio ambiental, la violencia se ejerce en lugares donde el acto violento entre los/as estudiantes ocurre en baños y/o patios, que son sectores retirados y con escasa presencia de adultos. El silencio de las personas involucradas, hace referencia a que la víctima calla todo lo que sucede por temor a que su victimario/a continúe con su acoso, creyendo que su silencio servirá para evitar acosos posteriores. Dentro de este silencio, se incluye, además, a las familias que tampoco se

percatan de lo que está aconteciendo, pues los/as niños/as ocultan, silencian lo que están viviendo en la escuela.

Ferrari Barri [2007], un profesor español que se ha dedicado a estudiar el bullying y, que además, es presidente de una asociación que atiende el acoso escolar en España, hace algunas acotaciones en una entrevista que se le efectuó en la Revista D'Estudis de la Violencia, en cuanto a lo que es al acoso en general. Dice que *“el acoso es una conducta aprendida, generalmente en la niñez, que se ha instaurado como práctica relacional, que está fundamentada en un vínculo de dominación y sumisión, dónde la posición entre la víctima y el agresor se desarrolla en un plan desigual. El acosador aprende a relacionarse sometiendo a otros y tiene tendencia a reproducir estas pautas relacionales cuando las condiciones lo propician y siempre que se sienta plenamente capaz de dominar su víctima, puesto que su cobardía e inseguridad lo hacen evitar de sitiar personas que le puedan hacer frente de forma efectiva”* [Barri, 2007: 3]. Esto nos demuestra y aclara que, tanto víctima como victimario/a son víctimas, valga la redundancia, de este fenómeno social, puesto que quien ejerce la violencia o el acoso posee problemas anímicos, psicológicos y/o sociales, por lo que el/la victimario/a también debiera, por las consecuencias que trae consigo, ser tratado por especialistas, al igual como se hace con la víctima de estos acosos, ya que ambos sujetos no están íntegramente adaptados a la sociedad de la que forman parte.

La agresividad entre pares, evidentemente genera un ambiente educativo y social tenso, en donde todos/as se ven, de una u otra forma perjudicados/as, pues las relaciones sociales presentes entran en un clima de tensión y alerta, lo que pone en riesgo la experiencia educativa, siendo ésta poco óptima o no adecuada a lo que corresponde o se espera para el proceso de aprendizaje - enseñanza. En este caso, el proceso de aprendizaje - enseñanza pasaría a un segundo plano, porque debiese darle prioridad o preponderancia a las relaciones sociales en el aula, ya que se sabe que una de las maneras más óptimas de aprender que tienen los sujetos es por medio del trabajo con sus pares (aprendizaje cooperativo, zona de desarrollo próximo, etc.), por lo que recobra gran importancia hacer énfasis en éstas, antes de poder dar inicio a las actividades planificadas.

Es, además, menester y de relevancia que los/as profesores/as traten dichas situaciones, pues no pueden dedicarse sólo a trabajar contenidos y omitir la presencia de constantes situaciones en las que los golpes y las ofensas predominan por sobre la práctica pedagógica que lleva a cabo el/la docente, puesto que las personas que nos dedicamos o nos dedicaremos a la formación de sujetos, debemos ser conscientes de que ésta tiene un gran porcentaje de la inculcación y ejecución de valores, y que no todo se basa en el tratamiento de contenidos. De igual modo, no podemos olvidar que *“Las acciones negativas se pueden llevar a cabo mediante contacto físico, verbalmente o de otras maneras como hacer muecas o gestos insultantes”* [Olweus, S/A: S/P], lo cual sin duda incide en las relaciones estudiante-profesor/a, y entre pares.

Por otra parte, es importante destacar que las conductas agresivas evidenciadas en los niños/as, vienen dadas por causas que probablemente se conocen o al menos se tiene conciencia de ellas, pero que lamentablemente se ocultan y/u omiten, no existiendo acciones para erradicarlas.

Es de real importancia crear y formar sujetos conscientes de sí mismos y concientes de la existencia de un/a otro/a que es distinto/a en muchas áreas, pero que es igual en esencia, ya que es persona y por tanto tiene derechos, necesidades y deberes, al igual que él/ella. Por el simple hecho de ser un ser humano debe respetársele en toda su extensión, pues las diferencias que él/ella tiene no son negativas ni menos importantes, sino muy por el contrario, generan un clima favorable, poderoso y rico en conocimientos y actitudes, pues el entenderse con un/a otro/a y establecer una buena comunicación permite la comprensión de un mundo y una perspectiva distinta a la nuestra. El ejercer la capacidad de entender el por qué y el cómo actúa el/la otro/a en función de sus creencias y valores ayudan a convivir, y a establecer relaciones interpersonales mucho más fructíferas y enriquecedoras.

También se debe tener presente que ante conflictos, la manera de resolverlos no radica en la agresión ni física ni psicológica, sino más bien en la conversación franca y honesta, intentando entender y comprender todo lo que subyace a la posición del/a otro/a y poder llegar, de ese modo, a un consenso o a un acuerdo, en donde todos/as los/as involucrados/as queden y estén satisfechos/as.

Ahora bien, Catalina Mertz, en su trabajo “La prevención de la violencia en las escuelas” señala: *“Las tres principales razones por las cuales la violencia en las escuelas debe ser prevenida son que: dificulta el aprendizaje de los alumnos, le causa daños físicos y psicológicos a las víctimas de ella, y, por último, que el involucramiento en ella es un factor de riesgo que incrementa las probabilidades de emprender trayectorias de vida problemáticas”* [Mertz, 2006: 5]. Y es aquí en donde radica el interés por estudiar este tema, ya que el clima de las relaciones interpersonales existente en el aula, se ve afectado y tensionado por estas situaciones de violencia, lo que pone en riesgo considerablemente los procesos de enseñanza - aprendizaje. Sin dejar fuera de estas consecuencias, las fuertes repercusiones que ha tenido la omisión de este fenómeno en las escuelas, ya que no debemos olvidar todas las víctimas fatales que ha dejado este tipo de acoso, niños/as comunes que han hecho visible una situación cotidiana de la manera menos deseable, como lo es la muerte y el suicidio.

“En la escuela se manifiestan, en mayor o menor medida, todas estas violencias, de igual manera que en otros ámbitos de las relaciones humanas; siempre que hay que compartir espacio y/o tiempo con otros: la propiedad del territorio, el uso o las normas de utilización de ese territorio, son motivo de conflictos que pueden devenir en violencia, entendida como agresión a otros” [Herrera, 2004: 2]. Por tanto es de vital importancia conocer y comprender el fenómeno, a modo de poder actuar, tomando las medidas necesarias para trabajar en conjunto por el establecimiento de relaciones basada y fundadas en el diálogo y la buena convivencia. Haciendo que todos/as los/as actores/actrices se sientan involucrados/as en las diversas tomas de decisiones, impidiendo de ese modo que se puedan sentir excluidos/as en las conversaciones, evitando consecuentemente enfrentamientos innecesarios.

En reiteradas ocasiones hemos sido testigos de prácticas educativas en las que docentes y auxiliares dedican mayor tiempo a mantener y/u obtener el orden, la atención, el silencio y la disciplina, pues pareciera ser que ése es el ambiente propicio para poder aprender de manera adecuada, dejando a un lado la riqueza del efecto pares, de la importancia que puede adoptar una situación en la que niños/as estén interesados/as y motivados/as a descubrir. Sin embargo, no debemos obviar ni dejar de considerar que en las salas de clases se presentan situaciones tensas y conflictivas entre los/as educandos/as que merecen un alto

en el tratamiento de un contenido determinado, para poder tratar esta determinada realidad, que puede continuar poniendo en jaque la actividad planificada por el/la docente y poner en conflicto a los/as propios/as involucrados/as, mientras que si es tratada de manera apropiada, puede convertirse en una excelente oportunidad para aprender de valores, actitudes, etc.

“Para los profesores no es difícil manifestar la gran cantidad de tiempo que invierten en el intento de solucionar conflictos o simplemente lograr mantener la atención de los alumnos, por tal motivo, resulta primordial mencionar que los conflictos siempre van a estar presentes y que su erradicación total no es más que una ilusión. La clave está en saber como solucionarlos pacíficamente o transformarlos en una oportunidad de ganancia mutua para los que están involucrados” [Herrera, 2004: 8]. El/la profesor/a debe jugar un rol adecuado en el momento en que se desarrolle un conflicto para superarlo y quizás sacar una enseñanza de éste, puesto que éstos son una buena manera de hacer las clases más significativas, ya que permite que los/as estudiantes vivencien de manera presencial, y quizá sean ellos/as mismos/as los/as protagonistas, de lo que se puede aprender de los conflictos cuando son adecuadamente mediados. Logrando entender que la violencia no es el recurso para solucionar las situaciones conflictivas.

Es por todo lo anteriormente expuesto, que consideramos crucial poder conocer, entender y comprender la violencia escolar desde la propia percepción de los/as niños/as quienes la viven a diario, ya sea como espectadores/as, víctimas o victimarios/as, así también como de los/as docentes, padres y apoderados quienes están en constante relación con el tema a investigar.

2. Problema

¿Cómo es vivenciado, percibido e interpretado el fenómeno del bullying por los/as niños/as de NBI y la respuesta que la comunidad educativa tiene para con el fenómeno en un centro educacional de nivel socio-económico y cultural medio-alto?

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

- Develar cómo es vivenciado, percibido e interpretado el fenómeno del bullying por niños/as de NB1, y la respuesta que tiene la comunidad educativa hacia el fenómeno en un centro educacional de nivel socio-económico y cultural medio-alto.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar el tipo de relaciones interpersonales que establecen los/as niños/as de NB1, en un centro educacional de nivel socio-económico y cultural medio-alto.
- Identificar las perspectivas que tienen los/as niños/as de NB1, respecto del fenómeno del bullying que se vivencia en un centro educacional de nivel socio-económico y cultural medio-alto.
- Describir el fenómeno del bullying, desde las diversas miradas dentro de la comunidad educativa en un centro educacional de nivel socio-económico y cultural medio-alto.
- Revelar el accionar que tiene la comunidad educativa como respuesta al fenómeno del bullying que se vivencia en un centro educacional de nivel socio-económico y cultural medio-alto.

- Comprender las perspectivas que tienen los/as niños/as de NB1, respecto del fenómeno del bullying que se vivencia en un centro educacional de nivel socio-económico y cultural medio-alto.

- Relacionar las perspectivas y el accionar que tienen los/as diversos/as actores/actrices de la comunidad educativa de un centro educacional de nivel socio-económico y cultural medio-alto con relación al fenómeno del bullying.

- Interpretar el fenómeno del bullying, desde las diversas perspectivas y el accionar que tienen los/as actores/actrices de la comunidad educativa de un centro educacional de nivel socio-económico y cultural medio-alto.

4. Antecedentes empíricos

En un artículo denominado *“Los conflictos entre los alumnos: características e intervención para una convivencia democrática”*, publicado en la Revista de Psicología General y Aplicada de España del año 2004, escrito por Joaquín González Pérez y Víctor Santiuste Bermejo, presentan un estudio que llevaron a cabo en 12 centros educacionales con una muestra de 512 alumnos/as, todos/as de la enseñanza secundaria. Los autores dividieron en 3 grandes dimensiones su trabajo: víctimas, victimarios/as y observadores/as. Dimensiones que, quizá, no podían ser otras, puesto que son estos grupos quienes de preferencia constituyen el fenómeno del Bullying y, a la vez, hacen que permanezca, crezca y avance.

De este estudio, los autores nos dan a conocer que *“Con respecto a las víctimas, los resultados muestran que 26,6% de los alumnos se sienten como tal. Estos alumnos consideran que sus compañeros se han aprovechado, le han amenazado, agredido o tratado mal alguna vez”* [González y Santiuste, 2004: 362]. Esta cifra nos señala que del total de estudiantes entrevistados, 512 alumnos/as, 136 de ellos/as se han sentido víctimas

alguna vez. Dato no menor, puesto que dentro de estas agresiones, sólo se está considerando la opción de “alguna vez” y no la alternativa “frecuentemente” o “siempre”. Mientras que un *“2,6% de los alumnos les ocurre con bastante frecuencia. La información obtenida nos indica que generalmente se utiliza la agresión verbal con los compañeros y en menor medida los alumnos llegan a la agresión física”* [González y Santiuste, 2004: 362]. Este porcentaje revela que 13 estudiantes de los 512 que fueron entrevistados/as sienten que frecuentemente han sido agredidos/as. No obstante, al responder que generalmente es una agresión verbal, es mucho más difícil determinar las reales consecuencias que ésta ha tenido en algún/a estudiante.

González y Santiuste [2004] comparan sus resultados con los obtenidos por otras investigaciones, como las que aparecen citadas en el trabajo de Rosario Ortega Ruiz et al [S/A], llamado “La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla”. Dentro de este informe, aparecen escritos varios resultados respecto a la convivencia escolar en varios lugares del mundo. Ejemplo de ello, es la investigación llevada a cabo por el Ministerio de Educación Noruega, en ella *“fueron explorados 130.000 alumnos/as entre 8 y 16 años, de 830 escuelas (lo que suponía el 85% del total de alumnos escolarizados de estas edades en Noruega).*

Los resultados (Olweus, 1985) indicaron que, aproximadamente, el 15% se encontraban envueltos en situaciones de abuso y maltrato con sus compañeros, ya fuera como intimidadores, víctimas o ambas cosas al mismo tiempo. En estas investigaciones se observó que el número de alumnos/as que se identificaban como víctimas disminuía con la edad. Además se confirmó que las chicas estaban en menos ocasiones implicadas que los chicos” [Ortega et al, S/A: 52-53]. Datos que se relacionan con los obtenidos por González Pérez y Santiuste Bermejo [2004], donde *“los agresores suelen ser generalmente chicos en un 66,3%, chicas en un 19,8% y chicos y chicas en un 13,9%”* [González y Santiuste, 2004: 363].

Otro estudio mencionado en el informe confeccionado por Ortega et al, es el efectuado en Inglaterra, bajo la dirección del Dr. Smith, apoyado por la Fundación Gulbenkian. *“Este proyecto... abarcó a 6,758 alumnos/as procedentes de 24 escuelas: 17 de primaria (2.623*

alumnos/as entre 7 y 11 años) y 7 de secundaria (4.135 de 12 a 16 años). En esta muestra se encontraban representadas todas las áreas, clases sociales y organizaciones y políticas escolares... Los resultados que se obtuvieron sobre la presencia del problema (Whitney y Smith, 1993) fueron los siguientes:

Tabla 2. Número de alumnos/as implicados: Proyecto Sheffield

Implicación del alumnado	Primaria (7–11 años)	Secundaria (12–16 años)
Chicos Víctimas	10%	5%
Chicas Víctimas	10%	4%
Chicos Intimidadores	6%	2%
Chicas Intimidadoras	1%	1%

[Ortega et al, S/A: 54]

Los datos que se reflejan de este estudio, nos demuestran que, a medida que la edad de los/as estudiantes aumenta, disminuye su participación en peleas, ya sea como víctimas o como victimarios/as. Este punto avalaría nuestro segundo supuesto respecto a que: *en la niñez temprano es posible evidenciar características y prever posibles víctimas y victimarios/as del fenómeno Bullying.*

Sin embargo, otras cifras relevantes de este estudio, son:

“– Los intimidadores eran, en su mayoría (79–82%), compañeros/as de la misma clase o del mismo curso que la víctima. En el resto de casos, eran alumnos/as de cursos superiores (35%), aunque también alumnos/as de cursos inferiores (especialmente en el caso de los alumnos/as más pequeños).

– Aproximadamente el 50% de los casos de intimidación se dan por parte de un solo agresor/a, en el otro 50% participa más de un intimidador/a, o un intimidador y un grupo que lo apoya abiertamente” [Ortega et al, 2004: 55].

Otros datos importantes dentro de esta investigación, son:

Tabla 4. Comportamiento moral/prosocial del alumnado (Whitney y Smith, 1993)

<i>¿Qué haces cuando ves una intimidación?</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>
<i>Intento hacer algo</i>	54%	34%
<i>Nada, pero debería</i>	27%	47%
<i>Nada, no es asunto mío</i>	19%	20%
<i>¿Podrías intimidar a alguien?</i>		
<i>No/Creo que no</i>	65%	51%
<i>Sí</i>	16%	25%
<i>¿Qué piensas del comportamiento de los intimidadores?</i>		
<i>No lo puedo entender</i>	50%	47%
<i>No sé/puedo entenderlo</i>	50%	53%

[Ortega et al, 2004: 56]

Dentro de los estudios que Ortega et al [2004] consideraron, también están algunos que se efectuaron en España. Uno relevante es el efectuado por Viera, Fernández y Quevedo en el año 1989. “En este primer trabajo, se aplicó un cuestionario de elección múltiple, diseñado por los autores, a 1.200 alumnos de 8, 10 y 12 años en diez centros de Madrid. Cinco de los centros eran públicos y los otros privados. Los principales resultados que encontraron fueron los siguientes:

- El 17,3% de los alumnos/as intimidaba a sus compañeros/as, mientras que el 17,2% había sido intimidado en el último trimestre.
- Las formas de intimidación más frecuentes eran las agresiones verbales (19,3%), el robo (13,9%) y las intimidaciones físicas (12,7%).
- Estas intimidaciones se produjeron principalmente durante los periodos de recreo (en el 41% de las ocasiones).
- Cuando se les preguntó qué hacían cuando eran intimidados, la mayoría de ellos afirmaba haber hecho algo (el 38,7% se lo decía a alguien, mientras que el 37,8% devolvía la agresión). Sin embargo, el 23,3% de los alumnos afirmó que no hacía nada” [Ortega et al, 2004: 58].

Otra investigación importante realizada en España fue la llevada a cabo por Cerezo y Esteban en el año 1992. “El trabajo supuso la administración de un cuestionario a 317

alumnos, entre 10 y 16 años, de cuatro centros educativos de la región de Murcia. A continuación presentamos los principales resultados que obtuvieron:

- En todos los centros se encontraron intimidadores y víctimas. Su número dependía de la ubicación del centro.
- El 11,4% eran intimidadores y el 5,4% víctimas.
- El mayor número de implicados se reúne entre los 13 y 15 años.
- Los chicos estaban más implicados que las chicas, tanto en el grupo de intimidadores como en el de las víctimas.
- Los chicos son más intimidadores que víctimas, mientras en el caso de las chicas es al contrario” [Ortega et al, 2004: 59].

Existe otro informe que esta autora menciona en su trabajo, se trata de un proyecto piloto llevado a cabo en Sevilla. “Llamamos estudio piloto al que se realizó con una muestra de 859 alumnos/as de Primaria y Secundaria, de cinco centros educativos de Sevilla. El alumnado de la muestra tenía entre 11 y 16 años...

Este trabajo ha consistido en un análisis de consistencias de cuatro categorías de perfiles psicológicos de chicos/as implicados en problemas de violencia, que previamente habíamos determinado, como tipología útil para la comprensión del fenómeno. Este nuevo nivel de análisis, referido a la consistencia en autoconsiderarse víctima, intimidador, intimidador–victimizado o espectador...

Tabla 6. Análisis de la consistencia en considerarse protagonista de malos tratos entre iguales, utilizando el cuestionario Olweus (1989)

<i>Tipología de protagonistas de maltrato</i>	<i>% Implicados</i>
<i>Víctimas</i>	<i>1,6</i>
<i>Intimidadores/as</i>	<i>1,4</i>
<i>Intimidadores/as– victimizados/as</i>	<i>15,3</i>
<i>Espectadores/as</i>	<i>77,4</i>
<i>Otros/as</i>	<i>4,3</i>

[Ortega et al, 2004: 61]

Dentro de este mismo estudio, es decir, el proyecto piloto efectuado en Sevilla, Ortega et al, rescatan otros datos, tales como:

“–El 18%, aproximadamente, de los 859 alumnos/as explorados, participaban de forma directa en relaciones de intimidación y/o victimización. Pero el género y la edad eran factores que matizaban la distribución.

- *Los chicos se percibían en más ocasiones como intimidadores–victimizados que las chicas (20% frente a un 9%).*
- *El número de intimidadores se mantuvo constante a lo largo de las edades estudiadas.*
- *La autopercepción de ser victimizado/a tenía tendencia a desaparecer con la edad.*
- *El número de espectadores creció progresivamente (91% a los 16 años).*
- *La tipología intimidadores–victimizados se redujo, desde un 48% a un 4%.*
- *Las formas de intimidar o maltratar a otros más frecuentes fueron:*
 - *Maltrato verbal: insultos (31%), rumores (12%).*
- *Las formas de intimidar o maltratar menos frecuentes fueron:*
 - *Maltrato verbal indirecto: amenazas (8%).*
 - *Maltrato físico directo: agresiones físicas (6%).*
 - *Maltrato relacional indirecto: aislamiento (5%), robo (6%).*

No obstante, y al igual que comentamos anteriormente, el género se convirtió en una variable determinante en la comprensión de los resultados:

- *En los chicos era mucho más frecuente la utilización de agresiones físicas y amenazas como formas de intimidación.*
- *En las chicas, eran más frecuentes los rumores y el aislamiento social.*
- *Los lugares donde se produjeron mayoritariamente las intimidaciones fueron, por este orden, la clase, el patio y los pasillos, aunque también se produjo un número considerable en otros lugares del centro escolar.*
- *Respecto de la relación previa de los intimidadores con sus víctimas, se encontró que el 41% de las intimidaciones las realizan alumnos/as de la misma clase que la víctima.*

– Respecto de la información que llega al profesorado, el análisis de consistencias demostró que únicamente el 32% de las víctimas da parte a los profesores y el 29% lo dice a la familia.

– En relación a las ideas y comportamientos morales y prosociales del alumnado, los resultados fueron altamente significativos y mostraron que:

- Los alumnos/as que se consideraban víctimas de sus iguales eran quienes, en un mayor número de ocasiones, decían intervenir para detener el acto y ayudar a otra víctima (entre el 52–56% de ellos/ellas).

- Un bajo número de intimidadores manifestaban que trataban de hacer algo para intervenir a favor de la víctima o para detener la agresión (9%).

- Un alto número de intimidadores manifestaron que las intimidaciones que cometían los demás no eran su problema (45%).

- Un elevado número de alumnos/as no intervenían directamente contra el problema, pero pensaban que deberían hacerlo (43%).

– En relación a las actitudes, se analizó la consideración de uno mismo/a como posible intimidador/a si llegaba una circunstancia favorable. Los resultados fueron:

- Las víctimas rechazaban esta posibilidad mayoritariamente (64%).

- La mayoría de los intimidadores puros (92%) aceptaban la posibilidad de ser agresores si llegaba la ocasión.

- Los intimidadores victimizados reconocían en un 65% de los casos la posibilidad de hacerlo” [Ortega et al, 2004: 61-63].

En cuanto a los datos presentados entre los diversos estudios, surgen ciertas diferencias entre los resultados de los mismos. Así lo hacen notar González Pérez y Santiuste Bermejo [2004], pues aluden a las cifras que respectan a los/as agresores/as, explicando que “en el estudio de Ortega y cols. (1998) el porcentaje de quienes afirman no haber agredido nunca a nadie se sitúa en torno al 71%. En el estudio de Fernández y Quevedo (1991) es similar, alrededor del 77%, mientras que en nuestro estudio el porcentaje es del 33,8%. Asimismo en cuanto a quienes se reconocen agresores con frecuencia a diferencias significativas, ya que en los anteriores estudios se mantienen en un 2% y un 4,7%, respectivamente, mientras que en nuestro estudio se eleva hasta el 10,4%” [González y Santiuste, 2004: 363].

Otra diferencia que presentan González Pérez y Santiuste Bermejo [2004] radica en el lugar donde se llevan a cabo las agresiones, pues que *“Según Fernández y Quevedo (1991) el lugar más conflictivo es el patio del recreo (41%). En el estudio de Ortega y cols. (1998) el patio del recreo y a la entrada y salida del centro se sitúan en torno al 40%. En nuestro estudio... se producen en cualquier lugar destacando la clase con un 37,6%. Sin embargo, a la entrada y salida del centro solo hemos detectado un 9,6% de las agresiones. En el Informe del Defensor del Pueblo las agresiones físicas directas se producen en el patio y en la clase (42,1% y 34% de los casos respectivamente), casi un 20% de los alumnos indica que son intimidados en cualquier sitio, un 12% fuera del centro)* [González y Santiuste, 2004: 364].

Sin embargo, a pesar de las diferencias que se suscitan entre los diversos estudios, también se presentan similitudes respecto a ciertos resultados. Así lo hacen ver González Pérez y Santiuste Bermejo [2004] en lo que respecta al tipo de maltrato: *“los resultados de nuestra investigación señalan que las acciones contra los alumnos son en el 19,3% de las veces a través de insultos, el 19,9% mediante motes y el 19,7% hablando mal del alumno. En una proporción menor realizan amenazas (9,4%), se ríen del compañero (9%), dejan de lado a algún compañero (6,1%), obligan a hacer cosas que el otro no quiere (3,7%) y le chantajejan (1,2%). Las agresiones físicas representan el 15,6%... En el Informe del Defensor del Pueblo (2000), los alumnos que reconocen que son insultados representan el 38,5% y los que son agredidos físicamente el 4,8%”* [González y Santiuste, 2004: 363].

Otro estudio que nos parece interesante de considerar, es el efectuado por Anzar et al [2007] para la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE). Este estudio lleva por nombre *“Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clases: el caso de las provincias de Córdoba y Granada (España)”*. Para llevarlo a cabo, eligieron una muestra de estudiantes de 5º y 6º, todos/as pertenecientes a un nivel socio-económico medio-bajo.

Los resultados de este estudio *“reflejan la existencia de peleas en los centros de educación primaria, siendo además una realidad que cuanto más avanzado es el curso al que*

pertenecen los alumnos, en mayor cantidad suceden dichas peleas... el 60% del alumnado de la muestra consideran que en su aula se dan un poco las peleas, mientras el 27,6% opina que se dan muchas” [Aznar et al, 2007: 170].

Otro dato relevante es *“que en el 55% de los casos sí se manifiesta la existencia de compañeros/as que se sienten mal dentro del aula por ser “víctimas” de otros. Mientras por otro lado, el 41% de los alumnos afirman que no hay alumnos que se encuentren en esa circunstancia” [Aznar et al, 2007: 172].*

Pero no sólo en cuanto a las víctimas existe en gran porcentaje, ya que un 71% de la muestra considera que al menos hay un/a alumno/a que molesta e interrumpe el ritmo de la clase [Aznar et al; 2007:172]. Lo cual nos está demostrando que casi la totalidad de la muestra, o bien, casi dos clases enteras se ven afectadas por un/a compañero/a que interrumpe el normal funcionamiento de la clase, perjudicando abiertamente el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para él/ella mismo/a como para el resto de sus compañeros/as. Situación que hemos mencionado anteriormente, no debiese verse afectado por alguna manifestación del Bullying, puesto que el hecho de tratarlo concienzuda y efectivamente impediría que esto aconteciese. No obstante, dentro de la muestra del estudio efectuado por Aznar et al [2007], los/as estudiantes que correspondían a 6º básico señalaron que *“hay un número de alumnos (20%) que... son “muchos” los que molestan. Manifiestan que son entre 4 y 7 alumnos, los que molestan e interrumpen en las clases” [Aznar et al, 2007: 172].*

Otro estudio que deseamos considerar fue el llevado a cabo por Isabel Fernández y Gumersindo Quevedo [1991]. Estos/as investigadores enfocaron su trabajo a los cursos de 3º, 5º y 7º básico en diversos colegios, tanto privados como públicos, en Madrid, España.

Dentro de sus preguntas, estaba la sensación de miedo que el colegio provocaba. El primer lugar lo alcanzaban las notas que obtenían. *“El segundo motivo de miedo procede de los propios compañeros. Los encuestados lo identifican claramente con el bullying. 3º y 7º*

tienen niveles parecidos aunque 7° sigue siendo el curso con mayor nivel de angustia” [Fernández y Quevedo, 1991: 3].

En cuanto a las agresiones, estos/as investigadores/as rescataron *“que un 17,1% se considera maltratado de forma repetida en el primer trimestre: un 14% «algunas veces», y un 3,1% «muy a menudo». Los más maltratados son los alumnos más pequeños de 3° y desciende la frecuencia en sentido inverso a la edad y cursos más avanzados. A su vez las chicas se sienten más agredidas que los chicos en una diferencia de 3,6 (19,6% M - 16% H). Los colegios privados (superiores en número de alumnos a los públicos encuestados) también arrojan un ligero mayor índice de agredidos. A su vez, un 17,3% se considera agresor o autor de algún maltrato a otro compañero, con lo que se invierte el tanto por ciento con respecto a las víctimas al haber mayor número de agresores varones y mayor número de víctimas en las chicas”* [Fernández y Quevedo, 1991: 3]. Este estudio nos demuestra que, si bien el fenómeno del bullying se da en colegios públicos, también se presenta en colegios privados, por lo que este fenómeno no dependería exclusivamente de una clase social determinada.

En cuanto al tipo de agresiones que se dan *“Observamos que lo más común son agresiones verbales, motes, mofas, burlas, reírse de, que se refleja con mayor incidencia en 7°, seguidas de robos, objetos escondidos que inciden especialmente en los cursos de 3°. Igualmente, los colegios privados (más de 1.000 alumnos) registran un alto tanto por ciento en robos a diferencia de los públicos (con menor número de alumnos).*

En tercer lugar se encuentran las agresiones físicas, que se dan más en los colegios privados, y en los alumnos de 3° seguidos por los de 7°. El aislamiento o rechazo, sorprendentemente, se da con igual frecuencia en niños como en niñas, si bien los alumnos de 3° lo sienten con más frecuencia, siendo 7° el curso más socializado y con menor índice” [Fernández y Quevedo, 1991: 3-4]. Este aislamiento puede deberse a que, en edades aún pequeñas (8 años aproximadamente), los/as niños/as socializan con niños/as de su mismo género, mientras que los de 7° básico (12 años) están adentrándose en la pubertad, por tanto socializan con personas de sexo diferente.

Haciendo referencia al lugar donde se dan las agresiones, *“es sin duda el recreo el más temido y donde ocurren el mayor número de incidentes. Los de 3º son los más agredidos... Es significativa que la clase, lugar con mayor vigilancia aparente, se sitúa en segundo lugar, si bien se ha de considerar el tiempo real de permanencia en el aula que es muy superior a ninguna otra dependencia del recinto”* [Fernández y Quevedo, 1991: 4]. Llama la atención que sea la sala de clases, un lugar donde se presenten situaciones de bullying. Sin embargo, y tal como lo hacen notar los/as autores/as, es en este lugar donde los/as estudiantes pasan más tiempo, por tanto las tensiones que se suscitan, ya sea por conflictos entre los/as niños/as y/o conflictos entre profesor/a-niño/a, se desarrollan de igual modo en este espacio, pudiendo ser lugar donde se genera el conflicto, pero también donde se pone fin.

“Sin embargo, sí caben lecturas apreciables con respecto a la clase. 7º es el curso con mayor riesgo de agresiones psicológicas, lo que unido al miedo a las notas y burlas da lugar a una tensión en el aula... La salida y entrada al colegio se sitúa en tercer lugar, seguidos de otros espacios escolares indeterminados y del comedor, muy por debajo.

En cuanto a la actitud, casi 1 de cada 4 alumnos se calla si es agredido. También 1 de cada 4 lo comunica a sus padres o profesores, y los otros 2 se defienden por sí mismos o se apoyan en sus amigos. Las chicas comunican a sus mayores mucho más que los chicos y los colegios públicos superan notoriamente a los privados en índices de comunicación con los mayores, Tanto los cursos de 5º como los de 7º mantienen los problemas entre ellos, y es en 3º cuando todavía se apoyan en sus mayores para resolver sus divergencias” [Fernández y Quevedo, 1991: 4]. En función de estos datos, González Pérez y Santiuste Bermejo [2004] también hacen notar la escasa comunicación que se da entre niño/a-adulto cuando aquél/aquella es víctima de acoso escolar, puesto que *“un 2,9% comenta estos problemas con el tutor y es muy significativo que ninguno de los alumnos que es víctima de la violencia de los compañeros se lo comente a otro profesor, al jefe de estudio o al director del centro”* [González y Santiuste, 2004: 363]. Sin lugar a dudas, porcentajes demasiado bajos, pero que de algún modo, denotan el escaso conocimiento que tienen los/as docentes de las problemáticas que están vivenciando los/as estudiantes. No obstante, tal como en este apartado aparece descrito, muchas de las agresiones se dan en la sala de

clases, pero debemos cuestionarnos si existe la presencia de algún/a profesor/a cuando éstas están aconteciendo.

5. Supuestos

- ✓ El fenómeno del bullying se evidencia en escuelas del nivel socio-económico y cultural medio-alto, por medio de violencia psicológica. Esto dado por el capital cultural, valórico y moral que traen desde sus hogares.

- ✓ En la niñez temprana es posible evidenciar características y prever posibles víctimas y victimarios/as del fenómeno del bullying.

6. Relevancia del estudio

Esta investigación pretende contribuir al conocimiento de esta temática y dar a conocer la importancia que significa, tanto para docentes, padres, apoderados, estudiantes – y personas en general – el saber sobre una temática en auge, preocupante, más aún si estamos al tanto de algunas graves consecuencias que el bullying ha traído para los/as estudiantes llevando a algunos/as a tomar drásticas decisiones, tales como quitarse la vida por ser víctimas de este fenómeno.

El conocer el bullying no sólo nos entrega pautas para identificarlo, sino que además nos permite identificar y reconocer las principales características de quienes se hacen partícipes del mismo, es decir, fundamentalmente víctimas y victimarios/as. Conocimientos que, sin duda alguna, nos dan la posibilidad de actuar y tomar decisiones pertinentes frente a algún caso de bullying que podamos encontrar en los establecimientos educacionales.

Conocer justamente la percepción de víctimas y victimarios/as, además de los/as observadores/as del fenómeno, es el eje central de nuestra investigación. Poder acercarnos al bullying, conocerlo, identificarlo y comprenderlo por medio de sus principales actores/actrices es en concreto el punto de partida en un camino donde se conjugan diversos factores, siendo el más cuestionado, estudiado e investigado el de las relaciones interpersonales, que existen entre los/as estudiantes. Saber cómo se conforman las relaciones, las jerarquías dentro de éstas, las dinámicas que ocurren a diario dentro de sus interacciones, las causales de conflicto, la conformación de un sujeto como víctima y otro como victimario, el rol que juegan los/as observadores/as, el sentir de éstos/as frente a una situación de agresión y/o de acoso. Conocer si ellos/as sienten que incurren en una agresión o es tan sólo un juego normal a la edad y etapa en la que viven. Profundizar si claramente son hechos de violencia o sólo crueldad propia de la conformación de identidad de los sujetos.

Socialmente hablando, el acceder a este gran fenómeno, y comprenderlo no sólo nos llevará a efectuar un trabajo en las aulas para así ver disminuida la violencia en los establecimientos, sino que a realizar un trabajo conjunto, ordenado, efectivo, prudente y acorde a las necesidades más profundas de los/as estudiantes, especialmente de víctimas y victimarios/as. Pues no debemos olvidarnos que serán ellos/as los/as encargados/as de tomar decisiones importantes, fundamentales y trascendentales en un futuro; por lo tanto deben ser ciudadanos/as competentes y capaces de decidir con una mirada objetiva que incluya las visiones de la comunidad en general. El hecho de formar ciudadanos/as competentes y capaces no es sólo tarea del cuerpo docente y administrativo de los establecimientos, sino que involucra a un sin fin de personas, pero sin duda quienes deben tener un rol fundamental en la formación integral de los/as estudiantes son los padres y la familia. Es por ello que en esta investigación, los padres son considerados como agentes informantes de suma importancia, pues son ellos quienes conocen a los/as estudiantes desde otra perspectiva muy distinta a la que puede observar el/la profesor/a en el colegio. El permanecer en ambientes tan distintos como lo son hogares y establecimientos educacionales es, sin duda, un aporte a una visión amplia y general del comportamiento de víctimas y victimarios/as, ya que la manera de actuar, de comportarse y el modo de desenvolverse entre un ambiente u otro puede ser muy disímil, aportando información relevante al por qué de sus comportamientos cuando se encuentran en las escuelas.

Por otra parte los/as docentes y para-docentes; pues si tomamos en cuenta la cantidad de horas que permanecen los/as estudiantes en los establecimientos educacionales, el/la profesor/a pasa a tener un rol de suma relevancia dentro de la formación de éstos/as, y cuando hablamos de formación, no nos referimos tan sólo a los aprendizajes formales de las escuelas, sino que también al modelo de ser humano, a la calidad de persona que puede ser el/la docente. Después de los padres, claramente el próximo modelo a imitar es el/la profesor/a, ambos como figuras significativas en la vida de los/as estudiantes.

Los/as pedagogos/as se transforman en ejemplos a imitar, y es por esa razón que desde la perspectiva pedagógica, se hace indispensable conocer, comprender y manejar el fenómeno del bullying. Ya que si el cuerpo docente se encuentra al tanto del cómo éste se comienza a manifestar, de las características de las víctimas y victimarios/as, de las consecuencias que puede ocasionar en un futuro, y del cómo se podría prevenir, evidentemente se encontrarían menos casos de este fenómeno dentro de la escuela. Ello sería producto de varios factores, pero esencialmente porque el/la profesor/a conoce a sus estudiantes, y eso es algo innegable para cualquier docente, ya que a veces tienen una opinión mucho más formada de los/as niños/as que los propios padres. También conocen el bullying, y saben que cuando existe una víctima, ésta necesita un apoyo completo y absoluto de todas las personas que están a su alrededor, pues en ocasiones metafórica y, en otras literalmente, piden a gritos una ayuda, una mano que los/as invite a salir de ese pozo en el cual están cayendo o en el que ya cayeron. Una persona que pueda y sea capaz de hablar con autoridad con el/la victimario/a. Necesitan a alguien que los/as respalde dentro y fuera del establecimiento, pero que los/as ayude muchas veces con lo que les sucede fuera de éstos/as; pues como hemos mencionado anteriormente el bullying es un fenómeno social, que va más allá de las aulas y de las escuelas; es por aquello que en ocasiones quienes son victimarios/as dentro de los establecimientos son víctimas fuera de éste, y viceversa, aludiendo a un posible maltrato intrafamiliar, por lo que también éstos/as necesitan un respaldo y la ayuda de profesionales en diversas áreas.

En referencia al aporte que puede presentar esta investigación, tanto a nivel social como pedagógico, incluyendo en este último a docentes en ejercicio como a futuros/as maestros/as; es el hecho de mostrar el bullying como fenómeno global. Manifestando sus características tanto generales como particulares. Dentro de éstas podemos mencionar

características de los/as actores/actrices involucrados/as, víctimas, victimarios/as y espectadores/as; perspectivas de los/as involucrados/as, reacciones de las personas que rodean a la problemática; consecuencias a corto, mediano y largo plazo; así como posibles soluciones. Como futuras docentes no debemos olvidar, que en nuestras aulas formamos día a día a las personas que gobernarán al país y administrarán los ambientes políticos, culturales y sociales; por lo tanto debemos ser capaces de crear ambientes justos, respetuosos y comunicativos, para que esos modelos puedan ser reproducidos en el futuro por nuestros/as niños/as.

Por tanto, el conocer este fenómeno en todas sus dimensiones nos lleva a tomar una actitud precavida y a apoderarnos de las herramientas necesarias, para enfrentarnos en un futuro a esta problemática. Vale decir, hacer uso de esta temática como un recurso pedagógico, tanto como tema central en algún proyecto que deseemos desarrollar con nuestros/as estudiantes o como temática particular que ha surgido en un determinado momento y que es menester solucionar para impedir que el proceso de enseñanza – aprendizaje se vea afectado notoriamente. El poder reconocer, identificar y tratar el bullying nos permite evitar que el clima en el aula se vea afectado, y por ende, impedir que el proceso de enseñanza – aprendizaje se vea minado.

Finalmente debemos recordar que los/as niños/as aprenden, tanto dentro del centro educacional como fuera de éste, por lo que se torna crucial que la sociedad en su conjunto tome cartas en el asunto. Cada uno/a asumiendo el rol que le corresponde: la familia como primer agente socializador, educar a los/as hijos/as en un ambiente acogedor, armónico, valórico, respetuoso, de confianza; la sociedad como una sociedad democrática, justa, equilibrada, respetuosa, igualitaria; y la escuela como formadora de sujetos/ciudadanos/as también justos y democráticos, respetando las diferencias de cada uno/a de sus miembros.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

➤ **Bullying, un fenómeno social instalado en nuestras escuelas**

El término bullying proviene del término inglés “bully” que significa matón o bravucón. Al referirnos a dicho término apuntamos a un acoso escolar por parte de un sujeto consciente, que actúa ejerciendo algún tipo de agresión a un otro. El término bullying se define como *“una manifestación de violencia escolar que se caracteriza por una hostilidad sistemática que conduce a la víctima a sentirse intimidada por un agresor. Uno de los primeros tópicos que intentan demostrar los expertos es la supuesta “ley de silencio” que envuelve estos sucesos”* [Díaz-Aguado, 2005: S/P]. Magendzo et al [2004], denominan a esta ley como “cultura del silencio”. Para ellos/as, esta cultura se basa en que *“las víctimas suelen no informar a los adultos acerca de la situación que están viviendo, por lo que muchos padres y profesores no saben quién está siendo víctima de una intimidación. Por consiguiente, es de suponer que hay más víctimas que las que los profesores piensan y que, por lo general, es más fácil identificar a aquellos que intimidan que a quien está siendo víctima”* [Magendzo et al, 2004: 19]. Fraire et al [S/A], por otra parte, la denominan “ley del silencio”, la cual tiene como base el mismo planteamiento de Magendzo et al [2004]. Fraire et al [S/A] postulan que en la “ley del silencio”, *“la violencia y el silencio de los que la sufren, son amigos entrañables a la hora de perpetuar la inhabilitabilidad de los espacios.”* [Fraire et al, S/A: 26]. Esto nos indica que este fenómeno, además del daño que produce a las víctimas, también ocasiona un daño social, puesto que los espacios escolares quedan inhabilitados para que los/as demás estudiantes puedan hacer uso de ellos, ya sea por la escasa presencia de adultos, por la presencia continua de los/as agresores/as y sus víctimas, o sencillamente por miedo a estar en aquel lugar, debido a todo lo que acontece.

Evidentemente nos estamos enfrentando a una situación compleja y diversa, pues existen distintas formas de ejercer la violencia sobre otro, esta se ampara bajo, la ya mencionada, “ley o cultura del silencio”, en donde todo se calla que por temor a represalias.

Cuando aludimos al fenómeno del bullying, estamos refiriéndonos precisamente a la aplicación o ejercicio de autoridad, fuerza y poder de un sujeto, que es el/la victimario/a, por sobre el otro/a que es la víctima, siempre dentro del contexto de la escuela. Pues *“para emplear correctamente el término “bullying” (acoso escolar) ha de haber un desequilibrio*

de poder o de fuerza (una relación asimétrica)” [Olweus, S/A: S/P]. En este desequilibrio, la víctima, de manera consciente o inconsciente, se ve afectada, y a la vez, reprimida, puesto que se tiende a ejercer violencia sobre aquellos sujetos que son considerados más vulnerables por sus victimarios/as en variados aspectos, tales como la timidez, aspecto físico, etc.; ya que no se espera de ellos/as respuesta alguna ante semejante ejercicio, siendo además éste muy atractivo para quien arremete y muy duro para quien lo vive.

El bullying, intimidación y victimización, son conceptos que apuntan o hacen alusión a un daño intencional que produce un/a alumno/a o grupo de ellos/as sobre un/a otro/a más vulnerable, este fenómeno puede tomar distintas formas, según el contexto o la situación en la que se encuentre el hecho. El bullying está dado no sólo por la agresión misma sino por una serie de elementos que se asocian a ello, como burlas, golpes, humillación, silencio, entre otros elementos. Vale decir, cuando hablamos de bullying, no estamos hablando de una situación particular de agresividad, sino más bien de un acoso constante y reiterativo hacia un sujeto, *“no se limita a un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga durante cierto tiempo. Razón por la cual se produce en contextos, como la escuela, el barrio o el trabajo, que obligan a las personas a encontrarse con frecuencia y durante un período de tiempo de cierta duración”* [Díaz-Aguado, S/A: 4].

El bullying es un fenómeno que se oculta tras las paredes de la escuela y que, por tanto, queda impune debido al miedo que genera la constante violencia ejercida sobre las víctimas, miedo de enfrentar ante autoridades dicha situación, pues la víctima tiende a pensar, que denunciar el hecho podría llegar a ser causal de mayores agresiones por parte de los/as agresores/as. A ello, debemos agregar el perfil que poseen las víctimas de acoso, las cuales aparentemente son más débiles, tímidas e introvertidas, y por todo ello, resultan ser más atractivas para sus victimarios/as.

Según Magendzo et al [2004], la cultura o ley del silencio, *“se consolida porque:*

- *A los estudiantes les cuesta hablar sobre la situación en que se encuentran.*

- *La intimidación es realizada, por lo general, en forma privada donde no se cuenta con la presencia de adultos.*
- *Muchos adultos sostienen que los niños son intrínsecamente “inocentes”.*
- *Un alto porcentaje de profesionales sobrevaloran el rol de la familia, particularmente la figura de la madre, como primera influencia de los niños, subestimando la potencia de la influencia del grupo de pares. [Magendzo et al, 2004: 19]*

El fenómeno de la violencia e intimidación en las relaciones sociales, no sólo se genera en el ambiente escolar, sino también se presenta en otros lugares donde se desenvuelven las personas. No obstante, el término “bullying” que deriva de otro concepto inglés, “mobbing”, se remite sólo y exclusivamente al acoso escolar. Si bien en sus orígenes se relacionó directamente con el mobbing, este fenómeno escolar precisó de un término que le limitara. Según el “Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar” [1999], *“Esta definición [mobbing] retrasó el desarrollo de las investigaciones pues limitó el fenómeno a hechos grupales, sin atender a agresiones de individuo a individuo”* [Defensor del Pueblo, 1999: 32]. Una vez planteada esta situación y atendiendo a que el fenómeno no se investigaba a cabalidad, fue preciso buscar un nuevo concepto y es así como se dio uso al bullying, en donde el término *“bully”* [se utilizó] *–para designar al autor de la acción- y “bullying” –para designar su acción”* [Defensor del Pueblo, 1999: 32]. Con este nuevo término, ya se hace alusión a la violencia directa de una persona hacia la otra, y no de un grupo hacia un sólo individuo. Sin embargo, bajo ningún motivo se vuelve condición necesaria para la aplicación del término. Ahora bien, para los efectos del contexto en el que nos situamos, al hablar de bullying se hará alusión a la violencia que se genera entre pares, y que se da en la escuela; poniendo en riesgo así, tanto el clima que se ha generado en el aula como los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños/as, incluyendo la formación psico-social de los/as estudiantes, pues no debemos obviar la acción constante y permanente que hay detrás. Es decir, no podemos dejar de mencionar el enorme daño que significa para las personas ser objeto de constantes maltratos, tanto físicos, verbales, psicológicos como sociales.

Los episodios de violencia tienen diversas expresiones. Magendzo et al [2004] las clasifica de la siguiente manera

- *Agresión física: golpear, destruir pertenencias personales del compañero.*
- *Agresión verbal directa: poner sobrenombres, humillar, insultar.*
- *Agresión indirecta: propagar e inventar rumores, excluir socialmente. Lo peculiar de estas acciones es que necesitan de un tercero que actúe como testigo y cómplice para que la intimidación cobre fuerza y cumpla su finalidad [Magendzo et al, 2004: 12].*

Indudablemente la clasificación anterior busca enmarcar a grandes rasgos las distintas expresiones de agresividad. Sin embargo, Defensor del Pueblo en su libro “Violencia Escolar: El Maltrato Entre Iguales En La Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006”, establece nuevas formas de agresión, explicitando ejemplos que subyacen a éstas.

Tipo de Agresión	Ejemplos de Conducta
Exclusión social	Ignorar No dejar participar
Agresión verbal	Insultar Poner mote ofensivos Hablar mal de otro a sus espaldas
Agresión física indirecta	Esconder cosas de la víctima Romper cosas de la víctima Robar cosas de la víctima
Agresión física directa	Pegar
Amenazas	Amenazar sólo para meter miedo Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje) Amenazar con armas (cuchillo, palo)
Acoso sexual	Acosar sexualmente con actos o comentarios

[Defensor del Pueblo, 2007: 23]

Ahora bien, la violencia escolar no es un hecho aislado de la sociedad sino muy por el contrario tienen directa relación con la forma en que se relacionan los distintos actores de la

misma. Del mismo modo, las acciones llevadas a cabo por los/as estudiantes tienen estrecha correlación con las formas en que se relacionan con su núcleo más cercano, vale decir, su familia. *“Las conductas antisociales que se generan entre los miembros de una familia sirven de modelo y entrenamiento para la conducta antisocial que los jóvenes exhiben en otros ambientes”* [Cerezo, 1997: 56].

Ahora bien, Cerezo [1997] citando a Olweus [1973], dice que *“el uso de técnicas punitivas disciplinarias puede contribuir al nivel de agresión del adolescente, mientras que el nivel socioeconómico no presenta correlación significativa con el nivel de agresividad”* [Cerezo, 1997: 116]. De este modo es posible reafirmar y eliminar el mito de que el bullying es un fenómeno perteneciente a una determinada clase social, por el contrario es una problemática de toda la sociedad que debe tratarse como tal integrando -en la búsqueda de su solución- a toda la comunidad educativa, en el que la familia y el contexto sociocultural deben participar activamente. De igual modo, no se trata de sancionar a quien ejerce la violencia pues no debemos olvidar el hecho que esta expresión es una repercusión de lo que sucede a nivel de sociedad por tanto lo esencial es aunar fuerzas con la comunidad educativa e intentar generar soluciones para que no se siga fomentando la agresividad.

El bullying, es una forma de validarse socialmente para el agresor, y como instancia excluyente en el caso de la víctima. Ahora bien, un sujeto se convierte en víctima cuando *“está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”* [Olweus, 1998: 25]. Estas acciones poseen diferentes expresiones, como ya se mencionaba. A todas ellas Olweus [1998], las denomina *“acciones negativas”* y alude a que *“cuando alguien de forma intencionada causa un daño, hiere o incomoda a otra persona”* [Olweus, 1998: 25]. Ampliando el campo de la agresividad, integrando entonces las humillaciones y todo cuanto pueda dañar a otro de una u otra forma.

El bullying se define como acoso escolar, sin embargo, adopta también distintas formas. Para ello Olweus [1998], diferencia entre:

- “acoso directo” refiriéndose a “ataques *relativamente abiertos a la víctima*” [Olweus, 1998: 26]
- “acoso indirecto” que se da “*en forma de aislamiento social y de exclusión deliberada de un grupo*” [Olweus, 1998: 26].

El acoso escolar posee ciertas características que lo definen como bullying y que además nos permiten detectar la presencia del fenómeno. Magendzo et al [2004] los determina como:

- *Retraimiento, tornarse silencioso, pensativo.*
- *No desear ir al colegio, sin razón aparente.*
- *Hacer la cimarra, capear clases frecuentemente.*
- *Hacerse el enfermo muy a menudo.*
- *Sentirse mal o enfermarse en el colegio con frecuencia y sin razón aparente.*
- *Presentar conductas violentas sin causa aparente.*
- *“perder” sus cosas o que éstas le sean quitadas.*
- *Dstrucción de sus pertenencias muy a menudo.*
- *Llegar de la escuela o liceo con moretones o herido por golpes.*
- *No querer juntarse con sus compañeros.*
- *No tener amigos en el colegio.*
- *Estar atemorizado.*
- *Estar triste, decaído.*
- *Parecer preocupado.*
- *Andar enojado.*
- *Sentirse enfermo.*
- *Estar inseguro.*
- *Sentirse incapaz intelectualmente.*
- *Bajar el rendimiento escolar* [Magendzo et al, 2004: 21]

El bullying no es un fenómeno azaroso, muy por el contrario tiene causas claras y bien delimitadas, de esta forma Ekblad [1986], citado por Cerezo [1997], establece como factores influyentes:

- ✓ *“Algunas pautas sociofamiliares...*
- ✓ *Algunas experiencias escolares... por tanto a mayor nivel agresivo, menor éxito escolar y viceversa.*
- ✓ *Los niveles de popularidad entre los compañeros del aula también resultaron ser un indicativo importante...*
- ✓ *...un aspecto cultural de gran influencia; se trata del tiempo que los niños pasan viendo la televisión” [Cerezo, 1997: 112].*

Ahora bien, es necesario decir que, para algunos autores, como Emilio Tresgallo [2006], existen otros factores, quizá más complejos que afectan o inciden en la violencia escolar. Él destaca:

- *La actitud emotiva de los padres o personas encargadas de su cuidado y/o educación.* aludiendo al vínculo afectivo- también llamado apego- existente las figuras significativas del infante con el/la mismo/a. Si el vínculo existente es fuerte y emotivo, el/la niño/a se desarrollará seguro/a, pues tendrá un buen soporte emocional. Por el contrario, si es negativo y carente de afecto, el/la niño/a no tendrá un soporte emocional fuerte, lo que le llevará a no establecer fuertes lazos afectivos con las demás personas.
- *El grado de permisividad de los padres ante una conducta agresiva del niño.* Es necesario que los adultos establezcan límites claros y permanentes en cuanto a las conductas agresivas y/o violentas que puedan tener los/as niños/as. Ya que si son excesivamente permisivos, tomarán la agresividad como algo propio y totalmente válido, mientras que si es tratada como algo absolutamente negativa, es probable que no tenga la actitud para defenderse cuando sea necesario, no pudiendo determinar los límites entre violencia y defensa.

- Métodos de afirmación de la autoridad. La autoridad no se obtiene haciendo uso de la violencia ni física ni psicológica, puesto que ello engendrará más violencia; sobre todo considerando que éste es el modelo a seguir del/la niño/a, por ende una autoridad ejercida bajo la violencia lleva a pensar al/la niño/a que es la única forma viable de hacerse respetar.

- Supervisión de las actividades llevadas a cabo fuera del Centro Escolar, en horas de ocio. Las personas encargadas del/la niño/a deben conocer con quien se relacionan sus hijos/as, cómo lo hacen y cual es entorno en el que se desenvuelven. Sin embargo, ello no implica que éstos se sientan perseguidos/as o vigilados/as, sino más bien, deben sentir que todo el actuar de los padres/madres es por precaución y preocupación, y no por desconfianza, se deben fomentar ante todo la confianza con los/as niños/as.

- Relaciones de pareja. Es de vital importancia que en conflictos conyugales los/as hijos/as se mantengan al margen y no se hagan partícipe de la discusión, mucho menos debemos ponerlos/as en la disyuntiva de tomar parte por alguno de los padres pues no debemos olvidar que ello implica al/la niño/a un desgaste emocional y psicológico, que lo lleva actuar de manera violenta en otros contextos.

- El uso que se hace de la televisión. Para el/la niño/a y para la sociedad en su conjunto, el uso – abuso de la televisión trae nocivas consecuencias. Una de ellas es la actitud inmune que se empieza a construir y formar respecto a las escenas de violencia que se ven en este medio de comunicación. Otro efecto es el considerar la violencia como el único medio para resolver conflicto; y finalmente está el imitar las acciones de violencia que se dan en la televisión y en otros medios de comunicación.

A partir de este fenómeno, es posible reconocer y dar cuenta de ciertas características particulares de quienes se hacen parte de él y, en especial de bullies (agresores/as) y víctimas. Así también es posible determinar perfiles psicosociales de cada uno de los

sujetos mencionados recientemente. De esta forma Cerezo [1991], citado en Cerezo [1997] plantea los siguientes rasgos característicos:

a) Características Físicas:		
Rasgo	Bully	Víctima
Edad	Superior a la media del grupo	De acuerdo con la media del grupo
Número	Más bullies que víctimas	Menos víctimas que bullies
Sexo		Mayoría varones
Aspecto físico	Mayoría varones Fuertes	Débiles
b) Características académicas:		
Rasgo	Bully	Víctima
Rendimiento escolar	Bajo	Medio-Bajo
Actitud hacia la escuela y el maestro/a	Negativa	Pasiva
c) Características de personalidad:		
Rasgo	Bully	Víctima
Agresividad	Alta	Media
Ansiedad	Alta	Alta
Timidez	Baja	Alta
Acatar normas	Bajo	Medio
Provocación	Alta	Baja
Sinceridad	Alta	Baja
Retraimiento	Bajo	Alto

Psicoticismo	Medio-Alto	Bajo
Neuroticismo	Medio.Alto	Medio-Bajo
Extraversión	Media-Alta	Baja
Autoestima	Alta	Moderada
Autocontrol	Bajo	Medio
d) Climas social familiar:		
Rasgo	Bully	Víctima
Autonomía	Alta	Baja
Control	Escaso	Alto
Conflictos	Alto	Medio
Organización	Alta	Alta
e) Ascendencia social escolar:		
Rasgo	Bully	Víctima
Rechazo	Alto	Muy alto
Agresividad	Alta	Media-Baja
Estudio	Muy bajo	Medio-Bajo
Aceptación	Moderada	Muy baja
Relaciones	Alto	Muy bajo

A partir del cuadro se desprende que hay una preponderancia y/o predisposición del varón a ser más violento físicamente, y también a ser víctima en la misma proporción, ya que el bullying se desarrolla de forma simétrica según género. Olweus [1998] lo ratifica diciendo que *“los chicos eran víctimas y perpetradores de agresiones físicas con más asiduidad”* [Olweus, 1998: 36]. De igual modo, del cuadro se rescata que las mujeres suelen acudir a la violencia psicológica como medio más frecuente para llevar a cabo el bullying; *“las chicas suelen recurrir a formas de hostigamiento más sutiles e indirectas, como la difamación, el rumor, la manipulación de las relaciones de amistad”* [Olweus, 1998: 36]

Dentro de esto debemos decir igualmente que la autoestima de víctimas y victimarios/as es baja en relación a la media de sus pares. No obstante, se presentan diferencias entre agresor/a y víctima, pues el/la primero/a demuestra una mayor autoestima en detrimento del/a segundo/a, aunque ésta no sea desequilibrante dentro de la relación de violencia que se produce.

El bullying es un fenómeno que afecta gravemente a quienes forman parte del. Pero dentro de las principales consecuencias encontramos:

- ✓ Dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este punto se ve influenciado fuertemente por el clima en el que se desarrollan las relaciones interpersonales en el aula, lo cual terminará afectando el normal funcionamiento de la clase. Necesitando, el docente, atender otras necesidades como la disciplina dejando en desmedro el aprendizaje de los niños/as.
- ✓ Daños físicos y psicológicos. El daño físico puede ser el resultado más evidente dentro de las agresiones, ya que generalmente suele dejar secuelas en el cuerpo. Mientras que el daño psicológico se evidencia en la personalidad de cada niño/a y en la autoestima de éstos/as, dándose a conocer de acuerdo al contexto al cual se ve enfrentado/a cada persona, contextos en los que puede dar conocimiento, vestigios o dejar entrever que ha sido marcado por hechos de violencia o agresión en alguna etapa de su vida.
- ✓ Posible personalidad problemática futura. Dentro de la gama de secuelas de una persona que ha sido agredida, está el hecho de que manifieste señales de agresión, debido a la carga psicológica que lleva consigo, la cual se va a manifestar mediante su personalidad, o en su defecto, en determinados contextos, incidiendo así en las relaciones sociales que éste/a pueda establecer, ya sea con pareja e hijos/as.

Pero siendo aún más concienzudos, Tregallo [2006] da cuenta de las consecuencias que puede tener para los agentes involucrados en este fenómeno social y escolar:

- Para la víctima. El/la niño/a que recibe agresiones tanto físicas como psicológicas tienen consecuencias más drásticas y lamentables. Sin embargo, y a pesar de que el/la niño/a puede tener excelentes calificaciones, puede producirse fracaso escolar a nivel de integración de su entorno. Debido a que el/la estudiante presentará problemas anímicos, empezará a faltar a clases, puede presentar retraimiento. Sin embargo, las consecuencias más notables son:

- a) *“Sentimiento de desprotección y humillación.*
 - b) *Fobias al colegio, y a todo el entorno escolar.*
 - c) *Actitud de aislamiento.*
 - d) *Altísimos estados de ansiedad.*
 - e) *Cuadros depresivos, facilitadores de la inhibición escolar.*
 - f) *Aparición de neurosis e histerias.*
 - g) *Imágenes negativas de sí mismos.*
 - h) *Reacciones agresivas, que pueden adoptar la forma de intentos de suicidio”*
- [Tregallo, 2006: 4]

- Para el agresor. Es fundamental decir que los/as agresores/as también son víctimas de este fenómeno, por lo que es necesario que ellos/as también reciban ayuda oportuna. Las consecuencias a las que se ven expuestos/as son, a futuro, convertirse en potenciales delincuentes o seguir el mismo círculo de violencia, generando de este modo un círculo vicioso de nunca acabar.

Cuando hablamos de bullying, no aludimos sólo a víctimas y victimarios/as sino también es esencial considerar a quienes rodean este círculo de violencia. Frente a ello Tregallo [2006] considera que los observadores también tienen consecuencias. Las consecuencias para éstos/as radican en el aprender comportamientos inadecuados frente a situaciones injustas. Es decir, no actuar frente a situaciones en las que se ve claramente a alguien débil

siendo atacado/a de manera deliberada por una persona con más poder y/o fuerza. Así también se refuerzan las posturas individualistas y egoístas, lo que conlleva a considerar la violencia como un método para defender la individualidad personal en desmedro de una tercera persona. Y, creemos que una de las más severas, es la desensibilización frente a las situaciones que se presencian, considerándolas como algo cotidiano y normal, sin simpatizar con la víctima en cuanto a su sufrimiento. Indudablemente los/as observadores/as, también llamados bystanders, según Smith y Sharp [1994], citado en Cerezo [1997], *“son sufridores pasivos que se ven obligados a vivir dentro de un sistema de relaciones interpersonales que incluye entre sus normas el maltrato y la preponderancia de unos hacia otros”* [Cerezo, 1997:190]. De esta forma, existen situaciones que de cierta manera los/as obliga a identificarse con los/as víctimas o los/as agresores/as, obteniendo mayores adeptos estos/as últimos/as, debido principalmente a su personalidad frontal, manipuladora y a veces llamativa para quienes sólo observan las agresiones que se generan en el aula y/o en el establecimiento. Además, los/as observadores/as se sienten más seguros/as al formar parte del equipo de los/as más fuertes, es decir, de los/as victimarios/as, pues creen que de ese modo, evitarán ser víctimas de este flagelo, además de obtener con el paso del tiempo un estatus determinado. Por otra parte, el/la agresor/a también se siente seguro/a dentro de lo que vive, ya que es quien elige a las personas que conformaran su núcleo más cercano, asegurando de esta forma su autoridad.

Como bien planteábamos, el bullying no es un fenómeno cerrado, sino muy por el contrario afecta a toda la comunidad y cuando las peleas o el hostigamiento se dan dentro de la sala de clases, claramente se ve perjudicado el ambiente de ésta, influyendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que también consideraremos las consecuencias que trae:

- *Para el Profesor.* Para éste/a no sólo se perjudica el proceso de aprendizaje – enseñanza de los/as estudiantes, sino también el desempeño profesional. Ya que, según un estudio español efectuado por el Sindicato Independiente ANPE en el año 2003, *“un 58,3% de los docentes encuestados [reconoce] que la conflictividad escolar le ha desmotivado con respecto a su trabajo”* [ANPE, 2003: 5]. Así también, un *“80% de profesores que reconoce que las dificultades en el desempeño de su trabajo afectan negativamente a su salud... Es preciso destacar que en este*

altísimo porcentaje se encuentran profesores de todas las edades y niveles y no, como podría pensarse, exclusivamente los docentes de mayor edad” [ANPE, 2003: 5]. Este estudio contempló “a 1.310 profesores de todas las edades y niveles educativos de la Comunidad Autónoma de Madrid” [ANPE, 2003: 1]. Por otra parte, dentro de las consecuencias a las que se deben enfrentar los/as docentes, en función de su salud, es la de poder desarrollar ansiedad o depresión. Además, de decir que éstos/as son también, en algunas ocasiones, insultados/as por los/as estudiantes, ya sea al intervenir en alguna disputa o sólo por llamarle la atención.

Un elemento característico del bullying, es que ocurre al interior de la escuela, por tanto los/as docentes son los/as primeros/as actores y actrices que deben intervenir sobre éste, pues son ellos/as los/as que mayor contacto establecen en el centro educativo con los/as estudiantes, por lo que debieran percatarse de lo que está aconteciendo con algún/a niño/a determinado/a y actuar consecuentemente. Este es un fenómeno, que como ya pudimos observar, atenta contra todos los sujetos que son parte de la comunidad educativa y es en ésta misma donde se potencia o inhibe el desarrollo del bullying. *“Es la propia interacción dinámica de los tres subgrupos en los que hemos distribuido a la población en el aula la que mantiene y refuerza los roles del agresor y de la víctima, propiciando la conducta agresiva de los bullies y la victimización de las víctimas” [Cerezo, 1997:126].*

Por otro lado, Juana Ross Epp [1995], en su artículo “Escuelas, Complicidad y Fuentes de la Violencia” en la recopilación de textos educativos, presentados en “La Violencia en el Sistema Educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños” de esta misma autora en conjunto con Ailsa M. Watkinson, propone que *“los sistemas educativos son cómplices de los malos tratos infantiles debido a la “violencia sistémica”, y que esta complicidad, y las reacciones de los alumnos ante ella, contribuyen a otras formas de violencia” [Ross et al, 1999: 15]. Los centros educativos con su estructura, logran intimidar a los/as niños/as; de igual modo, la actitud pasiva de los/as docentes y sus prácticas pedagógicas forjan conductas de retraimiento o rebeldía en los/as estudiantes, generándose una lucha bidireccional entre niño/a – colegio, contribuyendo a empeorar las condiciones existentes en los centros educacionales. Así también, en el interior de los centros educativos, constantemente se privilegia a unos/as alumnos/as por sobre otros/as, pues se establecen estándares de calidad de manera implícita para clasificarlos/as y/o jerarquizarlos/as por sus*

características y/o capacidades. Ello se manifiesta en el actuar de los/as docentes, puesto que estigmatizan a los/as estudiantes, y son los/as mismos/as compañeros/as los/as que siguen reproduciendo el actuar del/a docente, legitimizándolo al provenir de alguien con autoridad.

Hablar de bullying, como fenómeno, es aludir a un tema reciente o relativamente nuevo; evidentemente es una problemática que afecta a los sujetos en la integralidad y precisa, por ende, de redes de apoyo profesional pues una vez identificado el acoso, la situación va más allá de lo que un/a docente puede manejar por sí sólo/a. Sin duda alguna es necesario contar con el apoyo de profesionales que aborden la temática desde sus distintas dimensiones y aun cuando, es importante considerar que “*psicólogos y psiquiatras, tenía muchas posibilidades de ofrecer un diagnóstico incorrecto debido a que son aún muy pocos los especialistas formados en el tratamiento de este problema*” [Oñate et al, 2005:18], es fundamental crear instancias de apoyo integral. Evidentemente esto nos lleva a pensar, y a suponer, que estas disciplinas por sí solas no son suficientes para entender y enfrentar el bullying. Sin embargo, si se aúnan fuerzas es probable contribuir positivamente a la solución de este complejo fenómeno.

Estos/as mismos/as autores/as, Oñate et al [2005] establecen cuales son los posibles diagnósticos para los/as niños/as que son víctimas de la agresión escolar, que como bien ellos/as dicen, no son completos, pues olvidan que el bullying es algo continuo, permanente y que no se remite a un tema netamente psicológico de las víctimas.

Los diagnósticos que se les dan a las víctimas de este fenómeno social son:

- *Fobia escolar*
- *Estrés*
- *Síndrome de retorno al colegio*
- *Depresión;*
- *Problemas de adaptación al Centro*
- *Maníaco-depresión o ciclotimia*

- *Trastornos de personalidad*
- *Neurosis*
- *Trastornos de ansiedad generalizada;*
- *Ataques de pánico.*
- *Baja autoestima*
- *Déficits en habilidades sociales* [Oñate et al, 2005: 19].

Un mal diagnóstico, aunque tengan expresiones leves con algún trastorno o síndrome psicológico, puede ocasionarle más daños aún al/a niño/a víctima, ya que ocasiona que su imagen social se vea más deteriorada lo cual acarrea que sea catalogado/a, estigmatizado/a por sus pares como “niños/as raros/as”, “enfermos/as”, “locos/as”, lo cual entrega más “recursos” al/a agresor/a para continuar con su hostigamiento.

“Es frecuente que los educadores no se molesten en buscar a fondo las causas principales de los defectos y errores en el comportamiento del niño. Prueban aplicar métodos de “curandero” a estos niños “difíciles”, en forma de castigos o de charlas edificantes y causales en relación con las faltas aisladas que comete el pequeño” [Liublinskaia, 1971: 388]. Es común que los/as docentes tiendan a aplicar técnicas para controlar las pequeñas peleas que surgen entre los/as estudiantes, pero no se dedican a indagar en el fondo de éstas y ver la forma de erradicarlas. Ello ocurre por una falta de tiempo o falta de preparación para tratar esta problemática, que sin lugar a duda atañe su quehacer pedagógico. Para erradicar el bullying es imperioso buscar las reales causas de este problema, con la finalidad de modificarlas o erradicarlas de raíz de la escuela y la sociedad. Indudablemente *“El educador logra un efecto aún mayor en el niño cuando además de influir sobre el acto o la falta del pequeño y sobre las causas directas que lo han motivado, dirige sus esfuerzos a modificar las fuentes principales y más importantes del comportamiento infantil, es decir, a modificar las condiciones mismas que dan origen a uno u otro comportamiento”* [Liublinskaia, 1971: 395]. Esto se debe a que los/as profesores/as son figuras significativas para los/as niños/as, por esta razón no es de extrañar que en ocasiones, los/as niños/as consideren “ley” lo que sus educadores/as les digan.

La comunidad educativa en general y la sociedad en su conjunto, hacen de todo para aislar el problema, para fingir que nada está ocurriendo, que lo que se ve no es más que una pelea simple y carente de significado y que en unos momentos más todo estará en perfecto orden, pero con este “omitir la realidad” no se logran resultados positivos ni duraderos ni se pone término al comportamiento agresivo. Por el contrario, sólo incide a que los/as estudiantes sigan siendo estigmatizados/as de violentos/as o problemáticos/as, siendo aislados/as por sus propios/as compañeros/as y por los/as docentes, considerándolos/as culpables de cuanto suceda en el establecimiento, sin tomarse las medidas necesarias para tratar este conflicto psicológico y social que está viviendo el/la victimario/a y la víctima.

Claramente la preocupación de la escuela por responder a cánones previamente establecidos, hace evadir los fenómenos que las rodean y que están presentes en todos/as los/as sujetos que son parte de ella. Así mismo esta entidad conservadora, llamada escuela, no entrega las herramientas precisas para poder discriminar lo que el medio nos proporciona, además de dejar de lado la integralidad del sujeto, lo que implica una falta de conocimiento, por parte del sujeto de sí mismo y también de quienes le rodean.

Para ponerle fin a este flagelo social dentro de la escuela y alcanzar toda su magnitud, no es preciso condicionar y/o expulsar al/a agresor/a, y mandar al hogar a la víctima, pues es ésta una forma más de evadir la situación, e incuestionablemente ello no ayudará a erradicar el acoso, por tanto es fundamental un trabajo comunitario en el que confluyan todos los agentes involucrados- familia, docente, directivos, especialistas, comunidad en general- a fin de apoyar tanto a la víctima como al/a victimario, pues no debemos obviar que ambos son víctimas de violencia, en distintos contextos pero ambos resultan ser víctimas de las diversas situaciones.

Es menester mencionar que *“La correcta comprensión del problema y un análisis objetivo de los hechos y protagonistas, deberá ser siempre el mejor expediente para tratar una cuestión de esta índole”* [Oñativia, 1977: 386], es decir se debe trabajar el problema del bullying considerándolo en referencia a sí mismo, identificando las distintas variables que en este se presentan, si bien el bullying es un único gran fenómeno, sus expresiones, causas y consecuencias difieren entre un caso y otro.

➤ **Niñez intermedia, desarrollo y evolución.**

“El desarrollo es un proceso de formación de la personalidad. Este proceso pasa por una serie de gradaciones, estadios o fases sucesivamente relacionadas entre sí. Las cualidades de la inteligencia o del carácter del niño se forman también durante la variada actividad cotidiana y en la comunicación constante con las personas que le rodean” [Liublinskaia, 1971:22]. Es decir, los/as niños/as reciben constantemente influencias de su entorno social, pero además su maduración biológica incide notablemente en su posterior desenvolvimiento. Lo que conlleva a pensar que para que el ser humano sea integral, no sólo debe desarrollarse adecuadamente como sujeto social, sino que también debe efectuarse una maduración biológica interna, pero ambos deben darse de manera simultánea. Es decir, la maduración biológica y psicológica son procesos paralelos, en donde se adquieren las normas de comportamiento social, los valores que en una determinada cultura existen o se inculcan, entre otros.

El/la niño/a *“aprende observando o imitando la conducta de los adultos. No se ofrecen explicaciones de la tarea. Los fracasos repetidos pueden o no determinar que los adultos aporten consejo”* [Nicholson, 1969: 113]. Es decir, aprende por medio de la experiencia que despliega en la vida real, por medio de lo que ve y sucede a su alrededor, independiente de si existe o no una mediación por parte de los adultos.

Es preciso señalar que la gran mayoría de los/as estudiantes que asisten a NB1 se encuentran entre las edades de 6 a 8 años, edades que están enmarcadas dentro de lo que se denomina “niñez intermedia”, la cual va entre los 5 y 11 años aproximadamente. Durante esta etapa, el crecimiento físico de los/as niños/as resulta ser mucho más lento, pero no por ello menos evidente, pues la suma de cambios genera una transformación notoriamente visible en un periodo un poco más extenso que las demás etapas. *“Los niños en edad escolar crecen alrededor de 2.54 a 7.62 centímetros cada año y aumentan de 2.27 a 3.6 kilogramos o más, duplicando su peso corporal promedio”* [Papalia, Olds y Feldman, 2005: 340]. Si bien muchos/as de los/as niños/as se enmarcan dentro de estos parámetros, habrán también muchos/as otros/as que no cumplen con el promedio y que su desarrollo físico resulte ser mucho más lento, paulatino y/o más abrupto, pues si bien un/a niño/a de 7

años no crece dentro de los parámetros considerados normales existe una gran posibilidad de que alcance el promedio entre los 9 y 11 años.

Durante la infancia intermedia, la nutrición de los sujetos exige mucha más ingesta que durante la lactancia y la infancia temprana, correspondiente a los años anteriores. *“Para sostener su crecimiento estable y ejercicio constante, los niños necesitan, en promedio, 2400 calorías diarias”* [Papalia, Olds y Feldman, 2005: 340]. Si bien la imagen corporal no ocupa un lugar primordial durante la mayor parte de esta etapa, sí cobra importancia a finales de ésta, la cual es más evidente en las niñas y puede constituirse como el inicio de trastornos alimenticios, comunes de la adolescencia.

En cuanto a las habilidades motoras, éstas van mejorando notablemente durante esta etapa, tanto la motricidad fina como gruesa. En los inicios de esta etapa ya hay un importante avance en cuanto al dominio consciente de su musculatura y de sus habilidades motoras en general, por lo que es mucho más factible que dominen su cuerpo a estas edades, así mismo el estatismo y la coordinación muscular resultan ser mucho más precisas. Si bien precisa bastante de la acción conforme pasa el tiempo también se necesita de los períodos de calma. Del mismo modo, la impulsividad motriz que había venido dominando en los años anteriores se irá perdiendo paulatina pero notoriamente durante esta etapa. También en los primeros años de ésta se observa la coordinación de movimientos simultáneos, y las sincinesias. Si bien, aún no se domina por completo la coordinación de miembros simétricos, va apareciendo lentamente a finales del periodo, los cuales dependen en gran medida de la correcta representación mental de la misma.

La habilidad sensomotriz, la cual corresponde a *“la capacidad de coordinar un movimiento a una determinada percepción sensorial”* [Biblioteca práctica para padres y educadores, 2002: 150] se va desarrollando en un comienzo lentamente, pero con ritmos muy variados entre los/as distintos/as niños/as y está fuertemente ligada al afianzamiento del dominio en la lateralización. Así también es posible observar que conforme pasa el tiempo la habilidad a la que se hace referencia no sólo se va perfeccionando, sino que además, adopta un ritmo más rápido y bastante parecido entre un/a niño/a y otro/a. Y sin duda alguna, a finales del

periodo la lateralización, tan importante en la coordinación sensomotriz, se ha consolidado por completo.

Hacia los 7 años, los/as niños/as entran en una etapa del desarrollo que Piaget, citado en Papalia et al [2005] llamó “*etapa de las operaciones concretas*”, “*llamada así porque ahora los niños pueden usar operaciones mentales para resolver problemas concretos*” [Papalia, et al, 2005: 348]. Este estadio se caracteriza por “*la aparición de la lógica..., además de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los 7 años alas 11 ó 12)*” [Andiñach et al, 2006: 295]. En este período, los/as niños/as son menos egocéntricos/as y aplican principios lógicos para situaciones reales, utilizan el pensamiento interno para solucionar problemas que encuentran en el momento presente. Manejan mejor los números, comprenden los conceptos de tiempo y espacio, distinguen la realidad de la fantasía y agrupan o clasifican objetos en categorías similares. Sin embargo, sólo pueden pensar sobre situaciones concretas y reales, no pueden pensar en términos hipotéticos.

Siguiendo la línea de Piaget, los/as niños/as en esta etapa utilizan principalmente el razonamiento inductivo, vale decir, a partir de particularidades de los objetos, personas o animales realizan generalizaciones hacia un todo: “*el tipo de razonamiento utilizado por el niño en todas estas relaciones es el inductivo. A partir de casos concretos y particulares, será cuando los niños llegarán a hacer generalizaciones*” [Arnáez, 2005: 28]. El paso del pensamiento prelógico al lógico, es variable entre un/a niño/a y otro/a, debido a las particularidades de cada uno/a. Sin embargo, resulta ser un proceso lento pero continuo, normalmente se espera comience a los 6 años de edad. En este período “*los procesos mentales del niño empiezan a perder dogmatismo y rigidez. Poco a poco, es capaz de analizar más de un condicionante a la vez, y va aprendiendo también a <<desandar>> mentalmente las operaciones, hasta recuperar de nuevo el objeto o el acontecimiento en su estado original*” [Biblioteca práctica para padres y educadores, 2002: 177]. Del mismo modo, durante este periodo de la vida los/as niños/as “*Tienen mejor comprensión de los conceptos espaciales, de la causalidad, la categorización, el razonamiento inductivo y deductivo y de la conservación*” [Papalia, Olds y Feldman, 2005: 348]. “*pueden entender mejor las relaciones espaciales. Tienen una idea más clara de la distancia entre un lugar y otro y de cuánto tardarán en llegar ahí, y pueden recordar con más facilidad la ruta y las señales a los largo del camino*” [Papalia, Olds y Feldman, 2005: 348].

“La habilidad para categorizar ayuda a los niños a pensar lógicamente. La categorización incluye habilidades tan sofisticadas como la seriación, la inferencia transitiva y la inclusión de clase” [Papalia, Olds y Feldman, 2005: 348]. Vale decir, esta habilidad de seriación implica la capacidad de ordenar objetos en base a una o más dimensiones de los mismos. “La inferencia transitiva es la habilidad para reconocer una relación entre dos objetos al conocer la relación entre cada uno de ellos y un tercer objeto” [Papalia, Olds y Feldman, 2005: 349]. Finalmente la “inclusión de clase es la habilidad para ver la relación entre el todo y sus partes” [Papalia, Olds y Feldman, 2005: 349].

Aunque el desarrollo moral es el resultado de la personalidad, las influencias culturales y las actitudes emocionales, el juicio moral se genera a medida que se forja el pensamiento. Los/as niños/as pequeños/as no pueden emitir juicios morales sólidos hasta haber alcanzado un nivel suficiente de madurez cognitiva que les permita apreciar las cosas desde el punto de vista de otra persona. Piaget define el desarrollo moral en tres etapas, denominadas como:

- ✓ 1era etapa: moralidad de restricción (hasta los 7 años)
- ✓ 2da etapa: moralidad de cooperación (de los 7 u 8 años a los 10 u 11 años)
- ✓ 3era etapa: Razonamiento formal (entre los 11 o 12 años)

Cada una de estas etapas está definida por una serie de características, las cuales se detallan a continuación:

- ✓ **Moralidad de restricción:** Esta etapa “se basa en la obediencia a la autoridad. Los niños pequeños piensan de manera rígida acerca de los conceptos morales. Como son egocéntricos no pueden imaginar más de una manera de considerar un aspecto moral. Creen que las reglas vienen de las autoridades adultas y que no pueden torcerse o cambiarse, que la conducta es correcta o equivocada y que cualquier ofensa merece castigo, sin importar la intención” [Papalia, Olds y Feldman, 2005: 352]. Durante este periodo, los/as niños/as son bastante egocéntricos/as y no pueden imaginar más de una manera para ver un tema. El/la niño/a considera un acto como

totalmente correcto o incorrecto y piensa que todos/as lo ven de la misma forma. Juzga un acto en términos de las consecuencias físicas reales y no por la intención de la persona que lo hizo. Favorece el castigo severo, considerando que éste define el grado de error de un acto. Confunde la ley moral con la ley física y cree que cualquier accidente físico o consecuencia negativa que se presente después de hacer algo malo, es un castigo enviado por Dios o por alguna otra fuerza sobrenatural.

- ✓ **Moralidad de cooperación:** Este periodo *“se caracteriza por una mayor flexibilidad y cierto grado de autonomía basada en el respeto mutuo y la cooperación... Como pueden considerar más de un aspecto de una situación, hacen juicios morales más sutiles, tales como tomar en consideración la intención”* [Papalia, Olds y Feldman, 2005: 352]. Con el tiempo, los/as niños/as maduran y entran en contacto con otras personas y con ello también otros puntos de vista, a menudo distintos a los expuestos y aprendidos en el hogar. Empiezan a desarrollar sus propios estándares morales, concluyen que el bien y el mal no son absolutos, tienen en cuenta la intención del/a que realiza un acto y utilizan el castigo de un modo más sensato. Reconocen que las personas hacen las reglas y pueden cambiarlas, considerándose a sí mismos/as capaces de cambiar las reglas como cualquier persona. El respeto mutuo por la autoridad y los/as compañeros/as les permite valorar sus propias opiniones y capacidades, juzgar a los/as demás de manera realista. Favorecen el castigo moderado que compensa a la víctima y ayuda al/a culpable a reconocer por qué un acto es negativo, llevándolo/a así al cambio.

- ✓ **Razonamiento formal:** *“La creencia de que todos deberían ser tratados de igual manera gradualmente da lugar a la idea de equidad, de tomar en cuenta circunstancias específicas”* [Papalia, Olds y Feldman, 2005: 352].

“Los aprendizajes del niño dependen en su mayor parte del lenguaje, al que están supeditados la transmisión del esquema cultural correspondiente y el mismo funcionamiento de la estructura social. Los niños pequeños, cuando han empezado a hablar, utilizan las palabras para guiar sus acciones y para resolver problemas casi siempre pensando en voz alta. El habla que son capaces de utilizar a los 3 y 4 años revela

que han alcanzado un primer dominio de las estructuras lingüísticas. El desarrollo posterior, hasta los 7-8 años, es realmente espectacular: en este corto período han alcanzado prácticamente la forma de hablar de los adultos” [Biblioteca práctica para padres y educadores, 2002: 238].

Por otro lado, a medidas que los/as niños/as avanzan en esta infancia intermedia van acercándose al pensamiento adulto, así “un niño de cuatro o cinco años puede afirmar que la puerta <<es mala>> porque le ha hecho daño, o que el Sol <<es bueno>> porque viene cada día a vernos y a traernos luz y calor. Entre los siete y ocho años, sólo atribuirá vida propia a aquellas cosas que se mueven, como los astros, el río, el ascensor. Entre los once y los doce años, coincidiendo con el declive definitivo de los últimos residuos de egocentrismo, esta interpretación animista del mundo desaparecerá del pensamiento infantil” [Biblioteca práctica para padres y educadores, 2002: 175].

Rasgos del desarrollo intelectual entre los cinco y once años					
Edad (Años)	Pensamiento	Razonamiento	Lógica	Visión del mundo	
5 6	<ul style="list-style-type: none"> • Egocentrismo. • Hacia el final, sentido crítico y objetividad. Más aproximación a la realidad. • Descentramiento del pensamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Básicamente intuitivo: todo es absoluto • Menos dogmático y rígido por primera vez 	<ul style="list-style-type: none"> • Inmadurez • Animismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Egocéntrica: todo gira alrededor del niño • Hacia los 6 años deja de ser el centro del mundo 	Etapa preoperacional
	Juego simbólico colectivo (dramático o de papeles)			<ul style="list-style-type: none"> • Importantes avances en la socialización 	
7 	<ul style="list-style-type: none"> • Descentramiento del pensamiento • Representaciones mentales • Objetividad: más aproximación a la 	<ul style="list-style-type: none"> • Razonamiento lógico y concreto • Comienza a comprender lo relativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Lógica concreta • Sentido crítico 	<ul style="list-style-type: none"> • Intensa curiosidad por el mundo en general • Ya no se vive en el <<aquí y 	Etapa operaciones concretas

8 	realidad • Pensamiento operativo			ahora>>; interés por saber el pasado e imaginar el futuro
	Atención: aumenta a partir de los siete años			
9 	• Representaciones mentales completas • Objetividad bien ajustada a la realidad • Pensamiento operativo			• Maduración de los conocimientos obtenidos en la etapa anterior. Aparente tranquilidad
10 	Memoria: punto álgido en su desarrollo			• Fase de preparación al período de operaciones formales.

[Biblioteca práctica para padres y educadores, 2002: 176]

Adentrándonos en el desarrollo afectivo de los/as niños/as en la infancia intermedia, es posible decir que *“viene marcado por tres grandes acontecimientos. En primer lugar, y en un plano estrictamente psicológico, está el proceso de resolución del complejo de Edipo, que debe completarse entre los 6 y los 7 años. Después, la entrada del período de latencia del desarrollo psicosexual, que se extiende hasta los inicios de la pubertad y que es consecuencia directa de las transformaciones producidas en la psique infantil por la resolución edípica. Por último, el progreso de socialización, que se inscribe en un escenario completamente distinto al que proporciona la célula familiar”* [Biblioteca práctica para padres y educadores, 2002: 161].

Al comenzar esta etapa, el/la niño/a comienza a comprender también los roles de cada uno de los miembros de la familia. Comienza a reprimir el deseo sexual que hasta ahora había venido sintiendo hacia y por sus progenitores de sexo contrario al propio, pues ya se hace consciente de la prohibición universal del incesto, prohibición que se presenta de manera reiterada en las diversas circunstancias en las que se ven envueltos los/as niños/as. De esta forma va comprendiendo que se trata de una prohibición aplicable a todas las personas y no

tiene que ver exclusivamente con él/ella, lo que le impide sentirse culpable o sufrir vergüenza de sus sentimientos.

Y es a partir de los 7 años, cuando “*las tensiones emocionales de este período se resuelven definitivamente al renunciar sus protagonistas de manera integral a toda ensoñación erótica de tipo incestuoso, a toda fantasía de obtener hijos del progenitor del sexo contrario*” [Biblioteca práctica para padres y educadores, 2002, 227]. Es, sin duda alguna, un período complejo, lento y duro de sobrellevar, pues hay un fuerte sentimiento de angustia y temor por parte del/la niño/a. Es la entrada al período de latencia de la evolución psicosexual “*así denominado por el estado letárgico en el que caen las pulsiones sexuales de uno y otro sexo*” [Biblioteca práctica para padres y educadores, 2002: 228].

Si bien estas manifestaciones sexuales no desaparecen, se tratan de mantener ocultas, pero de igual forma se hacen patentes a través de la masturbación y los juegos homo y heterosexuales entre niños/as, pero con valor afectivo distinto al que venía dado en la relación con los progenitores. Todo esto resulta ser parte, de la reorganización que hace el/la niño/a de sus afectos, en donde poco a poco abandona el seno familiar (las estrechas relaciones que mantenían con los miembros de su familia) para comenzar a desenvolverse en un mundo más amplio, en donde cobran importancia el grupo de pares y otros adultos como los/as profesores/as.

A continuación se presenta una tabla resumen del complejo de Edipo:

<i>El complejo de Edipo en ambos sexos</i>		
<i>Niños</i>	<i>Edad</i>	<i>Niñas</i>
<i>Período preedípico</i> <i>Madre como objetos del deseo</i>	3	<i>Período preedípico</i> <i>Madre como objetos del deseo</i>
<i>Descubrimiento de la falta de pene en las mujeres</i>		

Complejo de Edipo <i>Madre como objetos del deseo</i> <i>Padre como rival</i>	4	<i>Descubrimiento de la falta de pene</i> Complejo de castración
Angustia de castración	5	
Resolución edípica <i>Aceptación prohibición incesto</i>	6	Complejo de Edipo <i>Envidia del pene</i> <i>Padre como objetos del deseo</i> <i>Madre como rival</i>
	7	
Período de latencia <i>Latencia pulsiones sexuales</i> <i>Progreso socialización</i>	8	Resolución edípica <i>Aceptación prohibición del incesto</i>
	9	
	10	Período de latencia <i>Latencia pulsiones sexuales</i> <i>Progreso socialización</i>
PUBERTAD	11	PUBERTAD
	12	

[Biblioteca práctica para padres y educadores, 2002: 166]

Ahora bien, cuando se efectúa “*El repliegue de las pulsiones sexuales [éste] es mucho más acusado en el ámbito familiar. El niño se mostrará (si no lo ha hecho con anterioridad) francamente disgustado ante todo exceso de mimos y carantoñas*” [Biblioteca práctica para padres y educadores, 2002: 229]. Se produce un desapego afectivo con respecto a la familia, por parte del/a niño/a, producto de su inmersión en un mundo social ajeno hasta entonces. Todo este desapego resulta ser parte de un proceso angustiante y muy complejo para el/la infante. Esto, sumado al hecho de que el/la niño/a comienza a ser consciente de que aquellas situaciones son prohibidas y que junto, con la separación que se produce respecto a la familia, resulta realmente complejo y muy difícil de sobrellevar. Sin embargo, “*el rendimiento escolar, en general, mejora, y la satisfacción es igual para padres y*

maestros que para él mismo. Su interés en el aprendizaje está exento de deseos de complacerles y es absolutamente íntimo y legítimo” [Biblioteca práctica para padres y educadores, 2002: 229].

“La amistad como valor social, más que potenciarse es realmente descubierta por él, en un sentido pleno, por vez primera. La lealtad y la fidelidad devienen valores en alza” [Biblioteca práctica para padres y educadores, 2002: 230]. Claramente, hay una inmersión en el mundo social. Este proceso hace que la amistad cobre un valor excepcional, y el/la niño/a comience a percatarse de lo relevante que es establecer lazos con otros/as niños/as. La amistad o establecer estos lazos lo/a hace sentirse partícipe de un grupo, con quien busca identificarse y de allí que *“las amistades de los niños en esta edad suelen elegirse, casi sin excepción, entre personas de igual sexo. El sexo contrario es objeto, alternativamente, de indiferencia y desprecio, ocasionalmente rotos por apasionados contactos que se erigen como los <<primeros noviazgos>> de quienes todavía, pero por poco tiempo, son tan sólo unos niños”* [Biblioteca práctica para padres y educadores, 2002: 230].

Es muy común que desde los 7 años, las diferencias de género se hagan más evidentes por medio de juegos, aficiones e intereses diferentes. *“Niños y niñas prefieren cultivar la amistad entre miembros de su mismo sexo, formando grupos en los que germinan los valores de la lealtad y el compañerismo. La rivalidad, la envidia y las actitudes competitivas, sin embargo tienen también un importante papel”* [Biblioteca práctica para padres y educadores, 2002: 231]. Sin duda se genera entre los sexos opuestos una actitud recíproca de indiferencia. *“Lo cierto es que todo este mutuo desdén no logra ocultar una secreta rivalidad y mutua admiración”* [Biblioteca práctica para padres y educadores, 2002: 231].

“Los niños en edad escolar se entregan con vehemencia a la definición de su rol sexual, identificándose sin reservas con los patrones de conducta que consideran más adecuados para no dejar lugar a dudas. La peor vejación que puede hacerse al varón o a la niña inmersos en este proceso es confundirles, voluntaria o involuntariamente, con una persona de sexo contrario” [Biblioteca práctica para padres y educadores, 2002: 231]. Así también, *“se identifica con el papel que tiene el padre o la madre... comprende los papeles y*

conceptos sexuales, lo que significa amiga y hermana” [Amezcueta et al, 2007: 92]. Esto sin duda tiene una fuerte influencia de modelo cultural preponderante, el cual es difundido por la publicidad, los distintos medios de comunicación y por sobre todo, e incluso mucho más importante, por la familia y la escuela. Esto conlleva a que todavía en el día de hoy, se mire de mala forma al niño que le guste jugar a las muñecas o viceversa.

Cada niño/a, y toda persona, tiene una personalidad única que bien puede tener distintas características la que prepondera. Esta personalidad tiene una base genética que no significa que sea irremediable y que se vaya a presentar tal cual como lo hizo en uno de sus progenitores. *“La herencia biológica proporciona la materia prima de la personalidad, y esta materia prima puede modelarse de muchas maneras diferentes” [Horton y Hunt, 1992: 85]. Al poder modelar el material genético, podemos modificar la personalidad de un/a infante desde pequeño/a. Es por ello que esta etapa de la vida del ser humano es tan crucial porque en la infancia se experimentan y viven muchas situaciones que serán el sustento para el posterior y continuo desarrollo psicosocial del/a niño/a. No obstante, y a pesar de la existencia de este potencial genético, existen factores que tienen más injerencia que éste como lo es el ambiente físico y la cultura. Sin embargo, la sociedad a la que pertenece es la que más condiciona a la persona y a la personalidad de ésta, por consiguiente cada cultura moldeará a sus miembros según sus costumbres. No obstante predominará aquello que la sociedad considere más relevante. “... toda cultura ejerce una serie de influencias generales sobre los individuos que crecen bajo su amparo. Estas influencias difieren de una cultura a otra, pero proporcionan un común denominador de experiencia para todas las personas que pertenecen a una sociedad determinante” [Horton y Hunt, 1992; 92]. Además, “en una sociedad compleja existen tantas personalidades modales como subculturas” [Horton y Hunt, 1992; 92]. Estos autores, citando a DuBois, entienden personalidad modal como “configuración característica de la personalidad que es típica de muchos miembros de esa sociedad” [Horton y Hunt, 1992: 88].*

Conociendo la manera en que la personalidad podría configurarse, resulta ser también de suma importancia hacer alusión al proceso de socialización que toda persona vive. Horton y Hunt entienden este proceso como *“el proceso mediante el cual se interiorizan las normas del grupo en el que uno vive, de modo que emerge una “personalidad” (self) única” [Horton y Hunt, 1992: 93]. Sin embargo, para que pueda realizarse la socialización,*

primero que todo el ser humano debe tener ya su personalidad. Estos mismos autores confirman que *“al principio de la vida no hay personalidad. Existe un organismo físico pero no un sentido de persona”* [Horton y Hunt, 1992: 93], pero es *“entre los 18 meses y los 2 años, el niño empieza a usar el “yo”, lo que es un claro signo de “conocimiento de sí mismo”, un signo de que el niño está tomando conciencia de ser un ser humano distinto”*. [Horton y Hunt, 1992: 93]. Es decir, recién cuando el/la niño/a empieza a ser consciente de su existencia como un “yo”, se podría estar hablando de que se reconoce diferente en ciertos aspectos y se asume como un ser diferente al resto de las personas que lo rodean. No obstante, desde el momento en que el/la niño/a nace se está configurando su personalidad, ya que las experiencias que vive van haciendo que tome conocimiento y vaya aprendiendo de éstas.

Sabemos que el primer agente socializador del/a niño/a es la familia, pues es en este ambiente donde establece los primeros lazos afectivos. Si bien se considera a la madre como el principal referente familiar, no podemos ignorar al padre, en caso de que exista o esté presente, a los/as hermanos, tíos/as, abuelos/as. La conducta, sin duda está fuertemente influenciada por la familia, la que es también la principal constructora de la personalidad que desarrollan los sujetos. Esto dado porque *“en la edad infantil éste es el primer ambiente que incide en la conducta del sujeto de manera predominante”* [Cerezo, 1997: 56]. El grupo familiar, sea cual sea su configuración, es el primer grupo de referencia para los/as niños/as. *“... las características básicas de la personalidad del individuo se forman en estos primeros años dentro de la familia”* [Horton y Hunt, 1992: 95]. La familia es el entorno más cercano e inmediato al/la niño/a, *“la influencia del contexto familiar en el proceso de desarrollo psicológico no está constituida por el comportamiento de los padres, sino por las interacciones que de hecho se producen a lo largo de la biografía intrafamiliar de cada persona”* [Arranz, 2004: 65]. Lo cual deja de manifiesto que, no sólo los padres intervienen en el proceso educativo y formador de los sujetos, sino todos/as quienes participan de las experiencias de éstos/as.

Sin duda, *“la crianza actual mantiene los roles tradicionales de cuidado, protección y educación de los más pequeños, particularmente en lo que se refiere a la enseñanza de las pautas de socialización propias de la cultura de la familia”* [Blanco et al, 2004: 14]. Es decir, la familia es quien acerca a los/as niños/as a las normas, costumbres, tradiciones, etc.,

y es quien los/as internaliza en estos, porque la familia, al formar parte de manera irremediable de la sociedad, debe transmitir lo que ésta considera válidas y pertinentes para el contexto en el que se sitúa.

Por esta razón, los modelos que la familia transmite son importantes e influirán para el desarrollo del/a niño/a a lo largo de toda la vida, *“dadas las características biológicas y psicológicas de esta edad, sumamente abierta a aprender, aunque también posible de ser afectada fuertemente por pautas familiares inapropiadas o escasamente favorecedoras del aprendizaje, hace que el tema de las pautas de crianza y la información que posea la familia sobre éstas tendrán una gran relevancia, porque pueden hacer una diferencia; bien facilitando u obstaculizando el desarrollo infantil”* [Blanco et al, 2004: 15]. Es por este motivo que los modelos que transmite la familia inciden, de manera irremediable, en los/as niños/as, ya que éstos/as están en proceso de formación y constante aprendizaje, lo que los/as hace más susceptibles de adquirir nuevos elementos del entorno. *“En los más pequeños, las acciones voluntarias están comenzando a formarse y, en este proceso, cabe un papel muy importante a la imitación de las acciones de los adultos”* [Liublinskaia, 1971: 367].

A medida que el/la niño/a va creciendo, va viviendo, va obteniendo experiencias de la vida, empieza a cuestionarse la formación que ha recibido en su hogar. De igual modo, comienza a establecer lazos afectivos con personas ajenas a su núcleo familiar, cobrando importancia el grupo de pares. La importancia que este grupo adquiere, es tal que si un/a niño/a o adolescente se siente rechazado/a por ellos/as, comienza a forjarse en el/la niño/a una sensación y percepción de sí mismo/a que está construida en una autoimagen de incompetencia e inutilidad. *“El fracaso del niño en lograr la aceptación social en su grupo de pares va seguido con frecuencia por una pauta de rechazo social y de fracaso social durante toda su vida. A menos que se haya tenido una buena cantidad de aceptación por parte del grupo de pares cuando se es niño o adolescente, es difícil, aunque no imposible, que se desarrolle una autoimagen adulta como persona competente y útil”* [Horton y Hunt, 1992: 95].

- Cooley y la identidad por adscripción

Para este autor, la identidad y la personalidad se construyen a través de la imagen que el individuo cree que las personas que le rodean tienen de él. *“El concepto es una imagen que uno construye solamente con la ayuda de otros”* [Horton y Hunt, 1992: 99]. La imagen que las personas construyen de sí mismos/as no es necesariamente objetiva, depende en demasía de la percepción propia sobre la de los demás. Sin duda depende del comportamiento y de las reacciones que las demás personas tengan frente al individuo. *“Esta “identidad” que se descubre por medio de las reacciones de los otros se ha denominado “identidad por adscripción””* [Horton y Hunt, 1992; 100].

Es por ello que para todas las personas en general, es de suma importancia la opinión que el resto pueden tener de uno/a mismo/a. Con mayor razón lo es para los/as niños/as que recién están forjando su identidad por lo que constantemente piden la aprobación de sus figuras significativas.

Lo mismo sucede con el grupo de pares, ya que si estos se muestran a gusto y están en constante comunicación e interacción con el sujeto, se irá conformando como un individuo seguro de sí mismo, confiado. Si sucede lo contrario, el sujeto se irá configurando como un individuo inseguro, por tanto se retraerá y evitará dar cualquier opinión.

En función de nuestro tema de estudio, podemos decir que si a un/a niño/a se le trata continuamente de manera peyorativa, despectiva, menospreciándolo/a, estamos construyendo una potencial víctima de bullying, pues una de las características principales de aquellas personas que son afectadas por este fenómeno social, es la falta de autoestima, de confianza en sí mismo/a.

Cooley explicita tres pasos que son cruciales para la construcción de la identidad por adscripción: *“1) nuestra percepción de cómo nos ven los otros; 2) nuestra percepción de su juicio acerca de cómo nos ven y 3) nuestros sentimientos acerca de esos juicios”* [Horton y

Hunt, 1992; 100]. Toda persona cuando construye su personalidad y su identidad, quiéralo o no, considera, según Cooley, estos tres pasos, pues percepción de las reacciones que los/as otros/as tienen de uno/a cobran importancia al ser, según nosotros/as mismos/as, como un espejo en el cual reflejarnos.

- Mead y el otro generalizado

Primero que todo es necesario definir el concepto del “otro generalizado” que este autor hace referencia: *“este otro generalizado es un compuesto de las expectativas que uno cree que los otros tienen con respecto a uno”* [Horton y Hunt, 1992: 101]. Es decir, para este autor, la personalidad y la identidad se construyen en función de lo que los/as otros/as esperan de uno/a. *“Las respuestas que las otras personas ofrecen a nuestro comportamiento así como nuestro propio comportamiento hacia sí y hacia los demás, son los procesos constitutivos de la identidad/self”* [Íñiguez, S/A, 7].

Las reacciones que las demás personas demuestran, cuando nosotros/as hacemos algo, son cruciales para la constitución de nuestra identidad y de nuestra personalidad. Y éstas se desarrollan, según Mead, por medio de la aceptación del rol y el desempeño de éste. *“La aceptación del rol es un intento de actuar de acuerdo con el comportamiento que se esperaría de una persona que realmente tiene el rol que uno ocupa”* [Horton y Hunt, 1992: 101]. Es asumir, se quiera o no, un rol que la sociedad impone e intentar desempeñarlo. Cuando el rol se asume y se cumple de manera adecuada, estamos hablando del desempeño del rol, *“consiste en representar el comportamiento de un rol que uno realmente tiene”* [Horton y Hunt, 1992, 101]. En función de esto, los/as padres deben comportarse como tal y efectuar el rol que les corresponde, deben formar a su descendencia acorde a una cultura determinada que, frecuentemente es la del lugar donde residen o la cultura propia. No obstante, deben inculcar, de igual modo, las costumbres del lugar donde residen para integrar de esta forma a la sociedad de la que son parte.

De igual modo, los/as hijos/as deben cumplir el rol que les compete, es decir, deben ser estudiantes y/o niños/as. Es por ello que llama notablemente la atención cuando éstos/as se

desempeñan laboralmente a temprana edad, y se sanciona duramente a la familia. Porque a nivel de colectivo social se entiende que la infancia es una época de juegos, de diversiones, carente de preocupaciones para los/as infantes, época de inocencia en toda su plenitud, por lo que es visto como un flagelo de la sociedad que los/as niños/as sean violentos/as o agresivos/as. Se culpa inmediatamente a las familias y se sanciona a los/as involucrados/as, porque el comportamiento que están llevando no es el que la sociedad espera que lleven.

Por otra parte, al igual que Cooley, Mead también establece tres pasos que, al parecer, todas las personas cumplimos: *“hay una etapa preparatoria (1 a 3 años), en el que el niño imita el comportamiento del adulto sin ninguna comprensión real... luego la viene etapa (3 a 4 años) cuando los niños tienen alguna comprensión del comportamiento, pero cambian roles de manera irregular... finalmente viene la etapa del deporte (de 4 a 5 años y más) donde el rol se hace coherente y tiene propósito, y el niño tiene la capacidad para ver su propio comportamiento en su relación con otros y para percibir la reacción de otras personas involucradas”* [Horton y Hunt, 1992; 102].

A medida que el/la niño/a va tomando conciencia de la existencia de roles, ya sea por medio de juegos o de la imitación de las personas significativas, va reconociendo, aceptando e identificando los roles que las mismas personas de su entorno ejercen, por lo que va interiorizando, sin darse cuenta, que todos/as en algún momento, deben asumir uno y desempeñarlo cómo es debido. Es por medio del juego, como el niño/a se acerca a los roles, pues permite que éstos/as puedan ponerse en el lugar de otra persona, además posibilita que conozca y ejecute el rol, vivencie los sentimientos y los valores de las demás personas. Lo que conlleva a que los/as infantes vayan tomando conciencia de su propio comportamiento y el de los/as demás. *“Mediante esta conciencia de los roles, de los sentimientos y de los valores de otros, es como el otro-generalizado toma forma en nuestra mente”* [Horton y Hunt, 1992: 102]. Sin embargo, la interiorización fehaciente del rol y la toma de conciencia real de éste se logra *“Mediante la repetida “aceptación del rol del otro generalizado” uno desarrolla un concepto de identidad, es decir, de la clase de persona que uno es”* [Horton y Hunt, 1992: 102]. Además, *“representar roles es un proceso esencial de aprendizaje en la socialización”* [Horton y Hunt, 1992: 102].

- Freud y el yo antisocial

Para este autor, la conformación de la personalidad entra en conflicto en cuanto a lo que la sociedad espera del sujeto que está formándose, ya que el self o yo, es el resultado o producto de las cadenas y restricciones que la sociedad le impone al ser humano, por lo que el sujeto debe reprimir sus impulsos o deseos si es que estos dañan o son contrarios a lo que la comunidad pretende que sus individuos posean.

Freud *“Consideró el yo (self) como un producto de las formas en que los motivos e impulsos humanos básicos son negados y reprimidos por la sociedad”* [Horton y Hunt, 1992: 102]. Los impulsos a los que se hacen alusión son tan propios e inherentes del ser humano que éste los privilegia o les da prioridad antes que el bienestar de la sociedad en su conjunto, por tanto este “egoísmo” es contrario a lo que se propugna dentro de un grupo de personas que conviven. Cuando el sujeto reprime sus impulsos, se hace referencia a que está actuando el súper ego que, según Freud, son los valores, o la conciencia en sí misma, que el sujeto ha adquirido a lo largo de su socialización dentro de una determinada comunidad. Es por ello que la violencia desmedida en cualquiera de sus presentaciones, vale decir, peleas entre niños/as, adolescentes y/o adultos, no es bien vista a nivel de colectivo social, aunque muchos/as la practiquen, puesto que este mismo colectivo ha sido formado, por la sociedad, en cuanto a que la violencia es negativa y deteriora las relaciones interpersonales, mientras que el diálogo es la herramienta a la que toda persona, debiera recurrir cuando se ve enfrentada a conflictos, pues por medio de éste se promueve el respeto y la tolerancia, siendo estos considerados como correctos y adecuados socialmente, por tanto es lo que toda persona debiera hacer, independiente de la edad que tenga, pues cuando son pequeños/as, es la familia la encargada de formarlos/as en esta concepción, después es la escuela quien debe reafirmar lo que la familia formó, mientras que la sociedad es quien sanciona o felicita al sujeto, según su modo de actuar.

Ahora bien, Freud hace alusión a que el “yo” se divide en tres partes: *“el id, el superego y el ego. El id es el pozo de los deseos e impulsos instintivos y no socializados, egoístas y antisociales; el superego es el complejo de ideales y valores sociales que uno ha interiorizado y que forma parte de la conciencia; el ego es la parte consciente y racional*

del yo (self) que supervisa la represión del id por el superego. Así el ego es el centro de control, el superego es el agente de policía y el id es la caldera hirviente de los deseos egoístas y destructivos” [Horton y Hunt, 1992: 103]. El superego, no obstante, es más que la conciencia del sujeto en sí, pues la sociedad en su conjunto actúa como una, ya que constantemente está enviando señales por diversos medios, demostrando e inculcando a las personas cómo deben comportarse, haciendo que los sujetos repriman sus deseos e impulsos.

Sin embargo, al ser humano le cuesta controlar su id, como lo llamaría Freud, puesto que el/la niño/a cuando nace sólo se preocupa de saciar sus necesidades básicas e instintivas: comer, dormir, hacer sus necesidades biológicas y afecto, y el adulto se las satisface, por lo que desde pequeño/a se acostumbra a que éstas sean satisfechas de manera inmediata. A medida que va creciendo, se va dando cuenta de que muchas veces deberá esperar para ver satisfechos tus deseos e impulsos, lo que puede generar en el/la niño/a una actitud de frustración o intolerancia a ésta. No obstante, si la familia sabe cómo tratar esta frustración, impedirá que el/la niño/a recurra a cualquier medio para él/ella por sí mismo/a satisfacerlos. Cuando ocurre lo contrario, es decir, cuando el/la niño/a ve sus necesidades satisfechas inmediatamente y no se le enseña a controlar la frustración o a tener que esperar para obtener lo que desea, llegará un momento en el que, irremediamente, alguien no le dará en el gusto o no satisfará lo que desea, por lo que de esa frustración bien podría nacer una ira descontrolada y descargarla por medio de algún tipo de violencia, forjándose de ese modo un círculo vicioso.

Es por lo anteriormente expuesto que para este autor, el id es opuesto o contrario a el superego, puesto que éste rige las conductas de aquél y reprime sus deseos o impulsos. Por lo que *“los motivos humanos son en muy buena parte inconscientes y están más allá del control racional, y en que no siempre armonizan con las necesidades de una sociedad ordenada”* [Horton y Hunt, 1992: 103]. Esto da cuenta de que, en ocasiones, los motivos humanos se encuentran fuera de las posibilidades de ser controlados o manejados por nuestro raciocinio, lo que significa que el id puede ser más poderoso que el superego. No obstante, creemos que es viable que estos impulsos puedan ser manejados de manera paulatina desde que las personas son pequeñas, pues si de ese modo no fuera, podría

argüirse que todos los actos de los adultos podrían ser disculpados porque prevalece el id ante que el superego.

- Erickson y las ocho etapas de la vida

Este autor plantea que la vida de una persona se desarrolla por medio de por ocho etapas, las cuales están determinadas por crisis de identidad, en donde la persona debe optar entre dos caminos o dos resultados frente a cada una de esas crisis. Cuando la crisis es superada de manera positiva, se obtiene como resultado una virtud desarrollada.

Edad	Crisis de identidad a resolver	Virtud básica por desarrollar
Infancia	Confianza vs. desconfianza	Esperanza
Primera infancia (2-3)	Autonomía vs. vergüenza y duda	Voluntad
Etapas del juego (4-5)	Iniciativa vs. culpa	Propósito
Etapas escolares (6-11)	Laboriosidad vs. inferioridad	Competencia
Adolescencia (12-18)	Identidad vs. confusión de roles	Fidelidad
Edad adulta joven (19-35)	Intimidad vs. aislamiento	Amor
Edad adulta media (36-50)	Creatividad vs. estancamiento	Cariño
Vejez (51 +)	Integridad vs. desesperación	Prudencia

[Horton y Hunt, 1992: 104]

Es la etapa escolar, la que está más acorde a esta investigación. Sin embargo, las etapas que la preceden, cobran gran importancia al ser bases de lo que se sustenta en las siguientes. Es por ello que si en las primeras etapas no existe una resolución adecuada de la crisis, el/la niño/a no podrá desenvolverse o desarrollarse adecuadamente en las que la siguen. Cada niño/a debe ir vivenciando las distintas etapas y alcanzar la virtud que en ellas descansan,

porque cuando se vuelve autónomo, podrá resolver sus problemas sin tener que recurrir a otras personas, lo que podría significar que cuando se enfrente a problemas con compañeros/as, tendrá herramientas para resolverlos. Lo mismo sucede cuando se alcanza el propósito como virtud, puesto que eso significa que el/la niño/a puede iniciar alguna actividad con algún objetivo, como ser el solucionar algún conflicto que se le pudiese presentar con algún niño/a.

La niñez intermedia se relaciona directamente con el ingreso al sistema educativo formal, el/la niño/a se va adaptando conforme a la estructura dispuesta por el sistema, por lo que debe verse envuelto en actividades de tipo activo y también de tipo más pasivo físicamente. Sin embargo, la actividad corporal sigue siendo un elemento fundamental en las diversas actividades en las que se ven envueltos/as, ya que *“Pasan menos tiempo en actividades libres y no estructuradas, como el juego rudo y los juegos informales, y más tiempo en deportes organizados”* [Hoffferth y Sandberg citados en Papalia, Olds y Feldman, 2005: 342]. *“Durante el recreo en los primeros grados escolares, cerca de 10 por ciento del juego libre de los escolares corresponden al **juego rudo**, juego vigoroso que involucra luchas, patadas, revolcones, sujeciones y en ocasiones persecuciones, a menudo acompañados por risas y gritos”* [Papalia, Olds y Feldman, 2005: 342]. Este juego que se ha considerado rudo y que ha de ser parte del desarrollo de los/as infantes, ayuda a los/as niños/as a ir consolidando su personalidad y a competir por el dominio en el grupo de pares, evaluándose a sí mismos/as y a los/as demás. Este comportamiento suele presentarse principalmente en varones. *“En todas partes del mundo los niños participan en más juego rudo que las niñas, un hecho que por lo general se atribuye a una combinación de diferencias hormonales y de socialización”* [Pellegrini y Smith citados en Papalia, Olds y Feldman, 2005: 343].

Los/as niños/as pueden tender a actitudes violentas como parte del proceso de crecimiento, ya que *“Al ejecutar estas acciones, el niño no prevé sus consecuencias, por lo que no es raro que se encuentre con unos resultados de sus acciones que no esperaba en absoluto. Aun sabiendo qué es lo que está bien y lo que está mal, qué es lo que se permite y lo que está prohibido, el pequeño se “olvida” frecuentemente de estas normas y no se molesta en pensar en lo que ha hecho y en estimar el aspecto moral de su acto”* [Liublinskaia, 1971: 383]. Vale decir, los/as niños/as pequeños/as actúan mayoritariamente de forma impulsiva,

sin considerar las consecuencias de sus actos, ya que no miden los resultados a sus acciones. Es decir, no son capaces de abstraer, de prever lo que puede suceder. Sin embargo, es importante agregar, que esto se lleva a cabo producto de su deseo de conocer el mundo, de experimentar, de descubrir todo lo que él/ella puede hacer, de su interferencia en su entorno. Todo su actuar se basa en el descubrimiento y conocimiento de sus capacidades, habilidades, del contexto en el que se desenvuelve. Es por ello que es crucial que la familia, la sociedad y los/as docentes estén preparados/as para enfrentar este tipo de situaciones, no bajo el alero del castigo ni la represión, sino más bien, bajo la orientación, el guiar la conducta y el reflexionar sobre lo que ha acontecido para encausar el desenvolvimiento adecuado de los/as niños/as dentro de la sociedad de la que forman parte.

Pero además, queda claro que esta agresividad, propia de la edad, tiene una fuerte injerencia en el desarrollo individual y social de la persona, por lo que es necesario inculcar, a través de la educación, la resolución de conflictos en vez de recurrir a la agresividad o a la violencia como medio de solución. Es por esta razón que se vuelve necesario que en el proceso de enseñanza - aprendizaje se utilicen herramientas, se potencien y/o desarrollen habilidades para evitar que esta agresión se transforme en violencia intencionada y consciente. Es menester fomentar el uso de la razón, de la empatía para que de esta forma se genere un ambiente de relaciones positivas, afectivas y empáticas.

Herbert, citado por Cerezo [1997] dice que *“Es difícil situar el momento preciso de la aparición de la agresividad, sin embargo el niño comienza desde muy temprano a reaccionar contra toda fuente de frustración, restricción o irritación”* [Cerezo, 1997:50]. *“Las primeras manifestaciones agresivas tienen mucho de azarosas y están poco dirigidas, pero a medida que el niño va creciendo éstas se van focalizando en objetivo concretos y se orientan hacia la hostilidad y la venganza”* [Cerezo, 1997:50]. Cuando un/a niño/a pequeño/a reacciona agresivamente, puede deberse a su incapacidad de resolver conflictos, por lo que tiende a la frustración o irritación. Situaciones que con el paso del tiempo aprenderá a manejar de manera adecuada, siempre y cuando exista una orientación hacia ello. De lo contrario, si no existe un tratamiento, toda esta frustración se irá transformando en hostilidad, malestar hasta convertirse en venganza. Se debe tener mucha precaución en esto, porque si el/la niño/a presenta irritación hacia un/a compañero/a, bien podría

transformar ese sentimiento en un rechazo más amplio, por lo que canalizará toda esa rabia por medio de golpes hacia su objetivo.

Como ya se mencionaba, la agresividad en los/as niños/as va evolucionando conforme a la edad de los sujetos. De este modo De Bolman [1974], citado en Cerezo, [1997] plantea la siguiente evolución:

Edad	Tipo	Objetivo	Finalidad	Otras cualidades
De 4 a 7 años	Enojo, celos, envidia	Objeto admirado o temido, en general los padres	Resolución de mezclas conflictivas de amor y odio, conservación del amor de los padres, obtener reparación.	Comienza la internalización de las normas morales; se prefieren la fantasía y las expresiones verbales; son corrientes los desplazamientos, por ejemplo, a un hermano, o a un chivo emisario; abundan los juegos agresivos.
De 6 a 14 años	Enojo, fastidios, disgusto, envidia, codicia, deseo, celos, censura.	Padres, hermanos, el mismo sujeto.	Ganar, competir, asegurar la «justicia», dominar los sentimientos.	La racionalidad del autocontrol cobra cada vez mayor eficacia; los niños pelean físicamente, las niñas verbalmente; son típicas la sustitución, la sublimación, la competencia.

Otro elemento importante dentro de la agresividad, que tiene una fuerte repercusión en el fenómeno en estudio, lo constituyen los factores cognitivos y sociales. Según Cerezo [1997] *“la conducta agresiva, como forma de interactuar con el medio, es el resultado de una inadaptación o debida a problemas en la codificación de la información que dificulta la elaboración de respuestas alternativas”* [Cerezo, 1997: 59]. Evidentemente esta inadaptación se va haciendo más compleja en la medida que no se trabaja en el momento adecuado, y es por ello que llega a generarse un fenómeno de tipo social, que arrastra importantes consecuencias.

Claramente nos enfrentamos a niños/as que actúan de manera agresiva, éstos no logran canalizar sus emociones, siéndole complejo reflexionar y empatizar con un otros, e incluso muchas veces les dificultad expresarse sobre sí mismos/as. Todo dado, ya que actúan principalmente de manera instintiva, sin mediar con sus propios sentimientos e intenciones. Evidentemente, tiene un fuerte elemento social, pues la inadaptación de los sujetos agresivos y también de las víctimas, origina un cierto rechazo por parte del resto de la comunidad y principalmente de sus pares, lo que hace aún más complejo el tratamiento de estos hechos. Y, claramente *“cuando un niño agresivo es rechazado, crece con la convicción de que el mundo es hostil y está contra él”* [Cerezo, 1997: 60]. Generándose así un conflicto mucho mayor para el sujeto agresivo.

No siempre podemos hablar de personalidad agresiva, pues ésta se va forjando a lo largo de los años y por medio de las experiencias de las que se vaya siendo parte. De este modo los manuales de diagnóstico de los trastornos mentales DSM-IV y CIE.10, citado por Cerezo [1997], distinguen 2 tipos de trastorno:

- ✓ Disocial: conducta disruptivas evidencias hasta la edad de la adolescencia.
- ✓ Antisocial: conductas disruptivas evidencias durante la edad adulta.

Del mismo modo, no siempre es posible hablar de conductas agresivas, pues para hablar de un trastorno disocial, es necesario presentar tres o más de los criterios, que se presentan a continuación, en un período de un año.

- ✓ *“Grupo 1. Comportamiento agresivo que causa daño físico o amenaza a otras personas o animales.*
- ✓ *Grupo 2. Comportamiento agresivo que causa destrucción de la propiedad de otras personas o animales.*
- ✓ *Grupos 3. Comportamiento fraudulento o robos*
- ✓ *Grupo 4. Violaciones graves de las normas contempladas”* [APA citada en Cerezo, 1997].

Las conductas de los/as niños/as no son azarosas, como bien decíamos, tiene que ver con el modelo que se les inculca. Ahora bien, entre los elementos que podrían incidir en las conductas de los/as infantes podemos considerar:

- La motivación: es el *“conjunto de factores dinámicos de la personalidad recíprocamente relacionados, que determina la conducta de un sujeto. Término usado cuando se quiere conocer las causas de una determinada conducta. Para algunos autores la motivación es todo comportamiento que viene del interior y para otros, proviene de estímulos exteriores. La motivación, para la mayoría, se maneja en niveles inconscientes y responde a una actitud o predisposición del sujeto hacia algo”* [Andiñach et al, 2006: 1010]. Es, como decía esta definición, un factor que incide en la disposición que pueden tener las personas hacia nuevas experiencias y/o situaciones. *“Cada nuevo éxito en su vida práctica forma en el niño un sentimiento de alegría y plenitud por la gradual conciencia de sus propias posibilidades. Se ve consolidado por las reacciones correspondientes del adulto”* [Liublinskaia, 1971: 367]. Pero resulta también fundamental desarrollar y potenciar la motivación intrínseca ya que es primordial contar la autoconfianza y las ganas de trabajar por y para sí. La motivación extrínseca tiene mayor influencia y es necesaria en los primeros años de vida, puesto que los/as niños/as pequeños/as, por su naturaleza maduracional, responden principalmente a este tipo de motivaciones, ya que para ellos/as es crucial la percepción, la imagen y la valoración que los/as adultos tienen de ellos/as, pero a medida que van creciendo, es fundamental inculcarles el interés de mejorar para y por ellos/as mismos/as.
- La afectividad: *“es el motor, la causa primera del acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa”* [Piaget; 2005: 8]. Son estos elementos, en conjunto a la motivación, los que impulsan el deseo de aprender y conocer. Son actos o acciones intrínsecas, ya que nacen desde el interior del ser humano, estas además permite que nuestra especie pueda establecer relaciones profundas. Es, por lo tanto, un recurso fundamental para entender y comprender los fenómenos que subyacen a la sociedad.

- La conformación del carácter: *“Se llama carácter al conjunto de los rasgos fundamentales de la personalidad del individuo que se manifiestan en su modo de actuar y en sus actitudes respecto a lo que le rodea: hacia su país, hacia el trabajo, hacia las personas y hacia sí mismo”* [Liublinskaia, 1971: 379]. Éste se conforma como resultado de las interacción y experiencias que viven los/as niños/as con su entorno, por lo que influyen las relaciones con la familia, con los/as amigos/as, con la comunidad. El inculcar ciertos valores por sobre otros, las formas de enfrentar las situaciones, priorizar ciertos elementos por sobre otros, etc. van a tener injerencia en el desarrollo del carácter de los/as estudiantes, formando así sujetos más o menos autónomos/as, seguros/as de sí mismos/as, participativos/as, etc.

Es fundamental comprender y considerar como punto base a cualquier análisis que todos/as los/as niños/as son diferentes en toda su complejidad e integridad. Partiendo de su constitución física, ya sea color de piel, de ojos, altura, contextura, etc. De igual modo, esta diferenciación se presenta en su cotidianeidad, pues las familias a las que éstos/as pertenecen también difieren, así también los lugares donde nacieron, donde se formaron, por lo que las experiencias de vida de cada uno/a de los/as estudiantes son absolutamente distintas, incluyendo los/as gemelos/as, pues siendo iguales en su contextura física, la forma con la que enfrentan las situaciones de la vida, hacen que su aprendizaje sea distinto, por tanto su manera de enfrentar el mundo, la psicología que ocupan también difiere de la del resto de las personas.

Al igual que la particularidad de los sujetos, la adaptabilidad del ser humano es una característica que nos define como especie, la cual nos ha permitido evolucionar y llegar al punto que hoy nos encontramos. *“El desarrollo del individuo es el resultado de un proceso biológico ligado a factores hereditarios de la especie y de los propios progenitores. Pero esta evolución no es en absoluto ajena a la acción de diversos factores ambientales”* [Biblioteca práctica para padres y educadores, 2002: 147]. De esta forma, hoy podemos afirmar que los sujetos de los distintos lugares y épocas resultan ser diferentes dadas las características hereditarias y ambientales, repercutiendo a nivel físico, psicológico, social y emocional.

➤ ¿Cómo es vivenciado el bullying?

Cuando una persona es víctima del bullying, no suele contar lo que está vivenciando, ya sea por temor a sus agresores/as, por precaución para sí misma, porque desea evitar una preocupación más para él/ella o su familia, siendo ésta una manera de evitar el acoso, fingiendo escaso o nulo interés por la situación. *“Las víctimas de intimidación suelen mantener su situación en secreto por miedo a ser calificados de incapaces de resolver sus problemas o por temor a represalias por parte de los intimidadores”* [Magendzo et al, 2004: 44]. Y así es posible observar en uno de los dos casos relatados en el libro *“Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos”* de Abraham Magendzo et al [2004], en donde una niña describe su historia, expresando que *“Mis papás no saben lo que pasa [respecto a que es molestada frecuente y recurrentemente dentro del curso al que pertenece por sus propios/as compañeros/as]. Lo que sí les he dicho es que son peleadores e irrespetuosos, pero no más”* [Magendzo et al, 2004: 97]. La niña en cuestión no da cuenta de lo que está vivenciando en el curso, pero sí da cuenta de la actitud de algunos/as de sus compañeros/as, a modo de dar pequeñas luces o pistas para que su familia pueda estar atenta a ella y a lo que ocurre a su alrededor. *“Los padres de los intimidados suelen no estar informados de la situación por la cual atraviesan sus hijos, aunque algunos tienen sospechas de que algo acontece”* [Magendzo et al, 2004: 97] por ello resulta difícil que puedan tomar medidas en el caso.

Para la víctima, se va generando un clima de desasosiego, una actitud de retraimiento y abstracción que perjudica notoriamente la relación existente entre él/ella y las demás personas que lo/a rodean, ya que *“la reducción de las interacciones con los pares se hace evidente”* [Magendzo et al, 2004: 43]. Sin embargo, no sólo se ve perjudicada la relación con los/as pares, sino que también se ve dañada la relación con la familia, lo que podría ocasionarle pavor a la soledad, entendida como: *“A la soledad, yo le tengo miedo y no me gustaría estar solo, o sea quedarme solo, pero estar solo, por ejemplo, sentado en una plaza, tomándome una bebida o, en mi casa... yo soy feliz. O sea, estando así yo solo, pero la soledad no me gusta. La soledad sería sentirme que nadie me pesca. Eso lo he sentido en el colegio. He sentido eso, que nadie me pesca, que no tengo amigos y todo esto. Me da miedo volver a eso”* [Magendzo et al, 2004: 69]. Ese sentimiento los/as lleva a creer que no

son importantes, pues somos seres sociales y la exclusión conlleva, sin duda, a la pérdida de sentido.

Por el contrario, para la persona que agrede se va generando un clima de respeto que le permite salir impune cuando ejerce violencia, pues sabe y se aprovecha del silencio de sus víctimas y sus colaboradores/as, ya que entiende que no lo/a delatarán por el temor que genera en las demás personas. El/la o los/as las agresores/as son reconocidos/as como tal dentro del curso o centro escolar por los/as mismos/as estudiantes, es decir, el grupo de intimidadores/as se torna visible, por lo que son pocos/as los/as que se atreven a desafiarlos/as o dar cuenta de la situación en sí, nuevamente por el temor que generan dentro del grupo. Sin embargo, astuta y lógicamente los/as intimidadores/as actúan cuando la víctima está sola y desprotegida, cuando no existe un adulto que pueda regular el comportamiento de los/as niños/as. No obstante, la niña aludida en el texto, ya citado por Magendzo et al [2004], dice que *“Cuando estamos todos juntos [el grupo de amigos/as con los/as que comparte dentro del establecimiento educacional], no nos molestan. Cuando estamos solos sí. Molestan cuando estamos en la sala. Si es en la sala donde tontean, en ninguna parte más. Los profesores no nos escuchan y aprovechan cuando están fuera o cuando están en otra cosa los profesores”* [Magendzo et al, 2004: 84]. La alusión que hace respecto al comportamiento y/o actitud de los/as docentes deja claro que éstos/as hacen poco o nada para poder tratar esta situación. Lo que deja en manifiesto que las escasas ocasiones en que se da aviso de éste tipo de situaciones de abuso a personas adultas o se omite el hecho, o las acciones que toman son frecuentemente inútiles ante la complejidad del fenómeno. Todo ello dado porque *“Los profesores suelen tener informaciones referidas a acciones de intimidación, sin embargo, no actúan directamente contra ella”* [Magendzo et al, 2004: 44]. De igual modo, *“Los profesores parecen no atender a las demandas de ayuda de los intimidados”* [Magendzo et al, 2004: 85]. Esta situación ocasiona una falta de confianza aún mayor en las víctima produciéndose miedo a represalias, por parte de los/as agresores/as, lo cual alimenta el silencio de las víctimas. Pese a ello la presencia o ausencia de un adulto modifica un poco la situación, ya que *“Cuando estaba el profesor no me molestaban, porque cuando estábamos con profesor era todo normal”* [Magendzo et al, 2004: 39].

Por otro lado el grupo de intimidadores/as tiende a recurrir a la amenaza cuando son delatados/as o acusados/as a profesores/as, lo que conlleva a que la “ley del silencio” se perpetúe. Y así lo dejan ver los/as estudiantes en su discurso, al relatar: *“A los profesores no les contamos, porque en cierta forma, el curso se acostumbró ya. Y lo otro es que, ¿qué sacamos? Si después los otros se ponen a amenazar”* [Magendzo et al, 2004: 88]. Esto demuestra aún más la impunidad con la que actúan los/as agresores/as, ya que son conscientes de que los/as docentes o no saben lo que ocurre o sencillamente no sancionarán a los/as victimarios

Las consecuencia que se asocian al bullying son innumerables, sin embargo, para la víctima es mucho más difícil salir adelante sino cuenta con el apoyo de especialistas, porque la angustia, el temor, la inseguridad invaden su vida por completo, llevando incluso, en ocasiones, a tomar una drástica decisión al no encontrar escapatoria, decidiendo así poner término a su vida, generando en su familia un descalabro social. De igual forma lo deja ver Magendzo [2004] quien plantea que *“La intimidación provoca aislamiento, pudiendo llevar a la víctima a situaciones extremas”* [Magendzo et al, 2004: 41].

En el libro ya citado de Magendzo et al [2004], otro caso relatado cuenta que *“... en cuarto [4° basico], ya empezaron más o menos los problemas... porque yo no jugaba a la pelota, ... porque yo no andaba a empujones con ellos [los compañeros]... Me decían... que era del otro equipo... Porque yo no jugaba a la pelota con ellos”* [Magendzo et al, 2004: 38]. En este fragmento del relato aparece evidenciado el hecho de que el niño víctima, por no seguir a la mayoría de los varones o por no hacer lo mismo que sus pares fue catalogado de homosexual. Esto deja ver que *“la ‘causa’ de la intimidación es aquello que no se comparte con el grupo de pares”* [Magendzo et al, 2004: 38], lo que se traduce en la importancia que tiene este grupo para la identidad de las personas en edades tempranas. Y todo aquel que escape a lo que la mayoría realiza es descalificado y visto como objeto de bullying, ya que *“lo que se marca es lo distinto”* [Magendzo et al, 2004: 38], puesto que *“El intimidador marca aquello que no se encuentra en el modelo esperado”* [Magendzo et al, 2004: 90].

Cuando un/a niño/a es víctima de agresiones constantes y recurrentes, se generan en él una serie de emociones, tales como inseguridad, temor, retraimiento, nerviosismo, angustia, entre muchas otras. Sin embargo, *“la rabia es la emoción que más se asocia con la intimidación”* [Magendzo et al, 2004: 39], y así es posible observar en el relato de un sujeto víctima de bullying, en donde el expresa lo que le ocurría frente a hechos de violencia: *“De primera, sentía rabia porque me molestaban. Pero, después, ya pasaron los años y ya me daba lo mismo, porque yo sabía que las cosas no eran así”* [Magendzo et al, 2004: 39]. La rabia es sin duda una primera reacción ante la frustración, sin embargo el relata que luego comenzó a obviar la situación y el hecho de “ignorar” las mofas de sus pares bien podría considerarse como una manera de huir de la situación, o que está empezando a habituarse a ésta, lo que significa que *“comienza a apropiarse del lugar de víctima en que se ha y ha sido situado”* [Magendzo et al, 2004: 40]. Esto se reafirma cuando el niño relata *“Es que nunca fue algo que me molestara, así como tan grande. Sino [SIC] es que me daba rabia y al final... ya... me decía: para qué me voy a calentar la cabeza con esto, si yo sé que no es verdad...”* [Magendzo et al, 2004: 40]. Además, tal como aparece descrito en el texto de estos/as autores/as, *“Aunque la víctima trate de aparentar su no afectación a causa de la agresión, las emociones no pueden negarse”* [Magendzo et al, 2004: 41].

Las emociones que se generan a partir de la intimidación constante a la que se ve expuesta la víctima, no sólo se pueden ver o sentir por medio de la expresión gestual o facial de la persona, sino que también se presentan por medio de la somatización de ésta, es decir, por medio de la salud corporal de la víctima cuando ésta no ha sido capaz de expulsar, ya sea de manera verbal o gestual todo lo que está vivenciando. *“Si la intimidación no puede ser verbalizada, la somatización se transforma en un síntoma de ella”* [Magendzo et al, 2004: 50]. Vale decir, si la víctima no es capaz de expresar por medio de palabras lo que está sintiendo o por lo que está pasando, su cuerpo reaccionará de modo tal que, por medio de éste, se verá reflejada toda su angustia, todo su temor. *“En primero me dio lo del colón. Fueron dolores... Ahí llegamos y la doctora me dijo que lo que tenía era colon irritable... Eso duró como dos semanas, porque después con las pastillas y con los relajantes musculares, se me pasó. Porque estaba con relajantes musculares, porque era producto de la tensión nerviosa...”*

Estaba tenso por la preocupación de las notas, además, que yo veía que en iban a empezar a molestar otra vez... Me daba nervio y eso recayó en mí. Me daba miedo, mejor dicho, de volver a eso...

En primero medio estuve enfermo. El médico me dijo que yo ya no hallaba cómo reventar, porque soy una persona calmada, yo no me ando enojando, no ando gritando” [Magendzo et al, 2004: 49 - 50].

Cuando la somatización se transforma en una consecuencia de la intimidación, “*el daño de esta última perdurará por toda la vida*” [Magendzo et al, 2004: 51]. Es decir, la víctima que ha expresado su angustia, miedo o nerviosismo por medio de su cuerpo o metabolismo, tendrá esa manera de expresar sus emociones siempre a lo largo de su vida, por lo que frecuentemente vivirá con malestares físicos, ya que “*El estrés vivenciado por años mina la corporalidad*” [Magendzo et al, 2004: 52]. Es por ello que se hace sumamente necesario que cuando existen cambios bruscos en la personalidad o en el comportamiento de un/a niño/a, se intente inmediatamente ver los motivos de dichos cambios y recurrir al apoyo y orientación de especialistas, pues podríamos encontrarnos en casos de víctimas de bullying.

“Las acciones de intimidación comienzan a incrementarse a partir de cuarto año básico, llegando a octavo a alcanzar su mayor frecuencia” [Magendzo et al, 43]. Eso podría dar luces de que las acciones intimidatorias se inician en edades inferiores a los 9 años, sin embargo, es en esta edad promedio cuando comienzan a incrementarse o a hacerse más notorias, por tanto, sería en esta edad cuando los/as niños/as pueden presentar cambios radicalmente bruscos de personalidad. No obstante, según estos/as mismos/as autores/as, “*A finales de la educación básica la frecuencia de las acciones intimidatorias comienzan a decrecer*” [Magendzo et al, 2004: 48]. Lo que podría interpretarse como que llegando a octavo básico, las acciones intimidatorias se incrementan, siendo también posible que empiezan a decrecer, lo cual no significa que desaparezcan absolutamente, pues son acciones que perduran en el tiempo. Es a raíz de la persistencia del acoso, que muchas de las víctimas ven como una opción sumamente viable cambiarse de centro educativo. Según los/as autores/as del libro tomado para este estudio, “*El cambio de colegio es una idea que siempre circula entre las víctimas de acciones de intimidación*” [Magendzo et al, 2004:

48]. Sin embargo, es tal su grado de temor que, aún cuando exista traslado de centro educacional, creen que seguirán siendo víctimas de mofas, golpes, burlas, etc., ya que *“las víctimas de intimidación viven bajo temor permanente”* [Magendzo et al, 2004: 52], y *“Aunque la acción intimidatoria desaparece, la sensación de temor continúa”* [Magendzo et al, 2004: 52].

Si bien la estrategia descrita en el párrafo anterior pareciera ser una medida radical para poder poner término a esta situación, existen otras que ocupan los/as intimidados/as, ya sea para protegerse o evadir la situación. Algunas de ellas son:

- *“no ‘pescar’, permite, según los afectados, desperfilar la acción y con ello evitar nuevas acciones de intimidación”* [Magendzo et al, 2004: 41].
- *“Establecer una diferencia positiva en relación a los otros [intimidadores/as] parece ser un mecanismo que permite protegerse de la marca permanente que genera la intimidación”* [Magendzo et al, 2004: 56].
- *“limitar toda la posibilidad de ser objeto de nuevas acciones de hostigamiento. Esto porque viven con miedo de ser molestados”* [Magendzo et al, 2004: 57].
- *“La estrategia de negación es evaluada positivamente luego de años de estar situado en la posición de víctima”* [Magendzo et al, 2004: 70].
- *“Olvidar se torna necesario ante una situación que resulta desbordante”* [Magendzo et al, 2004: 82].
- *“Los intimidados se agrupan entre ellos”* [Magendzo et al, 2004: 84], así como establecer una relación de apoyo entre ellos/as.
- *“Los intimidados evitan los espacios públicos y menos normados”* [Magendzo et al, 2004: 87].
- *“El intimidado valora aquello que el intimidador no conoce o no puede observar de su persona”* [Magendzo et al, 2004: 92], a modo de sobrevalorarse o intentarlo.
- *“Descalificar al agresor es una forma de protección”* [Magendzo et al, 2004: 94], la niña relata que *“El resto me tiene respeto, porque saben que yo les pego. Los que te molestan no sé, son como tontos, porque los castigan, los tienen amenazados con echarlos... se van a robar cuestiones a niñitos chicos”* [Magendzo et al, 2004: 94].

- *“Andar en compañía de otros protege de la intimidación, debido a que el intimidador agrade cuando está seguro de su mayor poder y de su impunidad”* [Magendzo et al, 2004: 98].

Otra dato que es importante mencionar es que *“Los intimidadores pertenecen mayoritariamente al sexo masculino, sin embargo, las mujeres también intimidan”* [Magendzo et al, 2004: 88]. Y *“Aunque la intimidación entre mujeres es menos frecuente, y suele ser verbal y más indirecta, no es menos potente que las acciones realizadas por hombres”* [Magendzo et al, 2004: 88], ya que *“La ofensa directa o indirecta también es una forma de intimidación”* [Magendzo et al, 2004: 91]. Y una característica, tanto de hombres como mujeres víctimas, resulta ser que *“los intimidados no conocen la razón por la cual son molestados”* [Magendzo et al, 2004: 83].

➤ **Percepciones sobre el bullying**

Hace años, quizás unas cuatro décadas atrás, cuando los/as niños/as se peleaban, no nos parecía más que una simple pelea infantil. Se solucionaba por medio de una riña con los/as dos involucrados/as y hasta ahí quedaba el conflicto. No existían represalias, amenazas y amedrentamientos por parte de ninguno/a de los/as implicados/as.

Sin embargo, la realidad actual ha venido presentando un escenario distinto al descrito en el párrafo anterior. Es un suceso cada vez más reiterativo y dañino en nuestra sociedad, y en la educación, hacemos referencia a la violencia extrema y constante contra algún/a niño/a. No obstante, a momentos, esta violencia se presentaba entre docentes – estudiantes y entre estudiantes; pero cuando ésta se comenzó a vivenciar y presentar de manera directa y reiterada entre pares, siendo terribles sus resultados. El impacto para los involucrados comenzó a traer importantes consecuencias, presentó repercusiones a nivel transversal en la sociedad, dejando de ser ligada sólo a la temática de la educación.

Estos episodios de agresividad ya no eran un hecho aislado, y poco frecuente entre nuestros/as estudiantes, aunque así lo quisieran hacer ver algunas autoridades de centros educacionales. Este ahora era un hecho que acontecía tan a diario que, a veces, llegaba a percibirse como una situación normal y corriente dentro de un establecimiento educacional. Las peleas entre los/as estudiantes siempre han sido comunes y corrientes, pero ¿cómo podría serlo cuando la pelea está en desigualdad de condiciones entre los/as implicados/as?, ¿cuándo uno/a de ellos/as está solo/ en la pelea y el/la otro/a tiene personas apoyándolo? Eso es lo que más impresiona y llama la atención hoy en día. La violencia que vemos en nuestros centros educacionales se presenta de modo tal, que causa impacto ver cómo un/a niño/a es golpeado/a, humillado/a por un grupo de estudiantes, en donde están todos/as contra él/ella. Sin embargo, es mucho más impactante el hecho de ver estas acciones violentas en diversos medios de comunicación, porque estos tienden a maximizar las acciones y a resaltar aquello que más puede llamar la atención de las personas, debido a la morbosidad que existe en los seres humanos.

Aunque la violencia escolar se genera entre pares, el bullying es un problema que va más allá de estos/as involucrados/as, llegando incluso afectar a toda la comunidad educativa, compuesta tanto por directivos/as, docentes, padres/madres y apoderados; por ende ya ha dejado de ser tan sólo una problemática exclusiva de tratar desde la perspectiva pedagógica, incluyendo la idea errónea de considerar sólo esta temática, como algo que sucede intra-aula. Esto incide en que ya no se puede encontrar ni buscar la solución dentro de la propia escuela ni sólo en manos de los/as docentes. Todo este conflicto escolar ya ha pasado a ser un problema que le compete a toda la sociedad.

Como bien decíamos en párrafos anteriores, la violencia como tal no es exclusivo de la escuela, sino que se da dentro del marco de toda una sociedad que se relaciona de esta forma y así es posible observar en los medios de comunicación, en los cuales constantemente se transmiten continuamente situaciones en donde la violencia está presente en diversos contextos y modalidades; situación que puede incidir negativamente en la conducta de los/as niños/as y jóvenes, puesto que *“los comportamientos que los niños observan en televisión influyen en el comportamiento que manifiestan inmediatamente después, por lo que es necesario proteger a los niños de la violencia a la que les expone la televisión e incluso debería plantearse la posibilidad de utilizar la televisión de forma*

educativa para prevenir la violencia” [Martínez, 2007: 179]. Los medios de comunicación de masas transmiten lo que más vende en la sociedad actual. Hoy en día, las personas actuamos de manera morbosa, generándonos alto interés las escenas con alto grado de violencia, sabiendo y siendo conscientes que eso nos daña mentalmente, ello no lleva adquirir con el paso del tiempo cierta insensibilidad frente a lo visto o presenciado, pues *“La repetida exposición a la violencia puede producir cierta habituación, con el riesgo de considerarla como algo normal, inevitable y de reducirse la empatía con las víctimas”* [Martínez, 2007: 179]. Por esta razón *“Es importante promover en los niños la reflexión respecto a la violencia que nos rodea”* [Martínez, 2007: 179], puesto que de alguna forma la violencia mostrada en televisión legitima las acciones de los/as infantes, puesto que como sociedad tendemos a considerar como válido lo que en ella aparece, percibimos a la televisión como un transmisor de la verdad y un ejemplo a seguir e imitar, sin contar con la orientación clara de la familia.

“En Chile el impacto y la relevancia que ha adquirido el fenómeno de la violencia escolar es muy reciente y ha estado vinculado a la amplia difusión realizada por los medios de comunicación a episodios ocurridos en el último tiempo” [Tamar, 2005: 8]. Sabemos que aquella situación de violencia extrema, no es normal, menos aún cuando percibimos que ya se trata de un fenómeno social, el cual se presenta en la escuela ya no sólo como riñas o peleas de patio, sino que su expresión se ha modificado transformándose en acoso, tanto físico como psicológico, el cual es prolongado y reiterado en el tiempo, además de ser realizado por un ser consciente de sus actos y, percibido igualmente por la víctima, en donde sólo existe una víctima y varios/as agresores/as.

A través de los medios de comunicación y el uso de la tecnología se ha expandido éste fenómeno a mayor velocidad. La masificación de los distintos recursos tecnológicos ha permitido que niños/as y jóvenes puedan incrementar la percepción que se tiene de este fenómeno, puesto que tienen herramientas necesarias para hacer que el fenómeno sea percibido de manera más global. No obstante, las imágenes y los videos que son subidos a las páginas de internet demuestran la gravedad y el daño causados a las víctimas, y el cómo actúan los/as victimarios/as, demostrando un poderío que antaño no era posible evidenciar entre niños/as. Es tal el disfrute que demuestran ciertos/as victimarios/as cuando exponen estos actos de bullying, que ello los lleva a considerar que lo que están realizando es una

broma más, pero ignoran el sentimiento por parte de la víctima, al verse y saberse humillado/a por sus pares.

➤ **Interpretaciones acerca del bullying**

El fenómeno del bullying, es un tópico de repercusión a nivel social, que precisa de la integración de todos los agentes que son parte de la sociedad, pues no debemos evadir el hecho de que nos estamos enfrentando a un tema multidisciplinar y que, por tanto, debe trabajarse como tal. Sin embargo, y a pesar de estar envuelto en un fenómeno social, cada caso debe tratarse y analizarse desde su particularidad. Puesto que las consecuencias que se le asocian, si bien se enmarcan dentro de algunas generalidades, son propias y particulares de cada caso pues depende de la situación, el contexto y los sujetos que forman parte de ella.

Es por esta razón que este fenómeno debe ser enfrentado por la sociedad en su conjunto, aunando fuerzas desde todas las posibles perspectivas de estudio, que conforman parte de nuestra humanidad. Ante ello resulta fundamental, entonces, que los actores y actrices sociales partícipes del bullying, tomen conciencia y asuman desde ya, una actitud responsable y comprometida frente a las consecuencias que puede traer consigo este fenómeno.

Para poder entender el fenómeno, es necesario aludir a distintas perspectivas de análisis, pero no podemos considerar las miradas pedagógicas, sociológicas, etc., por separado, sino que es menester unirla todas y de esta forma alcanzar una comprensión profunda y global. Existen una diversidad de teorías que buscan explicar la agresión, las cuales nos acercan de buena forma al bullying, pero ninguna de ellas logra responder a cabalidad al fenómeno. Es por ello que Berkowitz, citado en Cerezo [1997] hace una primera clasificación sobre las teorías que explican la agresión, entre ellas están las:

- ✓ *“Activas: Todas aquellas que proponen el origen de la agresión en los impulsos internos del sujetos” [Cerezo, 1997: 32]*
- ✓ *“Reactivas: Aquellas que consideran que el origen de la agresión hay que buscarlos en el medio ambiente que rodea al individuo y consideran la agresión como una reacción de emergencia” [Cerezo, 1997: 32]*

Siguiendo esta misma línea, con el fin de clasificar la diversas respuestas a este fenómeno, Mackal, citado en Cerezo [1997], organiza estas teorías *“según el elemento que consideren determinante para su formulación”* [Cerezo, 1997: 33]. Ante ello propone seis grandes distinciones:

- ✓ Teoría Clásica del dolor
- ✓ Teoría de la Frustración
- ✓ Teorías Sociológica de la agresión
- ✓ Teoría Catártica de la agresión
- ✓ Etología de la agresión
- ✓ Teoría Bioquímica o Genética [Cerezo, 1997]

La teoría del dolor plantea que las reacciones violentas surgen como respuesta ante situaciones que generan en el individuo dolor o sufrimiento, la magnitud de dicha respuesta tiene directa relación con la dimensión del dolor causado. Así mismo, los sujetos generan actitudes que prevén situaciones dolorosas como medio para evitar dichos eventos, puesto que *“el cerebro es capaz de ser excitado o inhibido en virtud de los centros de placer o de dolor, respectivamente, encontrándose en relación homeostática”* [Cerezo, 1997: 34]. Y actualmente se ha planteado que *“existen centros de dolor y placer en el tegmento [SIC] del cerebro medio así como en el hipotálamo”* [Cerezo, 1997: 34].

La teoría de la frustración propone que *“una de las consecuencias más importantes de la frustración [es] la conducta agresiva”* [Cerezo, 1997: 34]. Aparentemente esto resulta de fácil discriminación dadas las características y las posibles formas de evitar dicha situación. Sin embargo, la frustración no está sólo dada por la imposibilidad de lograr objetivos a

causa de factores externos sino también de factores internos, los cuales resultan difíciles de identificar y generan efectos a más largo plazo que los anteriores.

En lo que respecta a la teoría sociológica de la agresión, ésta propone que la agresión está dada como respuesta a los fenómenos sociales. Es por ello que podríamos explicar la evidente violencia observada hoy en día, ya sea por los medios de comunicación, videojuegos, etc. Vivimos y somos parte de una sociedad basada en la competitividad e individualidad lo que, incuestionablemente, la va segregando. Por el contrario, *“cuanto más unido está un grupo en la adversidad menos probable es que sus miembros sientan los efectos del desastre”* [Cerezo, 1997: 37], pues la cohesión permite considerar todo obstáculo como objetivo común, lo que conlleva a un trabajo colaborativo y una interdependencia entre las partes que hace de los fenómenos una causa común y un trabajo en pos de su mejora.

La teoría catártica de la agresión ha buscado explicar el fenómeno. Ésta hace uso del concepto de catarsis y de los elementos incorporados por el psicoanálisis. Para el primero de ellos, es decir, el término catarsis *“en el plano de la personalidad... supone una expresión repentina de afecto anteriormente reprimido cuya liberación se hace necesaria para mantener el estado de relajación adecuado”* [Cerezo, 1997: 39]. Sin duda alguna, esta teoría viene a dar respuesta a un fenómeno instalado en la sociedad, pues parte de la idea que *“en los seres humanos parece que se producen dos tipos de liberación emotiva: la catarsis verbalizada y la fatiga”* [Cerezo, 1997: 39]. Es también importante mencionar que la catarsis se sustenta no sólo bajo la corriente psicológica psicoanalítica, sino también bajo la modificación de la conducta, la psicología de la Gestalt y teorías fisiológicas [Cerezo, 1997].

También podemos aludir a *“La etología: [que] Ha explicado la naturaleza innata y en cierta medida adaptativa de la agresividad animal sin que esto signifique tolerancia hacia un determinismo biológico que los etólogos no reconocen como propio. La violencia supondría un sistema de hostilidad destinado a la defensa personal del territorio y de los derechos individuales”* [Losada, S/A: 6]. Esto se puede relacionar con la competitividad e individualismo que permanece presente en las relaciones interpersonales del aula. Lo aquí

señalado, vendría a explicar la postura actual, que como sociedad tenemos frente a todo lo que, de manera individual, nos interesa. Es decir, prima preocuparnos de nosotros/as, después de nuestra familia, luego de nuestros/as amigos y/o personas cercanas. Manteniendo al margen a todo ser humano que se inmiscuya en aquello que no debe, porque sencillamente no forma parte de nuestro círculo cercano y cuando aquella persona han traspasado los límites establecidos de manera individual, es cuando se llega a la violencia, puesto que se exige que se aparte de lo que no les interesa. Actitud que los/as niños/as aprenden desde pequeños/as, tanto en el seno de la familia como en el círculo más cercano.

En cuando a la última postura, ésta propone que *“el comportamiento agresivo se desencadena como consecuencia de una serie de procesos bioquímicos que tienen lugar en el interior del organismo y en los que desempeña un papel decisivo las hormonas”* [Cerezo, 1997: 42]. Es decir, existe un componente que se encuentra dentro del ser humano, que va más allá de lo que se puede hacer. Pues *“La agresividad tiene fuertes componentes neurológicos y endocrinos, con descarga sobredosificada de adrenalina, con pérdida del control emocional”* [Fermoso, 1994: 194]. Es por esta razón que las personas bajo la conducta agresiva actúan de forma irracional e impulsiva sin prever las consecuencias de sus acciones. Lo que nos lleva a reiterar la idea de educar desde pequeños/as el control sobre las emociones y los instintos.

Podemos agregar, además, la perspectiva teórica de la psicología sociocultural de Vigotsky, en donde el contexto social resulta importante para el desarrollo y aprendizaje de los/as niños/as, es por medio de las interacciones con las personas y con su contexto más cercano, cómo va adquiriendo, internalizando y proyectando los elementos de la cultura de la que forma parte, a las que atribuye sentido y consolida luego como aprendizajes.

“Los actos del individuo están supeditados, ante todo, a sus motivos sociales. Guiándose por las normas sociales, por los sentimientos sociales en que han sido educadas y por la experiencia adquirida, las personas dirigen sus esfuerzos y su actividad consciente al logro del fin propuesto” [Liublinskaia, 1971: 361]. Existe una mediación entre las nuevas generaciones y el mundo adulto, que les transmite lo valioso de su cultura, ello se vincula

en demasía con lo descrito anteriormente respecto a la teoría vigotskiana. Puesto que si en la cultura se vive y se soluciona todo con y a través de la violencia, no es de extrañar que los/as niños/as sean educados/as de esa manera.

Hoy en día se tiene conciencia de que la violencia engendra más violencia, pero si un/a niño/a es golpeado/a de manera reiterada por un/a compañero/a, la familia no le dirá que hable, que intente aclarar el conflicto con su agresor/a, más bien le enseñará a defenderse por medio de golpes. Esto se avala aún más, cuando escuchamos a familias orgullosas de que sus hijos/as se sepan defender o del “buen golpe” que recibió el/la agresor/a después de tantos malos ratos que le hizo pasar al/la niño/a. O cuando son los/as mismos/as padres quienes les cuentan sus historias de niños/as, donde salían defendiéndose de manera “espectacular” a modo de ejemplo para sus hijos/as.

Ahora bien, nos parece importante cierto alcance que Dennis Rodgers [2004] hace frente a algunos estudios antropológicos en la Revista Española de la Investigación Criminológica (REIC). *“Los estudios antropológicos de la violencia han tendido a mostrar un sesgo hacia [SIC] las víctimas de la violencia en lugar de los perpetradores de la violencia, estudiando a estos últimos fundamentalmente a través de métodos pasivos”* [Rodgers, 2004: 1]. El alcance que este autor efectúa, nos parece de suma importancia, puesto que da a entender que algunos de los estudios no son ciento por ciento objetivos. Evidentemente esto no se produce por una actitud subjetiva del/a antropólogo/a, sino más bien porque éstos/as hacen uso de la observación participante como técnica para la obtención de datos e información respecto a determinado tema o problemática. Y en el caso de nuestra temática, el conflicto radica en la obtención de ciertos datos de algunos/as de los/as implicados/as. Vale decir, en el caso de las víctimas, los/as investigadores/as se involucran más que en el caso de los/as victimarios/as, obteniendo información de estos/as últimos/as por medio de encuestas, cuestionarios, etc.

Es preciso plantear, por otra parte, que *“Cualquier niño normal, sea de cual fuere su raza, puede adaptarse a una cultura cualquiera si desde el comienzo se lo coloca en la situación de aprendizaje apropiado”* [Nicholson, 1969: 32]. Es decir, la sociedad debe fomentar el aprendizaje por medio de los distintos agentes socializadores en donde estos fomenten un

contexto adecuado para el desarrollo de aprendizajes. La conducta se ve afectada como resultado de la interacción de las personas con su entorno *“un hombre esencialmente agresivo, nacido en una sociedad benévola y no competitiva, bien puede crecer sin llegar a exteriorizar esa presunta herencia. Así, el antropólogo físico destaca que el atributo humano original, la cultura, influye sobre los factores biológicos y sufre la influencia de éstos”* [Nicholson, 1969: 33].

Es por lo anteriormente propuesto, que *“la educación debe transmitir- directamente mediante el lenguaje, o indirectamente utilizando otras formas- las experiencias esenciales que sirven de base a nuestros valores culturales, para asegurar la continuidad de ésta o de cualquier otra sociedad basada en tales valores”* [Nicholson, 1969: 38]. La idea es que la educación transmita elementos positivos a las nuevas generaciones, elementos socialmente aceptados por la cultura, porque de esta manera se tiene injerencia y se influye en el modo de actuar y de comportarse que las personas tendrán. *“las pautas de conducta necesarias son enseñadas por los parientes o los pares en el contexto de la vida cotidiana”* [Nicholson, 1969: 39]. Es decir, se transmiten de manera indirecta e implícita.

El/la niño/as es un sujeto que forma parte de una sociedad, por ende no puede aislarse de la misma y hay una serie de elementos de la cultura que influyen en las formas de comportarse de niños/as. *“La familia, los pares, los medios masivos de difusión, los compañeros de juego [los juguetes], y a menudo individuos totalmente extraños ofrecen en todo momento diversas formas de conducta cultural”* [Nicholson, 1969: 39]. Por ende, el sujeto sólo es posible entenderlo en el marco de su complejidad e integralidad. De este modo *“No es posible entender totalmente una situación actual sin tener en cuenta los antecedentes culturales de los miembros que se estimulan unos a otros. Un maestro no puede interpretar con gran certeza las respuestas de sus alumnos a estímulos específicos si no conoce el trasfondo cultural de cada uno”* [Nicholson, 1969: 47].

Para comprender el fenómeno a cabalidad debemos desentrañar los motivos o causas que el/la victimario/a tiene para ejercer la violencia, debemos comprender la actitud de la víctima para no enfrentarse a su agresor/a. No podemos quedarnos sólo con que uno/a es la víctima y el/la otro/a el/la victimario/a. Es de suma urgencia lograr develar todo lo que

subyace a la realidad que cada uno/a de los/as involucrados/as vivencia, tanto fuera del colegio como dentro de éste, así como la injerencia que pueden tener familiares y amigos/as. Rodgers [2004], citando a Mahmood, dice que *“estudiar a los violentos es casi tan crucial para entender las complejidades plenas de la violencia con el objeto de denunciar el fenómeno”* [Rodgers, 2004: 3]. Es decir, para poder entender un fenómeno de violencia, es necesario estudiar a cada uno/a de los/as involucrados/as en el fenómeno, no sólo a las víctimas, sino que también a los/as que son victimarios/as, pues ambos son víctimas en diversos contextos y/o situaciones, además de buscar comprender las forma de relacionarse en los distintos entornos en los que se ven envuelto/a.

Las conductas que ejercen las personas están ligadas a *“Los valores [que] son tendencias a la acción cargadas afectivamente (emocionalmente) que implican preferencias y a menudo actos conscientes de elección entre alternativas”* [Nicholson, 1969: 51]. Las personas pueden optar, pensar, reflexionar respecto a las acciones que realizarán, poniendo allí en juego los valores que poseen, los que les han sido transmitidos en su educación formal e informal a través de la cultura. De esta forma, en una sociedad o cultura determinada, predominan un conjunto de valores que son por todos/as aceptados/as, es por ello que algunas acciones son aceptadas o rechazadas socialmente, pues para ser aceptadas deben sustentarse en lo social y culturalmente aceptado y por el contrario si las acciones son rechazadas, es porque no cumplen con lo considerado como válido para esa cultura.

En la sociedad *“Se evita cuidadosamente que los niños adopten actitudes agresivas; se entiende que la exhibición de cólera, las disputas o actos de antagonismo son extensamente indeseables”* [Nicholson, 1969: 113]. Es una característica o una forma de ver el mundo y el comportamiento de las personas, ya que se entiende que estas acciones violentas trae consigo consecuencias negativas para los/as actores y actrices involucrados/as, pero también para aquellas personas que son indirectamente parte del acto violento. Siendo el/la primero/a incapaz de controlar sus emociones, el/la segundo/a afectado/a directamente y los/as terceros/as se transforman en cómplices de lo que ven entre el/la agresor/a y el/la agredido/a.

Herbert Spencer, citado por Kropotkin [1945], dice “1) que *“todo hombre tiene libertad para hacer todo lo que desea mientras no infrinja la igual libertad de cualquier otro hombre”*; 2) que *“las funciones de cualquier Estado deberían estar limitadas a deberes políticos domésticos y a la protección de agresión extranjera a través de servicios armados; y 3) que es natural que el individuo, a través de su “capacidad de adaptación” se mueva sin final hacia un estado de “ajuste perfecto”* [Bohannon et al, 1993: 4]. Es un punto esencial para los efectos de esta temática, ya que como bien se sabe, en el bullying la libertad del/a niño/a víctima no es respetada por quien ejerce la violencia. Se pasa a llevar su autoestima, su integridad, su “libertad”, en palabras de Spencer.

Ahora bien, el bullying es un fenómeno que ha traspasado fronteras. Sin embargo, en cada lugar, no se manifiesta, se entiende ni enfrenta de la misma manera, ya que ello depende de las características del lugar en particular. Harris [1995], citando a Boas, dice que *“cada cultura tiene su larga y única historia”* [Harris, 1995: 620]. Es por lo mismo que cada centro educacional posee su propia cultura, y con ello su propio modo de asumir todo tipo de acontecimientos.

“La psicología, las diferencias raciales, el entorno geográfico, todos han demostrado ser inadecuados para la interpretación de los fenómenos culturales... La cultura es una cosa sui generis que sólo puede explicarse en términos de sí misma... El fenómeno cultural a explicar puede tener un antecedente dentro de la cultura de la tribu donde se encuentra o puede haberse importando desde fuera. Ambos grupos de determinantes deben considerarse” [Bohannon et al, 1993: 126]. Tal como ya se ha reiterado, cualquier fenómeno cultural debe ser explicado en términos de sí mismo en función de la cultura de la que forma parte o en la que se originó. Sin embargo, este autor, además, le agrega un detalle que no es menor, que es la incorporación y apropiación de otros elementos de culturas vecinas con las que se convive. Así que, además, de estudiar a la cultura en sí, se deben analizar los elementos que se han adquirido de culturas vecinas para hacer más completo el análisis y poder comprenderlo más cabalmente. En nuestro caso, más que pensar en la cultura de nuestros países vecinos, debemos pensar en la gran cantidad de información a la que nos vemos expuestos/as constantemente, a través de los diversos medios de comunicación. Se ha masificado de modo tal Internet, que los/as niños/as tienen

acceso ilimitado a programas extranjeros, de donde extraen ideas y pautas de comportamiento que no necesariamente son las planteadas por nuestra sociedad.

Ruth Fulton Benedict efectuó sus investigaciones en torno a la personalidad y la cultura, en donde *“veía las culturas como sistemas integrados que tendían a producir personalidades características”* [Barfield, 2001: 86]. *“Empezó a ver la cultura no solamente como la matriz donde se desarrollan las personalidades, sino como una personalidad a gran escala”* [Bohannon et al, 1993: 177]. *“Trabajó la relación de la configuración cultural con la conducta habitual... cada cultura es un todo integrado que tiene su propia configuración. Así cada individuo de esta configuración cultural tiene las características de esa cultura y se comporta de acuerdo con ese modelo”* [Bohannon et al, 1993: 177]. Esto da a entender que cada cultura es única y diferente dentro de las muchas culturas que pueden existir en algún territorio cercano. Cada cultura tiene su distintivo personal que se transmite a los miembros que pertenecen a ella. Esta cultura que posee una personalidad la transmite a sus miembros, logrando que estos se comporten y actúen según lo que se espera de ellos, según la personalidad que posee la cultura. Es por ello que no debe extrañarnos que en algunas culturas, los actos o conductas violentas estén considerados como válidos, aceptados y legitimados por todos/as. Pero por otro lado, también están aquellas culturas que consideran que cualquier acto violento, ya sea entre seres humanos o entre ser humano – animal, es considerado como salvajismo. Esto es lo que ocurre con nuestra cultura. Para nosotros/as, cualquier acto violento es visto como algo que no debe ocurrir. Es por esa misma razón que causa tanto impacto el bullying, ya que este fenómeno, es una agresión constante, permanente, recurrente para con un/a estudiante, en donde la fuerza y el poder están desequilibrados. Siendo el/la más fuerte, el/la más poderoso/a el/la que ejerce la violencia, mientras que el/la más débil es la víctima del acto violento. Si nuestra cultura intenta no ser violenta, los miembros de ella deben no serlo también. Pero si buscamos evitar la violencia, no debemos recurrir a ella, pero de todos modos hacemos uso de la misma lo cual significa que después de todo, nuestra cultura sí es violenta, lo que evidentemente se hace patente en sus miembros, donde no sólo los/as niños/as son violentos entre sí, sino que los adultos lo son, los medios de comunicación la propagan y validan.

Clifford Geertz, citado en Bohannon et al [1993], nos dice que *“cualquier aspecto del comportamiento humano tiene más de un significado. La conducta es el movimiento del*

cuerpo que posee más capas significativas... el comportamiento humano tiene, desde el punto de vista de Geertz, una variedad de niveles de significado” [Bohannan et al, 1993: 546]. Esto nos lleva a confirmar que, toda conducta humana, sea cual sea ésta, tiene más de un sentido. “Lo que uno debe preguntarse es cuál es su significado... qué es lo que se está diciendo en relación con lo que está ocurriendo” [Bohannan et al, 1993: 553]. Para poder desentrañar esos significados, debemos preguntarnos qué es lo que ahí está ocurriendo, qué situaciones se encuentran inmersas en aquel acoso prologado y reiterado. Debemos buscar la manera de entender los motivos subyacentes que llevan a actuar de determinada forma a los/as participantes del fenómeno. Pues “se debe prestar atención al comportamiento, y con exactitud, porque es a través del curso de la conducta, o más precisamente, la acción social, que las formas culturales encuentran su articulación” [Bohannan et al, 1993: 558].

Ante todo lo descrito, podemos decir que nuestro gobierno se ha hecho parte del fenómenos y ha intentado contribuir a mejorar esta situación, puesto que en los Planes y Programas de Estudio de la Educación General Básica existen los Objetivos Fundamentales Transversales que buscan desarrollar en los/as estudiantes, ciertas actitudes y/o valores transversales a todo subsector. Estos se presentan tres ámbitos. El primero de estos se relaciona con la “Formación Ética” que establece el vínculo con nuestro tema de estudio: *“se busca que el educando desarrolle la capacidad y voluntad para autorregular su conducta en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el espíritu de servicio y el respeto por el otro. Es decir, se espera que el estudiante desarrolle la capacidad para” [MINEDUC, 2003: 23]:*

- *“Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común” [MINEDUC, 2003: 23]*
- *Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad” [MINEDUC, 2003: 23]*

- *Reconocer, respetar y defender los derechos esenciales de todas las personas sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica”*
[MINEDUC, 2003: 23]

Queda de manifiesto qué es lo se espera que los/as estudiantes alcancen dentro de la formación educacional que reciben en nuestra sociedad chilena. Es por esa razón, que a pesar de nuestro individualismo, no se considera un medio para lograr nuestros objetivos el golpear, el abusar, el insultar a los/as demás como forma de demostrar poderío o fuerza. Es por ese motivo que para nosotros/as como sociedad, el presenciar y sabernos conocedores/as de este fenómeno nos causa tanto impacto y lo consideramos como un acontecimiento negativo que debe finalizar lo más pronto posible, ya que va en contra de los valores y actitudes que nuestra sociedad espera que los/as niños/as adquieran o posean.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

I. Diseño Metodológico

1. Paradigma de Investigación:

La presente investigación se llevó a cabo bajo el marco del paradigma cualitativo, el cual nos permitió conocer, comprender e interpretar los significados y percepciones que los propios sujetos le atribuyen en la realidad, al fenómeno del bullying. Este paradigma nos proporcionó la posibilidad de adentrarnos en la realidad que viven los sujetos y en conocer sus interpretaciones sobre el tema en cuestión.

El bullying es un fenómeno social, en donde interviene una serie de factores que se configuran para entamar una situación compleja de abordar. Es por ello, que ha resultado fundamental que el/la investigador/a cualitativo/a, se inserte en el lugar en el que ocurren las situaciones, para poder conocer de manera concreta el entorno donde se producen, además le permite acceder a los significados que le atribuyen los sujetos y cómo esta diversidad de situaciones se entrelazan para generar un gran fenómeno como lo es el bullying. De esta forma el/la investigador/a social logra identificar, estudiar y comprender las motivaciones que subyacen a las acciones y/o actitudes que llevan a cabo los/as sujetos de estudio.

Por otra parte, es menester mencionar que la presente investigación no buscaba cuantificar ni generalizar los resultados obtenidos. Sino más bien, conocer, comprender y reflexionar respecto a la realidad de un fenómeno social en un contexto real y particular; que por su condición de ser un contexto concreto resulta compleja y multidimensional, hecho que nos permitió y dio espacio para adentrarnos en una realidad amplia e integral, de la cual fuimos parte, y en la que buscábamos descifrar un fenómeno que integra una serie de factores que no siempre son visibles y accesibles en un primer y simple encuentro con los mismos.

Para poder entender y comprender el cómo y el por qué ocurren las situaciones, que se describen como bullying, fue preciso observar con gran detalle y minuciosidad los distintos

fenómenos existentes en un determinado lugar, en este caso, un centro educacional de nivel socio-económico y cultural medio-alto. Se constituyó como algo esencial el introducirse en la vida cotidiana de la escuela para acceder a la realidad, que se construye y reconstruye en la constante interacción, y en la significatividad que van otorgando los sujetos a los diversos sucesos.

2. Enfoque: Estudio de Caso

Los fenómenos sociales se caracterizan por ser amplios y complejos, por esta razón resultó necesario estudiar el fenómeno del Bullying desde distintas disciplinas y con diversas técnicas de recogida de datos, para así acceder a una construcción profunda de la realidad del fenómeno. Frente a ello y para poder llevar a cabo nuestros objetivos, teniendo en consideración que no hemos de generalizar sino más bien atender a la particularidad de un entorno, fue pertinente y adecuado hacer uso del estudio de caso como diseño metodológico. Este se define como una *“multifacética investigación a fondo de un simple fenómeno social por medio de métodos cualitativos de investigación. El estudio se realiza minuciosamente y a menudo se basa en varias fuentes de análisis”* [Feagin, citado en Arzaluz, 2005: 112], es decir se analizó una parte de la realidad de un establecimiento educacional de nivel socio-económico y cultural medio-alto, en donde se daba cuenta del fenómeno. Realidad que fue estudiada desde distintas perspectivas y técnicas, dentro de las primeras se destacan la pedagógica, antropológica, sociológica y psicológica, con técnicas tales como observación, entrevistas y grupos focales, las cuales se utilizaron para abordar el fenómeno del modo más fidedigno posible.

Feagin, citado en [Arzaluz S, 2005: 112] agrega que *“el estudio de caso suele considerarse como instancia de un fenómeno, como una parte de un grupo de instancias paralelas”*. En esta investigación se estudió un caso particular en un contexto determinado en el cual se detectó la presencia del fenómeno del bullying, comprendiendo así la magnitud de éste de manera acabada y profunda.

Desprendiéndose de lo anterior, es necesario recalcar que *“el estudio de caso no es una técnica determinada, es una forma de organizar datos sociales, sin perder el carácter unitario del objeto social que se está estudiando, es decir es un enfoque que ve cualquier unidad social como un todo”* [Arzaluz S, 2005: 113] Es por lo descrito anteriormente que en el estudio de este fenómeno particular dentro de un contexto determinado, se consideran todas las variables existentes en el mismo y aquellas que surgen a medida que la permanencia en el lugar transcurre, agrupándolas y/o acoplándolas a la unidad en estudio, en este caso el bullying.

3. Tipo de Estudio: exploratorio.

El tipo de estudio seleccionado fue el exploratorio, pues si bien existen investigaciones al respecto y fundamentación teórica y empírica que lo sustente ninguno de ellos explica cabalmente lo sucedido en el periodo del desarrollo de los sujetos, que la presente investigación estudia, ni tampoco en contexto de similares características. De este modo, el presente estudio tenía por objeto develar la veracidad de las hipótesis planteadas, las cuales no eran sustentadas bajo el conocimiento teórico y empírico precedente.

Por otro lado, el tipo de estudio- si bien es exploratorio- es también de tipo comprensivo-interpretativo. Puesto que lo esencial es conocer el fenómeno desde la multidisciplinariedad que implica el mismo; pues lo principal, más que conocer las características del bullying es poder comprender el rol que los sujetos juegan en él, y cómo esto les afecta a corto y mediano plazo. Del mismo modo resulta ser interpretativo, ya que se busca ir al fondo del fenómeno abarcando más allá de lo visible y explícito, pues lo pretendido era entender cada una de las partes de un mismo fenómeno.

II. Muestra:

Los sujetos seleccionados para la presente investigación, fueron niños y niñas del nivel básico 1 (NB1), vale decir, estudiantes correspondientes a un primero y a un segundo

básico de un centro educacional de nivel socio-económico y cultural medio-alto. En ambos niveles se consideró la totalidad de los sujetos que involucra el nivel, teniendo como promedio una muestra de alrededor 47 sujetos, distribuidos equitativamente en ambos niveles. Albergando el primer año básico a 21 estudiantes y el segundo a 26 niños/as.

En ambos grupos la distribución entre niños y niñas es relativamente equitativa, existiendo una pequeña diferencia, predominando la cantidad de hombres por sobre el número de mujeres. En el primero básico 9 de los 21 estudiantes, son niñas y 12 corresponden a niños. Por su parte, en el segundo básico 10 corresponde a niñas y 16 a niños.

Como bien ya planteábamos, en una primera instancia se consideró la totalidad de los sujetos en ambos niveles; para luego trabajar en grupos focales, con cantidades de niños/as representativas de cada uno de los cursos. Vale decir, en el nivel más pequeño se consideró, para los efectos de los grupos focales, un total de 8 estudiantes, correspondiente a un tercio aproximadamente de grupo total de primero básico; de los ochos infantes 5 eran niños y 3 niñas. Y en el segundo básico, se tomó como muestra- para la técnica ya nombrada- una totalidad de 12 estudiantes siendo 7 de ellos niños y 5 niñas, la totalidad de grupo focal de segundo básico corresponde, aproximadamente, a la mitad del grupo total de niños/as, de este nivel.

El objetivo de efectuar la investigación con una muestra de niños/as de un nivel básico, inferior al normal de las investigaciones de este tipo, fue conocer las percepciones que los/as niños/as tienen de este fenómeno y el sentido que le otorgan al mismo en sus primeros años de educación formal a un tema que se ha apoderado de las escuelas principalmente en adolescente y jóvenes. Siendo otro de nuestros objetivos el adentrarnos en los sentimientos y emociones que embargan a estos/as infantes frente a un tópico que parece estar fuera del alcance, no sólo de ellos/as, sino también de las autoridades que les protegen.

Tal como se ha planteado la idea central era conocer las percepciones y emociones que provocan en los/as niños/as de NB1 un fenómeno que pareciera presenciarse sólo entre

adolescentes pero que muy por el contrario puede y debe identificarse en sus inicios. Es por ello que parece fundamental que el objeto de estudio tenga su muestra en estudiantes correspondientes a los primeros niveles de educación formal, excluyendo de esta forma a sujetos de más edad, pues con la modalidad usada en la presente investigación es factible detectar posibles víctimas y victimarios.

En una segunda instancia se invitó a participar a padres y apoderados de ambos niveles, con quienes se trabajó principalmente el grupo focal y en el cual se consideró como muestra un universo de 8 sujetos. De los 8 sujetos participantes del grupo focal, 3 eran varones y 5 eran damas. El objetivo era conocer las distintas miradas de este fenómeno, mediante las manifestaciones de sujetos que tienen un constante y permanente vínculo con los/as integrantes de nuestra muestra. El fin de involucrar a padres y apoderados a la presente investigación fue conocer como esta parte de la comunidad educativa entiende el fenómeno, sin alejarnos de nuestro objetivo principal el cual busca saber qué sentido y valor le otorgan los/as niños/as al bullying, desde su expresión más amplia hasta las situaciones particulares que se han de dar en los centros educacionales.

También se consideró, en forma paralela y a través de discursos y entrevistas informales, a docentes y directivos de dicha institución, los cuales estaban directamente relacionados con el principal foco de atención, es decir, niños y niñas de NB1. En este grupo de sujetos, la muestra considerada abarcó 12 personas entre docentes, profesionales colaboradores y autoridades cercanas, los cuales atienden a uno o ambos niveles de estudio.

Toda la muestra, considerando niños/as, padres, apoderados y docentes, pertenece a un centro educacional de nivel socio-económico y cultural medio-alto, correspondiente a una institución con dependencia particular privada, de tipo laica del sector oriente. De donde se escogieron dos cursos, en donde se evidenciaban características claras del fenómeno en cuestión. Evidenciándose además bastante preocupación por parte de los/as apoderados, no siendo así en cuanto al establecimiento, por lo cual fue difícil pero posible el acceso a ambos grupos, en lo que a la autorización por parte del centro educacional corresponde, lo cual difiere bastante de la recepción que padres y/o apoderados/as tuvieron respecto de la investigación.

III. Categorías de análisis:

Las categorías de análisis a considerar son:

Bullying: el cual se entendió como la situación en la cual *“un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”* [Olweus, 1998: 25], es *“una manifestación de violencia escolar que se caracteriza por una hostilidad sistemática que conduce a la víctima a sentirse intimidada por un agresor* [Díaz-Aguado, 2005: S/P], pues *“para emplear correctamente el término “bullying” (acoso escolar) ha de haber un desequilibrio de poder o de fuerza (una relación asimétrica)”* [Olweus, S/A: S/P].

Vivencia: el término vivencia, alude a hechos o episodios de la vida acaecidos durante la misma que se incorporan de forma consciente o inconsciente a la personalidad de los sujetos. Es en esencia las experiencias personales, que para efectos de la investigación, tienen que ver con episodios de violencia.

Percepción: *“desde el punto de vista psicológico, es el acto de organización de los datos sensoriales por el cual se conoce la presencia actual de un objeto exterior, se tiene conciencia de que este objeto existe en el espacio dotado de una cierta consistencia y se le atribuyen ciertas cualidades, según lo que se sabe de él... La percepción indica cierta operación cognoscitiva, resultado de la relación hombre-ambiente... La percepción no es una mera suma de estímulos que llegan a nuestros receptores sensoriales, sino que organizan la información recibida, según nuestras necesidades. La percepción, por lo tanto, es un recorte de la realidad”* [Andiñach et al, 2006: 1013]. Para los efectos de esta investigación, la percepción se ha de entender como la comprensión que tienen los distintos sujetos sobre el fenómeno del bullying,

Interpretación: se entiende como la *“atribución de un significado personal a los datos contenidos en la información que se recibe. interpretar [SIC] comporta también, razonar,*

argumentar, deducir, explicar, anticipar” [Costa et al, S/A: S/P]. Es decir, al hablar de interpretación aludimos a la acción de atribuir sentido y valor, a situaciones ocurridas, en este caso particular al fenómeno del bullying.

Respuesta de la comunidad educativa: para delimitar este punto se hace preciso definir que se ha de considerar como comunidad educativa, la cual apunta, a todos los sujetos que de una u otra forma se ven involucrados en el proceso de aprendizaje y enseñanza, vale decir, se ha de integrar dentro del concepto de comunidad educativa a niños/as, docentes, padres, apoderados, autoridades de la institución y sujetos pertenecientes a la comunidad más cercana que tiene injerencia en el proceso educativo.

En cuanto a la respuesta de la comunidad educativa, esta se refiere principalmente a las acciones que llevan a cabo los integrantes de la comunidad a fin de dar respuesta, erradicar y/o potenciar las expresiones del fenómeno del bullying.

IV. Técnicas de Investigación:

Al hacer uso de un diseño exploratorio, fue preciso y necesario llevarlo a cabo mediante la observación participante, pues es con esta técnica con la que fue posible adentrarnos en la vida cotidiana del centro y poder ser partícipes de las actividades que se realizan tanto dentro del aula como fuera de ella. *“La idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros en grupo o institución”* [Woods, 1995: 49]. Lo fundamental es hacerse nativo dentro de un grupo para que de esta forma podamos acercarnos a los significados e interpretaciones más profundas y ocultas de los/as sujetos.

“Al participar se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio” [Woods, 1995: 50], pues no sólo basta con pasar desapercibido sino que además es necesario comprender lo que oculta la fachada. Ello a través del aprendizaje, por parte del investigador, de la cultura y los elementos que ella trae consigo. *“El compartir actividades vitales implica necesariamente el aprendizaje del lenguaje, reglas y modos de*

comportamiento....las mismas obligaciones y responsabilidades y convertirse en sujetos pasivos de las mismas presiones y compulsiones” [Woods, 1995: 50].

Para llevar a cabo las observaciones se contó con dos investigadoras que se adentraron en el centro educativo, integrándose cada una en un nivel distinto. La primera de ellas se incorporó al primero básico, en donde se estudió la totalidad de sujetos que abarcaban un universo de 21 estudiantes entre niños y niñas. La segunda investigadora se integró al segundo básico, estudiando también la totalidad de sujetos que consideraba 26 estudiantes entre niños y niñas.

También fue preciso hacer uso – para conocer y comprender lo que los/as sujetos sienten, piensan y opinan al respecto - de la entrevista semi-estructurada, ya que ésta permitió conocer la visión de las personas, a través de la construcción en conjunto de un discurso – tanto hablado como mediante el lenguaje corporal y gestual – sin duda esto entrega la posibilidad al/a investigador/a de profundizar en su foco de interés, a través de preguntas que buscaron guiar el diálogo y retroalimentar la información obtenida por cada uno de los informantes claves que el/la investigador/a seleccionó.

La entrevista jugó un rol fundamental pues nos permitió *“hacer que las cosas sucedan”* [Woods, 1995: 77], nos dio la posibilidad de interactuar con un otro, de conocer su visión y opinión de los hechos, fenómenos, etc. nos entregó la posibilidad de hacer fluir continuamente los datos, obteniendo mediante ella- en conjunto con otras estrategias propias del investigador- la confianza y naturalidad de los sujetos de estudio, rescatando de ello la visión, percepción, valoración y significancia con respecto al tema que nos convoca.

La entrevista nos dio la posibilidad de conocer y comprender más profundamente la realidad del lugar y las relaciones en cuestión. Pues nos entregó un constructo de significados que sólo está a nuestro alcance por medio de informantes claves, pues son ellos/as quienes nos proporcionaron la interpretación y orientación entregada por el grupo investigado, son éstos sujetos quienes nos otorgaron información de carácter pragmático,

vale decir, información que nos permitió acercarnos a la reconstrucción que los sujetos, como grupo humano, hacen de sus prácticas.

Las entrevistas realizadas fueron principalmente informales, tanto a docentes como autoridades o profesionales complementarios al proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas se realizaron de manera implícita al proceso de observación a fin de contrastar acciones con discursos. La muestra total de este tipo de técnica ascendió a 12 sujetos, entre los mencionados al iniciar el párrafo.

Es menester decir que la entrevista fue fundamental para corroborar la información obtenida en la observación o, en su defecto, para contrarrestarla. Además de mostrarnos un mundo de significados no asequibles por medio de la mera observación. Las entrevistas realizadas fueron múltiples, éstas se aplicaron a niños y niñas de ambos cursos, en cantidad de sujetos representativos para cada nivel considerando el universo total de estudiantes de los mismos.

Por otro lado, y dándonos información muy relevante, se llevó a cabo grupos focales en donde se buscó conocer el constructo social de los sujetos respecto del tópico del bullying, sin duda era la instancia para conocer como perciben y entienden –como grupo- este fenómeno que se ha instalado en nuestras escuelas.

El Grupo Focal es una técnica que consiste fundamentalmente en una entrevista grupal abierta, en donde por medio del diálogo las personas que participaron elaboraron un discurso a partir de sus experiencias personales, concepciones, etc. Siendo finalmente este discurso generado, el objeto de estudio, el que además se constituyó como un constructo social, que dijo y entregó mucha información respecto de lo que viven y sienten los/as sujetos como parte de su grupo.

En una primera instancia se realizaron grupos focales a niños y niñas del primer año básico, contando con una totalidad de 8 estudiantes, entre hombres y mujeres. Posteriormente se

realizó un grupo focal a niños/as de segundo básico, donde se contó con la participación de 12 estudiantes. De igual forma, se realizó un grupo focal a 8 padres y apoderados, los cuales se distribuyeron equitativamente entre hombres y mujeres.

El grupo focal permitió conocer la realidad, desde el discurso que construyen, de manera grupal, los propios actores del fenómeno que se estudió, se conocieron al mismo tiempo distintas perspectivas sobre una misma realidad. Se creó una interacción directa entre el investigador y los/as sujetos de estudio, lo que permitió ir generando conocimiento en conjunto sobre el fenómeno, de manera inmediata.

V. Criterios de rigor científico

Para que una investigación posea la característica de ser científicamente rigurosa es necesario contar con la validez y confiabilidad, propias de la investigación; ambas se adquieren mediante la utilización de diversos pasos, aun cuando *“la validez es la fuerza mayor de estas investigaciones”* [Martínez, S/A: S/P] dadas sus características de particularidad de los fenómenos de estudio. La validez *“En sentido amplio y general, diremos que una investigación tendrá un alto nivel de “validez” en la medida en que sus resultados “reflejen” una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada”* [Martínez, S/A: S/P]

La validación interna de una investigación se da porque *“las conclusiones de la investigación deben apoyarse en los datos”* [Mayan, 2001: 27]. Y es así como para este estudio se consiguió la validez interna mediante los resultados obtenidos de la investigación, el análisis e interpretación de los mismos en contrastación con el marco teórico planteado inicialmente. El cual sin duda avala de manera fehaciente los resultados obtenidos en la investigación misma.

La validez externa *“puede describirse como “ajuste”, es decir, el grado en el cual los lectores del reporte son capaces de transferir los hallazgos de la investigación a otros*

escenarios, a contextos ajenos a la situación de estudio” [Mayan, 2001: 27]. Bajo éste concepto, la validez externa del presente estudio estuvo dada por la comparación y contrastación de esta investigación con los antecedentes empíricos, y por ende, por investigaciones anteriores avaladas por importantes autorías en la temática de investigación. De igual forma se resguardó la confiabilidad externa con las posibles proyecciones de esta investigación en otros contextos, es decir, es posible realizar investigaciones con las mismas características en diversos contextos, obteniendo resultados similares.

Por otra parte podemos decir que *“Una investigación con buena confiabilidad es aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro” [Martínez, S/A: S/P].*

La confiabilidad de la investigación estuvo dada mediante la triangulación de datos, es decir, por medio de los sujetos de estudio, las técnicas de investigación y las investigadoras. Por su parte se consideró tanto niños/as, como padres, apoderados, docentes y autoridades de la institución, todos/as ellos/as cercanos/as a los niños/as. En lo que a las técnicas respecta, éstas fueron específicamente las observaciones, grupos focales y entrevistas informales con las cuales se logró la triangulación de datos. Para realizar esta última se consideró y analizó inicialmente las observaciones de ambos grupos de niños/as; dichos análisis se realizaron tanto de manera individual, por todas y cada una de las investigadoras, como de manera grupal, contrastándose éstos paralelamente con el fundamento teórico y empírico con el que se contaba. Una vez realizado estos primeros análisis se confrontaron con el discurso expuesto en los dos grupos focales realizados a niños/as, a fin de establecer comparaciones entre las acciones y los discursos que éstos/as manejan. De igual forma, pero de manera informal, se recogió el discursos de docentes y autoridades de la institución a través de entrevistas informales, los cuales se realizaron de manera paralela a las observaciones, es decir, frente a cada situación de agresividad se contrastó tanto el actuar de el/la docente con el discurso del/la mismo/a frente a determinados hechos.

Finalmente, todos los datos recogidos y analizados se verificaron con la visión y el discurso de padres y apoderados, con quienes se integró el completo discurso de la comunidad educativa.

VI. Sistema de recogida de información

La recogida de datos tuvo como principal técnica la observación la cual se realizó en dos grupos de nivel, correspondiente a los niveles primero y segundo básico, dentro de los que se ubicaron dos investigadoras paralelamente. En el primero se realizaron observaciones entre el 20 de abril de 2009 y el 01 de junio del mismo año. Durante este periodo se realizaron 25 observaciones, donde se observaban distintos episodios de ejercicio de violencia. Análogamente, en el segundo básico, durante las fechas 20 de abril de 2009 y 03 de Junio del mismo año, se registraron 44 episodios de agresividad. En ambos casos el principal contexto en el que se efectuaron las observaciones correspondió a las salas de clases fijas de cada uno de los cursos, además del gimnasio y el patio, según correspondiera educación física o recreo. La observación fue la primera técnica utilizada, pues con ella se pudo comprobar que el fenómeno estaba presente en la institución.

Un aspecto importante a destacar y de gran relevancia dentro de nuestra investigación es que a través de las observaciones se efectuaron entrevistas informales a docentes y autoridades relacionadas directamente con los/as niños/as. Esto en el contexto del actuar diario y durante periodos de convivencia normal. Fue precisamente durante estas instancias de diálogo cuando se pudo identificar y comprobar el tratamiento que las/os docentes daban al bullying, siendo de esta forma posible conocer sus percepciones y opiniones sobre el tema y los/as involucrados/as en él.

Una tercera técnica de recogida de datos, la constituyeron los grupos focales, efectuándose tres de éstos, dos con niños/as, dividiéndose en primero y segundo básico respectivamente y un último con padres y apoderados. Todos los grupos focales se realizaron entre el 02 de octubre del 2009 y el 23 de mismo mes y año, destinándose un día para cada grupo. El recurso utilizado, en los grupos focales a niños/as, fueron imágenes que mostraban distintas

expresiones de violencia expresadas en dibujos. Por su parte, en el grupo focal de padres y apoderados se utilizó sólo la pregunta como recurso de discusión.

El primer grupo focal realizado, se aplicó a 8 niños/as de primer año básico de los cuales 5 eran niños y 3 niñas; este grupo focal se efectuó un día viernes 02 de octubre después de la jornada escolar en la sala que ocupa normalmente el curso. El espacio se organizó a fin de que todos/as quienes formaban parte de la discusión pudieran verse frente a frente, para ello sillas y mesas fueron dispuestas de modo circular. Este grupo focal contó con la participación de 3 de las investigadoras, excluyéndose a quien había realizado las observaciones participantes. El contexto en el que se dio la discusión fue en un clima armónico, en donde niños y niñas participaron activamente sin dificultad alguna. El tiempo de duración de este grupo focal bordeó los 60 minutos.

Por su parte el grupo focal efectuado a los/as niños/as de segundo básico se llevó a cabo el día viernes 09 de octubre de 2009, después de la jornada escolar, en la sala que ocupa habitualmente el curso, sillas y mesas fueron dispuestas de forma circular para que, niños/as e investigadoras se viesan las caras. En este grupo focal participaron 12 sujetos, de los cuales 7 era niños y 5 niñas. A diferencia de primer grupo focal, este grupo de sujetos presentó más dificultades a la hora de discutir sobre lo que se mostraba, se evidenciaban claras expresiones de violencia tanto físicas como psicológicas entre los /as niños/as, pues las mofas y agresiones precedían al discurso mismo, coartando de esta forma las respuesta de varios/as de los integrantes del grupo focal. Producto de las dificultades ya mencionadas el tiempo de duración fue de 70 minutos aproximados, teniendo en consideración las reiterativas peticiones de respeto que se solicitó a los/as infantes. Este grupo focal contó con la participación de tres investigadoras excluyendo a quien había realizado las observaciones participantes.

Los grupos focales con niños/as fue la segunda técnica utilizada, pues gracias a ella se comprobó las percepciones y visiones de los/as niños/as sobre el fenómeno del bullying, elemento fundamental para posteriormente lograr entender la problemática de forma integral, pues se tendría la opinión de los principales actores y actrices involucrados en el tema de estudio. Es necesario mencionar que en los grupos focales, de los/as niños/as, no se

hicieron partícipes las investigadoras que habían realizados las observaciones participantes, para evitar desconfianza por parte de los infantes, ante una posible acusación de éstas a la docente.

Por último se realizó un tercer grupo focal, llevado a cabo en el mismo centro educacional con padres y apoderados, fueron éstos los últimos en participar de la investigación, puesto que sus opiniones, si bien eran importantes, no eran el centro de investigación, pero complementaban la información ya existente. El grupo focal transcurrió en la biblioteca del establecimiento, en una sala aislada a puertas cerradas, en la cual sólo se encontraban los sujetos de estudio y las investigadoras. De esta instancia participaron 8 sujetos, 3 de los cuales eran varones y 5 damas, además de las 4 investigadoras, la discusión transcurrió en un tiempo aproximado de 90 minutos.

VII. Plan de análisis

Los datos de la investigación se analizaron de diversas formas, la primera de ellas tuvo relación con las observaciones. En una primera instancia se efectuaron análisis individuales por parte de cada una de las investigadoras; luego en un segundo momento se realizaron análisis grupales, es decir, todas las investigadoras, ya habiendo efectuado un análisis de forma individual, conversaron las distintas observaciones, discutieron los hechos, y determinaron un análisis más profundo de éstas, involucrando las opiniones de todas, destacando aspectos centrales de los episodios, contrastándolo con el fundamento teórico con el que se contaba.

Una vez que se tuvo todo lo referente a las observaciones se procedió a analizar los grupos focales tanto de niños/as como de padres y apoderados, procediendo de la misma forma que en las observaciones, vale decir, en una primera instancia se analizaron los datos de manera individual, luego grupal para finalmente incorporar el fundamento teórico. Una vez realizado estos procedimientos se contrastó la información recogida en las observaciones a niños/as con los discursos entregados por éstos/as en el marco de la discusión del grupo focal.

De igual forma se contrastó el discurso y accionar de docentes y autoridades de la institución con el de padres y apoderados.

Una vez realizado todo este proceso de análisis se extrajeron los datos más significativos. Para luego ir dando respuesta a las distintas categorías de análisis y a los objetivos específicos planteados, vale decir, se tomó uno a uno los objetivos y se fue dando respuesta a cada uno de ellos tanto con observaciones como con discursos extraídos de los grupos focales, para finalmente realizar un último análisis apoyado del sustento teórico que ha venido apoyando todas y cada una de las etapas de este proceso de análisis de datos.

CAPITULO IV

RESULTADOS:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Las relaciones que se establecen entre los/as niños/as de NB1 se basan en general, en una amistad que tiene indicios de conveniencia, así como de exclusividad y es en función del mismo género. *“Niños y niñas prefieren cultivar la amistad entre miembros de su mismo sexo, formando grupos en los que germinan los valores de la lealtad y el compañerismo. La rivalidad, la envidia y las actitudes competitivas, sin embargo tienen también un importante papel”* [Biblioteca práctica para padres y educadores, 2002: 231]. Esto es posible visualizarlo en episodios en ambos niveles, en donde:

“... Niña 15, Niña 10 y Niña 9 tenían una discusión. Esta discusión radicaba en que Niña 10 llamó a Niña 9 por teléfono para preguntarle por la materia que se vio la semana pasada, puesto que Niña 10 no asistió a clases jueves y viernes de la semana ya citada. Niña 15 se molestó con Niña 10 porque llamó a Niña 9 y no a ella. La Investigadora 2 le preguntó a Niña 15 el motivo de su molestia, y le contestó que era debido a que le caía mal Niña 9. Niña 9 reconoció que ella sabía que no le caía bien a Niña 15, sin embargo, no dijo nada en contra de Niña 15, sino que culpó a Niña 10, porque por culpa de ella Niña 15 se enojó...”. [Observación 26, Investigadora 2, 2° básico]

Los/as niños/as a esta edad, tienden a considerar a los/as amigos/as como seres exclusivos, por lo que se molestan cuando uno/a de ellos/as no responde como tal, de esta forma *“La amistad como valor social, más que potenciarse es realmente descubierta por él, en un sentido pleno, por vez primera. La lealtad y la fidelidad devienen valores en alza”* [Biblioteca práctica para padres y educadores, 2002: 230]. Se hace evidente la envidia y los celos que se generan entre ciertos/as estudiantes, puesto que se sienten desplazados/as y sin exclusividad. Esta situación fue la que aconteció entre estas tres niñas, pues Niña 10 al no asistir a clases, necesitaba contactarse con alguien del curso que le informara sobre lo que se había acontecido. Es muy probable que Niña 10 no pensara en las consecuencias que su llamada traería. No obstante, la actitud de Niña 15 demuestra una aversión patente hacia Niña 9, pero ésta en vez de sorprenderse, sabe que es así, y lo único que intenta hacer para apalea esta situación es culpar a Niña 10 por haberla llamado, pues argumenta que al hacerlo, hizo que Niña 15 se molestara o enojara aún más con ella, lo que demuestra una postura de evitar conflictos de cualquier modo con esta compañera, y no las ganas de querer solucionarlo cuando éste se presenta. Según Magendzo et al [2004], lo que aconteció en esta situación fue una agresión verbal directa, ya que Niña 15 humilló a Niña 9, diciéndole

directamente que le caía mal: “... *Agresión verbal directa: poner sobrenombres, humillar, insultar*” [Magendzo et al, 2004: 12].

De igual modo, considerando el actuar que tuvo Niña 15, en palabras de Olweus [1998], es posible decir que el accionar estuvo supeditado principalmente a “*acciones negativas*”, y éstas hacen referencia a “*cuando alguien de forma intencionada causa un daño, hiere o incomoda a otra persona*” [Olweus, 1998: 25]. De esta forma, de la expresión negativa se puede desprender que, no tan sólo el contacto físico y verbal forman parte constituyente de esta denominación, sino también los gestos y todos aquellos desprecios que se le realizan al/a otro/a, en este caso, la humillación que recibe Niña 9, lo cual también resulta característico de los/as niños/as en este período del desarrollo en donde no sólo buscan la exclusividad en sus amigos/as sino también el poder reafirmar su personalidad.

Olweus [S/A] define que “*Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes*” [Olweus, S/A: S/P]. Y como ya se ha explicitado, Niña 9 se ha visto inserta en situaciones en donde es humillada o tratada de mala manera por sus pares. Ejemplo de ello, es el siguiente fragmento extraído de una observación:

“...la Investigadora 2 se da cuenta que Niña 9 estaba sentada en el suelo, con las rodillas pegadas al pecho y apoyada en la pared. Le preguntó qué le había pasado, porque su rostro demostraba que estaba triste o abatida. Ella contestó que estaba triste, porque Niña 13 la estaba molestando y a ella eso le daba pena.

El/la Docente 7 y la Investigadora 2 le preguntan a Niña 13 qué le había dicho o hecho a Niña 9 para que ésta se pusiera de ese modo, a lo cual respondió que nada, que sólo le había dicho que se corriera de su mesa, porque la molestaba. Se le consultó a Niña 9 nuevamente si ella había estado en la mesa de Niña 13, respondió que no, que había estado al lado... pero les contestó que Niña 13 nunca le dijo que se saliera” [Observación 39, Investigadora 2, 2º básico].

Sin embargo, Niña 9 sabe que su relación no es de las mejores con sus compañeras, pues con Niña 15 igualmente tiene permanentes conflictos:

“Durante el segundo recreo, Niña 9 se quedó en la sala de clases junto a la Investigadora 2. Ella estaba revisando unos libros y Niña 9 se quedó dibujando en la pizarra con los plumones para ésta. Niña 9 le dice a la Investigadora 2 que no entiende por qué Niña 15 ya no es su amiga si ella nunca le ha hecho nada, ni un empujón ni una mala palabra. La Investigadora 2 le pregunta si ella ha hablado con Niña 15 de esto y le dice que no. Le cuenta que antes eran amigas, pero que después dejaron de serlo” [Observación 33, Investigadora 2, 2° básico].

No obstante, también se presentan episodios de empatía hacia Niña 9, que es aislada o humillada por otras compañeras, esa actitud de compañerismo proviene de Niña 15:

“En el segundo recreo, Niña 9 estaba llorando, porque Niña 13 y Niña 17 se alejaban de ella a propósito. Cuando veían que Niña 9 se les acercaba, ellas corrían riendo de ésta. Niña 15, cuando vio a Niña 9 llorando, la tomó del brazo y la llevó al baño a que se lavara la cara” [Observación 31, Investigadora 2, 2° básico].

Observamos un nuevo rechazo hacia Niña 9, proveniente en este caso de Niña 13. Claramente Niña 17 se une a Niña 13 y rechazan a Niña 9, pues es común que los/as niños/as exijan exclusividad y también compartan sus enemistades para demostrar su lealtad hacia quienes consideran sus amigos/as. Así como también, para evitar ser ellas víctimas de quien más ejerce violencia dentro del grupo curso. Vale decir, Niña 17 puede haberse unido a Niña 13 para molestar a Niña 9 a modo de protegerse de Niña 13, por si es ésta la buscase como posible víctima.

Ahora bien, Niña 9 asume que algunas de sus compañeras la rechazan y no entiende el por qué de ello. Por eso no extraña que haya reaccionado de aquella manera, cuando sus dos compañeras se arrancaban de ella, a modo de juego según parece. *“la rabia es la emoción*

que más se asocia con la intimidación” [Magendzo et al, 2004: 39], pero en este caso podría considerarse que la manera de demostrar la rabia, la angustia o de canalizar sus emociones, fue por medio del llanto, lo cual deja patente la frustración que genera en la niña las situaciones que la embargan, pues es conciente del rechazo del cual se ha hecho parte sin precedente claros ni palpables. Niña 15, viendo lo triste que estaba Niña 9 la tomó del brazo y la llevó a lavarse la cara, lo que demuestra una empatía por parte de ésta para con su compañera. Reconoce y ve el sufrimiento de su par, por lo que trata de enmendarlo en alguna medida, siendo de compañía y apoyo para Niña 9. Además, es posible ver a Niña 15, dejando sus diferencias de lado, ya que muestra una actitud de compañerismo que, como ya se decía, es destacable considerando el tipo de relación que han establecido estas niñas. “Andar en compañía de otros protege de la intimidación, debido a que el intimidador agrede cuando está seguro de su mayor poder y de su impunidad” [Magendzo et al, 2004: 98]. Niña 15 decidió probablemente ofrecer su ayuda, porque se percató de cuan necesaria era para que Niña 9 estuviera tranquila y se sintiera reconfortada y apoyada. Se evidencia una empatía y comprensión para con su compañera, la cual es comprensible en el contexto situado puesto que estas niñas se están adentrando en un periodo del desarrollo que “se caracteriza por una mayor flexibilidad y cierto grado de autonomía basada en el respeto mutuo y la cooperación... Como pueden considerar más de un aspecto de una situación, hacen juicios morales más sutiles, tales como tomar en consideración la intención” [Papalia, Olds y Feldman, 2005: 352].

El hecho de que Niña 9 sea tan sensible y reflexiva frente a esta y otras situaciones da para cuestionarse los motivos de ello, y qué es lo que ella ha deducido de todos estos contextos. Quizá puede que sea una baja autoestima, inseguridad, retraimiento, las cuales caracterizan a las potenciales víctimas de este fenómeno:

a) Características de personalidad:		
Rasgo	Bully	Víctima
Agresividad	Alta	Media
Ansiedad	Alta	Alta
Timidez	Baja	Alta

Acatar normas	Bajo	Medio
Provocación	Alta	Baja
Sinceridad	Alta	Baja
Retraimiento	Bajo	Alto
Psicoticismo	Medio-Alto	Bajo
Neuroticismo	Medio.Alto	Medio-Bajo
Extraversión	Media-Alta	Baja
Autoestima	Alta	Moderada
Autocontrol	Bajo	Medio

Cerezo [1991], citado en Cerezo [1997]

Probablemente, todas las situaciones experimentadas produzcan en ella una angustia aún mayor, haciendo que repercutan fuertemente en ella, más que lo que podría afectar a una niña con la autoestima normal. Pues además, según conversaciones informales con la asesora del hogar de Niña 9, ésta podría ser violentada física y psicológicamente en su hogar.

Sin embargo, la actitud de Niña 13 y Niña 17 también deben de ser consideradas, ya que ambas estaban jugando con Niña 9, aunque para ésta no haya sido un juego. Pero si las dos primeras vieron que su compañera estaba llorando y aún así siguieron con el juego, da para pensar que encontraban divertido que ella estuviera sufriendo por la situación. Lo cual manifiesta el modo cruel con que los/as niños/as de afirman su crecimiento como persona, tratando, para ello, mal a sus pares a fin de sentirse superior. Pues pese a las características no es posible hablar de bullying en la presente situación pues las acciones en el transcurso del estudio así lo demuestran, lo que viene a avalar la necesidad imperiosa de los/as infantes por atacar a otros/as para sentirse seguros/as de sí mismos/as.

Sin embargo, todo lo acontecido podría enmarcarse dentro de la denominada “*Agresión indirecta: [busca] propagar e inventar rumores, excluir socialmente. Lo peculiar de estas acciones es que necesitan de un tercero que actúe como testigo y cómplice para que la intimidación cobre fuerza y cumpla su finalidad*” [Magendzo et al, 2004: 12]. La clave está en la exclusión que experimenta Niña 9 de manera clara y explícita, así como la presencia

de testigos, que podrían ser Niña 15 como defensora de Niña 9 y Niña 17 como “cómplice” de Niña 13.

Ahora bien, en cuanto a 1° básico es posible dar muestras de las relaciones que se establecen entre pares, destacando situaciones similares a las expresadas anteriormente, en donde niños/as atacan a sus pares para reafirmar su personalidad y de esta forma ir configurándose como sujetos, así lo deja entrever el siguiente episodio en el que:

“Niña 1 le preguntó a niño 1, ¿te has dado cuenta que estoy más delgada?, a lo que niño 1 respondió levantándole la polera y diciendo rápidamente y sin medir el tono de su voz: no!!!, yo cada día te veo más gorda. Niña 1 le reiteró la pregunta mostrándole sus costillas y diciéndole, pero mírame si estoy más grande y delgada, incluso ahora voy a patinaje. Niño 1 nuevamente de manera hosca le dijo que no, que igual él la veía gorda y que no iba a cambiar, por lo que niña 1 respondió diciéndole que no le importaba porque ella sabía que estaba más delgada, dándose vuelta e ignorando la expresión de desagrado que hace niño 1” [Observación 1, Investigadora 1, 1° básico]

Adicionalmente, este episodio deja entrever que existen modelos que se han implantado en la sociedad, los cuales van traspasándose de forma errónea a niños/as de tan corta edad *“Los medios de comunicación de masas transmiten lo que más vende en la sociedad actual”* [Batista et al, 2009:38].

En referencia a niño 1 es preocupante la forma agresiva en la cual responde a las interrogantes de niña 1. Él no es un niño que habitualmente actúe como victimario, pero si podría ir formándose como un potencial victimario, pues él es víctima de una agresión cotidiana dada la forma en que se establecen lazos en su hogar, lo cual encaja a perfección con las características de los agresores pues *“los/as victimarios/as son también víctimas de otros contextos y/o situaciones”* [Batista et al, 2009: 45]. Sin duda alguna la forma de relacionarse con su entorno más cercano le afecta y lo lleva actuar de dicha manera con quien, aparentemente es más débil. Esto se explica de mejor forma por medio de la teoría catártica de la agresión, la cual plantea que la agresión *“supone una expresión repentina de*

afecto anteriormente reprimido cuya liberación se hace necesaria para mantener el estado de relajación adecuado” [Cerezo, 1997: 39]. Lo cual no necesariamente habla de bullying pero sí de la manera de manifestar sus emociones de los sujetos estudiados, pues éste al igual que los episodios ya descritos así lo exponen en reiteradas oportunidades.

Ahora bien, aclarada le necesidad imperiosa de los/as niños/as de atacar a sus pares, para reafirmarse como sujetos. Es preciso esclarecer que no todos los episodios observados responden a esta simple característica de la edad, pues hay otros tanto que dejan de manifiesto que el bullying existe y se presenta con diversas características según la edad y desarrollo de los sujetos.

“...El/la Docente 1 pidió que trabajaran en silencio durante lo que restaba de tiempo. La mayoría así lo hacía excepto por Niño 2, quien le conversaba a Niña 8... Al pasar un par de minutos, Niño 5 levantó su mano, y al ver que el/la Docente 1 no respondía rápidamente al gesto que hizo... gritó desde su puesto... que Niña 2 estaba conversando... El/la Docente 1 lo mira y le dice: pero Niño 5, Niña 2 está callada el que está hablando es Niño 2... pero Niño 2 le dijo: no Docente 1, yo también vi cuando Niña 2 estaba hablando, pero inmediatamente habló Niña 8 diciendo que era mentira, porque Niña 2 estaba callada pero Niño 2... insistió en que él decía la verdad porque él la había visto y que el/la Docente 1 no podía decir nada porque no la había visto, pero Niña 8 insistió en que él era el que realmente hablaba. Finalmente el/la Docente 1 les pidió que ya dejaran de estar peleando y que dejaran de acusar a Niña 2, porque muchas veces ella no hacía nada y ellos/as insistían en hacerlo... Niña 2 miraba desorientada toda la discusión, pero no emitió comentario alguno. Muy por el contrario, se puso de pie y se metió debajo de las mesas que se encontraban al final de la sala, jugando con unas parkas que habían tiradas en el piso. Niño 2 le dice a al/la Docente 1: “viste si ella es súper desordenada, nunca escucha lo que tú dices y más encima molesta” [Observación 21, Investigadora 1, 1° básico].

Sin embargo, a pesar del actuar de Niño 2, se observó la evasión de Niña 2 respecto de las situaciones que la envuelven. Podría pensarse que ella adoptó una actitud absolutamente despreocupada, no obstante es posible dar cuenta de una abstracción de las acusaciones y de la situación en sí, haciendo alguna otra actividad distinta y contraria a la que estaba

realizando previo al suceso en el que se acusa, denotando una postura de evasión a modo de poder distraerse de lo que estaba vivenciando, pues queda claro que ella entiende la situación, pero no considera importante defenderse, porque es consciente de que dentro del curso no la quieren y no le harán caso alguno. *“no ‘pescar’, permite, según los afectados, desperfilar la acción y con ello evitar nuevas acciones de intimidación”* [Magendzo et al, 2004: 41].

Es posible dar cuenta de cómo se persigue y acosa a Niña 2 por parte de sus algunos/as de sus compañeros/as de curso, en especial de Niño 2, quien asiduamente la acusa de estar molestando, conversando, haciendo ruido, etc. sin recibir contradicción alguna por parte de sus pares por el acoso constante hacia una de sus compañeras, haciéndose incluso parte de la situación pero avalando la actitud agresora de Niño 2.

La situación de Niño 2 es tan importante como la de Niña 2, pues *“estudiar a los violentos es casi tan crucial para entender las complejidades plenas de la violencia con el objeto de denunciar el fenómeno”* [Nicholson, 1969: 39]. Puede que la forma de ser o la crianza de Niño 2 le permitan tener este actuar, pero cuando lo enfrenta a otra persona, y más aún, cuando frecuentemente es hacia la misma persona termina transformándose en acoso, ya que el/la Docente 1 es quien ratifica el hecho de que Niña 2 es frecuentemente acusada aún cuando en realidad no ha participado del desorden del que se le acusa. Situación que es alarmante, pues es ahí cuando suele tomarse en cuenta la magnitud de la problemática, la mayoría de las veces, es la víctima quien primero alarma y preocupa, pero no hay que olvidar la contraparte, los/as victimarios/as. Estos/as últimos/as son sujetos que requieren aún mayor atención, y un trabajo mucho más profundo, para que de alguna manera se pueda tratar de entender su actuar agresivo y obsesivo.

Es posible observar una preocupación naciente por parte del/la Docente 1 frente a la situación de Niña 2, al solicitar al curso que dejen de acusarla de cualquier cosa y se den el tiempo de conocerla, lo que evidentemente es positivo para la niña en cuestión, pues *“Los profesores parecen no atender a las demandas de ayuda de los intimidados”* [Magendzo et al, 2004: 85]. Con la actitud que adopta el/la Docente 1, se demuestra un cambio en esta situación. Sin embargo, el accionar sigue siendo pasivo, sobre todo considerando la actitud

caprichosa y prejuiciosa de los/as niños/as quienes mantienen fija la primera impresión que tienen de ciertas personas, que en este caso sería que Niña 2 es pesada, floja, molesta, perpetuándola a posterioridad.

Ahora bien, tal como ya se demostró la actitud de defensa que adoptó Niña 8 en fragmentos anteriores de observaciones, también es importante demostrar que, al igual que ocurre en 2° básico, los/as niños/as también actúan según su propia conveniencia, o en su defecto por temor:

“...Niña 2 estaba fuera del círculo de pie intentado poner su silla entre dos de sus compañeros/as los/as cuales ya estaban ubicados/as y sentados/as en los lugares que habían escogido, poco lugar quedaba para poner otra silla en toda la sala... el/la Docente 4 comenzó a correrlos/as con sus sillas, mientras tanto la Investigadora 1 buscaba ubicarla entre dos de sus compañeros/as, pero cuando ellos/as veían que se pondría la Niña 2 entre ellos/as rápidamente se corrían y se apegaban a un/a compañero/a. Esto ocurrió con al menos 7 niños/as, de los/as cuales 5 eran niñas. En uno de los casos ocurrió que Niña 8, al ver que iba a sentarse a Niña 2 miró rápidamente a Niña 5... le puso cara de disconformidad e inseguridad hasta que se apresuró, tomó su silla y la apegó lo más que pudo a Niña 5. Finalmente, al lado de Niño 5 donde había un espacio para poner la silla de Niña 2, la Investigadora 1 le pidió que se corriera para hacerlo, él accedió pero al sentarse Niña 2, él la miró con cara displicente y se corrió lo más que pudo hacia el lado opuesto de Niña 2... Niña 2 se sentó sin hacer mayor alarde ni ningún comentario al respecto” [Observación 22, Investigadora 1, 1° básico].

En la primera observación presentada correspondiente a 1° básico, se ve que Niña 8 defiende a Niña 2 de la acusación que le hacen Niño 2 y Niño 5. Sin embargo, en esta última observación presentada es posible observar la inseguridad que presenta Niña 8 al no saber si hacerle un espacio a Niña 2 para que ésta se pudiera ubicar en el círculo que estaban conformando o ignorarla. Finalmente, vence su inseguridad, generándole una exclusión a Niña 2: *“...Agresión indirecta: propagar e inventar rumores, excluir socialmente. Lo peculiar de estas acciones es que necesitan de un tercero que actúe como*

testigo y cómplice para que la intimidación cobre fuerza y cumpla su finalidad [Magendzo et al, 2004: 12].

Tal como se decía en párrafos precedentes, Niña 2 es consciente del rechazo de sus compañeros/as, por tanto no se esfuerza en establecer lazos afectivos con ellos/as. Esta situación queda manifestada en el siguiente fragmento:

“Durante la clase que efectúa el/la Docente 2, Niña 3 y Niña 4 comienzan a molestar a Niña 2 diciéndole que era tonta, ante esto el/la Docente 2 intercedió diciéndoles que no pelearan. Más tarde, Niña 3 y Niña 4 volvieron a molestar a Niña 2. Luego de esto, la niña en cuestión se aisló de todo el grupo que participaba con ella en dicha clase... Una vez llegadas a la sala de clases, Niña 2 se sentó en el piso, debajo de la pizarra y comenzó a hojear un libro, el/la Docente 2 le preguntó qué le sucedía y ella le contestó que estaba triste porque ningún niño ni niña de ese curso la quería, el/la Docente 2 intentó persuadirla diciéndole que no era así, pero Niña 2 se ensimismó e insistió en su planteamiento” [Observación 8, Investigadora 1, 1° básico].

Sin lugar a dudas, y a pesar de los esfuerzos que se han llevado a cabo, no se logra convencer a Niña 2 de la “aceptación” de sus compañeros/as: *“Eso lo he sentido en el colegio. He sentido eso, que nadie me pesca, que no tengo amigos y todo esto”* [Magendzo et al, 2004: 69], y *“Aunque la víctima trate de aparentar su no afectación a causa de la agresión, las emociones no pueden negarse”* [Magendzo et al, 2004: 41]. Eso queda demostrado cuando Niña 2 dice que estaba triste porque sus compañeros/as no la querían, agregándole además que las compañeras le decían que era tonta: *“Aunque la intimidación entre mujeres es menos frecuente, y suele ser verbal y más indirecta, no es menos potente que las acciones realizadas por hombres”* [Magendzo et al, 2004: 88]. El daño psicológico que se le propina a Niña 2 es muy fuerte y dejará grandes secuelas, es por ello que su fuerza no es para despreciar ni menospreciar.

Además, no es el primer hecho que muestra situaciones adversas para la niña. En reiteradas ocasiones se hace evidente y explícito el rechazo y la desaprobación hacia las acciones que

lleva a cabo esta niña dentro del grupo curso. *“la reducción de las interacciones con los pares se hace evidente”* [Magendzo et al, 2004: 43]. Sus compañeros/as la ignoran, la tratan de mala manera, la humillan, por tanto *“no ‘pescar’, permite, según los afectados, desperfilar la acción y con ello evitar nuevas acciones de intimidación”* [Magendzo et al, 2004: 41]. O en su defecto, crear una especie de burbuja para protegerse.

Hemos tratado las relaciones que se establecen entre niñas. Veremos las relaciones que se dan entre varones.

Es importante decir que los hombres son más violentos y rudos por un asunto biológico, y eso se presenta en diversos momentos durante la estancia que tienen en el colegio: *“Durante el recreo en los primeros grados escolares, cerca de 10 por ciento del juego libre de los escolares corresponden al juego rudo, juego vigoroso que involucra luchas, patadas, revolcones, sujeciones y en ocasiones persecuciones, a menudo acompañados por risas y gritos”* [Papalia, Olds y Feldman, 2005: 342]. Este juego que se ha considerado rudo y que ha de ser parte del desarrollo de los/as infantes, ayuda a los/as niños/as a ir consolidando su personalidad y a competir por el dominio en el grupo de pares, evaluándose a sí mismos/as y a los/as demás. Este comportamiento suele presentarse principalmente en varones. *“En todas partes del mundo los niños participan en más juego rudo que las niñas, un hecho que por lo general se atribuye a una combinación de diferencias hormonales y de socialización”* [Pellegrini y Smith citados en Papalia, Olds y Feldman, 2005: 343].

No obstante, cuando el juego rudo como medio de socialización se transforma en persecución, acoso y humillaciones constantes para con un niño, deja de serlo y se convierte en bullying.

“Niño 12 y Niño 14 estaban jugando al ‘gallito’. En eso llegó Niño 13 y empezó a ayudar al primero, entre los dos le ganaron a Niño 14. Inmediatamente después, empezaron a cantar ‘Ganó el equipo de Niño 14’, lo que provocó que Niño 14 se enojara, argumentando que habían hecho trampa” [Observación 5, Investigadora 2, 2° básico].

El fragmento presentado demuestra que en un inicio los niños involucrados estaban en igualdad de condiciones, ambos estaban jugando sin problemas. Sin embargo, cuando se incorporó Niño 13 se evidenció un desequilibrio de fuerzas en detrimento de Niño 14, logrando que ganaran el juego los Niños 12 y 13. Niño 14 al ver la situación injusta en la que se encontraba, se molestó y argumentó que sus compañeros habían efectuado trampas, puesto que él reconocía implícitamente que estaba solo, mientras que Niño 12 había recibido ayuda. *“la rabia es la emoción que más se asocia con la intimidación”* [Magendzo et al, 2004: 39].

Sin embargo, es posible dar cuenta de otros episodios en donde se explicitan conductas de bullying y no de juego agresivo:

“...los/as niños/as debían formarse afuera de la sala para que entraran ordenados/as. Estaban en este momento cuando Niño 14 se ubicó en el primer puesto, pero como los/as niños/as tienen interiorizado que deben formarse por orden de estatura, comenzaron a empujarlo para que se fuera a su ubicación, diciéndole “Niño 14, éste no es tu puesto” o “córrete, Niño 14”. Sin embargo, mientras los varones lo empujaban a su puesto, algunos lo empezaron a empujar hacia la fila de las mujeres, por lo que éstas empezaron a empujarlo hacia la de varones, generándose un juego, similar al del “monito porfiado”. Niño 14 al comienzo estaba divertido, porque se reía y él también hacía peso hacia la fila de las niñas o hacia la fila de los niños. Pero en un momento, los empujones empezaron a ser más fuertes, por lo que quiso parar, pero sus compañeros/as no lo dejaban...” [Observación 38, Investigadora 2, 2° básico].

Si bien en un principio pareció ser sólo un juego, no tuvo precisamente ese fin. Ya que los niños comenzaron a empujar a Niño 14 hacia la fila de las niñas, con el único fin de molestarlo y hacerlo sentir mal. Sin embargo, para Niño 14 era un momento entretenido, porque sus compañeros/as estaban todos/as pendientes y jugando con él, pero cuando logró darse cuenta que la atención de éstos/as no se debía precisamente al juego, sino más bien para molestarlo, manifestó su deseo de querer detener la situación, obteniendo como respuesta de sus pares el ser ignorado en su petición. Frente a esto es posible observar una

vez más como el acoso es reiterado y frecuente aún en situaciones en las que debiesen ser divertidas para todos/as.

Otra situación que acredita que, si bien los niños son más rudos o agresivos que las niñas, siguen presentándose episodios en donde privilegian la amistad, humillando a Niño 14.

“Niño 14... Se acercó al puesto de Niño 24 y comenzó a sacarle punta a un lápiz, ya que éste le había prestado saca-punta. A Niño 14 se le cayó el saca-punta al suelo, y Niño 13 empezó a patearlo hacía el otro lado de la sala. Cuando Niño 14 le dijo que el saca-punta no es de él, sino que de Niño 24, Niño 13 dejó de patearlo.

Niño 13 y Niño 24 son amigos y comparten muchas tardes juntas” [Observación 36, Investigadora 2, 2° básico].

El episodio presentado demuestra que la actitud de Niño 13 consistía sólo en molestar y humillar a Niño 14, y el momento oportuno es cuando a Niño 14 se le cae el saca-punta prestado. Niño 13 aprovecha esa ocasión, pateándolo al otro lado de la sala. No obstante, cuando Niño 14 le dice que el saca-punta no es de él, sino que de Niño 24 deja de hacerlo inmediatamente. Esta situación da a entender que el fin de Niño 13 era molestar a Niño 14, y darle a entender que no le agrada, y para ello, un medio era patear el saca-punta. Así como patentar que la idea es agredir a Niño 14 y sus objetos personales. Magendzo et al [2004] clasifica esta situación de la siguiente manera: *“Agresión física: golpear, destruir pertenencias personales del compañero...”* [Magendzo et al, 2004: 12]. Si bien no existe destrucción de materiales del Niño 14, sí existe la clara intención de Niño 13 de hacerlo.

Para patentar el temor que Niño 14 tiene dentro del curso, se presentará la siguiente observación:

“...llegó el/la Docente 9 y se acercaron varios/as niños/as a presentarles sus saludos y abrazos, Niño 14 le dio un abrazo, pero Niño 12 empezó a separarlos/as. Niño 14 continuaba con su intento de seguir abrazado al/la Docente 9, por lo que Niño 12 le rasguñó la cara. El/la Docente 9 no se dio cuenta eso y les dijo que subieran a la sala.

Cuando se dirigían a la sala, Niño 14 se va corriendo a ésta, Niño 12 y Niño 13 empezaron a decir “pillemos a Niño 14”, por lo que éste se encerró en el aula. Cuando los/as niños/as, el/la Docente 9 y la Investigadora 2, ésta golpeó la puerta para que Niño 14 la abriera, pero no lo hacía. Cuando se asomó por una pequeña ventana que tenía la puerta y la vio, recién en ese momento abrió la puerta. Niño 14 le pidió disculpas a la Investigadora 2 por no abrir la puerta inmediatamente, ya que pensó que era Niño 12 quien golpeaba y no quería abrirle a él” [Observación 32, Investigadora 2, 2° básico].

Los niños involucrados en la discusión, ya han sido mencionados anteriormente, pero la situación en particular ha tenido un hecho que es una agresión física, que ha pasado desapercibida por parte del/la Docente 9. Luego hubo un hostigamiento y una actitud de temor por parte de Niño 14.

Sin embargo, Niño 12 y Niño 14 se ven enfrentados en discusiones y peleas de manera frecuente, no obstante, lo que no había pasado es que se pelearán por abrazar a algún/a profesor/a. *“La intimidación adquiere distintas formas y se materializa a través de diferentes medios” [Magendzo et al, 2004: 90],* y en este caso el medio es el/la Docente 9. Esta situación, bien podría suceder por el deseo de ser más que el otro compañero, de demostrarle que se es mejor, y para ello, el triunfo o el trofeo era abrazar al/la Docente 9 y el otro no poder hacerlo. Es por eso que Niño 12 intenta impedir que Niño 14 abrace al/la Docente 9, y Niño 14 reconociendo y asumiendo la disputa en que se ve enfrentado con Niño 14, la acepta luchando como sea con mantener abrazado/a al/la Docente 9 y que ésta/e se dé cuenta de quién lo/a está abrazando.

Pero cuando llegó el momento de subir a la sala de clases, la disputa ahora se centraba en quién era el primero en llegar a la sala de clases, y se sumaba Niño 13. Éste aunó fuerzas nuevamente con Niño 12, y el bullying se presenta cuando existe un *“desequilibrio de fuerzas” [Olweus, 1998: 26],* es decir, cuando un sujeto es más fuerte que el otro, ejerce

violencia y lo intimida, mediante distintas estrategias de represión. Y una de estas estrategias es la llevada a cabo entre los Niños 12 y 13, ambos presionando a Niño 14, lo que provocó en éste la necesidad de ocultarse y protegerse, por lo que decidió hacer uso de la sala de clases como refugio. *“La intimidación provoca aislamiento, pudiendo llevar a la víctima a situaciones extremas”* [Magendzo et al, 2004: 41]. Si bien la situación no tiene indicios extremos, la actitud de Niño 14 al buscar protección denota la necesidad de ocultarse de sus compañeros, pues sabía que éstos algo le iban a hacer, motivo por el cual no quiso abrir la puerta, y cuando se dio cuenta de que la Investigadora 2 era quien golpeaba, la abrió, sabiendo que sus compañeros nada podrían hacerle, ya que eso significaba que dos personas adultas estaban ahí. *“Cuando estaba el profesor no me molestaban, porque cuando estábamos con profesor era todo normal”* [Magendzo et al, 2004: 39]. Se entiende por normal, la situación de posible tranquilidad o paz en la que podrá encontrarse Niño 14, en este caso, tendría paz o protección, estaría en una situación normal en una sala de clases cualquiera. Así también, *“Andar en compañía de otros protege de la intimidación, debido a que el intimidador agrade cuando está seguro de su mayor poder y de su impunidad”* [Magendzo et al, 2004: 98]. Andar en compañía de otros/as, sería tener el cuidado de las personas adultas, al saber que con ellas no podía pasarle nada pues ambas son consideradas autoridad dentro del curso.

Por otro lado cabe señalar que la actitud del/la Docente 9 es muy común cuando se trata de este tipo de situaciones, ya que los/as docentes suelen pasar por alto situaciones como éstas, lo cual en cierta medida acredita o avala el actuar de los/as niños/as que arremeten contra otros/as, pues ellos/as saben lo que ocurre, pero mejor lo omiten. *“Los profesores suelen tener informaciones referidas a acciones de intimidación, sin embargo, no actúan directamente contra ella”* [Magendzo et al, 2004: 44]. De igual modo, *“Los profesores parecen no atender a las demandas de ayuda de los intimidados”* [Magendzo et al, 2004: 85]. En este caso, el/la Docente 9 no se dio cuenta de la necesidad de Niño 14 de recibir un beso, un abrazo o un saludo en respuesta a su cálida manera de recibirlo/a, así como no se dio cuenta de que este mismo niño era perseguido por dos de sus compañeros, lo que generó temor en él.

Con todas las observaciones presentadas es posible dar cuenta que las relaciones interpersonales que se establecen en niños/as de NB1 radican en una lealtad hacia

determinados/as compañeros/as, sin ser conscientes, en su gran mayoría, del perjuicio que le causan a los/as niños/as que aíslan o humillan. Y que en muchos casos, los/as niños/as forman alianzas para perjudicar a otros de manera deliberada.

Ahora bien, en cuanto a las perspectivas que tienen los/as niños/as de 1° básico respecto a la violencia, éstos/as la ven como un fenómeno ajeno a ellos/as y que no existe en el colegio. Sin embargo, entre lo que ellos/as responden y lo que es posible conocer por medio de las observaciones, existen contradicciones en los discursos.

Frente a la siguiente pregunta efectuada por las investigadoras:

“¿alguna vez en el colegio han visto algo así?” [Imagen que demuestra a un niño grande agarrando del pelo a un niño más pequeño]

“No” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Todos]

Sin embargo, en otros momentos del grupo focal dicen haber visto y/o experimentando escenas de violencia:

“¿si alguna vez vieran algo así qué harían?”

“Es que un amigo mío en consejo de curso, contó que un niño dijo que habían dos niños peleando y él trato de alejarlos y le dijeron ¡cállate niño no te interesa!” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Niño 7]

“Cuando estaba en kinder un niño de seis me andaba molestando” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Niño 5]

“Ah sí, porque andábamos jugando a la pelota y él quería jugar y nos pegaba a cada rato, y le dijimos ¡para, para! y él dijo, pero ¿qué tiene?, y le dijimos es que nos duele y dijo que importa y se enoja con nosotros, nos pegó y se fue” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Niño 7]

Con los discursos recién presentados, es posible decir que los/as niños/as de este nivel saben de la existencia de la violencia, reconocen las acciones violentas, pero no son capaces de extrapolar ese conocimiento a otras escenas de características similares. Esta situación bien podría deberse a que aún no tienen bien desarrollada su capacidad de discernimiento.

Ahora bien, los/as niños/as de este nivel, ejemplifican con sus experiencias en los momentos en que se han sentido violentados/as:

“¿Alguno de ustedes se ha sentido como esta niña?” [Imagen que contiene a 3 niñas agrupadas riéndose señalando a una cuarta que está sola con cara de tristeza]

“No” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Todos/as].

“¿Alguno se ha sentido cómo el niño grande o el niño pequeño?” [Imagen en donde sale un niño grande que toma del pelo a un niño más pequeño]

“No” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Todos/as]

Todos/as los/as niños/as responden que nunca se han sentido violentados/as en el colegio ni han visto una situación así en el centro, mas es posible dar cuenta de que eso no es así:

“Al llegar a la sala de clases, el/la Docente 2... le preguntó a la Investigadora 1 si el/la Docente 1 y ella – Investigadora 1- habían hecho algo en relación a la situación de Niña 2, puesto que hace ya unas semanas se ha venido observando que Niña 2 no está completamente integrada al curso y que ella se siente mal por ello, pues siente rechazo de parte de sus compañeros/as y eso la hace ponerse triste...” [Observación 24, Investigadora 1, 1° básico].

Dentro del grupo focal, Niña 2 es una de las que responde que nunca se ha sentido violentada, sin embargo, tal como aparece descrito en la observación presentada, los/as docentes ya dan cuenta de lo que está ocurriendo entre esta niña y el resto del curso.

En cuanto al discurso de los/as niños/as de 2° básico. Éstos/as son más conscientes de los actos de violencia, aún cuando lo que ellos/as dicen tiende a ser modificado en función de lo que es socialmente aceptado.

“¿Qué piensan de esta imagen?” [Imagen alusiva a donde aparecen 3 niñas conversando entre ellas, mientras una cuarta, que aparentemente es calva esta sola y con mirada triste]

“Hay una niña pela” [Grupo focal niños/as, 2° básico, Niña 10]

“Jajajaja” [Grupo focal niños/as, 2° básico, Todos/as]

“Tiene cáncer porque es pelada, se le cae el pelo” [Grupo focal niños/as, 2° básico, Niña 10]

Ahora bien, en cuanto a la percepción que éstos/as tienen del fenómeno dentro del establecimiento, es posible decir que sí identifican los actos violentos, sobretodo de manera experiencial:

“¿Alguno de ustedes se ha sentido como el niño pequeño, de esta imagen?” [Imagen que presenta a un niño sentado en una silla junto a su pupitre con cara de tristeza, rodeado por 3 cabezas grandes de compañeros que lo miran socarronamente]

“Si, porque me han molestado muchas veces” [Grupo focal niños/as, 2° básico, Niño 18]

“¿Dónde te han molestado?”

“En el colegio, en mi casa también” [Grupo focal niños/as, 2° básico, Niño 18]

“¿Los niños que te molestan son amigos tuyos, del curso, de otro curso, son más grandes, más pequeños?”

“De este curso” [Grupo focal niños/as, 2° básico, Niño 18]

“También me ha pasado, son de todas partes” [Grupo focal niños/as, 2° básico, Niña 10]

Por otra parte, los/as niños/as de 1° básico consideraban que el razonamiento y el uso consciente de éste podía evitar la generación de conflictos, pues para ellos/as la conversación era un camino a seguir con los/as involucrados/as. Aunque también reconocen que por ser pequeños/as es difícil que les presten atención. Así también, saben que es una

alternativa válida recurrir a adultos en caso de que la conversación no diera resultados positivos.

“¿Qué harían ustedes si vieran algún tipo de violencia en el colegio?”

“Yo le diría basta” [Grupo focal niños/as, 1° básico Niño 6]

“¿Tú crees que ellos te escucharían?”

“No” [Grupo focal niños/as, 1° básico Niño 6]

“Y ¿qué harías si ellos no te escuchan?”

“Yo le diría a alguna tía que esté cerca” [Grupo focal niños/as, 1° básico Niño 6]

“¿Por qué crees que no te escucharían?”

“Porque ellos no escuchan a los niños chicos” [Grupo focal niños/as, 1° básico Niño 6]

“Yo me metería al medio y si ellos siguen le diría a la tía de turno” [Grupo focal niños/as, 1° básico Niño 7]

“Niña 2, ¿qué harías tú?”

“Si veo a un niño grande gritándole a un niño pequeño, le diría a una tía que este muy cerca que pare la pelea y después la pararía” [Grupo focal niños/as, 1° básico Niña 2]

“Le diría que mande a buscarle el apoderado” [Grupo focal niños/as, 1° básico Niño 5]

“Primero yo hablaría y si me sigue molestando lo acuso a la tía” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Niño 5],

“las actividades más indeseables, incluida la agresión entre escolares y el comportamiento antisocial o la delincuencia, suelen producirse cuando los padres no saben qué está haciendo su hijo, o cuando ellos u otras personas adultas están ausentes” [Olweus, 1998: 60], lo que les lleva a ver en los adultos a un ser protector, por lo que sienten que pueden acudir a ellos para que medien en conflictos que escapan de su alcance. Ven en las personas adultas, la autoridad que hace falta para poder poner término a escenas de violentas.

Y para terminar los conflictos plantean que las personas:

“Pueden ser razonables otra vez y pueden ser amigas otra vez” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Niño 7].

A partir de ello es necesario considerar que *“los motivos humanos son en muy buena parte inconscientes y están más allá del control racional, y en que no siempre armonizan con las necesidades de una sociedad ordenada”* [Horton y Hunt, 1992: 103], por tanto si los/as infantes poseen al menos el discurso del diálogo como medio para la resolución de conflictos, bien podría impedirse que el descontrol sea quien guíe los actos agresivos de las personas.

La racionalidad a la que ellos aluden se ejerce, también, a través de la cortesía, la que puede ser una herramienta importante para terminar con el ejercicio de la violencia:

“Si hizo algo malo debe disculparse” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Niña 2].

“Yo creo que se puede cambiar para que se mejore y se disculpe” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Niño 6].

De igual modo, es posible contrastar que el discurso que tienen los/as niños/as de 1° básico dista mucho de su actuar:

“¿tú crees que se puede cambiar?”

“Mmm se puede llamar para que le pidan disculpas” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Niño 5].

Sin embargo, este niño se ha visto envuelto en discusiones por medio de las cuales su actitud denota una falta de respeto solamente para con Niña 2, tanto de manera directa como indirecta. Si bien la observación que se presenta a continuación no demuestra una

humillación directa hacia Niña 2, sí existe una contradicción entre el discurso dado por Niño 5 en el grupo focal:

“Al ingresar la Investigadora 1 a la sala de clases, Niño 2 y Niño 5 comienzan a cantar y saltar muy contentos, diciendo que Niña 2 se cambió de puesto... la Investigadora 1 les pregunta que qué es lo que estaban diciendo, Niño 5 le repite que Niña 2 se cambió. Les vuelve a preguntar que para dónde se cambio y Niño 2 le señala la fila del lado derecho de la de ellos... Les consulta que si la tía la había cambiado y Niño 5 le responde que no, que ellos la echaron, ante esto la Investigadora 1 se acerca y reubica la mesa en el lugar que estaba antes del cambio, pero Niño 2 la detiene y le dice que no, que efectivamente el/la Docente 1 cambio a Niña 2...” [Observación 7, Investigadora 1, 1° básico].

Por otra parte, dentro de las miradas que tienen los/as niños/as de 1° básico, es posible reconocer que estos/as consideran que cuando un/a niño/a grande los/as agrede es porque el/la niño/a pequeño/a dio pautas para que eso ocurriera, lo que en cierta medida significa que avalan algunas conductas de agresividad, demostrando que ellos/as como niños/as pequeños/as deben guardarles respeto, porque éstos/as si se sienten ofendidos/as podrán lastimarlos/as. Aún cuando también reconocen que los/as niños/as más grandes pueden actuar de manera violenta, porque así lo desean.

“¿Qué sucede en esta imagen?... ¿qué piensas de esta imagen?”

“Yo creo que capaz que ese niño le hizo una maldad, una broma pesada y le quiso pegar”
[Grupo focal niños/as, 1° básico, Niño 7].

“Yo creo que quiere pegarle porque él es más chico y los grandes se quieren aprovechar de los niños chicos” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Niño 6].

“¿Qué actitud demuestra este niño rudo en su rostro?” [Imagen en donde aparece un niño con cara agresiva, alto con una polera que tiene una calavera, cubriendo con su sombra a un niño más pequeño que denota temor]

“Que capaz que le pegaron esta súper enojado con él” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Niño 7]

“Que el niño más chico tiene mucho miedo, pero si se disculpa si hizo algo malo debe disculparse” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Niña 2].

Por otra parte, los/as niños/as en general, reconocen que la violencia es “mala”, porque daña a las demás personas; con ello argumentan que no las molestarían, aún cuando en la práctica no se dé de aquel modo:

“Porque quiero que las personas se sientan bien” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Niño 7].

“¿Por qué está mal burlarse de un amigo?”

“Porque el otro se va a sentir mal” [Grupo focal niños/as, 2° básico, Niña 11]

“Porque le falta el respeto a los compañeros” [Grupo focal niños/as, 2° básico, Niño 22]

“Están haciendo un abuso, porque están haciendo “buuu”” [Grupo focal niños/as, 2° básico, Niño 24]

“Está mal, porque están molestando” [Grupo focal niños/as, 2° básico, Niña 12]

No obstante, en ambos cursos se explicitan en los discursos, características físicas que pueden ser consideradas con base para burlas en estas edades, así como para posteriores discriminaciones en cursos más avanzados:

“Capaz que se están riendo porque es fea” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Niño 7]
[Comentario alusivo respecto a niña que aparece dejada de lado por 3 de sus compañeras]

“Pero tú dices que algunos son feos. ¿Por qué algunos son más feos y otros más bonitos?”

“Jajaja, porque son chinos” [Grupo focal niños/as, 2° básico, Niño 13]

“¿Cuál es más feo?”

“El negro” [Grupo focal niños/as, 2° básico, Niño 13]

Lo anteriormente expuesto, nos señala que *“la heteronomía necesita ser constituida no como negación de la individualidad o como una situación opresiva sino como relación con “el otro”, y en este caso me refiero a la sociedad”* [Bustelo, 2007: 168]. Por tanto, podría

considerarse que los/as niños/as, en estos casos, aún siguen el ejemplo de personas adultas, pues ellos/as aún están en el periodo en que imitan los comportamientos de sus figuras significativas, lo que se traduce en “...*que las reglas vienen de las autoridades adultas y que no pueden torcerse o cambiarse...*” [Papalia, Olds y Feldman, 2005: 352]. Será con el paso a la adolescencia cuando empiecen a cuestionarse lo que los adultos les dicen y comiencen a forjarse sus propios criterios.

En cuanto a lo que respecta a los momentos de diversión, reconocen que los juegos pueden ser instancias que generen peleas entre los/as niños/as, ya sea porque no se les permite participar:

“*yo creo que la rechazan porque no quieren que ella juegue*” [Grupo focal niños/as, 2º básico, Niño 13]

“*Niña 11 casi nunca me deja jugar. Yo le preguntó y me dice no*” [Grupo focal niños/as, 2º básico, Niña 18],

O por diferencias entre los/as jugadores/as:

“*Lo que pasa que yo un día pelee con Niño 5 porque yo quería tirar un córner y él también quería, entonces estaba triste*” [Grupo focal niños/as, 1º básico, Niño 7].

Todo esto se debe a que los/as niños/as “*Pasan menos tiempo en actividades libres y no estructuradas, como el juego rudo y los juegos informales, y más tiempo en deportes organizados*” [Hofferth y Sandberg citados en Papalia, Olds y Feldman, 2005: 342]. “*Durante el recreo en los primeros grados escolares, cerca de 10 por ciento del juego libre de los escolares corresponden al **juego rudo**, juego vigoroso que involucra luchas, patadas, revolcones, sujeciones y en ocasiones persecuciones, a menudo acompañados por risas y gritos*” [Papalia, Olds y Feldman, 2005: 342]. Este juego que se ha considerado

rudo y que ha de ser parte del desarrollo de los/as infantes, ayuda a los/as niños/as a ir consolidando su personalidad y a competir por el dominio y liderazgo en el grupo de pares, evaluándose a sí mismos/as y a los/as demás. Este comportamiento suele presentarse principalmente en varones. *“En todas partes del mundo los niños participan en más juego rudo que las niñas, un hecho que por lo general se atribuye a una combinación de diferencias hormonales y de socialización”* [Pellegrini y Smith citados en Papalia, Olds y Feldman, 2005: 343]

Otro/a punto a considerar explicitado por los/as niños/as, es que los varones ejercen más violencia física que las mujeres, es decir *“los chicos eran víctimas y perpetradores de agresiones físicas con más asiduidad”* [Olweus, 1998: 36], mientras que las niñas tienden a la violencia psicológica, o sea *“las chicas suelen recurrir a formas de hostigamiento más sutiles e indirectas, como la difamación, el rumor, la manipulación de las relaciones de amistad”* [Olweus, 1998: 36].

“yo he visto que unas niñas de cómo tercero me estaban molestando” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Niña 7].

Así también, ambos niveles coinciden en la percepción que tienen de la violencia física y psicológica:

“las dos cosas son malas porque que se burlen y todo eso igual hace que la persona se sienta súper triste” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Niño 7].

Así como, consideran que las burlas son negativas:

“porque le falta el respeto a los compañeros.” [Grupo focal niños/as, 2° básico, Niño 22].

Atribuyen causas al ejercicio de las conductas violentas:

“Porque capaz que algunos de esos niños pueden hacerles groserías a un grande o decir cosas” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Niño 5].

Ante esas conductas manifiestan que los apoderados son quienes pueden ejercer control sobre sus hijos/as, por tanto si los/as niños/as incurrir en conductas violentas de manera reiterada, es necesario que éstos/as intervengan para que no se vuelvan a repetir:

“diría que mande a buscarle el apoderado” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Niño 5].

Reconocen consecuencias negativas en los actos donde se presenta la violencia, incluso ejemplifican con casos que han sido fatales:

“había un niño que insulto a otro, le empezó a pegar mucho a otro y lo dejo inconsciente, lo mato” [Grupo focal niños/as, 2° básico, Niño 15].

Lo anterior se suscita en función de que *“La intimidación provoca aislamiento, pudiendo llevar a la víctima a situaciones extremas”* [Magendzo et al, 2004: 41]. De igual modo, es posible decir que ese conocimiento que los/as niños/as poseen respecto a estas situaciones particulares, pueden surgir debido a la exposición frecuente y permanente que tienen para con los medios de comunicación. Es por ello que es de suma relevancia *“proteger a los niños de la violencia a la que les expone la televisión e incluso debería plantearse la posibilidad de utilizar la televisión de forma educativa para prevenir la violencia”* [Martínez, 2007: 179], ya que *“La repetida exposición a la violencia puede producir cierta habituación, con el riesgo de considerarla como algo normal, inevitable y de reducirse la empatía con las víctimas”* [Martínez, 2007: 179]. Por esta razón *“Es importante promover en los niños la reflexión respecto a la violencia que nos rodea”* [Martínez, 2007: 179]. Ejemplo de ello es la escasa empatía que los/as niños/as presentan para con Niña 2 en 1° básico, y Niño 14 en 2° básico, en donde ambos/as han sufrido acosos, humillaciones, burlas, sin que ningún/a niño/a modifique su actuar en pro de mejorar la calidad de vida de

estas víctimas en sus respectivos cursos. Si bien se presentan casos particulares de niños/as que, en ocasiones, prestan ayuda a estos/as infantes, no son siempre y dependen de ciertas condiciones, tales como la presencia de docentes.

Los/as niños/as, por medio de los grupos focales, aluden a la intencionalidad de los/as victimarios/as y los encasillan de rudos o bravucones:

“ellos son rudos le quieren pegar a los niños pequeños y les quiere quitar las cosas” [Grupo focal niños/as, 1° básico, Niño 5].

“le quiere pegar porque el niño grande es un bravucón” [Grupo focal niños/as, 2° básico, Niña 10]

“¿Qué es un bravucón?”

“Que le pega a cualquier persona y que son pesadas” [Grupo focal niños/as, 2° básico, Niña 10].

Es preciso considerar que los/as niños/as de 1° básico eran un grupo que se respetaban entre sí. Ello se hizo patente en el grupo focal, mientras que en el 2° básico, los/as niños/as se burlaban de las opiniones e intervenciones que sus compañeros/as realizaban.

En lo que respecta a como es visto este fenómeno desde la comunidad educativa en su complejidad, debemos decir que, según el grupo focal efectuado a padres y apoderados, éstos manejaban la definición del fenómeno. Para ello, argüían que el bullying:

“Es una especie de matonaje que hay instalado. Hay dos características, la agresión física y psicológica, que se manifiestan en los compañeros, que no se sabe mucho en realidad o no hay mucha investigación al respecto, pero sí los porcentajes son bastante altos, y de lo cual, intuyo es que hay que ser un poco, bastante consecuente. Ya tanto padres, alumnos, profesores, que es un problema que está latente y es un problema serio que se está

manifestando en todo Chile y en todo el mundo en realidad... Ahora último se le puso nombre, y se le puso nombre incluso afuera, nosotros todavía no lo calificábamos, pero siempre ha existido. Lo que pasa es que no se han tomado medidas tampoco porque se veía como algo totalmente normal entre niños y un par” [Grupo focal pares y apoderados/as, Apoderado 9].

Es importante decir que el manejo que los padres tenían respecto a esta temática demostraba que se habían preocupado por estar al corriente de la situación y del tema en cuestión.

Ahora bien, es de suma importancia decir que dentro del grupo focal llevado a cabo con los apoderados, éstos confirmaron lo que nosotras, como investigadoras ya sabíamos, debido a las observaciones registradas:

“En este colegio sí hay Bullying, es difícil que no haya. Habiendo niños tiene que haber algo de Bullying, quizás no integrado, pero va haber igual” [Grupo focal padres y apoderados/as, Apoderado 10].

De igual modo, identifican el tipo de agresión que se presenta en el centro,

“Entonces efectivamente hay Bullying, ¿qué creen que caracteriza más al Bullying en este estrato social, más físico o psicológico?”

“Psicológico” [Grupo focal padres y apoderados, Apoderado 9]

“Aquí no se ve tanto físico” [Grupo focal padres y apoderados, Apoderado 13]

Reconocen que el tipo de agresión que se da en la escuela es mayoritariamente de tipo psicológica, atribuyendo de manera implícita que la violencia física se da más en colegios municipales o de menores recursos.

Así también, manifiestan situaciones que se presentan en el centro, si bien, no se dan en los cursos en estudio, sí se suscitan en niveles superiores:

“bueno yo sé por ejemplo, que hay un niño que de hecho lo cambiaron de curso al de mi hijo, y el otro niño que lo maltrataba pidió cambio al mismo curso. Allí hay una falla del colegio” [Grupo focal padres y apoderados/as, Apoderado 10].

Es en función de la experiencia relatada por este apoderado, es que en conjunto, consideran y plantean la necesidad de que se trate este tema, ya sea de manera directa:

“... a lo mejor tomarlo dentro de una asignatura, sería súper bueno para el colegio tomarlo dentro de una asignatura” [Grupo focal padres y apoderados/as, Apoderado 10].

O indirectamente, por medio de la promoción de valores, pues reconocen debilidad en el actual trabajo hacia éstos, los que indudablemente influyen en la conducta de los/as niños/as.

“Si no se le enseñan correctamente los valores y los principios, creo que poco se puede hacer en realidad” [Grupo focal padres y apoderados/as, Apoderado 11].

“Los valores- las creencias básicas e implícitas orientan toda transmisión de la conducta cultural, y conforman la respuesta del individuo” [Nicholson, 1969: 63], lo que se traduce que éstos intervendrán en la conducta de los/as niños/as. Por lo tanto, si lo que se pretende es reducir la violencia, es necesario inculcar valores que se contrapongan con ese fenómeno. Además, por medio de estos, se les ayuda a establecer límites en su actuar, así como poder lograr ser más empáticos/as con las personas que los/as rodean, pues ellos/as se están recién insertando en la sociedad y aún no saben claramente cómo hacerlo.

Catalina Mertz, en su trabajo “La prevención de la violencia en las escuelas” señala que *“Las tres principales razones por las cuales la violencia en las escuelas debe ser prevenida son que: dificulta el aprendizaje de los alumnos, le causa daños físicos y psicológicos a las víctimas de ella, y, por último, que el involucramiento en ella es un factor de riesgo que incrementa las probabilidades de emprender trayectorias de vida problemáticas”* [Mertz, 2006: 5]. Considerando esto, podemos decir que padres y apoderados consideran indispensable intervenir en la escuela, porque reconocen que el fenómeno del bullying está inserto en ésta.

Ahora bien, padres y apoderados igualmente reconocen que dentro del bullying, se victimizan a quienes se escapan del común de los/as niños/as, es decir, se enfatiza en las diferencias que poseen las personas, pero de manera negativa lo que se evidencia en una discriminación, en un aislamiento, en un ignorar al/la niño/a, rechazarlo/a y ejercer cualquier otro tipo de violencia hacia éstos/as. Lo que se fundamenta en que *“lo que se marca es lo distinto”* [Magendzo et al, 2004: 38].

“yo leí en un artículo que se son de ascendencia por ejemplo son: autóctono, morenitos por ejemplo, les va mal en el colegio, entre comillas porque a un niño también le puede ir muy bien y también lo rechazan porque le va muy bien” [Grupo focal padres y apoderados, Apoderado 9].

Lo que padres y apoderados nos dicen se confirma con lo que los/as mismos/as niños/as manifestaron en los grupos focales, cuando aludían a características físicas, tales como niños/as provenientes de otros países (chinos), color de piel, situación de salud, entre otras.

Esto mismo es posible verlo en los dos casos emblemáticos de bullying detectados en los cursos estudiados. En 1° básico se discriminaba a Niña 2, porque ella no cumplía con el perfil que todo/a niño/a debía tener al formar parte de un centro educacional de ese nivel, vale decir, debiera ser segura de sí misma, tener capacidad de réplica, opinión, poseer conocimientos profundos en algunas áreas. Por el contrario, esta niña se ensimisma, se retrae, no aportaba de manera satisfactoria en las clases.

Y en el caso detectado en 2° básico, el niño en cuestión también se salió de lo que el curso esperaba que fuera, puesto que Niño 14 se incorporó recién este año al curso, proveniente de otro curso del mismo nivel, llegó intentado caer en gracia a sus compañeros/as y llamando la atención con su personalidad, al ser participativo, pero no acertando a lo que se le preguntaba, cuando en realidad lo que se pretende es que todo/a niño/a nuevo/a sea bajo perfil, y de a poco vaya haciéndose amigos/as de los/as compañeros/as, y no intentarlo arrebatándole el lugar a éstos.

Padres y apoderados saben que es difícil detectar a las víctimas, porque los/as niños/as no hablan por temor a represalias. Leva et al [S/A], en su texto “Violencia en la Escuela. Prevención para crecer en valores”, hacen referencia a la llamada “ley del silencio”, en donde el ejercicio de violencia se ve amparado tanto por el silencio generado por las víctimas como por el entorno físico más cercano.

“También es difícil porque el niño que está siendo amenazado por lo general se queda callado y no habla. Para esconder porque al decir lo que está pasando es más castigado aún por los mismos agresores.” [Grupo focal padres y apoderados/as, Apoderado 10].

Por esta razón, también se adjudican la responsabilidad de preocuparse de sus hijos/as:

“Como papás nosotros tenemos que estar mucho más atentos que el común” [Grupo focal padres y apoderados/as, Apoderado 14].

Lo anterior significa que padres y apoderados deben estar sumamente atentos ante los cambios conductuales o de personalidad que presenten los/as hijos/as, porque bien podrían ser síntomas de que algo anómalo está sucediendo. Ejemplo de ello es el relato efectuado por el/la Docente 8, quien vive relativamente cerca de Niña 2.

“Cuando yo salgo del departamento, muchas veces he visto a Niña 2 acompañada de Apoderado 11, y Niña 2 está llorando, diciendo que no quiere ir al colegio” [Entrevista informal, Investigadora 1, Docente 8]

Por otra parte, el relato planteado por el Apoderado 10 respecto al caso de bullying que se conoció en otro curso, fue informado al establecimiento y éste no tomó las medidas pertinentes ni necesarias para erradicarlo, o en su defecto, para ayudar a los/as involucrados/as:

“No colaboró, porque ese curso en específico venía con problemas, de hecho mi hijo estaba en ese curso, yo lo saqué de ese curso. Luego al otro año volvió a quedar con ese curso, ese curso debieran haberlo eliminado y sabes tú, quedó el 60% de ese curso y justo mi hijo quedo ahí y tuve que volver a pedir cambio de curso” [Grupo focal padres y apoderados/as, Apoderado 10].

Esto significa que el establecimiento ha ignorado este tipo de situaciones, dejándolas impunes, lo que no hace más que validar el actuar de los/as victimarios y dejar desamparadas a las víctimas. Situación que se puede evidenciar en el actuar casi nulo que presentan los/as docentes, ya que éstos/as denotan a menor nivel lo que el colegio efectúa a grandes rasgos. *“Los profesores suelen tener informaciones referidas a acciones de intimidación, sin embargo, no actúan directamente contra ella”* [Magendzo et al, 2004: 44]. No obstante, esto puede deberse a diversas razones, entre ellas: el miedo a afectar aún más a las víctimas, no saber cómo enfrentar aquellas situaciones por no poseer las herramientas necesarias, por querer evadir el problema, o porque en ocasiones también ellos/as han sido víctimas de amenazas por parte de los/as agresores/as.

Es posible verificar esto por medio de las observaciones extraídas, en donde:

“En la formación del 2° recreo, Niño 15 y Niño 14 se pusieron a pelear, porque el primero era menor en porte y debían formarse por orden de estatura. Niño 14 no quería dejarlo

pasar, por eso Niño 15 le propinó un empujón y Niño 14 se lo devolvió. Después, cuando llegaban a la sala, también debían formarse por estatura, por lo que Niño 15 y Niño 14 pelearon de nuevo, sólo que el/la Docente 5 le llamó la atención a Niño 14 solamente” [Observación 7, Investigadora 2, 2º básico]

“Los profesores parecen no atender a las demandas de ayuda de los intimidados” [Magendzo et al, 2004: 85]. Esto se podría sustentar al considerar que Niño 14 era maltratado por un compañero, aunque la pelea fuera entre ambos, sin embargo la presencia del/la Docente 5 no sirvió para poner término a la pelea entre ambos, sino más bien sirvió para que sancionaran sólo a Niño 14. Con ello se evidencia que *“los sistemas educativos son cómplices de los malos tratos infantiles debido a la “violencia sistémica”, y que esta complicidad, y las reacciones de los alumnos ante ella, contribuyen a otras formas de violencia”* [Ross et al, 1999: 15]. Es decir, existió una diferencia por parte del/la Docente 5 con respecto a ambos estudiantes, en donde sólo una de las partes resultó perjudicada, aún cuando ambas tuvieron responsabilidad en los hechos.

Lo anterior, deja de manifiesto que existía la concepción que era Niño 14 quien ocasionaba problemas, quizás hasta se haya transformado en una costumbre, pues ya sabían cómo éste reaccionaba. Pero, sin lugar a dudas, no era apropiada ni adecuada la postura adoptada dicho/a profesor/a, pues de esta forma validaba la forma de pensar y actuar que tenían los/as demás niños/as respecto de Niño 14, ya que a través de este relato se observaba que los/as profesores/as también tenían una pre-concepción sobre el niño y actuaban en concordancia con ello.

Sin embargo, esta situación se ratifica, en cierta medida, con lo que los/as niños/as de 1º básico expusieron en el grupo focal:

“¿acá en el colegio con qué persona se sienten seguros?”

“Con la tía” [Grupo focal niños/as, 1º básico, Niña 7]

“Con las tías” [Grupo focal niños/as, 1º básico, Niño 6]

“Con cualquier tía del colegio, y ¿ustedes con que tía se sienten seguros en el colegio?”

“Con la tía de kínder yo” [Grupo focal niños/as, Niño 5]

“yo creo que con todas” [Grupo focal niños/as, 1º básico, Niño 7]

“Pero depende si son buenas profesoras” [Grupo focal niños/as, 1º básico, Niña 6]

“Y ¿qué podría ser una mala profesora?”

“Que si un niño se equivoca en un tarea le pega” [Grupo focal niños/as, 1º básico, Niña 6]

Lo anterior significa que para los/as niños/as, no todos/as los/as profesores/as son personas que les transmiten seguridad. Esa seguridad dependerá en gran medida de cómo sean ellos/as como docentes al momento de efectuar sus clases, ya que si son comprensivos/as generarán confianza en el estudiantado. Por el contrario, si sancionan, retan o castigan, serán vistos como personas ajenas sin una relación afectiva.

Ahora bien, según información otorgada por el grupo focal de padres y apoderados, en algunas ocasiones:

“Los profesores no se pueden meter, porque yo tengo un amigo que es profesor y dice “a mí me han amenazado los alumnos”, entonces los alumnos amenazan al profesor, “claro que me han amenazado, de pegarme y de matarme también” [Grupo focal padres y apoderados/as, Apoderado 9].

Consideran y justifican, en cierta medida, que los/as niños/as son crueles en el trato con sus pares, porque recién se están insertando en la sociedad y no conocen los límites de sus conductas.

“Ellos recién se están incorporando a la sociedad no están midiendo los límites de hasta dónde pueden llegar. Claro por eso también son crueles, ellos dicen lo que piensan si no les gusta algo lo dicen, si les cae mal un niño lo dicen. No como uno, uno con el transcurso del tiempo se va haciendo más diplomático, los niños no”. [Grupo focal padres y apoderados/as, Apoderado 13].

Es por ello que *“las pautas de conducta necesarias son enseñadas por los parientes o los pares en el contexto de la vida cotidiana”* [Nicholson, 1969: 39], es decir, las pautas de conducta se aprenderán en el seno de la familia, y con el tiempo éstas se irán regulando, ya que de lo contrario, al insertarse al mundo social propiamente tal como colegios o trabajos los/as niños/as se encontrarán con ciertas barreras que deberán saber sortear, pues *“un grupo de personas que comparten un hábitat común... dependen unos de otros para su supervivencia y bienestar”* [Harris, 1995: 146].

De igual modo, reconocen que el tratamiento de este fenómeno no le compete sólo a alguno de los actores sociales que ayudan a conformar la personalidad de los/as niños/as. Dicen que:

“Es una responsabilidad no solamente de los papás, también de los colegios, de los directores, de los orientadores, de los psicólogos, de todos” [Grupo focal padres y apoderados/as, Apoderado 11]

Ahora bien, es importante decir que el centro educacional en sí, considera que en él no se presenta este fenómeno, es por ello que no se han tomado medidas eficientes para poder erradicar el bullying del establecimiento. Así lo hicieron ver en diversas oportunidades, ya sea por medio del discurso de los/as mismos/as docentes como por actitudes que se adoptaron cuando se estaba llevando a cabo esta investigación.

En una entrevista informal efectuada al/la Docente 1, éste/a dijo:

“No me interesa tratar el tema, porque no es tema dentro del curso, porque hay cosas más importantes que tratar, además aquí no hay bullying... son niños chicos, ¿cómo puede haber bullying?” [Entrevista informal, Investigadora 1, Docente 1].

Por otra parte, fue posible enterarse que, en otras ocasiones existieron tentativas de tratar este tema dentro del colegio en los niveles que correspondían a NB1, NB2, NB3 y NB4, pero fueron desechadas, argumentando nuevamente que no se presentaba el fenómeno.

“Yo quise hacer un proyecto sobre el bullying aquí en el colegio cuando recién llegué, pero tú sabí po’... me dijeron, ¿pero por qué vas a hacer eso, si aquí en el colegio no hay bullying?” [Entrevista informal, Investigadora 2, Docente 10].

También fue posible conocer sugerencias que padres y apoderados habían efectuado en algunas reuniones con autoridades del establecimiento, a modo de tratar el bullying en conjunto con sus propios/as hijos/as

“Las cosas que se pueden hacer entorno a esto es lo que habíamos planteado en la reunión de apoderados. Hacer un taller con los padres y los niños con respecto a cómo se comportan los niños frente a ciertas emociones, pensamientos” [Grupo focal padres y apoderados, Apoderado 9]

“no sé en qué habrá quedado, se suponía que nos iban a llamar” [Grupo focal padres y apoderados, Apoderado 13]

“No costaría nada como el taller de patinaje” [Grupo focal padres y apoderados, Apoderado 10]

“Se supone que se iba hacer un taller en el curso porque hay niños que están siendo un poco agresivos, cuando tenían dificultad con otros niños. Entonces estaban pensando hacer un taller para los niños y un taller para los padres. Yo propuse que fueran juntos porque así uno sabe lo que los niños sienten, lo que piensan porque a veces es muy distinto lo que uno ve con sus ojos o lo que uno piensa” [Grupo focal padres y apoderados, Apoderado 9].

Se puede desprender que efectivamente el centro no considera que en sus aulas se están llevando a cabo actos de agresión para con determinados/as estudiantes. Niega el fenómeno, evitando de cualquier manera que éste pueda ser tratado a niveles más profundos. No dan espacios para que se lleven a cabo ideas, aún cuando sí dan la

oportunidad para realizar otros tipos de actividades que, si bien, contribuyen a formar seres humanos más íntegros, no permiten la reflexión por parte de ciertas conductas que son perniciosas para la sociedad en su conjunto. *“los sistemas educativos son cómplices de los malos tratos infantiles debido a la “violencia sistémica”, y que esta complicidad, y las reacciones de los alumnos ante ella, contribuyen a otras formas de violencia”* [Ross et al, 1999: 15].

CAPITULO V

CONCLUSIONES

El bullying se ha constituido como un fenómeno social, que abarca la totalidad de sujetos de la población sin discriminar entre unos grupos u otros. La temática en cuestión se ha instalado en las escuelas impactando fuertemente las relaciones interpersonales entre los/as estudiantes, alterando de manera significativa el clima del aula. Y así lo explicita Mertz [2006] al plantear que *“Las tres principales razones por las cuales la violencia en las escuelas debe ser prevenida son que: dificulta el aprendizaje de los alumnos, le causa daños físicos y psicológicos a las víctimas de ella, y, por último, que el involucramiento en ella es un factor de riesgo que incrementa las probabilidades de emprender trayectorias de vidas problemáticas”* [Mertz, 2006: 5]

La presente investigación se llevó a cabo en un centro educativo de tipo particular privado, de carácter laico, abarcando todos los niveles de educación, donde fue posible evidenciar claras señales de bullying en niños/as pertenecientes a los dos primeros niveles de educación básica. Los sujetos en estudio eran poseedores de un capital cultural elevado, heredado principalmente de sus padres y entorno más cercano, ya que estos últimos en su mayoría son profesionales, que se desempeñan en variados ámbitos laborales.

Posiblemente por la cantidad de tiempo que los padres dedican a sus ocupaciones laborales y sociales, son los/as niños/as quienes por la ausencia constante de éstos/as, sufren ciertas consecuencias en su actuar y en el discurso que poseen frente a ciertos temas. Es lo anteriormente planteado, lo que nos lleva a confirmar que producto de esta ausencia familiar y el acceso a la tecnología, ha llevado a los sujetos a reproducir los modelos que los medios de comunicación transmiten, sin recibir una retroalimentación ni una orientación por parte de sus figuras significativas, para discriminar lo que se les presenta. De esta forma *“La repetida exposición a la violencia puede producir cierta habituación, con el riesgo de considerarla como algo normal, inevitable y de reducirse la empatía con las víctimas”* [Martínez, 2007: 179].

Lo descrito en el párrafo precedente es posible visualizarlo en las conversaciones mantenidas con los/as niños/as durante los grupos focales, especialmente con los/as sujetos de primer año básico, quienes actuaban de una forma, pero en sus discursos se contradecían, manifestando que ese actuar no era el más acorde según los cánones de

aceptación social, pues no debemos olvidar que los sujetos son seres sociales, que forman parte de una cultura y *“cada cultura es un todo integrado que tiene su propia configuración. Así cada individuo de esta configuración cultural tiene las características de esa cultura y se comporta de acuerdo con ese modelo”* [Bohannon et al, 1993: 177]. Lo cual asociado al periodo de desarrollo de estos sujetos, se hace aún más patente, porque *“Creen que las reglas vienen de las autoridades adultas y que no pueden torcerse o cambiarse, que la conducta es correcta o equivocada y que cualquier ofensa merece castigo, sin importar la intención”* [Papalia, Olds y Feldman, 2005: 352].

Es así como durante la estadía en el centro educacional fue posible observar que en ambos cursos se evidenciaban señales de bullying, por medio de su expresión psicológica en primer año básico, y por medio de su expresión física en segundo básico. Teniendo en consideración que en ambos niveles, el fenómeno se manifestó por un acoso constante y reiterativo hacia determinados/as niños/as, siendo en primero básico una niña la víctima, y en segundo básico, un niño. Es menester mencionar que en ambos casos se arremetió contra un único individuo, siendo siempre mayor el número de victimarios/as. Sin duda, esta situación se ve avalada por Olweus [S/A] quien plantea que *“Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes”* [Olweus, S/A: S/P].

Pese a existir casos de bullying en ambos grupos de niños/as con edades próximas y, por tanto en etapas de desarrollo similares, las relaciones sociales y afectivas que se establecían entre ellos/as diferían mucho entre un curso y otro. En niños/as de primero básico, las relaciones entre pares resultaron ser mucho más empáticas y solidarias, a pesar de reconocer y manifestar ciertas interpretaciones en torno a una situación en la que existía agresión y acoso hacia una niña. De igual forma fue posible evidenciar que los hechos de violencia se justificaban en la idea de mantener un ambiente educativo idóneo, según los cánones del sistema educativo chileno, no obstante el acoso se reiteró y aplicó sólo y exclusivamente a una determinada niña.

En lo que respecta a las relaciones establecidas en segundo básico, es posible decir que los/as niños/as manifestaban tendencias más patentes a aislar, ignorar, humillar y agredir

físicamente al niño víctima; usando todos los espacios posible para ello. De igual modo, establecían lazos de amistad más herméticos, atacando de manera colectiva a quien no pertenecía a su grupo cercano, obstruyendo así la posible integración de otros/as niños/as que no eran de su agrado, confirmando que *“la ‘causa’ de la intimidación es aquello que no se comparte con el grupo de pares”* [Magendzo et al, 2004: 38].

Lo que se compartía en ambos cursos, por medio de los discursos expuestos, era considerar la disculpa como una herramienta para generar cambios conductuales y reflexivos en quienes eran victimarios/as. Ésta se basaba en admitir que se había cometido un error e intentar enmendarlo en un corto o mediano plazo. Aún cuando fuera posible detectar que ese cambio y esa reflexión no ocurría tal como había sido “prometido” por el/la victimario/a, pues pese al hacerles ver a estos/as últimos/as sus acciones erróneas mantenían su postura, sin dar cabida a la contraposición de sus hechos y discursos frente a los mismos.

A pesar de todo lo anterior y de las claras evidencias de agresividad en sus acciones, sus discursos trataban de mantenerse dentro de los márgenes de lo que se consideraba socialmente aceptado, a lo que se contraponían sus conductas las que daban cuenta de lo agresivos/as que podían llegar a ser.

En lo que respecta a la percepción de los sujetos, fue posible evidenciar que los/as niños/as de primer año básico, percibían el bullying como una situación ajena a ellos/as, que no ocurría dentro del curso y que no estaba en su contexto inmediato. Sabían de su existencia, pero no la reconocían en su entorno próximo.

De igual modo, ellos/as reconocían la agresividad psicológica y física dentro del curso, la sancionaban porque eran conscientes de que afectaba a otro/a niño/a, pero no asumían o no relacionaban que estaban presenciando y/o vivenciando el bullying de manera directa. Reconocían, así también que la violencia se daba a través de burlas, golpes, palabras ofensivas, etc., pero no parecía serles algo cotidiano, aún cuando las observaciones presentadas por las investigadoras dijeran lo contrario y también fueran avaladas en sus

ejemplificaciones, planteadas en el mismo discurso del marco del grupo focal, las cuales evidenciaban que el fenómeno estaba más cerca de lo que decían o creían, y que eran algunos/as de ellos/as las víctimas y otros/as los/as victimarios/as. No obstante, ninguno/a de los/as asistentes al grupo focal se reconoció ni se identificó como víctima y/o victimario/a.

En el mismo curso, y en cuanto a la perspectiva que podían poseer respecto del fenómeno en el centro educacional, sabían de la existencia de peleas, que se originaban discusiones con otros/as niños/as de cursos más elevados, pero consideraban que éstas se debían en su mayoría a que los/as niños/as de cursos inferiores habían hecho algo que generó una molestia en el/la victimario/a, por tanto éste/a sólo se había defendido, golpeándolo/a o agrediendo/a. siendo ésta una forma de avalar la acción, viendo la violencia como un método de defensa más que de agresión misma.

En lo que respecta a los/as niños/as de segundo básico, éstos/as percibían el fenómeno como parte del curso, como algo natural y cotidiano, aún cuando no lo conceptualizaban como tal. Se evidenciaba una habituación a éste, por tanto hacían verlo como un juego o, en su defecto como un modo de defensa cuando se sentían pasados/as a llevar por algún/a compañero/a que no era de su círculo de amigos/as, y a pesar de argumentar que era “malo” o que dañaban a las personas, disfrutaban y legitimaban viendo sufrir a otro/a, en específico si se trataba del niño víctima, en el cual el daño resultaba divertido para todo su grupo de pares. Lo que se tradujo en que *“La repetida exposición a la violencia puede producir cierta habituación, con el riesgo de considerarla como algo normal, inevitable y de reducirse la empatía con las víctimas”* [Martínez, 2007: 179].

En lo referente a este curso en particular, los/as niños/as se veían enfrentados/as a constantes episodios de violencia generados por los/as mismos/as estudiantes, independiente de quien los ejecutara, siendo siempre la misma víctima, el cual era atacado por diversos/as agresores/as, ya fuese de forma individual o colectiva; expresándose tanto de manera física como psicológica. Siendo muy probable y viable que les pareciera una conducta normal y válida, no viendo ni reflexionando sobre lo negativo y pernicioso que resultaba ser tanto para ellos/as mismos/as, como perpetradores/as de violencia, como para

quien era él/ella receptor/a de ésta, transformándose en un modelo de conducta y de desenvolvimiento social a imitar y reproducir por los/as mismos/as compañeros/as.

Ahora bien, los/as niños/as de ambos cursos reconocían abiertamente situaciones de violencia dentro del establecimiento, si bien las causas atribuidas a ésta diferían entre un grupo-curso y otro, igualmente se insertaban dentro del bullying, al efectuarse por medio de un desequilibrio de poder. Entre las causas de éste, dadas a conocer por los/as estudiantes a través de los grupos focales, logramos dilucidar distintas visiones y/o fundamentos que explicaban la agresión, entre ellas:

- La víctima era responsable de la agresión que sufría, pues ella misma había ocasionado la molestia de su agresor/a.
- El/la victimario o “bravucón/a” golpeaba por satisfacción personal.
- La agresión se daba porque los/as involucrados/as querían hacer lo mismo y no lograban llegar a un consenso.
- La agresión se daba por accidente.

A través del discurso de los sujetos era posible observar que los/as estudiantes de ambos cursos atribuían principalmente a las víctimas la causa de las agresiones que recibían, legitimando la violencia como medio de resolución conflictiva y como expresión de emociones personales. Lo cual llevaba a pensar, que si bien no todos/as eran objetos de violencia si resultaban ser parte del grupo de pares u observadores/as, contribuyendo así a mantener y perpetuar la vigencia del fenómeno por medio de la *“ley de silencio” que envuelve estos sucesos*” [Díaz-Aguado, 2005: S/P]. En donde por temor no denunciaban lo que estaba sucediendo en alguna parte del colegio, logrando con ello sólo legitimar las acciones violentas realizadas por los/as victimarios/as. Es decir, los/as agresores/as resultaban protegidos/as por el temor que causaban tanto en la víctima como en los/as demás niños/as; temor que se amparaba principalmente bajo la falsa concepción de liderazgo, quedando así las víctimas abandonadas y rechazadas no sólo por su victimario/a sino también por sus pares, ya que la amistad con las víctima bien podría haber generado la molestia del/a agresor/a, él/la que posteriormente podría ampliar su campo de agresiones y ejercer represalias en contra el grupo o la persona que pudiese establecer algún tipo de lazo

con la víctima. Por tanto, el accionar de los/as infantes generalmente, si es que no siempre, va en desmedro de la posibilidad de modificar estas conductas por partes del/la agresor/a. Pues no debemos olvidar el hecho de que los observadores también *“son sufridores pasivos que se ven obligados a vivir dentro de un sistema de relaciones interpersonales que incluye entre sus normas el maltrato y la preponderancia de unos hacia otros”* [Cerezo, 1997:190].

Y a su vez, como las víctimas buscaban omitir el hecho y callaban la situación, *“es de suponer que hay más víctimas que las que los profesores piensan y que, por lo general, es más fácil identificar a aquellos que intimidan que a quien está siendo víctima”* [Magendzo et al, 2004: 19]. Esto acompañado de que:

- ✓ *A los estudiantes les cuesta hablar sobre la situación en que se encuentran.*
- ✓ *La intimidación es realizada, por lo general, en forma privada donde no se cuenta con la presencia de adultos.*
- ✓ *Muchos adultos sostienen que los niños son intrínsecamente “inocentes”.*
- ✓ *Un alto porcentaje de profesionales sobrevaloran el rol de la familia, particularmente la figura de la madre, como primera influencia de los niños, subestimando la potencia de la influencia del grupo de pares.* [Magendzo et al, 2004: 19].

Han llevado a perder el horizonte y evadir desde todas sus dimensiones un fenómeno que sin duda alguna se ha apoderado de nuestras aulas y estudiantes.

Es menester mencionar que los/as niños/as adquirieron ciertas pautas de comportamiento en su núcleo más cercano, principalmente en la familia y/o personas significativas, eran ellas quienes transmitían principalmente las pautas de comportamiento, ya sea desde el modelo que representaban hasta *“La actitud emotiva de los padres o personas encargadas de su cuidado y/o educación”* [Batista et al, 2009: 35] o *“El grado de permisividad de los padres ante una conducta agresiva del niño”* [Batista et al, 2009: 35]. A estas mismas se les adjudicaba la responsabilidad de transmitir valores y normas de conducta aceptadas socialmente, el impacto de los modelos que transmitía la familia fue tal, que incluso

podrían haber transmitido de manera indirecta y no intencionada estándares de conducta negativos. Ello se plasmó en diversos discursos que reproducían los/as niños/as, donde lo que decían no guardaba directa relación con sus acciones, dejando entrever que ellos/as expresaban un discurso absolutamente adquirido por el entorno que les rodeaba. Ante ello es preciso considerar que *“Cualquier niño normal, sea de cual fuere su raza, puede adaptarse a una cultura cualquiera si desde el comienzo se lo coloca en la situación de aprendizaje apropiado”* [Nicholson, 1969: 32]. Es decir, la sociedad debe fomentar el aprendizaje por medio de los distintos agentes socializadores, ya sea la familia, la escuela, etc. en donde estos fomenten un contexto adecuado para el desarrollo de aprendizajes. La conducta se ve afectada como resultado de la interacción de las personas con su entorno” [Batista et al, 2009: 44], siendo la conducta el resultado de las interacciones de los sujetos con el entorno real que les rodea.

Es por ello que los padres, muchas veces, aparecían como entes determinantes en las conductas que pudiesen tener sus hijos/as, lo cual les hacía ser actores y actrices importantes dentro de la comunidad educativa y por tanto era necesario conocer la percepción que poseían respecto al fenómeno del bullying. Ellos/as consideraban que los/as niños/as eran crueles en el trato con sus pares, pues era ésta una manera de autoafirmarse e ir construyendo y reafirmando su identidad. Además, reconocían que los/as niños/as recién se estaban insertando en la sociedad y aún no conocían los límites de sus conductas ni los parámetros bajo los que debían medirlas, por esa razón planteaban que *“las pautas de conducta necesarias son enseñadas por los parientes o los pares en el contexto de la vida cotidiana”* [Nicholson, 1969: 39]. Padres y apoderados ratificaban esta postura diciendo que las familias eran las responsables de la conducta y personalidad de sus hijos/as y que era parte de su labor como tal el estar presente en cada etapa para ayudarle a enfrentar cada situación.

Los padres manifestaban que el bullying o acoso escolar, sólo en los últimos tiempos se había venido presentando con mayor impacto, y que esto había sido reforzado por los medios de comunicación, los cuales destacaban las graves consecuencias de este fenómeno en los establecimientos educacionales. Además, aludían a los daños que podía causar en los/as estudiantes, ya que *“La intimidación provoca aislamiento, pudiendo llevar a la víctima a situaciones extremas”* [Magendzo et al, 2004: 41].

De igual modo, los padres y apoderados planteaban que la familia, con apoyo de la escuela, debían ser capaces de identificar posibles cambios o síntomas conductuales o de personalidad que podrían presentar los/as niños/as que eran víctimas de violencia, tales como retraimiento, decaimiento, falta de motivación por ir a la escuela, etc. Así también, hacían alusión al homicidio como consecuencia más grave de este fenómeno. Atribuían que era a causa de las muertes de las víctimas que este fenómeno comenzó a generar mayor impacto a nivel social, pues reconocían que la agresividad había sido un tema que por años había estado instalado, no obstante, las consecuencia que hoy día se le asocian hablan de un fenómeno social.

Padres y apoderados se mostraron bastante preocupados, pues reconocieron que el bullying estaba inserto en el establecimiento, fundamentaron su postura con distintos casos que habían conocido allí, en donde además no se había recibido respuesta por parte de la institución. Sin duda alguna, esta omisión sobre la temática les angustiaba de sobre manera, sobre todo cuando consideraban la posibilidad de que sus hijos/as pudiesen estar siendo víctimas de bullying, ya que reconocían en el fenómeno la llamada “ley del silencio” la cual era generalizada en los distintos actores involucrados.

La escuela, como bien se planteó, evadía o sencillamente omitía el fenómeno. En el mejor de los casos hacía uso de acciones remediales que claramente no lograban, ni lograrían jamás erradicar la violencia, sino muy por el contrario, las respuestas entregadas por la institución habían avalado las conductas de ciertos/as estudiantes lo que provocó que se transformaran en cómplices de la situación, por no haber mediado en las consecuencias que acarrea el bullying para las víctimas y observadores/as. La respuesta de la escuela legitimó el fenómeno y con ello, potenció que éste siguiera latente y con mayor fuerza cada día. Del mismo modo, podemos decir que *“los sistemas educativos son cómplices de los malos tratos infantiles debido a la “violencia sistémica”, y que esta complicidad, y las reacciones de los alumnos ante ella, contribuyen a otras formas de violencia”* [Ross et al, 1999: 15].

Los padres aún, cuando en el discurso buscaban mostrar preocupación e interés por sus hijos/as, en la práctica desconocían si éstos/as formaban parte del fenómeno. Lo cual

contrastado con las diversas observaciones, dejaba ver el real desconocimiento que tenían frente a lo que les acontecía a sus hijos/as, mostrando además estos/as últimos/as claras evidencias de ser víctimas y/o victimarios/as. Todo ello se reafirma cuando Magendzo et al [2004] plantea que *“Los padres de los intimidados suelen no estar informados de la situación por la cual atraviesan sus hijos, aunque algunos tienen sospechas de que algo acontece”* [Magendzo et al, 2004: 97]. Frente a lo anterior podemos decir, que una vez más respondemos y expresamos un discurso socialmente idóneo, no obstante, difiere bastante de lo que ocurre en la práctica cotidiana.

En referencia al accionar que tiene la comunidad educativa frente al tema, es fundamental reafirma que el centro educacional no toma medidas concretas ni eficientes respecto a las “acciones negativas” de los/as estudiantes, y así lo confirman tanto el discurso de padres y apoderados, las observaciones llevadas a cabo y las entrevistas informales de algunos/as docentes, ya que mencionan en su discurso, al igual que Magendzo [2004] que *“Los profesores suelen tener informaciones referidas a acciones de intimidación, sin embargo, no actúan directamente contra ella”* [Magendzo et al, 2004: 44].

Por su parte, las acciones negativas aludían al hecho de que *“alguien de forma intencionada causa un daño, hiere o incomoda a otra persona”* [Olweus, 1998: 25]. Todo ello validado por la pasividad de los/as docentes observada principalmente en sus prácticas pedagógicas, las cuales manifestaban la evasión de la temática, delegando la misma a otros contextos y actores. Actores que igualmente actuaban de manera errónea, usando la violencia como método para erradicar la misma, hecho que sabemos de sobremanera que más que erradicar el fenómeno lo válida e instala aún más en los distintos centros.

Ahora bien, algunos/as docentes invitaban al dialogo y a la conversación como manera de solucionar conflictos y reflexionar sobre éstos. Sin embargo no fue suficiente como medio para erradicar el fenómeno del bullying o las situaciones de violencia, sino más bien las medidas efectuadas por éstos/as se limitaban al tratamiento momentáneo de estas situaciones, como por ejemplo: llamarle la atención o sancionar a los/as victimarios/as para que cambiaran su forma de actuar, o acoger a la víctima. Esto validado en cuando a que *“Es frecuente que los educadores no se molesten en buscar a fondo las causas principales*

de los defectos y errores en el comportamiento del niño. Prueban aplicar métodos de “curandero” a estos niños “difíciles”, en forma de castigos o de charlas edificantes y causales en relación con las faltas aisladas que comete el pequeño” [Liublinskaia, 1971: 388]. Lo que incuestionablemente no contribuye a mejorar las relaciones interpersonales del grupo de pares, por el contrario genera instancias que permiten que se perpetúen en el tiempo y se acrecienten. Por otra parte, existían también algunos/as docentes dentro de la investigación, que simplemente ignoraban o desconocían la presencia y ejecución del bullying por tanto no podían ayudar a los/as involucrados/as. Esto dado principalmente porque *“Los profesores parecen no atender a las demandas de ayuda de los intimidados”* [Magendzo et al, 2004: 85].

El centro educativo, como institución se mostró reacio a tratar el tema como parte de su cotidianeidad, muy por el contrario evadió incluso las peticiones explícitas de los padres por trabajar la temática, lo cual viene se a reafirmar aún más con el discurso que la institución planteo frente a la petición del presente estudio, negando absolutamente la presencia del fenómeno en sus estudiantes. Ahora bien, los propios padres dieron a conocer propuestas para tratar el fenómeno, que según ellos/as mismos/as habían presentado al centro educacional, pero que lamentablemente no habían sido acogidas, quedando sólo como propuestas, pues la institución no les dio real importancia. De esta forma, propusieron trabajar el área de los valores de manera transversal, pues sentían que debía existir una responsabilidad compartida entre las familias y el establecimiento en sí. Reconociendo que eran los hogares los encargados de transmitir los primeros valores, y era el colegio el que debía potenciar los iniciales e inculcar otros.

De esta forma, *“Los valores- las creencias básicas e implícitas orientan toda transmisión de la conducta cultural, y conforman la respuesta del individuo”* [Nicholson, 1969: 63]. Es la presencia o ausencia de valores, la que influye en la conducta de los/as niños/as, por tanto para reducir la violencia, la agresividad en los sujetos, es imperioso inculcar en los/as niños/as valores que aligeren esta problemática, tales como el respeto, la justicia, la tolerancia, etc., a modo de orientar a los sujetos en el establecimiento y conocimiento límites en su actuar, pues por su desarrollo moral y psicológico, estamos hablando aún de sujetos *“bastante egocéntricos/as y [que] no pueden imaginar más de una manera para ver un tema... Juzga un acto en términos de las consecuencias físicas reales y no por la*

intención de la persona que lo hizo. Favorece el castigo severo, considerando que éste define el grado de error de un acto” [Batista et al, 2009: 48]. Del mismo modo, son niños/as que están haciéndose parte de una cultura, en la cual aún tiene mucho que influir la familia, puesto que es ella quien va incorporando pautas de comportamiento para así contribuir a configurar su personalidad. Ya que “en la edad infantil éste es el primer ambiente que incide en la conducta del sujeto de manera predominante” [Cerezo, 1997: 56] no obstante “la influencia del contexto familiar en el proceso de desarrollo psicológico no está constituida por el comportamiento [exclusivo] de los padres, sino por las interacciones que de hecho se producen a lo largo de la biografía intrafamiliar de cada persona” [Arranz, 2004: 65],

Los padres reconocen que era un tema complejo de tratar, así como también que era difícil detectar a los distintos actores involucrados, ya que si bien *“Los profesores suelen tener informaciones referidas a acciones de intimidación, sin embargo, no actúan directamente contra ella” [Magendzo et al, 2004: 44]. Y por otra parte, los/as niños/as tampoco daban señales explícitas y patentes respecto a lo que estaba ocurriendo en el centro educacional, pues una de las características de los sujetos que formaban parte del fenómeno era que “las víctimas suelen no informar a los adultos acerca de la situación que están viviendo, por lo que muchos padres y profesores no saben quién está siendo víctima de una intimidación” [Magendzo et al, 2004: 19], pues el fenómeno se ampara bajo la llamada “ley o cultura del silencio”, en donde todo se calla que por temor a represalias” [Batista et al, 2009: 29].*

Los padres también reconocían que a ellos/as les correspondía prestar atención a los cambios conductuales y afectivos que pudiesen presentar sus hijos/as, porque ello podía ser indicio de un ejercicio de la violencia en la escuela, *“es una actividad encubierta que no suele manifestarse en presencia de adultos, y que sólo se sabe de él cuando alcanza dimensiones considerables” [Cerezo, 1997:113]. Por tanto, eran conscientes de que debían prestar suma atención a estos cambios o perturbaciones, así como estar pendientes en todo momento de lo que ocurría en el colegio, aún cuando el/la niño/a en sí no diera muestras de que algo anómalo le está aconteciendo, ya que pese a su intención de pasar desapercibido, de igual forma se presentan señales, siendo algunas muy extremas: “La intimidación provoca aislamiento, pudiendo llevar a la víctima a situaciones extremas” [Magendzo et al, 2004: 41].*

Catalina Mertz, en su trabajo “La prevención de la violencia en las escuelas” [2006] señala que: *“Las tres principales razones por las cuales la violencia en las escuelas debe ser prevenida son que: dificulta el aprendizaje de los alumnos, le causa daños físicos y psicológicos a las víctimas de ella, y, por último, que el involucramiento en ella es un factor de riesgo que incrementa las probabilidades de emprender trayectorias de vida problemáticas”* [Mertz, 2006: 5]. Podemos decir que los padres consideran indispensable intervenir en la escuela, porque reconocen que el fenómeno del bullying está inserto dentro del centro. Afirman que en este colegio sí se presencia el bullying, a la vez, dicen que *“es difícil que no haya. Habiendo niños tiene que haber algo de bullying, quizás no integrado, pero va haber igual”* [Grupo focal padres y apoderados, Apoderado 10], vale decir, no en su máxima expresión, pero sí vestigios del fenómeno.

Los niños reconocían abiertamente situaciones de violencia dentro del establecimiento, si bien las causas de éstas diferían entre ellas, igualmente se insertaban dentro del bullying. Entre las causas podíamos encontrar visiones tales como que la víctima era responsable de la agresión que sufría, pues ella misma había ocasionado la molestia de su agresor/a, lo cual de alguna forma válida la situación de violencia. Esta perspectiva la encontramos principalmente en el discurso de los/as niños/as de primer año básico, quienes veían el bullying como algo ajeno a ellos/as, atribuyendo el rol del/a victimario/a a compañeros/as de cursos superiores, quienes actuaban de forma agresiva con ellos/as, pero esta agresión no era gratuita, ya que siempre tenía una causa que le sustentaba, pudiendo ser algo que la víctima dijo o hizo causando disgusto en los/as victimarios/as, detonando en la agresión.

Mientras que los/as niños/as más grandes hacían alusión a la violencia por motivación interna, lo cual generaba instancias de agresión o acoso hacia sus pares, por el simple hecho de ver satisfechas sus necesidades y/o carencias dentro del grupo, lo cual era también validado por estos sujetos.

Sin duda y dado todo lo planteado hasta ahora podemos precisar que el bullying existe y se evidencian claros ejemplos de ello. En el 1° básico encontramos una niña, contra la cual normalmente se arremete, humillando, aislando y agrediendo psicológicamente por su personalidad retraída y dispersa, ya que de esta forma se escapaba a las características

esperadas de los/as integrantes del grupo-curso. Ello se consolida aún más si consideramos que en su hogar existe una cierta indiferencia hacia ella, pues la madre de ésta, manifestó en sus discursos preocupación por la misma aun cuando por los reiterados episodios se ha hecho patente que omite la situación de temor y aberración que esta niña expresa respecto del grupo al cual asiste, dejando muy en claro que ignora absolutamente lo que su hija está experimentando. Aún cuando ella reconoció que el trabajo le impide compartir el tiempo ideal con su hija, aclaró que los padres deben poner atención a las conductas de sus hijos porque a través de éstas se puede evidenciar si sus hijos/as están siendo parte de este fenómeno. Contradiendo de esta manera su discurso con la realidad que experimentaba su propia hija, quien día a día no sólo sufría los ataques reiterados de sus pares sino que además era omitida por sus padres y figuras significativas tanto del hogar como de la escuela.

La misma niña se determinó como víctima de Bullying pues recibió reiterados acosos de carácter psicológico, por medio del rechazo y aislamiento que ejercía el grupo, lo cual evidentemente impactaba en su personalidad haciéndola actuar de manera aún más retraída y ensimismada. *Pues “Aunque la víctima trate de aparentar su no afectación a causa de la agresión, las emociones no pueden negarse”* [Magendzo et al, 2004: 41].

Por otro lado en 2º básico fue posible evidenciar otro caso de bullying, en donde la víctima resultó ser un niño, el cual reconocía el rechazo de sus compañeros, al igual como ocurría con la niña anterior, ambos eran consciente de la situación que vivían aun cuando pretendían evadirla y omitir las emociones que a ambos les generaba los constantes acosos. En este segundo caso el motivo del rechazo estaba dado principalmente porque la situación inicial del niño era distinta a las de sus pares y éste no respondía de la manera que se esperaba frente a su situación particular, la cual se agravaba ya que su personalidad no respondía al perfil esperado, es además un niño que buscaba integrarse llamando la atención de los demás, eso causaba rechazo en sus pares, siendo ésta la principal causa del acoso, pues *“la [principal] ‘causa’ de la intimidación es aquello que no se comparte con el grupo de pares”* [Magendzo et al, 2004: 38]. Lo que ha llevado a este sujeto a ser estigmatizado como niño problema, ello se tradujo a su vez en el rechazo, no sólo de todo su grupo de pares sino también de los docentes que le rodeaban.

En ambos casos fue posible observar que sus victimarios respondían, a su vez a ciertas características, siendo la principal el hecho de resultar ser víctimas en otros contextos. Siendo la frustración actual o anterior la principal causa del acoso, sin duda los/as victimarios resultaban ser principalmente varones en ambos casos, además de caracterizarse por un alto índice de ansiedad, en donde las ganas de sobresalir y liderar a sus pares eran mayores que las intenciones de empatía, las cuales a esta edad difícilmente se han adquirido.

Las instancias de mediación de conflicto se daban de manera aislada y poco resolutiva, lo que no impactó ni ha erradicó la violencia ejercida entre estos casos. Ya sean las medidas que tomaron los docentes de modo particular, las que fueron distintas entre sí, y las que ejerció la escuela por medio de la instancia supuesta para solucionar este tipo de conflictos, la cual es una entidad ideada para mediar en situaciones problemáticas surgidas entre estudiantes, pero en realidad no aportó mucho ante el fenómeno pues existía en el imaginario colectivo que allí sólo retaban y castigaban, luego de las acciones violentas ya ejercidas, validándose de esta forma la agresión como medio de resolución.

Finalmente podemos decir que en edades tempranas fue posible encontrar potenciales víctimas y victimarios, por tanto es una temática que debe trabajarse desde los inicios de la educación tanto por la familia como por las instituciones que los albergan, es necesario tratar este problema directamente con los/as niños a modo de evitar que se encasillen dentro de estos roles tanto en el presente como en el futuro. Sin duda, es una temática que no diferencia clases sociales, aún cuando sus expresiones difieren, pero no precisamente por su estatus social y/o económico sino más bien por el estado de desarrollo de los sujetos que intervienen en el fenómeno, sin embargo fue posible observar que en un contexto favorecido socio-económico y culturalmente hablando, se hizo patente y repetitivo el uso principal de la violencia psicológica contra las víctimas. El bullying es en conclusión un fenómeno que afecta a todos los sujetos y se expresa mediante acciones reiteradas, las cuales se omiten y evaden por parte de la comunidad educativa.

Bibliografía

- “Enciclopedia práctica del docente” [2002] Cultural, S.A. Madrid. España.
- Arzaluz S. Socorro [2005]. La utilización del estudio de caso en el análisis local, Sonora. México.
- Amar, José Juan [2002] “Ensayos en Desarrollo Humano 2: Vida cotidiana y factores de protección a la infancia”, Centro de investigaciones en desarrollo humano división de humanidades y ciencias sociales universidad del norte – CIDHUM. Ediciones Uninorte. Barranquilla, Colombia.
- Amezcua, Eduardo, Barreto Jiménez, José y otros [2007] “Libro de la Educadora”. Lexus Editores. Barcelon. España.
- Andiñach, Marcelo, Antolín, Marcela y otros [2006] “Escuela para Maestros. Enciclopedia de Pedagogía Práctica”. Lexus Editores. S/C. Colombia.
- Arnáez Muga, Pablo [2005] “Algunos principios pedagógicos derivados de la teoría de piaget aplicados en el área de lengua”. Paradigma. 26. 1. Maracay. Venezuela http://www2.bvs.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512005000100002&script=sci_arttext&lng=es [Consultado en Noviembre 14, 2009].
- Arranz, Enrique [2004] “Psicología y Desarrollo Psicológico”. Editorial Pearson Prentice Hall. Madrid, España.
- Arzaluz Solano, Socorro [2005] “La utilización del estudio de caso en el análisis local”. Región y Sociedad. XVII. 32. Hermosillo Sonoro. México <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10203204> [Consultado en Agosto 12, 2009].
- Asfora, Alicia [S/A] “Metacomunicación” http://www.redtelework.com/PopUP_ImprimeNota.asp?IDNOTA=7837&Tipo=Actualidad [Consultado en Junio 10, 2009].
- Aznar Inmaculada, Cáceres, M° Pilar e Hinojo, Francisco [2007] “Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clases: el caso de las provincias de Córdoba y Granada (España)”. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 5 (1), 164-177. [S/C]. España.
- Barfield, Thomas [2001] “Diccionario de Antropología”. Siglo Veintiuno Editores. <http://books.google.cl/books?id=TyTdBonVdzMC&pg=PA86&lpg=PA86&dq=ruth>

+fulton&source=bl&ots=Tomb78OEsW&sig=CCiA0QEq9iit5_6MbRlkYVvarsp8&hl=es&sa=X&oi=book_result&resnum=3&ct=result [Consultado en Noviembre 10, 2008].

- Biblioteca práctica para padres y educadores [2002] “Pedagogía y Psicología infantil. La infancia”. Editorial Cultural. Madrid. España.
- Blanco, Rosa, Reveco, Ofelia y Umayahara, Mami [2004] “Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana”. UNESCO, Editorial Trineo S.A., Santiago, Chile.
- Bohannan, Paul y Glazer, Mark [1993] “Antropología. Lecturas”. Editorial McGraw-Hill. Madrid, España.
- Bustelo S., Eduardo [2007] “El recreo de la infancia, Argumentos para otro comienzo”. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Centro del Desarrollo Infanto Juvenil [S/A] “Bullying” <http://ceril.cl/bullying.htm> [Consultado en Septiembre 03, 2008].
- Cerezo Ramírez, Fuensanta [1997] “Conducta agresiva en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención”. Ediciones Pirámides. Madrid, España.
- Cerezo Ramírez, Fuensanta [2001] “Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores *versus* víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años.” Anales de Psicología vol.17, número 001. Murcia, España. <http://www.um.es/ojs/index.php/analesps/article/view/29071/28131> [Consultado en Septiembre 08, 2008].
- Costa, Arthur L. y Presseise, Barbara [S/A] “Glosario”. Universidad del Desarrollo. Santiago. Chile. www.udesarrollo.cl/udd/CDD/charlas/files/B4-Glosario_Terminos.doc
- Defensor Del Pueblo [1999] “Informe del Defensor del Pueblo Sobre Violencia Escolar”. Madrid. España. <http://didac.unizar.es/abernat/zgeneral/VESCTODO.pdf> [Consultado en Agosto 21, 2008].
- Defensor Del Pueblo [2007] “Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999 – 2006”. Madrid. España.
- Díaz-Aguado, María José [S/A] “Como mejorar la convivencia escolar ante los retos de la educación en el siglo XXI”. <http://www.reds-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/DERECHOS-DEBERES->

CONVIVENCIA/COMO%20MEJORAR%20CONV.%20RETOS%20S%20XXI.pdf [Consultado en Septiembre 15, 2008].

- Espinoza, Evelyn [2006] “Impacto del maltrato en el rendimiento académico”. Guatemala. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espagnol/Art_9_64.pdf [Consultado en Octubre 27, 2008].
- Fermoso, Paciano [1994] “Pedagogía Social”, Editorial Herder. Barcelona, España.
- Fernández, Isabel y Quevedo, Gumersindo [1991] “Como te chives... ya verás”. http://www.asociacionrea.org/BULLYING/8_06_Actividades_y_Materiales/08.06.09.pdf [Consultado en Agosto 15, 2009].
- Gibaja, Regina [S/A] “La ‘Descripción Densa’, Una Alternativa en la Investigación Educativa” <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Gibaja.htm> [Consultado en Noviembre 10, 2008].
- González Pérez, Joaquín y Santiuste Bermejo, Víctor [2004] “Los conflictos entre los alumnos: características e intervención para una convivencia democrática”. Revista de Psicología General y Aplicada. 57 (3), 361-372. Madrid. España.
- Harris, Marvin [1995] “Introducción a la Antropología General”. Alianza Editorial. Madrid, España.
- Herrera, Paulina [2004] “Reflexionando en torno a la violencia escolar: Estrategias de prevención e intervención”. Universidad San Sebastián. Concepción, Chile. [http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD-40%20Doc.%20violenciaescolar%20\(ficha%2021\).pdf](http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD-40%20Doc.%20violenciaescolar%20(ficha%2021).pdf) [Consultado en Septiembre 22, 2008].
- Horton, Paul y Hunt, Chester [1992] “Sociología” McGraw-Hill. México.
- Íñiguez, Lupicinio [S/A] “Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual”. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España. <http://antalya.uab.es/liniguez/Materiales/identidad.pdf> [Consultado en Julio 13 de 2009].
- Kropotkin, Piotr [1945] “Origen y Evolución de la Moral”. <http://bivir.uacj.mx/LibrosElectronicosLibres/Autores/PedroKropotkin/Pedro%20Kropotkin%20-%20Origen%20y%20evoluci%C3%B3n%20de%20la%20moral.pdf> [Consultado en Noviembre 12, 2008].
- Leva, Ana María y Fraire Marcela [S/A] “Violencia en la Escuela. Prevención para crecer en valores”. Lexus Editores. S/C, Colombia.

- Liendo Vera, Isidoro y Romero Contreras, A. Tonatiuh [2003] “La Influencia de Durkheim en la teoría funcionalista de Malinowski”. *Ciencia Ergo Sum*. Julio. Vol. 10. Núm. 2. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/104/10410204.pdf> [Consultado en Noviembre 07, 2008].
- Liublińskaia, A. A. [1971] “Desarrollo psíquico del niño” Colección pedagógica. Editorial Grijalbo, S.A., D. F. México.
- Losada Alonso, Nazario José María y otros [S/A] “Acoso escolar: desde la sensibilización social a una propuesta de intervención. Reflexiones desde la legislación española”. Madrid, España. <http://64.233.169.132/search?q=cache:0SEFUQYT0QcJ:letrasjuridicas.cuci.udg.mx/numeros/articulos4/art.%25201%2520acoso%2520escolar.pdf+Losada+Alonso,+Nazario+Jos%C3%A9+Mar%C3%ADa,+acoso+escolar&hl=es&ct=clnk&cd=2&gl=cl> [Consultado en Septiembre 04, 2008].
- Magendzo Kolstrein, Abraham, Toledo Jofré, María Isabel y Rosenfeld Sekulovic, Carolina [2004] “Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos”. LOM Ediciones. Santiago, Chile.
- Martínez Miguélez, Miguel [S/A] “Validez y Confiabilidad en la Metodología Cualitativa”. Caracas. Venezuela. <http://miguelmartinezm.atspace.com/Validez%20y%20Confiab%20en%20la%20Metod%20Cualit.htm> [consultado en Septiembre 25, 2009].
- Martínez Verdu, Remedios [2007] “Bullying y Medios de Comunicación”. *Comunicación e Xuventude: Actas do Foro Internacional*. 1, 171-182. Albacete. España. [Consultado en Noviembre 03, 2008].
- Mertz, Catalina [2006] “La prevención de las violencia en las escuelas”. Programa Paz Educa. Fundación Paz Ciudadana. Chile. http://www.pazciudadana.cl/upload/areas_info_educ/PAZ-EDUCA_20071001165618.pdf [Consultado en Agosto 10, 2008].
- MINEDUC [2001] “Bases Curriculares para la Educación Parvularia”. Santiago, Chile.
- MINEDUC [2003] “Planes y Programas de Estudio”. Santiago, Chile.
- Nicholson, Clara K. [1969] “Antropología y Educación”. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Olweus, Dan [1998] “Conductas de acoso y amenaza entre escolares”. Editorial Morata S.L. Madrid, España.

- Olweus, Dan [S/A] “Acoso escolar, Bullying, en las escuelas: hechos e intervenciones”. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega <http://www.acosomoral.org/pdf/Olweus.pdf> [Consultado en Septiembre 10, 2008].
- Oñate Cantero, Araceli y Piñuel y Zabala, Iñaki. [2005] “Informe Cisneros VII. “Violencia y Acoso Escolar” En Alumnos De Primaria, Eso y Bachiller. Informe Preliminar”. Instituto De Innovación Educativa Y Desarrollo Directivo. Madrid, España.
<http://www.anpesindicato.org/Html/html/violencia/pdf/Informe%20Cisceros%20completo%20septiembre%202005.pdf> [Consultado en Octubre 14, 2008].
- Oñativia, Oscar V. [1977] "Bases Psicosociales de la Educación". Editorial Guadalupe. Buenos Aires, Argentina.
- Orellana Rodríguez, Mario [1990] “Manual de Introducción a la Antropología” Corporación de Promoción Universitaria. Santiago, Chile.
- Ortega Ruiz, Rosario [S/A] “La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla”. Consejería de Educación y Ciencia y Junta de Andalucía. Andalucía. España.
- Ortega, Rosario [2004] “Definición de 'bullying'”. Entrevista. Diario de Córdoba. Córdoba, España.
[http://www.deciencias.net/convivir/documentos/violencia/12.Definicion_bullying\(R.Ortega-2004\)3p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/documentos/violencia/12.Definicion_bullying(R.Ortega-2004)3p.pdf) [Consultado en Octubre 13, 2008].
- Papalia, Diane; Olds, Sally y Feldman Ruth [2005] “Desarrollo Humano” Editorial Mc Graw Hill. México D.F. México.
- Piaget; Jean. [2005]. “Inteligencia y Afectividad”. Editorial Aique. Buenos Aires, Argentina.
- Rodgers, Dennis [2004] “Haciendo del peligro una vocación: la antropología, la violencia y los dilemas de la observación participante”. 2, 1-24. Albacete. España.
www.criminologia.net/pdf/reic/ano2-2004/a22004art3.pdf [Consultado en Noviembre 07, 2008].
- Ross Epp, Juana y Watkinson, Ailsa M. [1999] “La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños”. Editorial La Muralla S.A. Madrid, España.
- Sindicato Independiente ANPE [2003] “Documento Encuesta al Profesorado "Violencia en los Centros”. Madrid, España.
<http://www.anpesindicato.org/Html/html/violencia/pdf/ENCUESTA%20PROFESO>

RADO%20Indisciplina%20en%20centros%20septiembre%20de%202003.pdf

[Consultado en Octubre 23, 2008].

- Sindicato Independiente ANPE [2006] “Estudio Cisneros VIII, “Violencia Contra Profesores”. Madrid, España. http://www.anpesindicato.org/Html/html/violencia/pdf/Nota%20de%20prensa_INFORME%20CISNEROS8_10_05_06.pdf [Consultado en Octubre 23, 2008].
- Tamar, Flavia [2005] “Maltrato Entre Escolares (Bullying): Estrategias de Manejo que Implementan los Profesores al Interior del Establecimiento Escolar”. Psykhe (Santiago). vol.14, n.1., 211-224. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100016&script=sci_arttext&tlng=en [Consultado en Noviembre 13, 2009].
- Tresgallo, Emilio. [2006] “Violencia Escolar (Fenómeno "Bullying"). Documento Para Padres y Educadores”. <http://www.acosomoral.org/tresgallo2.htm> [Consultado en Septiembre 29, 2008].
- Woods, Peter [1986]. “La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa”. Paidós. Barcelona. España.
- Yus Ramos, Rafael [2001] “Educación Integral”. Editorial Desclée de Brouwer S.A. Bilbao, España.

ANEXOS

Ejemplo de observaciones

➤ **Observación 13, Investigadora 1, 1° básico**

Durante la espera para que comenzaran los talleres, Niña 7, Niño 6, Niño 8 y Niña 1 jugaban a la pinta, Niña 2 se acercó a ellos/as y les preguntó si podía jugar ella también, los/as niños/as la miraron y a coro le respondieron que no. La Investigadora 1 les preguntó la causa de la negatividad, por qué no podía jugar Niña 2, ellos/as respondieron que porque era pesada y peleadora, la Investigadora 1 les explicó que debían compartir todos/as juntos/as, pero hicieron caso omiso de su opinión aún cuando la escucharon, pues prestaron atención mientras les hablaba, pero finalmente Niña 2 se sentó frente a la biblioteca de aula, tomó un libro y se puso a hojearlo. Al cabo de unos minutos, y al ver que sus compañeros/as jugaban muy entretenidamente Niña 2 le pidió a Niña 7 jugar con ella, y ésta le respondió que no, no podía, porque ella (Niña 2) era tonta. Ante esa respuesta Niña 2 le dijo que ella era la tonta. Niña 7 se ofende y se dirige a la Investigadora 1 diciéndole que Niña 2 le ha dicho tonta, la Investigadora 1 preguntó por qué había ocurrido eso, ella negó todo y le dijo que no sabía por qué Niña 2 le ha dicho tonta, la Investigadora 1 preguntó si ella (Niña 7) le había molestado y ella respondió que no, que le había dicho tonta de puro peleadora que era Niña 2, la Investigadora 1 le dijo: “Niña 7 primero que todo no dejas que Niña 2 juegue, después le dices tonta, ¿cómo crees tú que se siente Niña 2?” Ella la miró y respondió con un largo silencio, luego se incorporó al juego con sus otros/as compañeros/as y Niña 2 siguió sola a la espera de que comenzara el taller.

➤ **Observación 22, Investigadora 1, 1° básico**

Durante una clase en el aula, el/la docente 4 pidió que todos/as los/as niños/as tomaran sus sillas y las pusieran en el centro de la sala. Una vez que todas las mesas estuvieron ordenadas y todos/as los niños/as se ubicaron en el centro de la sala, se pidió que hicieran un círculo con las sillas. Todos/as se fueron ordenando

rápidamente intentando quedar al lado de sus amigos/as. Pero cuando ya estaban casi todos/as ordenandos/as fue posible observar que Niña 2 estaba fuera del círculo de pie intentado poner su silla entre dos de sus compañeros/as los/as cuales ya estaban ubicados/as y sentados/as en los lugares que habían escogido, poco lugar quedaba para poner otra silla en toda la sala... el/la Docente 4 comenzó a correrlos/as con sus sillas, mientras tanto la Investigadora 1 buscaba ubicarla entre dos de sus compañeros/as, pero cuando ellos/as veían que se pondría la Niña 2 entre ellos/as rápidamente se corrían y se apegaban a un/a compañero/a. Esto ocurrió con al menos 7 niños/as, de los/as cuales 5 eran niñas. En uno de los casos ocurrió que Niña 8, al ver que iba a sentarse a Niña 2 miró rápidamente a Niña 5... le puso cara de disconformidad e inseguridad hasta que se apresuró, tomó su silla y la apegó lo más que pudo a Niña 5. Finalmente, al lado de Niño 5 donde había un espacio para poner la silla de Niña 2, la Investigadora 1 le pidió que se corriera para hacerlo, él accedió pero al sentarse Niña 2, él la miró con cara displicente y se corrió lo más que pudo hacia el lado opuesto de Niña 2... Niña 2 se sentó sin hacer mayor alarde ni ningún comentario al respecto”

➤ **Observación 24, Investigadora 1, 1° básico**

Al llegar a la sala, la investigadora 1, el/la docente 2, le preguntó si el/la docente 1 y la investigadora 1 habían hecho algo en relación a la situación de Niña 2, puesto que hace ya unas semanas se ha venido observando que Niña 2 no está completamente integrada al curso y que ella se siente mal por ello, pues siente rechazo de parte de sus compañeros/as y eso la hace poner triste, Niña 2 expresa que sus compañeros/as no la quieren porque ella es desordenada y floja.

Una vez que el/la docente 2 pregunta a la investigadora 1 sobre que habían hecho con respecto a la situación de Niña 2, inmediatamente ella le responde que el miércoles anterior el/la docente 1 habló con las niñas del curso y les pidió explícitamente que integraran a Niña 2, pues todos/as eran distintos/as y debían de trabajar todos/as unidos para poder alcanzar la meta del curso, la cual consistía en un compromiso que planteaba lo siguiente: “yo aprendo y todos/as juntos/as

aprendemos, en el fondo todos/as deben hacer el mayor esfuerzo para que todos/as los/as niños/as del curso aprendan todos y cada uno de los contenidos del curso”.

Luego la investigadora 1 se acercó a Niña 2 y le pregunté qué sucedía, ella le dijo que el fin de semana había celebrado su cumpleaños, pero que ninguno de los/as niños/as del curso había ido a su celebración, la investigadora 1 le dijo que tal vez era porque no sabían, pero ella le respondió que sí sabían pero que no habían querido ir porque no la querían ya que ella era floja, pesada y desordenada; investigadora 1 insistió en que probablemente se habían olvidado o que tal vez como había sido fin de semana largo, muchos habían estado fuera de la ciudad, pero ella se mantuvo firme en su postura, diciendo que en realidad a nadie le importaba lo que a ella le pasaba, luego le dijo a la investigadora 1 que sólo sus padres habían estado en su celebración, inmediatamente la investigadora 1 le dijo “pero habrán estado tus hermanas también”, y ella comenzó a mencionar algunos de sus parientes, entre esos sus padres y hermanas. Entonces la investigadora 1 intentó cambiar el rumbo de la conversación preguntándole como lo había pasado, qué le habían regalado, etc. Niña 1 le comentó que le habían celebrado el cumpleaños en el cine y que habían quedado todas las entradas y las cosas porque los niños/as no habían ido pero que había ido su familia y le habían regalado ropa, juguetes y una tabla de snowboard, investigadora 1 le preguntó si había quedado contenta con sus regalos, y Niña 1 respondió que sí pero que le hubiese gustado que estuvieran sus compañeros/as allí, porque ningún amigo/a había ido a celebrar con ella. Al decir esto tomo del mango de su mochila, que resulta ser una mochila con ruedas y muy similar al un carro, y la tiro en el piso muy molesta. Investigadora 1 le preguntó que por qué hacía eso, Niña 1 respondió que estaba triste por lo que ya había contado, retomando lo que le había planteado antes investigadora 1 le dijo que ella no sabía cuando Niña 1 estaba de cumpleaños y así como ella desconocía la información también muchos/as de sus compañeros/as, pero Niña 2 me dijo que personalmente les había entregado una tarjeta de invitación a cada uno/a, investigadora 1 le dijo ella había ido todos los días de la semana y nunca vio ninguna tarjeta; que pudiera haber sido que los/as niños/as efectivamente no la vieran y Niña 2 aclaró que se las había entregado en las manos y que a los/as niños/as que no se las había podido entregar así se las puso en su mochila, entonces investigadora 1 le dijo que tal vez algunos/as no habían visto la tarjeta y

otros probablemente no habían estado en la ciudad, pero Niña 2 dijo: “¿y ninguno pudo venir a celebrar conmigo?”, entonces investigadora 1 dijo que lo ideal era que Niña 2 hubiese entregado las tarjetas a investigadora 1 o a el/la docente 1 y ellas/os se preocupaban de enviarlas en la agendas para evitar que sucedieran estas cosas, pues ahora no sabían si realmente habían llegado a sus casas las tarjetas, pero que lo más probable era que no, y no tenía nada que ver con que sus compañeros/as no la quisieran pues todos/as las estimaban mucho y ella era una persona súper importante en el curso y que sus compañeros/as y docentes también lo sabían. Niña 2 quedó contenta, le dirigió una sonrisa a investigadora 1, se puso de pie y se unió al resto de las niñas, que se encontraban sentadas en un círculo en el centro de la sala, conversando con la docente 2 sobre el mismo tema y pidiéndoles nuevamente a las niñas que dejaran de pelear y que todas deben compartir sin eximir a ninguna de ellas.

Una vez que las niñas se fueron de la sala investigadora 1 se dirigió a la sala de profesoras a conversar, sobre la situación recién sucedida, a el/la docente 1. Junto a el/la docente 1 estaba el/la especialista 1 y otras profesoras y practicantes, al escuchar la historia todos/as se conmovieron y comenzaron a discutir sobre qué era lo que había pasando en el curso, en un momento el/la docente 1 planteó a la investigadora 1 que le parecía extraña la situación y que iba a verificar la fecha de cumpleaños de Niña 2, puesto que ni docente 1, ni investigadora 1 habían visto una tarjeta de invitación, lo que hacía dudar de la historia relatada por Niña 2, frente a esto investigadora 1 tomó el libro de clases y se dirigió a la página en donde se encontraban los datos personales de todos/as niños/as y en ella buscaron a Niña 2 y fue posible observar que en realidad su cumpleaños era el 29 de diciembre y no en mayo como decía Niña 2.

➤ **Observación 36, Investigadora 2, 2do básico**

Estaban en una clase, y Niño 14 se puso de pie, alejándose de su asiento (1º puesto) hasta llegar al asiento de Niño 24 (5º puesto). Ya en el puesto de Niño 24, comenzó a sacarle punta a un lápiz, ya que éste le había prestado saca-punta. A Niño 14 se

le cayó el saca-punta al suelo, y Niño 13 empezó a patearlo hacía el otro lado de la sala. Cuando Niño 14 le dijo que el saca-punta no es de él, sino que de Niño 24, Niño 13 dejó de patearlo.

➤ **Observación 38, Investigadora 2, 2do básico**

Luego de la hora de almuerzo, los/as niños/as salieron al patio, a lo que se llama “recreo de descanso”. Cuando tocaron la campana para entrar al último bloque, los/as niños/as se formaron como lo hacen habitualmente en el patio, para luego subir a la sala de clases. Antes de entrar a ésta, los/as niños/as debían formarse afuera de la sala para que entraran ordenados/as. Estaban en este momento cuando Niño 14 se ubicó en el primer puesto, pero como los/as niños/as tienen interiorizado que deben formarse por orden de estatura, comenzaron a empujarlo para que se fuera a su ubicación, diciéndole: “Niño 14, éste no es tu puesto” o “córrete, Niño 14”. Sin embargo, mientras algunos varones lo empujaban a su puesto, otros lo empezaron a empujar hacia la fila de las mujeres, por lo que éstas empezaron a empujarlo hacia la contraria, generándose un juego, similar al del “monito porfiado”. Niño 14, al comienzo estaba divertido, porque se reía y él también hacía peso hacia la fila de las niñas o hacia la fila de los niños. Pero en un momento, los empujones empezaron a ser más fuertes, por lo que Niño 14 quiso parar, pero sus compañeros/as no lo dejaban. Cuando las personas a cargo, docente 7 e investigadora 2, se dieron cuenta que ya el juego no era gracioso para Niño 14, por lo que pidieron que lo dejaran tranquilo, y que se formarían como debían.

Los adultos a cargo quisieron dejar ese momento de diversión, porque es frecuente que los/as niños/as del curso más que jugar con Niño 14 se pelean con él.

Extractos grupo niños y niñas

➤ Extracto 1, grupo focal niños/as, 1ero básico

- *¿Qué es lo que ven en esta imagen?*
- *Niña 7: que las niñas se están burlando de una niña*
- *Niño 7: capaz que se están riendo porque es fea o es malo para ellas y para ella no*
- *Niño 6 ¿tú qué ves en esta imagen?*
- *Niño 6: unas niñas molestándola*
- *¿Niña 2 tú qué ves en esta imagen?*
- *Niña 2: Unas niñas molestando a una niña pobre*
- *¿Qué creen que nos está diciendo esta imagen?, ¿es algo que se puede cambiar, ¿qué no se puede cambiar, qué nos dice la imagen?*
- *Niño 6: Yo creo que se puede cambiar para que se mejore y se disculpe*
- *¿Por qué crees tú que se puede cambiar, niño 7?*
- *Niño 7: porque ellas pueden ser razonables otra vez y pueden ser amigas otra vez.*
- *¿Qué más opinan ustedes?, ¿Niña 2 qué opinas tú de esta imagen?, ¿Se puede o no cambiar?*
- *Niña 2: Yo creo que se puede cambiar, porque si alguien le dice que puede cambiar, se puede sentir mejor*

➤ Extracto 2, grupo focal niños/as, 1ero básico

- *Y ¿qué actitud demuestra este niño rudo en su rostro?*
- *Niño 7: que capaz que le pegaron esta súper enojado con él*
- *¿Cómo está el niño pequeño?*
- *Niña 2: Asustado y triste*
- *Niño 5: Quiere estar con su mami*
- *¿Qué quiere?, niño 5*
- *Estar con su mami*
- *Y ¿para qué quiere estar con su mami?*

- *Niño 5: Para que lo proteja*
- *Y ¿la mamá vendría siendo alguien que protege a los niños?*
- *Niña 7: no pero ella puede llamar a los carabineros*
- *¿Con qué persona adulta ustedes se sienten protegidos?*
- *Niño 7: con personas cercanas*
- *Niño 5: con mi hermano porque va a entrara a este colegio*
- *y ¿tú?, Niña 2*
- *Niña 2: con mi papá y mi mamá porque ellos siempre me acarician*
- *Niño 6: con mi papa mi mama y mi hermano*
- *Y ¿acá en el colegio con qué persona se sienten seguros?*
- *Niña 7: Con la tía*
- *Niño 6: con las tías*

➤ **Extracto 3, grupo focal niños/as, 1ero básico**

- *Ustedes creen q esto pasa a veces o siempre entre los niños grandes y los niños chicos o será siempre*
- *A veces (al unísono)*
- *¿Por qué creen que a veces?*
- *Niño 6: Porque capaz que algunos de esos niños pueden hacerles groserías a un grande o decir cosas*
- *Niña 2: ¿tú dijiste que a veces pasa?, ¿por qué crees que es a veces?*
- *Niña 2: a veces porque si pasara siempre los niños pequeños siempre se sentirían tristes y los niños grandes se sentirían muy felices, más felices que los niños pequeños*
- *¿Tú crees que los niños grandes, se sienten felices cuando les pegan a los más chicos?*
- *Niña 2: no*
- *Niña 7: enojados*
- *¿Los grandes o los chicos?*
- *Niño 6: los grandes*

➤ **Extracto 1, grupo focal niños/as, 2do básico**

- *¿Qué piensan de esta imagen?*
- *Niña 10: Hay una niña pela*
- *Jajajaja (todos/as)*
- *Niña 10: tiene cáncer porque es pelada, se le cae el pelo*
- *¿Y eso que significa? Que tiene una enfermedad, jajaja*
- *¿Y ustedes creen que eso es motivo de risa?*
- *Si*
- *Niño 13: No, me da pena.*
- *Niña 16: No, Porque da pena, si hay una niña con una enfermedad no hay que reírse porque o si no ella se pone aun más triste.*
- *Niño 13: yo creo que la rechazan porque no quieren que ella juegue.*

➤ **Extracto 2, grupo focal niños/as, 2do básico**

En esta imagen ¿creen que la están aislando, la están dejando sola?

-Si

-Niña 18: Porque a lo mejor la niña antes era pesada, por eso ahora no la dejan jugar.

¿Se están vengando?

-Niño 13: Si

¿Por qué creen que se están burlando?

-Niña 16: No te rías de una niña que tiene cáncer, porque se puede morir.

-Niño 18: No tiene cáncer

-Niño 15: Si tiene porque está pelada

¿Les ha pasado algo así?

-Niña 10: A mí si

-Niña 10: A mí hoy, cuando la niña11 no me dejo jugar. Le pregunte puedo jugar contigo y ella me dijo no.

-¿Cómo te sentiste?

- Niña 10: triste

➤ **Extracto 3, grupo focal niños/as, 2do básico**

¿y qué piensan de esta niña?

- *Niña 17: Esa niña es linda porque tiene el pelo con moños.*

- *Niño 13: Más fea...*

- *Niña 16: Es linda, porque todos los niños/as son lindos/as.*

¿Están de acuerdo con lo que dijo la Niña 16?

- *Si (todos)*

- *Niño 22: no*

¿Por qué no estás de acuerdo?

- *Niña 11: ¿Por que tú eres feo?*

- *Niño 13: el Niño 14*

¿Por qué piensan que el Niño 14 es feo?

- *Niña 17: Porque molesta mucho.*

¿y eso que tiene que ver con qué es feo?

- *Niña 18: No tiene nada que ver*

- *Niña 11: porque es feo es feo*

- *Niña 18: todos los del curso son bonitos.*

- *Niña 10: tal como sean igual son buenos amigos.*

¿Por qué algunos piensan que el Niño 14 es feo?

- *Niño 22: Porque molesta, pero ahora molesta más poco*

- *Niño 15: Y lo siguen odiando igual y dicen que es feo, tonto.*

¿Quién piensa que el Niño 14 es bonito?

- *Niña 18: más o menos.*

- *Niña 10: más o menos.*

- *Niña 16: todos los niños son bonitos, puede ser molesto, pero eso no tiene nada que ver con que sean feos.*

Extractos grupo focal padres y apoderados

➤ Extracto 1, grupo focal padres y apoderado/as

¿Qué conocen del Bullying?

Apoderado/a 9: *Es una especie de matonaje que hay instalado*

Apoderado/a 10: *Hay dos características, la agresión física y psicológica que se manifiestan en los compañeros, que no se sabe mucho en realidad o no hay mucha investigación al respecto, pero si los porcentajes son bastante altos, y de lo cual, intuyo es que hay que ser un poco... bastante consecuente. Ya tanto padres, alumnos, profesores, que es un problema que está latente y es un problema serio que se está manifestando en todo Chile y en todo el mundo en realidad.*

Apoderado/a 9: *El término Bullying tengo entendido que se conoce en los 70 más o menos en los países nórdicos.*

¿Algunos de ustedes quisiera expresar la concepción?, ¿En que radica?

Apoderado/a 9: *Es lo mismo es la agresión de varios compañeros hacia un compañero en específico, el cual es siempre maltratado físicamente y psicológicamente. Lo cual es muchas veces lleva al niño que es víctima a ser sancionado, en vez de ser sancionado él... Es difícil, igual es difícil el reconocerlo. También es difícil porque el niño que está siendo amenazado por lo general se queda callado y no habla. Para esconder porque al decir lo que está pasando es más castigado aún por los mismos agresores.*

Apoderado/a 14: *El Bullying es algo que siempre ha existido, ahora último se le puso nombre, y se le puso nombre incluso afuera, nosotros todavía no lo calificábamos, pero siempre ha existido. Lo que pasa es que no se han tomado medidas tampoco, porque se veía como algo totalmente normal entre niños y un par.*

Apoderado/a 11: *Y salvo o sea a raíz de los casos que surgieron hace un par de años, de suicidio de menores debido al Bullying se le dio un mayor auge. Se está implementando en los colegios, temáticas, informes, se estudien los casos. Pero las medidas que se han tomado últimamente, son no muy radicales.*

¿A qué le llama usted radicales?

Apoderado/a 11: *A que sean más focalizados en la enseñanza del Bullying en los alumnos porque lo que pasa es que los niños es como choreza eso, como súper choro, ser así para que entre los pares se estila de esa manera. Si no se le enseñan correctamente los valores y los principios, creo que poco se puede hacer en realidad.*

¿Ustedes creen qué a la edad de sus hijos 6 años, es posible detectar este tipo de Bullying o posibles características?

Apoderado/a 11: *Yo creo que sí, que cuando un niño tiene problemas en el colegio, cuando no quiere ir al colegio.*

Apoderado/a 15: *Cuando se ponen más callado, cuando existen problemas que tú vas viendo, bueno no sé yo creo que todos los papás se dan cuenta de cómo es su hijo y cuando empiezas a tener cambios es importante... Yo creo que esa es una característica importante.*

- *En realidad las características son muy amplias, muy variadas: se le quita el apetito, sin ganas de ir al colegio, puede que de repente hasta se comiencen a decaer.*

Apoderado/a 17: Como papás nosotros tenemos que estar mucho más atentos que el común. En realidad hay papás que no se preocupan de los hijos. Hay que constantemente conversar con ellos, hay que usar mucho la empatía ponerse a la altura de ellos.

Apoderado/a 14: Yo he conocido a varios papás, que incluso no muy, muy cerca, pero en relaciones laborales. Que dicen no mi hijo está bien, y resulta que fue a una reunión y se mato se tiro de un piso diez, así como sucedió días atrás con el hijo de Pedro Carcuro. Entonces no estamos midiendo el trato a los hijos.

Apoderado/a 13: Pasa por una conducta muy sencilla por ejemplo: estar revisándole la libreta, todos los días los profesores mandan comunicaciones a los papás. Los papás que revisen las libretas, yo aseguro que a veces se me pasa, trato de hacerlo, y me atraso y le pongo una mosquita a todo, es un esfuerzo.

Apoderado/a 9: Ahora las medidas para evitar eso, es muy amplio y muy difícil todas las medidas que el colegio tiene que tomar, yo recuerdo cuando iba al colegio, cuando era chico había un inspector en el recreo. Bueno yo no se si aquí habrán inspectores o profesores que vigilen las conductas de los niños en el recreo. Allí es donde se da más porque allí no los ven los profesores. Y se pueden dar con todo o sea los niños no marcan,

Apoderado/a 17: son crueles,

Apoderado/a 15: claro. Y eso se manifiesta más por lo que yo leí en un artículo que se son de ascendencia por ejemplo son: autóctono, morenitos por ejemplo, les va mal en el colegio, entre comillas porque a un niño también le puede ir muy bien y también lo rechazan porque le va muy bien.

Apoderado/a 10: *Ahí está el problema que es lo que pasa que yo vi una película que efectivamente el niño que estaba siendo agredido, era el niño problema y resulta que todos los niños socialmente aceptados, el deportista, el tipo que tenía muy buenas notas. O sea para el colegio los cabros de ellos eran justamente los que ejercían Bullying, y fue o sea súper freak eso, se hizo una obra de teatro, es ese el punto porque todos apuntaban a ese niño. Y ese niño estaba siendo discriminado totalmente, o sea socialmente, alrededor de su casa, porque usualmente los niños que estudian viven cerca del colegio. Entonces socialmente este niño estaba aislado, los papás no lo pescaban, era el niño problema y finalmente era el niño el que estaba sufriendo el Bullying.*

Entonces, por eso hay que tener mucho cuidado con decir tal o cual es..., porque hay que ir un poquito más allá y también pasa en los niños que están sufriendo abuso de parte de otros compañeros. De repente también hay que saber diferenciar cuales son realmente las agresiones, agresiones y otras el típico juego entre niños sobre todo entre los hombres, porque los hombres son mucho más agresivos para jugar.

Apoderado/a 11: *el Bullying por lo general se da cuando se usa la violencia, por lo general, pero también se da cuando un niño es totalmente aislado.*

Apoderado/a 15: *en el caso de...*

Apoderado/a 17: *yo me he dado cuenta en los primeros básicos con los niñitos nuevos, los aíslan, nadie les habla, cuando salen a recreo nadie juega con ellos. Eso también es una característica del Bullying, también se puede ver por ese lado.*

Apoderado/a 11: *Es una responsabilidad no solamente de los papás, también de los colegios, de los directores, de los orientadores, de los psicólogos, de todos. También el problema está en que los papás y lo digo también por mí, trabajamos los dos, en casi en todos los hogares trabaja el papá y la mamá y trabajan hasta tarde, llegan a las ocho de la noche, llegan cansados, entonces no hay ni siquiera ganas de revisarle el cuaderno ni la*

agenda, nada de eso. Ese es un gran problema porque los muchachos se quedan a cargo de las nanas, las nanas... No son sus hijos así que tampoco se van a dedicar a, muchas veces uno llega a la casa y el niño está durmiendo, no sabe que paso. Entonces como te digo es una tarea compartida, en las familias más grandes donde hay más hermanos, los hermanos más grandes también se encargan un poquito de ver el comportamiento del niño en el colegio, pero cuando se da que es hijo único, los papas trabajan, la nana lo cuida, entonces es súper difícil detectarlo.

Apoderado/a 12: Como tú hiciste la pregunta ahora, yo creo que si poner mayor énfasis, a lo mejor tomarlo dentro de una asignatura, seria súper bueno para el colegio tomarlo dentro de una asignatura o ítem dentro de una asignatura, así como enseñan religión católica, podría también, allí tratar de incorporarse de alguna manera eso porque hay un niño acá que, yo escuche a mi hija, que tiene un defecto físico en su rostro, y a ese niño lo tratan muy mal, le ponen sobre-nombres, se ríen de él, lo persiguen, es terrible, a él no le pegan, pero ese niño sufre mucho, y sufre todos los días. Y no sé si alguien habrá hecho algo, realmente no lo sé, cuando se lo mencione a la profesora, ella dijo: “a no, yo no lo sabía, no me había dado cuenta”, pero resulta que ese es un niño, que sufre todos los días y sufre Bullying.

Apoderado/a 9: entonces el niño que es diferente acá, el niño que a lo mejor no es muy rubiecito, o un poquito morenito o un poquito más bajito, usa lentes, es discriminado, no necesariamente le pegan, pero lo discriminan, lo aíslan. Es algo compartido no solamente de los papás, tienen que estar todos involucrados, en hacer un cambio radical como te digo yo, a lo mejor incorporarlo adentro de una materia de un ítem, enseñar valores, enseñar principios a los niños, eso se ha perdido.

Antiguamente se veía eso, pero ahora se ha perdido mucho, hay pocos colegios que lo ven, que lo toman.

➤ **Extracto 2, grupo focal padres y apoderado/as**

Usted dijo que ¿En el curso había un niño que era como víctima?

Apoderado/a 10: *Bueno yo sé por ejemplo, que hay un niño que de hecho lo cambiaron de curso al de mi hijo, y el otro niño que lo maltrataba pidió cambio al mismo curso. Allí hay una falla del colegio.*

Apoderado/a 13: *O sea mi hijo estaba en un curso, y había un niño que estaba en otro curso siendo agredido por otro niño. A este niño lo cambiaron de curso al curso de mi hijo y el otro niño pidió cambio al mismo curso, entonces eso ya es un problema del colegio. Si en convivencia del ciclo escolar sabe que hay un conflicto entre dos niños, graves, conflictos graves. No puede llegar y mandar al otro niño justamente al mismo curso.*

Ahora este niño está con psicólogo, psiquiatra, se desmaya, no quiere venir al colegio. Está mal, mal, mal. Entonces y que el colegio diga... o sea ni siquiera tuvieron la preocupación ni la precaución de decir: “este niño se fue para allá perfecto, a lo mejor va a estar más tranquilo”.

Cosa que la mamá dijo y se fue al otro curso. Y que resultado ahora ese niño está y ya no aguanta más, ya no aguanta más

¿Los profesores no dicen nada?

Apoderado/a 15: *No sabían*

Apoderado/a 13: *La verdad que fue mi esposo a la reunión, pero llego contando y entonces y desgraciadamente esto viene pasando de cursos anteriores porque aquí están mezclados los cursos.*

Apoderado/a 10: *Todo el colegio cuando, pasaron a la Universidad de Chile, achicaron los cursos, dejaron menos. Hicieron una especie de sorteo.*

¿O sea el establecimiento en ese sentido no colaboró con este tema?

Apoderado/a 13: *No colaboró, porque ese curso en específico venia con problemas, de hecho mi hijo estaba en ese curso, yo lo saque de ese curso. Luego al otro año volvió a quedar con ese curso, ese curso debieran haberlo eliminado y sabes tú quedo el 60% de ese curso y justo mi hijo quedo ahí y tuve que volver a pedir cambio de curso.*

Y ahora el año pasado comenzaron a emigrar todos porque claro las mamás piensan que el problema es del curso, de los otros niños, y no de sus hijos. Entonces piensan que como se junta con Juanito, entonces lo voy a cambiar al otro curso. Que pasa el otro curso comienza a tener los problemas, efectivamente éste niño tiene problemas y es Bullying porque son niños agresivos, niños que golpean, suben cosas a Internet, horrible. Entonces que el colegio diga que no hay..., yo esto lo expuse, pera que ellos no quieran hacerse cargo... yo lo encuentro atroz.

Apoderado/a 15: *Si bien son problemas puntuales, son problemas graves, son súper graves, que dejan marcado.*

Apoderado/a 13: *Absolutamente, o sea yo te digo este niño, yo no sé. Si yo soy la mamá de ese niño yo lo cambio de colegio, porque la edad que tiene ya, es fuerte*

Apoderado/a 15: *Queda con un trauma bastante grave, eso le va a costar mucho*