



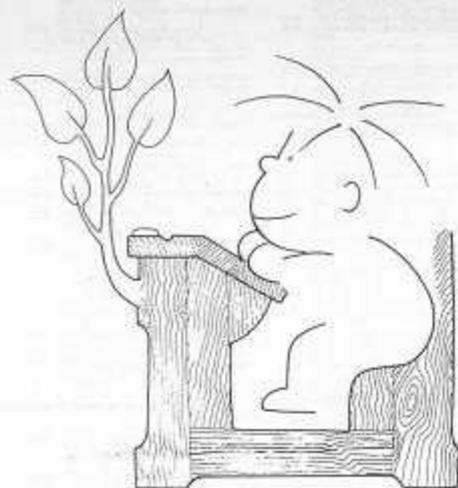
Lima - Perú

BULLYING *Opiniones Reunidas*

BULLYING

Opiniones Reunidas

Pero un día...
los pupitres florecerán



Compilador: Julio César Carozzo C.

BULLYING

Opiniones Reunidas

Compilador: Julio César Carozzo C.

© 2013, Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela

Esta es una Publicación del OBSERVATORIO
sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela
Todos los Derechos Reservados.

Hecho el Depósito Legal N° 201301408
en la Biblioteca Nacional del Perú

Primera Edición
Enero 2013
Lima - Perú

Imagen de Portada:

Tomado de Cuadernos de Educación. «Con ojos de niño» (1984), de Francesco Tonucci, Caracas, Venezuela. página 95.

Impreso en:
Dennis Morzán Delgado
Impresiones & Empastes

Diagramación, diseño
y corrección de estilo:
Gaby Fuentes Ch.

- * Los artículos que figuran en este volumen son responsabilidad de los autores.
- * Esta obra no podrá ser registrada, reproducida, en total o partes, o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma, idioma medio alguno; sea mecánico, fotoquímico, magnético, electrónico, electroóptico, fotocopia o cualquier otro, sin previa autorización escrita de su titular.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
PRÓLOGO	7
AGRESIVIDAD INJUSTIFICADA ENTRE PREESCOLARES: UNA REVISIÓN	11
<i>Rosario Ortega, Claire Monks y Eva M. Romera</i>	
PROPUESTAS EMOCIONALES PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR. EL PROGRAMA PIECE	33
<i>Antonio Vallés Arándiga</i>	
VIOLENCIA ESCOLAR Y BULLYING EN CHILE. «Whole School Approach» para prevenir la violencia escolar	71
<i>Jorge Varela T.</i>	
LA CIBERCONVIVENCIA DE LOS ESTUDIANTES	83
<i>Alejandro Castro Santander</i>	
LA COMPLICIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO Y POLÍTICO EN EL ACOSO ACADÉMICO	107
<i>Ana María del Rosario Asebey Morales</i>	
EL MATONEO ESCOLAR DESDE EL CINE: O UN ESPEJO PARA PENSAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE LAS ARTES Y LA COMUNICACIÓN	123
<i>Omar Fabián Vera Cortés</i>	
DEL CONFLICTO AL ACOSO ESCOLAR	145
<i>Julio César Carozzo C.</i>	

PANORAMA DE LA INVESTIGACIÓN DEL BULLYING Y CYBERBULLYING EN EL PERÚ Y EL MUNDO	165
<i>Alberto Quintana Peña y Gabriela Ruiz Sánchez</i>	
VIOLENCIA ESCOLAR Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PREVENTIVA DESDE LA RESILIENCIA Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE CONSENSO	189
<i>Héctor Lamas Rojas</i>	
A MANERA DE EPÍLOGO	207
AUTORES DE LOS ARTÍCULOS	211

PRESENTACIÓN

Durante el año 2012, el Observatorio alcanzó tres publicaciones, sin contar con nuestra contribución en **Bullying in Perú: A code of silence?**, aparecido en enero del 2012 en el Handbook of School Violence and School Safety, editado en la ciudad de New York, razones más que suficientes para sentir que no hemos desmayado en nuestro invariable propósito de bregar por un espacio escolar propicio para el logro de mejoras de aprendizaje que superen los parámetros puramente cognitivos.

Empezando el año 2013 tenemos la satisfacción de presentar nuestro nuevo trabajo, **BULLYING. OPINIONES REUNIDAS**, que preludia un año más laborioso y fecundo que el alcanzado el año anterior.

Esta nueva presentación tiene su propia historia que deseamos compartirla con todos los lectores. A principios del mes de diciembre del año 2011, el Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela convocó la 1ra Jornada Internacional: El Bullying en la Escuela. Convivir para Vivir y el más importante acuerdo que de allí surgió fue la firma de la Declaración de Lima, cuyo espíritu principal era el de organizar el Observatorio Latinoamericano contra el Bullying en la Escuela y convertirlo en un eficaz instrumento de integración regional en materia de investigación, publicación, consultoría y orientación sobre el sensible tópico de la violencia escolar.

Este libro reúne la contribución de los suscriptores de aquella histórica Declaración de Lima (Alejandro Castro Santander, Rosario Asebey Morales, Jorge Varela y Julio César Carozzo), a la que se suman destacados especialistas e investigadores de España (Rosario Ortega, Eva Romera y Antonio Vallés A.), de la University of Greenwich (Claire Monks), de la hermana República de Colombia (Omar Vera) y el de tres valiosos estudiosos peruanos (Alberto Quintana Peña, Gabriela Ruiz Sánchez y Héctor Lamas Rojas); y representa el primer paso en la materialización del objetivo primigenio de la Declaración de Lima. Para nuestro medio este libro tiene un valor agregado que no puede omitirse: se trata de una publicación que contiene contribuciones de carácter internacional y sus autores son reconocidos por sus importantes aportes a la psicología de la violencia escolar en sus países y en el mundo.

Recientemente en la Ciudad de Panamá, en el marco de la realización del I Congreso de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI), el Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela ha recibido el encargo de coordinar la Red Latinoamericana sobre el Bullying, con lo que la constitución del Observatorio Latinoamericano contra el Bullying en la Escuela cobra fisonomía de incuestionable realidad y con ello los psicólogos de la región estaríamos ensayando el ejercicio de una acción cooperativa contra la presencia de un problema que reviste carácter continental y mundial.

La empresa, no obstante, es más compleja de lo que se cree habitualmente, por lo que debemos estar claramente advertidos para redoblar al máximo nuestros esfuerzos: en primer término encontramos que en todos nuestros países las autoridades responsables de la política educativa vienen haciendo muy poco por movilizar acciones y políticas integrales y educativas para mejorar el clima de las instituciones educativas, las cuales coadyuvarían al desplome del clima de autoritarismo imperante en las escuelas, que es un factor de riesgo conocido para la presencia del bullying; y en segundo término, las pocas acciones que se han emprendido en las escuelas contra el bullying están marcadas por un sesgo sancionador y represivo, propio del estilo de nuestra cultura. Estas inocultables evidencias no tienen porque atemorizarnos o desalentarnos, pero es preciso que las conozcamos para encarar con más sapiencia el objetivo de construir un clima de salud social en todas las escuelas de la región.

La conjunción de muchas iniciativas y voluntades hará posible que echemos andar proyectos regionales que alienten los cambios en las escuelas que se vienen reclamando desde siempre. Este trabajo es un paso en esa dirección.

Finalmente, el Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela expresa su gratitud a Marco Eduardo Murueta, Presidente de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI) y a Manolo Calviño, Secretario General de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI), autores del Prólogo y el Epílogo de nuestro trabajo, por sus generosas palabras de aliento y su compromiso con la psicología latinoamericana.

Julio César Carozzo C.

Presidente del Observatorio
sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela

PRÓLOGO

Agradezco a Julio César Carozzo la invitación para escribir el prólogo de este libro, coordinado por él, en el que psicólogos destacados en diferentes países latinoamericanos, y de Europa, analizan con minuciosidad diferentes aspectos, formas de entender y explicar, así como estrategias para afrontar, ese fenómeno de violencia social que se ha propagado en las escuelas primarias, secundarias y de educación media superior al que se ha denominado como *bullying*, debido a que los primeros que estudiaron este tipo de conducta a finales de los años 70 del Siglo XX le asignaron ese nombre técnico, el cual no tiene una traducción exacta al español.

El verbo *bullen* inglés puede traducirse como «jugar al alza» o «provocar el alza» en los precios de algo o en una apuesta o remate. Esa palabra se usa para referirse a la acción de un especulador que busca crear un ambiente propicio para elevar notoriamente sus beneficios. Como sustantivo, *bull* se traduce como *toro* y se distingue de *ox*(buey) que es el toro castrado, amansado. Sin embargo, la palabra hispana *toreo* se traduce al inglés como *bullfighting* (lucha o pelea con el toro). *Bullying* se usa como sustantivo y no como verbo en modo de gerundio; como *reading* significa lectura o *writing* escritura, y así, de manera similar, muchos sustantivos en inglés.

En su artículo Carozzo deja muy claro que la traducción de *bullying* no puede ser «acoso escolar», como algunos han pretendido, porque es característica del *bullying* que sea una violencia reiterada entre pares y no entre quienes tienen diferencias claras en su capacidad de agredir a otros más débiles. El *bullying* tiene mucho en común con otro fenómeno que ocurre entre quienes trabajan en la misma empresa o en la misma institución, conocido también con un anglicismo: *mobbing*; el cual ha sido traducido, a su vez, como «acoso laboral». En ambos casos se trata de violencia continua que no forma parte de una riña o de un resentimiento específico cuya resolución pudiera ponerle fin. Es esa violencia que parece innecesaria y sin causa suficiente que la explique pero que afecta de manera tan grave a quienes la padecen; por lo que en muchos casos les conduce al abandono de la escuela, del trabajo, al suicidio o a explosiones de rabia que pueden derivar en los muy conocidos asesinatos masivos de estudiantes y docentes ocurridos en algunas escuelas de educación media sobre todo en Estados Unidos.

El libro contiene mucha información y análisis interesantes para entender esa especial violencia escolar que se extiende a las llamadas redes sociales internáuticas donde también interactúan de manera cotidiana los jóvenes y los niños con sus pares (*ciberbullying*). Como lo hace ver Asebey, no es casual que este fenómeno se presente en una época en que disminuye el contacto emocional entre padres e hijos y ente hermanos en una familia pequeña que habita una casa pequeña llena de videojuegos, internet, televisores en cada recámara, celulares y Ipods con audífonos para escuchar música remix mientras se consumen videos que pretenden sorprender por su progresiva extravagancia; no es casual tampoco que la *hiperactividad con déficit de atención* sea parte del fracaso y la tensión escolar en la que el *bullying* se despliega, rodeado de docentes y autoridades escolares sometidas a evaluaciones, exigencias burocráticas y descalificaciones continuas como parte de la devaluación social y económica de su trabajo. Un trabajo docente basado en obsoletos planes de estudio y paradigmas educativos que buscan inocular conceptos y contenidos absurdos para desarrollar competencias laborales futuras que son irrelevantes para la vida actual de los alumnos, por lo que en general no motivan su interés. ¡Autorregúlate!, gritaba desafortunadamente una maestra de secundaria a cada uno de sus inquietos alumnos sin percibir la paradoja de su inútil expresión.

Ya Bordieu y Passeron habían analizado el carácter violento de la acción pedagógica en las escuelas, si bien se equivocaron al generalizarlo pues hay excepciones. Por otra parte, Felipe Tirado, un psicólogo mexicano, en los años 80 del Siglo XX diseñó un *primariómetro*, un examen general que medía qué tanto una persona de diferente escolaridad (posterior a primaria) sabía o recordaba de los conocimientos que estaban integrados en el plan de estudios de dicho nivel educativo. Quienes tenían posgrado fueron quienes mejor puntuación tuvieron en dicho instrumento y habían olvidado la mayor parte de la información que supuestamente tenían que haber aprendido en la escuela elemental. Parecía que ir a la escuela era casi inútil, a no ser porque los educandos aprendían habilidades sociales, desarrollaban amistades y aprendían a manejarse en situaciones colectivas e institucionales, lo que tenía algunos beneficios para su vida posterior. Sin embargo, debido a la violencia escolar que crece entre docentes, de docentes a alumnos, entre alumnos y de alumnos a docentes, las escuelas están afectando gravemente la salud psicológica de quienes en ellas coexisten forzosamente, con efectos muy nocivos sobre el conjunto de la vida social. ¿Hasta qué grado la creciente violencia social tiene como un factor causal lo que los delincuentes aprendieron durante su vida escolar, ya sea siendo víctimas o victimarios o ambas cosas?

El paradigma de la vida social y de la vida escolar en América Latina sigue siendo el que han generado los países poderosos del planeta, quienes a través de los organismos internacionales han establecido cómo debe ser la educación en nuestros países, evaluando a nuestras escuelas con indicadores de calidad aparentemente neutrales. A pesar de que sus efectos son evidentemente contraproducentes, hay una especie de inercia en los gobiernos y en dichos organismos internacionales para aplicar una y otra vez modalidades más sistematizadas de lo mismo.

Es necesario que los psicólogos (y en general los científicos y profesionales) latinoamericanos dejemos de reproducir dichos modelos paradigmáticos para repensarlos y abrirse al diálogo para formular nuevos conceptos y nuevas maneras de comprender y afrontar las problemáticas sociales. Es necesario diseñar políticas públicas que promuevan la convivencia familiar, el cultivo y cuidado de las relaciones de pareja, el diálogo respetuoso entre padres e hijos, los espacios abiertos para que los niños jueguen con hermanos y amigos. Es indispensable ya cambiar los paradigmas educativos que fomentan la competitividad y la capacitación sin considerar como algo fundamental la cooperación, la recreación y la creación, así como el sentido social de las actividades estudiantiles. Los psicólogos debemos y podemos promover que los niños aprendan solamente con base en lo que les interesa, lo que requiere formar docentes que eviten reprimir las vocaciones e inquietudes de sus alumnos, y en cambio dediquen toda su actividad profesional a detectar, valorar, impulsar, desarrollar y proyectar los diversos talentos de sus educandos en combinación con su propio compromiso con la vida de las comunidades a las que pertenecen y de la humanidad en su conjunto.

En lugar de esa formación por competencias individualistas que los anglosajones han puesto de moda en todo el mundo, tratando de *homogeneizar* la manera de ser y las capacidades de todos los habitantes del planeta, es necesario desde América Latina concebir e instrumentar modelos educativos para una formación cooperativa y creadora desde preescolar hasta posgrado, de tal manera que se contribuya a la originalidad, al desarrollo de culturas diversificadas y al intercambio de experiencias que enriquezca la formación y los alcances de cada comunidad y de cada persona.

Es necesario sustituir la educación para el «empleo», para ser «empleados», para ser «usados» que hoy prevalece, despersonalizando a los educandos y a los educadores al someterlos a evaluaciones absurdas, por una educación en la que se priorice 1) la expresión de sentimientos, ideas y proyectos por escrito; 2) la organización eficaz y

eficiente de equipos cooperativos para realizar empresas y proyectos; 3) la capacidad para la escucha y el diálogo receptivos que abra las mentalidades y permita la co-visión, el interés por captar el punto de vista de los otros; y, 4) la capacidad para relacionarse afectiva y efectivamente de manera duradera en la familia, en la pareja, en las amistades, con los vecinos y compañeros de trabajo y con los integrantes de las comunidades en que se participa.

Esa necesaria descolonización intelectual de los psicólogos es uno de los objetivos principales de la *Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología* (ALFEPSI) en la que coinciden ya más de 60 instituciones y más de 130 docentes de 15 países latinoamericanos. Una de esas instituciones que integran *ALFEPSI* es el *Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela* (Perú) que hoy publica esta obra en la que se vierte el conocimiento y el pensamiento latinoamericano sobre el *bullying*. Estudios y reflexiones realizadas con el rigor científico que el tema amerita para una mayor comprensión y capacidad de afrontamiento efectivo de dicho fenómeno.

Este libro es una muestra de las prioridades antes mencionadas. Demuestra una buena capacidad de reflexión escrita y de metodología de investigación; es producto de un proceso cooperativo, de un equipo de trabajo integrado en el *Observatorio* y entre colegas de diferentes países; por sí mismo propicia e incentiva la receptividad entre los investigadores que a través de él pueden leerse unos a otros de manera atenta y receptiva, lo que contribuye a la formación de la comunidad científica, académica y profesional entre psicólogos latinoamericanos, que es razón de ser de la *ALFEPSI*. Un libro como éste es también un producto afectivo que vincula para siempre a los autores y a los integrantes del *Observatorio*, quienes, con este prólogo, también quedan vinculados conmigo y con *ALFEPSI*.

ALFEPSI pretende propiciar que libros como éste sean parte de la formación de los psicólogos de todas las facultades y escuelas de psicología de América Latina, así como motivar a los docentes, investigadores y profesionales a profundizar, complementar, analizar, reflexionar, proponer y generar alternativas que le otorguen continuidad a los esfuerzos integrados en esta obra.

Dr. Marco Eduardo Murueta

Presidente de ALFEPSI

AGRESIVIDAD INJUSTIFICADA ENTRE PREESCOLARES: UNA REVISIÓN

*Rosario Ortega**, *Claire Monks*** y *Eva M. Romera****

El número de niños y niñas que entran en la escuela infantil está aumentado y en la mayoría de los países la edad de comienzo de la escolarización está entre los 3 y 6 años de edad. Para muchos, esta es la primera oportunidad que tienen para socializarse con un grupo amplio de iguales de edades similares, con los cuales pueden conversar, jugar, aprender e interactuar. Por lo tanto, es importante que prestemos atención a su comportamiento con los iguales en esta edad ya que puede ser el momento en el que se puede observar el origen evolutivo del comportamiento social de los niños y niñas con sus iguales, y de este modo las líneas de intervención y prevención focalizadas en estas edades pueden ser más efectivas a la hora de cambiar el comportamiento negativo antes de que se incorpore en el repertorio de conductas sociales de los menores.

Se sabe además que los niños y niñas desarrollan importantes cambios durante este período, en el que se alejan de un pensamiento egocéntrico característico de los primeros años (Piaget, 1946) y que comienzan a ponerse en el lugar de los que están a su alrededor (teoría de la mente; Wellman, Cross & Watson, 2001). Estos cambios asociados con la cognición social han estado estrechamente relacionados con el comportamiento de los niños y niñas y con las experiencias sociales que mantienen con sus iguales. Es un aspecto por lo tanto de interés tanto a nivel práctico como teórico para examinar el desarrollo social de los preescolares.

La mayoría de las investigaciones sobre agresividad entre iguales se han centrado en los chicos y chicas de 8 años, debido principalmente a cuestiones

* Directora del Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba.

** Profesora titular en la Universidad de Kingston.

*** Docente del Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba

de carácter práctico. Los niños y niñas de mayor edad pueden realizar cuestionarios auto-cumplimentados, los cuales son rápidos y fáciles de administrar. Sin embargo, debido al nivel limitado en el uso de la lengua escrita de los más pequeños, los investigadores han desarrollado otro tipo de medidas que intentan examinar sus experiencias de agresividad entre iguales. Entre ellas están los auto-informes, los informes de maestros y maestras, de las familias y de los iguales. Existen beneficios y limitaciones para cada uno de estos métodos. Los informes de los docentes han sido utilizados comúnmente para este grupo de edad (ej. Crick, Casas & Mosher, 1997) y son fáciles y fiables, aunque la desventaja es que los profesores y profesoras no siempre son conscientes de la agresión entre iguales, ya que puede ocurrir sin que ellos lo perciban.

Los informes de los padres y madres son utilizados de forma menos frecuente. Al no estar presentes en el entorno escolar de manera directa, es menos probable que puedan observar fenómenos de victimización entre iguales, por lo que sus percepciones se basan en información de segunda mano (de docentes o escolares). Además, a la hora de recoger la información es más difícil localizar a las familias y su nivel de implicación en la investigación suele ser bajo.

Algunos procedimientos relacionados con la recogida de información de los niños y niñas necesitan ser diseñados cuidadosamente para que se adecuen a las características propias de la edad. Estos a menudo tienden a ser entrevistas individuales y necesitan ser realizadas con sensibilidad hacia la edad de los pequeños; por ejemplo utilizando un lenguaje sencillo y añadiendo viñetas para ilustrar los comportamientos (ej. Monks et al., 2002). Algunos investigadores han utilizado los auto-informes en fenómenos como la agresión entre prescolares, los cuales presentan beneficios a la hora de tomar conciencia de muchas formas de agresión ocultas, pero tienen la limitación de que están sujetos a prejuicios, donde los individuos pueden mostrarse reacios a admitir comportamientos negativos. Los informes de los iguales han sido utilizados con prescolares relacionados con conductas agresivas (ej. Ortega & Monks, 2005). Los resultados obtenidos coinciden en cierta medida con los informes de los docentes sobre agresión (Monks &

Smith, 2010) y muestran altos niveles de acuerdo entre los compañeros y compañeras de clase. Presentan como ventaja que permiten obtener entre 20 y 30 informes de cada uno de los niños y niñas (dependiendo del tamaño del grupo clase).

Las observaciones han sido también utilizadas recientemente para estudiar las conductas agresivas entre prescolares. Este tipo de medida ha sido definida como más objetiva (aunque como señala Ostrov, Crick & Keating, 2005, no son inmunes a la influencia que ejercen los observadores en los escolares), pero consumen mucho tiempo y a menudo solo proporcionan información del período observado, mientras que otros tipos de instrumentos permiten obtener información de períodos más prolongados. Para más detalles sobre esta metodología consultar Monks y Smith (en prensa).

El creciente número de investigaciones sobre agresividad entre prescolares indica que este comportamiento se desarrolla en una variedad de diferentes países dentro de Europa, Asia, Norteamérica, Sudamérica y Australia (ver Monks, 2011). Los estudios sobre agresión entre los más pequeños señalan que este fenómeno difiere en distintos aspectos con respecto a *bullying*, que ha sido identificado en edades escolares de primaria y en la adolescencia.

Se ha observado que los niños y niñas utilizan distintas formas de agresión hacia sus iguales en los años preescolares. Los investigadores han identificado y clasificado diferentes tipos de comportamiento agresivo, donde se especifican las conductas así como la forma en que se pone en práctica y el objetivo del agresor. Cuando pensamos en comportamiento agresivo tendemos a identificarlo como físico (ataque físico a otro, golpear o dar patadas) y verbal (acosar verbalmente a alguien, poner motes, amenazar o insultar o gritarle). Durante la última década de los noventa se identificaron otras formas de agresión, concretamente la agresión social y relacional (Crick & Grotpeter, 1995). Dichas manifestaciones se refieren a un tipo de agresión destinada a dañar el estatus social de la víctima o sus relaciones con los demás e incluye comportamientos como la exclusión social o la propagación de rumores. Un nuevo tipo de *bullying* ha sido identificado en la última década,

el ciberbullying (Ortega, Calmaestra & Mora-Merchán, 2008). Este se refiere al acoso que se realiza a través de los medios electrónicos (internet/teléfono móvil) e incluye comportamientos como el hostigamiento a través de llamadas telefónicas/SMS/MMS, la creación de slambooks, acoso en juegos online, blogs, en Twitter, espacios sociales virtuales, con mensajes instantáneos y en chats (Rivers, Chesney & Coyne, 2011). Las investigaciones han estudiado además las distintas formas en las que se produce la agresión, que pueden ser directa (como en una confrontación directa entre víctima y agresor) o indirecta (como la expansión de rumores). Se ha establecido otra clasificación en función del objetivo del agresor, donde la agresión es una reacción (percibida) a una provocación (i.e. reactiva) o está dirigida a adquirir algún tipo de ventaja para el agresor (denominada agresividad proactiva o instrumental), como ganar estatus, material o algún tipo de satisfacción. Esta última (proactiva/instrumental) es más próxima al comportamiento característico del *bullying*, definido en la literatura científica como «un abuso sistemático de poder» (Smith & Sharp, 1994). Como tal, es un comportamiento agresivo que podría ser físico, verbal o psicológico, el cual es intencional y repetido en el tiempo. Las investigaciones además subrayan que existe un desequilibrio de poderes entre el agresor y la víctima, donde la víctima está (o siente que está) en una posición más débil. Este desequilibrio de poderes puede referirse a diferencias en fuerza física, inteligencia, habilidades particulares, estatus social, etc.

La naturaleza de la agresividad injustificada entre preescolares

Al examinar el comportamiento que muestran los pequeños, se observa que los tipos de agresión que utilizan difieren de la empleada por agresores de mayor edad. Los preescolares hacen uso de formas de agresión física, verbal y relacional, aunque estas tienden a ser directas más que indirectas. Nuestra investigación en tres países europeos, España, Italia y Reino Unido y un país de Sudamérica, Chile, indica que, aunque existen algunas diferencias entre países, el marco general es similar, siendo los niños y niñas más propensos a utilizar formas directas que indirectas de agresión.

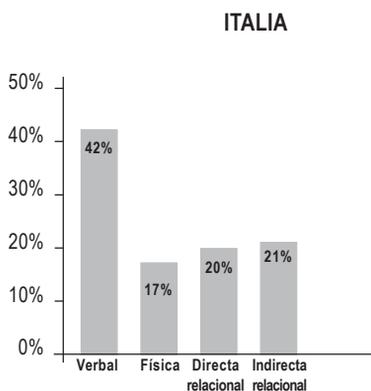


Figura 1. Distribución de nominaciones entre iguales para las diferentes formas de agresión en la muestra de Italia (de Monks et al., 2011)

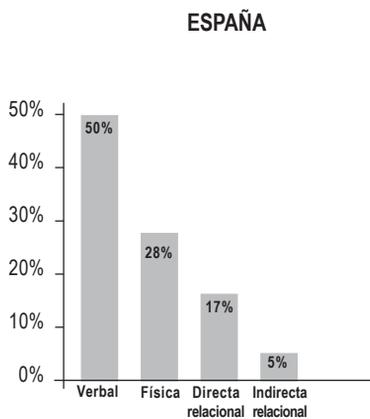


Figura 2. Distribución de nominaciones entre iguales para las diferentes formas de agresión en la muestra de España (de Monks et al., 2011)

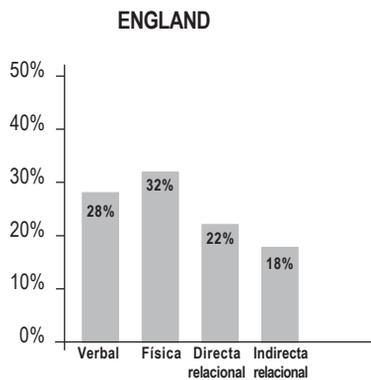


Figura 3. Distribución de nominaciones entre iguales para las diferentes formas de agresión en la muestra de Reino Unido (from Monks et al., 2011)

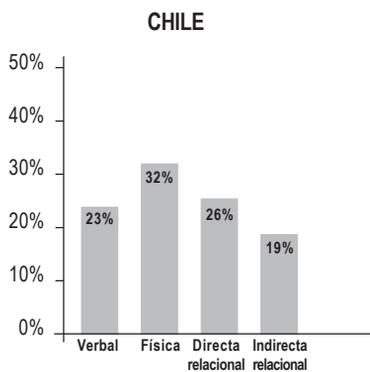


Figura 4. Distribución de nominaciones entre iguales para las diferentes formas de agresión en la muestra de Chile (de Cerda et al., in press)

Estos hallazgos confirman la teoría del desarrollo propuesta por Björkqvist y colaboradores (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1994), quienes sugieren que los niños y niñas pequeños no manifiestan formas indirectas de agresión (aquellas que son llevadas a cabo a través de un grupo de terceros) ya que son más sofisticadas (si malévolas) y quizás requieran una mayor comprensión de la mente de los otros que en las formas directas de agresión.

Las investigaciones con preescolares muestran que utilizan más las formas directas de agresión, como las de carácter físico o verbal y formas directas de agresión relacional, tales como decirle a alguien que no puede unirse al grupo en lugar de formas indirectas como iniciar un rumor desagradable sobre alguna persona. Este modelo parece ser observado en Europa y Sudamérica (Cerdeira, Ortega & Monks, en prensa; Monks, Palermi, Ortega & Costabile, 2011).

Otro aspecto importante que establece diferencias entre los preescolares y los chicos y chicas de primaria y adolescentes es la estabilidad temporal del comportamiento. Se ha observado que la conducta agresiva se refiere a un estilo de interacción estable de algunos niños y niñas durante la infancia temprana y más tarde (Boulton & Smith, 1994). Los niños y niñas que agreden tienden a hacerlo con cierta regularidad en el tiempo. Sin embargo, a diferencia de los hallazgos con los más mayores, que sugieren que los mismos sujetos son victimizados, se ha observado que el estatus de la víctima parece ser relativamente inestable para la mayoría de los niños y niñas (ver Monks y Smith, en prensa). Esto sugiere que la agresividad entre niños y niñas implica agredir a distintos iguales, en lugar de hacerlo de manera sistemática sobre un pequeño número de víctimas. Por lo tanto, muchos de los pequeños experimentan esta victimización transitoriamente durante el período preescolar. Examinando la naturaleza de sus interacciones y los grupos sociales establecidos durante esta etapa se sugieren varias interpretaciones interrelacionadas para explicar este hecho.

Siguiendo a Schäfer y colaboradores (Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke & Schulz, 2005) las jerarquías de poder dentro del grupo de los más pequeños son relativamente inestables, lo que significa que hay muchos cambios de

posición entre los propios niños y niñas, que pasan de los estatus más bajos a los más altos y viceversa. Basándonos en estos, se puede predecir que hay mucho movimiento dentro del grupo de iguales, donde un niño o niña que es insultado encuentra más facilidad para pasar de víctima a no víctima, ya que son menos propensos a ser etiquetados como tales y estar en una posición en la que encuentran dificultad para evitarla (ya que son menos propensos a ser etiquetados como tales y estar en una posición donde puede resultar difícil de evitar). Mientras, durante la edad de primaria y la adolescencia, la jerarquía de poder es más estable y por lo tanto resulta más difícil para un chico o chica pasar de un estatus bajo (como el de víctima) a un estatus más alto. Perry y colaboradores (Perry, Perry & Boldizar, 1990) añaden además que cuando un nuevo grupo de iguales se forma (como ocurre cuando empiezan el colegio y luego son movidos a una clase con otros compañeros y compañeras), los niños y niñas están situándose y estableciendo su posición/rol dentro del grupo de iguales. A partir de esto Perry y colaboradores sugieren que aquellos que son agresivos pueden por lo tanto comportarse de manera agresiva hacia muchos iguales antes de que encuentren a aquellos que son más «propensos» a ser víctimas y por tanto limiten sus agresiones a ellos.

Además, Hanish y colaboradores (Hanish & Guerra, 2000) encontraron que los pequeños muestran dificultad para identificar comportamientos retraídos entre sus compañeros y compañeras lo que puede significar que los agresores se toman más tiempo para identificar quien en su clase puede ser menos propenso a defenderse y con mayor tendencia a rendirse a sus demandas. Esto puede conducir a los niños y niñas agresivos a comportarse agresivamente cada vez con un amplio número de compañeros y compañeras, pero hasta que no sean más mayores no focalizarán sus agresiones hacia un número reducido de iguales repetidamente.

Son varios los investigadores que argumentan que lo que ocurre entre los más pequeños no es *bullying*, pero ya se observan comportamientos que pueden convertirse en *bullying* más adelante (Monks, Smith & Swettenham, 2003). El *bullying* por su naturaleza repetitiva, requiere una relación entre un

agresor y una víctima. Sin embargo, lo que nos encontramos en el grupo de prescolares es que los agresores manifiestan comportamientos agresivos con un amplio número de iguales y con pequeñas repeticiones en el mismo niño o niña. Este aspecto difiere sustancialmente del *bullying* e implica que probablemente es inadecuado hablar sobre *bullying* entre prescolares, llevando a los investigadores a describir este comportamiento como victimización entre iguales o agresividad injustificada (Monks et al., 2002; 2003; Ortega & Monks, 2005). Es posible que algunos niños y niñas agresivos lleguen a manifestar comportamientos que más adelante puedan ser descritos como *bullying*, pero hasta que no se repita la victimización sobre el mismo escolar no se podrá hablar de dicho fenómeno.

Otro aspecto diferenciador entre los más pequeños de los mayores está relacionado con el rol que el grupo de iguales juega en la ayuda o apoyo al comportamiento agresivo. Las investigaciones sobre adolescentes resaltan que el *bullying* raramente implica la participación de una diada entre un menor agresor y el blanco de las agresiones. Los estudios observacionales de Debre Pepler (O'Connell, Pepler & Craig, 1999) que a menudo hay otros niños y niñas presentes cuando el *bullying* está sucediendo. Christina Salmivalli y colaboradores (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996) identificaron diferentes roles (conocidos como el Rol de los Participantes) asociados al comportamiento de los adolescentes durante estos episodios de acoso. Ella encontró, que además del agresor cabecilla y la víctima, había adolescentes que apoyaban al agresor (conocidos como ayudantes), aquellos que reforzaban el comportamiento agresivo, tanto riéndose de la víctima o animando al agresor (reforzadores), aquellos quienes apoyaban a la víctima (defensores) y los que se mantenían al margen de la situación (espectadores). Estos roles han sido observados en chicos y chicas de entre 7 y 11 años por Sutton y colaboradores (Sutton, Smith & Swettenham, 1999), pero no todos fueron identificados entre los más pequeños (Monks et al., 2003) por los niños y niñas ni por sus profesores. Los roles del ayudante y del reforzador raramente fueron identificados y no fueron considerados de fiar entre los preescolares. Ello sugiere que los niños y niñas no asumen estos roles con cierta regularidad en estas edades. Es posible que debido a

que la naturaleza de las amistades es menos estable por lo que los roles más periféricos aún no se han desarrollado y es posible que los niños y niñas empiecen a ayudar al agresor o a reforzar su comportamiento con cierta regularidad en la edad escolar, que es cuando estos roles aparecen más claramente definidos (Sutton et al., 1999). Eivers y sus colegas (Eivers, Brendgen, Vitaro & Borge, 2012) han encontrado que los pequeños de 5 años se ven influenciados por los comportamientos agresivos de sus mejores amigos, pero esta influencia es relativamente corta, quizás, debido al hecho de que las relaciones de amistad cambian frecuentemente en estas edades. Por lo tanto, es menos probable que los preescolares se conviertan en los ayudantes de agresores individuales con cierta estabilidad ya que no se mantienen los amigos por un largo período de tiempo.

El alcance de la victimización entre preescolares

Las investigaciones centradas en conocer el nivel de prevalencia de los niños y niñas que están implicados en victimización entre iguales han obtenidos resultados diferentes dependiendo de la metodología utilizada. En general, no resulta apropiado hacer comparaciones entre los diferentes estudios focalizados en los niveles de implicación en agresividad injustificada, o entre países, ya que la metodología empleada y el plazo de tiempo empleado a menudo varían de manera destacada. Lo que sí se puede afirmar es que se han encontrado comportamientos agresivos durante esta etapa educativa (entre los 3 y los 6 años) en varios países de diferentes continentes, incluyendo Europa, América Latina, Norteamérica, Asia y Australia (ver Monks, 2011).

Diferencias de género

Los estudios sobre escolares tienden a señalar que los chicos son más agresivos que las chicas y parece que estos resultados son similares con los más pequeños (ej. Ortega & Monks, 2005; Perren & Alsaker, 2006). Se ha observado además que los tipos de agresión utilizadas por niños y niñas también difieren. Cuando los niños son agresores tienden a utilizar más las formas físicas de agresión, como golpear, dar patadas o empujar, mientras

que cuando son las niñas las que agreden, tienden a utilizar formas de agresión relacional (Ortega & Monks, 2005; Ostrov & Keating, 2004).

Factores de riesgo asociados a la implicación en agresividad injustificada

Basándonos en aproximaciones puramente descriptivas, las investigaciones han intentado explicar los motivos y los factores de riesgo asociados con la agresividad injustificada entre prescolares. Ello es obviamente importante tanto desde un punto de vista práctico –nos proporciona información sobre como podríamos diseñar e implementar programas de intervención y prevención ajustados a la edad– además de teórico. Los trabajos en este campo han seguido una línea similar en los escolares y adolescentes. Las contribuciones pueden ser categorizadas en varias áreas: aquellas focalizadas en las diferencias individuales y las centradas en factores socio-culturales (Smith, Pepler & Rigby, 2004).

Ambas teorías parecen diferir teóricamente a la hora de considerar si la agresión es un ámbito determinado por el individuo o por influencias sociales. Los factores centrados en las diferencias individuales se relacionan con la cognición social, el procesamiento de la información social y la empatía, diferencias físicas como la fuerza y la talla además de la predisposición genética hacia la agresión. Las investigaciones en esta línea dirigidas por Salmivalli (Salmivalli et al., 1996) sugieren que el grupo de iguales puede jugar un papel importante en la iniciación y mantenimiento del *bullying*. Otros han explorado la influencia de los factores familiares en el desarrollo de conductas agresivas (ej. alguna investigación centrada en el contexto familiar o escolar para explorar el impacto de factores socio/culturales dentro del grupo de prescolares (Smith, 2011).

En los próximos apartados examinaremos algunas de las evidencias que apoyan estas teorías y las implicaciones que tienen para el trabajo con prescolares en la prevención de la agresividad injustificada.

Cognición social

La principal aproximación teórica dentro de la cognición social y la agresión ha sido el modelo de procesamiento social de la información propuesto por Crick y Dodge (1994). The main theoretical approach within research into social cognition and aggression has been the social information processing model proposed by Crick and Dodge (1994). Basado en numerosas investigaciones, registraron que los individuos agresivos mostraron un procesamiento de la información social distorsionado y desviado en distintos pasos dentro de su modelo, lo cual consideran que indica que los agresores tienen menos habilidades sociales que los demás. Otros estudios sobre agresores durante la edad escolar han encontrado que aquellos que inician y organizan el acoso repetido a otros (conocidos como «cabecillas») muestran notoriamente una buena teoría de la mente (Sutton et al., 1999), lo que indica que tienen habilidades en la comprensión de las motivaciones de los demás, sus intenciones y deseos, pero que las utilizan para hacer daño, manipular y engañar. La diferencia entre estos estudios es que Crick y colaboradores hablan sobre agresores, mientras Sutton y colegas se centran en los cabecillas del *bullying*, no todos los individuos agresivos son agresores, algunos son agresivos reactivamente (reaccionan agresivamente a provocaciones reales o percibidas) y otros son agresivos proactivamente (utilizan la agresión hábilmente para conseguir lo que quieren, al igual que los cabecillas).

Las investigaciones con niños y niñas pequeños indican que los agresores no estos niveles elevados de cognición social. Hughes y Ensor (2007) encontraron que los prescolares que dañan a los iguales (niños y niñas que muestran mayores niveles de agresión que otros) tenían menores niveles de teoría de la mente comparado con los no agresivos. Renouf et al. (2010) examinaron la relación entre las puntuaciones en la teoría de la mente de los menores que entran en la escuela (a la edad de 5 años) y sus niveles de agresión un año más tarde. Encontraron que las bajas puntuaciones en tareas de teoría de la mente a los 5 años predecían la agresión reactiva un año más tarde, pero solo para aquellos que habían experimentado de medios a altos niveles de victimización hacia ellos durante este período. Renouf y

colaboradores sugieren que los niños y niñas que tienen habilidades de teoría de la mente más pobres tienen dificultad para identificar las intenciones de los demás, y si han sido victimizados en el pasado, puede que lo utilicen para proveerles de una visión personal sobre cómo los demás tienden a comportarse hacia ellos y pueden por tanto reaccionar a cualquier provocación percibida agresivamente.

Por el contrario, se observó que altos niveles de teoría de la mente están relacionados con la agresión proactiva para aquellos que habían experimentado altos niveles de victimización.

La empatía y la comprensión de las emociones han sido además estudiadas en relación con la agresión entre prescolares. La empatía se refiere a dos dimensiones, afectiva y cognitiva. La empatía afectiva se refiere a la identificación de los sentimientos de los demás (decepcionado ante sus fracasos, triste con sus pérdidas, dolido con sus daños). La empatía cognitiva se relaciona con la comprensión sobre cómo los demás se pueden sentir en determinadas situaciones –se da cuenta de que se pueden sentir decepcionados, tristes o sufriendo, pero no necesariamente siente estas emociones él mismo. Blair (2005) sugiere que la empatía cognitiva y la teoría de la mente son esencialmente el mismo concepto. Belacchi y Farina (2010) encontraron que entre los prescolares (de 3-6 años) no existía una relación significativa entre ser identificado con un rol hostil en la victimización entre iguales y comprender las emociones (relacionado con los aspectos cognitivos de la empatía). Las investigaciones con prescolares nos muestran que la agresión está negativamente relacionada con las formas de la empatía afectiva (ej. Funk, Buchman, Jenks & Bechtoldt, 2003; Hughes & Dunn, 2000; Strayer & Roberts, 2004). Esto sugiere que bien estos niveles bajos de empatía les llevan a agredir con pocos sentimientos de culpabilidad, o bien, que teniendo muchas interacciones agresivas, llegan a hacerse menos empáticos hacia los demás. Hughes y Dunn (2000) encontraron sin embargo que los niños y niñas que hacen daño (quienes muestran elevados niveles de agresión) no necesariamente respondían empáticamente a sus compañeros y compañeras (lo que implica tanto la empatía cognitiva como afectiva), no puntuaban

pobremente en los test sobre cognición social, como la evaluación de la teoría de la mente. Hughes y Dunn (2000) sugieren que estos niños y niñas no parecían tener dificultades con la comprensión social, pero que sí mostraban problemas con la regulación de su comportamiento. Esto ha permitido que otros investigadores estudien la regulación emocional en relación con la agresividad con los preescolares. Helmsen, Koglin y Peterman (2012) definen la regulación emocional como «la capacidad para controlar y modificar la reacción emocional y su expresión» (p. 88). Encontraron que de los 3 ½ a los 5 ½ años, una pobre regulación emocional está relacionado positivamente con el comportamiento agresivo. Esta afirmación está próxima a las formas de agresividad reactiva, en las que un individuo responde a las agresiones reales o percibidas.

Relaciones entre iguales

Un importante cuerpo de investigaciones centrado en la agresión entre iguales ha estudiado las relaciones con iguales de niños y niñas agresores y algunas de estas se han centrado en la edad preescolar. La investigación inicial indica que los pequeños que se comportan agresivamente tienden a ser socialmente rechazados por sus compañeros y compañeras (ej. Ladd & Burgess, 1999; Ostrov, Pilat & Crick, 2006). En un estudio longitudinal, Dodge y colegas (2003) encontraron que la agresión predecía el rechazo, el cual predecía un incremento de la agresión posterior. Stormschak, Bierman, Bruschi, Dodge y Coie (1999) señalaron que para los niños y niñas de 6-7 años el nivel de agresión dentro de la clase influía en el estatus social de los agresores; cuando existían niveles altos de agresión dentro de la clase, aquellos que eran agresivos eran menos rechazados que en situaciones en las que los niveles de agresión eran más bajos en el aula. Crick et al. (2006) además mostraron que el tipo de agresión y el beneficiario de la agresión podían ser importantes. Estos autores sugieren que los tipos no-normativos de agresión, la agresión relacional dirigida a chicos y la agresión física a chicas pueden estar relacionados con problemas de adaptación de los agresores en edad preescolar.

Si tenemos en cuenta el estatus social de los niños y niñas que se comportan de manera agresiva en preescolar, algunas investigaciones recientes indican que el uso selectivo de la agresión puede estar relacionada con el dominio social entre los más pequeños. Roseth, Pellegrini, Bohn, Van Ryzin y Vance (2007) utilizaron métodos observacionales para estudiar la agresión entre preescolares y hallaron que los niveles de agresión disminuían a lo largo del año escolar, lo cual atribuían a que los niños y niñas encontraban su posición dentro de la clase, utilizando la agresión en algunos casos. Además mostraron que los pequeños socialmente dominantes utilizaban la agresión más frecuentemente que otros, pero tendían a usarla de una forma más selectiva y hábil, intercalando entre conductas agresivas y de afiliación. La investigación más reciente (Pellegrini et al., 2011) en niños y niñas con edades comprendidas entre los 29 y los 59 meses encontraron que la agresión inicial, la afiliación y la reconciliación eran predictores del dominio social en el semestre de otoño, pero la afiliación solo predijo el dominio más adelante en el año escolar. Los autores sugieren que los niños y niñas utilizan la agresión, la afiliación y la reconciliación como estrategia para obtener el dominio social al principio, y luego usan estrategias de afiliación para mantener el dominio. Estos hallazgos combinados con la investigación de Hawley (2002; 2003) identificó un grupo de niños y niñas que denominó «los controladores estratégicos», quienes utilizan las estrategias agresivas y prosociales para ganar y mantener su dominio en el grupo de iguales. Lo importante aquí es que este grupo de niños y niñas está utilizando la agresión selectiva en equilibrio con la conducta prosocial y de una manera socialmente hábil, mientras que aquellos que utilizan la agresión únicamente son más propensos a ser rechazados por sus iguales.

La investigación reciente también ha comenzado a explorar la relación entre la agresión y la victimización. Kochenderfer-Ladd (2003) encontró que el comportamiento en preescolar (5-6 años) predijo la victimización en el grado 1 (6-7 años). Ostrov (2008) examinó las teorías que explicarían por qué el comportamiento agresivo puede colocar a un niño o niña en riesgo de victimización. En un estudio longitudinal en pequeños de 3 y 4 años se observó que el rechazo mediaba parcialmente la relación entre la agresión y la

victimización posterior. Ello sugiere que los agresores pueden ser socialmente rechazados y que su estatus de rechazo puede ponerles en riesgo de ser víctimas.

Estos hallazgos indican que el contexto social dentro del que se encuentran los niños y niñas es importante en el desarrollo y mantenimiento de la agresión y que algunos pequeños que son agresivos parecen estar utilizándola como un comportamiento hábil socialmente (si bien desagradable).

Factores familiares

La investigación además ha estudiado las relaciones que los niños y niñas tienen con sus cuidadores como posibles factores de riesgo de la implicación en la agresión directa a iguales. Los resultados muestran que los preescolares agresivos son más propensos a tener relaciones de apego inseguras con sus cuidadores (Troy & Sroufe, 1987). Basándonos en la teoría del apego (Bowlby, 1973), se puede predecir que una persona con un apego inseguro pueda desarrollar un modelo de trabajo interno (un esquema) de relaciones, lo que significa que él/ella puede esperar de los demás relaciones negativas y no sea capaz de confiar en los otros, lo que puede dar lugar a ser más propenso a ver a los demás como personas potencialmente hostiles y responderles con agresión.

Los estudios además se han centrado en los estilos parentales y la agresión exhibida por los progenitores en relación a los niveles de agresión entre iguales. En investigaciones de todo el mundo, los resultados indican que una crianza punitiva o coercitiva y manipuladora y un comportamiento agresivo de los padres colocan potencialmente a los niños y niñas en mayor riesgo de verse involucrados en comportamientos agresivos hacia sus compañeros y compañeras (Lansford et al., 2002; Nelson & Crick, 2002; Paterson & Sanson, 1999). La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973) ha propuesto que los menores que están expuestos a una crianza punitiva pueden aprender la conducta de sus padres en relación a como comportarse en situaciones sociales (en este caso a través del uso de la agresión). Baldry

(2003) ha sugerido que los padres pueden además influir en el comportamiento agresivo de sus hijos bien sea ignorado la agresión exhibida por el menor (lo cual puede ser interpretado por el pequeño como una aceptación de dicha agresión) o bien alentado o recompensándoles por la comportamiento agresivo.

Avances recientes

Los avances recientes en investigación han examinado las experiencias de los preescolares de familias inmigrantes (Von Grünigen, Kochenderfer-Ladd, Perren & Alsaker, 2012; Von Grünigen, Perren, Nägele & Alsaker, 2010). Von Grünigen y colegas observaron las experiencias de victimización de niños y niñas (entre 5 y 6 años) de origen inmigrante en Suiza. Los resultados obtenidos mostraron que los menores de familias inmigrantes eran más propensos que sus iguales suizos a ser víctimas de sus compañeros y compañeras. Señalaron que las habilidades lingüísticas del pequeño están relacionadas con su probabilidad de ser víctima, pero que esta relación estaba mediada por su comportamiento social (incluyendo su comportamiento pro-social y su capacidad para fijar los límites dentro de sus interacciones con los demás). Del mismo modo, sugieren que el tener habilidades limitadas en el uso de la lengua local puede restringir su capacidad para expresarse y puede afectar a la naturaleza de sus interacciones sociales, lo que puede colocarles en un mayor riesgo de victimización. Los investigadores sugieren que estos resultados tienen implicaciones relacionadas con la importancia de apoyar el aprendizaje de idiomas entre los niños y niñas de origen inmigrante.

Implicaciones para la intervención/prevención en el trabajo con preescolares

En conjunto, los resultados de la investigación indican que algunos preescolares se comportan de forma agresiva hacia sus iguales y que esta agresión difiere de alguna manera con el *bullying*, presente en chicos y chicas mayores y adolescentes, lo que nos ha llevado anteriormente a denominar estos comportamientos como agresividad injustificada, en lugar de *bullying*.

Es importante que la intervención y la prevención se focalice en los niños y niñas más pequeños antes de que estos comportamientos se conviertan en su forma «normal» de interactuar. Las líneas más acertadas de intervención y prevención deben ir dirigidas al desarrollo de relaciones interpersonales efectivas y de habilidades de interacción (Romera, Ortega & Monks, 2008).

Sugerimos que ayudar a los niños y niñas a desarrollar sus habilidades interactivas con los demás, aprender habilidades sociales positivas y desarrollar empatía hacia los otros puede ayudar a combatir el comportamiento agresivo entre los más pequeños. Teniendo en cuenta los resultados de la investigación sobre la influencia de las relaciones entre los padres y de estos con los hijos en el comportamiento de los niños y niñas con sus iguales, parece por lo tanto importante incluir a las familias en cualquier trabajo de intervención/prevención dirigido a los menores. En este sentido, sostenemos que resulta de vital importancia que la intervención y la prevención empiecen desde el momento en el que los niños y niñas entran en la escuela y comienzan a desarrollar su estilo de interacción con los demás.

Referencias

- Baldry, A. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27(7), 713–732.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Belacchi, C. & Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behaviour*, 36(6), 371-389.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Blair, R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14, 698–718.
- Boulton, M. & Smith, P. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*, Vol. 2: Separation: Anxiety and anger. New York: Basic Books.
- Cerda, G., Ortega, R. & Monks, C. (en prensa). La agresión injustificada como antecedente del bullying: una investigación en escuelas infantiles de Chile. *Investigación en la Escuela*.
- Crick, N., Casas, J. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579-588.

- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. & Grotpeter, J. (1995). Relational Aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Eivers, A., Brendgen, M., Vitaro, F. & Borge, A. (2012). Concurrent and longitudinal links between children's and their friends' antisocial and prosocial behavior in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 137-146.
- Funk, J., Buchman, D., Jenks, J. & Bechtoldt, H. (2003). Playing violent video games, desensitization, and moral evaluation in children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(4), 413-436.
- Hanish, L. & Guerra, N. (2000). The roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers. *American Journal of Community Psychology*, 28, 201-223.
- Hawley, P. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 167-176.
- Hawley, P. (2003). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85, 213-235.
- Helmsen, J., Koglin, U. & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in preschoolers: the mediating role of social information processing. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(1), 87-101.
- Hughes, C. & Dunn, J. (2000). Hedonism or empathy? Hard-to-manage children's moral awareness, and links with cognitive and maternal characteristics. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 227-245.
- Hughes, C. & Ensor, R. (2007). Positive and protective: Effects of early theory of mind on problem behaviors in at-risk preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 48, 1025-1032.
- Ladd, G. & Burgess, K. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Lansford, J., Dodge, K., Pettit, G., Bates, J., Crozier, J. & Kaplow, J. (2002). *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156, 824-830.
- Monks, C. (2011). Peer-victimisation in preschool. En C. Monks & I. Coyne (Eds.) *Bullying in Different Contexts* (pp. 12-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Monks, C., Ortega, R. & Torrado, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476.
- Monks, C., Palermi, A., Ortega, R. & Costabile, A. (in press). Peer-victimisation in preschools: a cross-national comparison of England, Spain and Italy. *Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 133-144.
- Monks, C. & Smith, P. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801-821.
- Monks, C. & Smith, P. (2010). Peer, self and teacher nominations of participant roles taken in victimization by 5- and 8-year-olds. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2, 4-14.
- Monks, C. & Smith, P. (en prensa). The origins of bullying in young children. En A. Ovejero Bernal, S. Yubero Jimenez & P. Smith (Eds.), *School Bullying and Violence: International Perspectives*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Monks, C., Smith, P. & Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims and defenders in preschool: peer, self and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 453-469.
- Nelson, D. & Crick, N. (2002). Parental psychological control: Implications for childhood physical and relational aggression. En B. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 161-189). Washington, D.C: American Psychological Association (APA) Books.
- O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Ortega, R., Calmaestra, J. & Mora-Merchán (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R. & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Ostrov, J., Crick, N. & Keating, C. (2005). Gender-biased Perceptions of Preschoolers' Behavior: How Much Is Aggression and Prosocial Behavior in the Eye of the Beholder? *Sex Roles*, 52(5-6), 393-398.
- Ostrov, J. & Keating, C. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13, 255-275.
- Ostrov, J., Pilat, M. & Crick, N. (2006). Assertion strategies and aggression during Early Childhood: a short-term longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 403-416.
- Paterson, G. & Sanson, A. (1999). The association of behavioural adjustment to temperament, parenting and family characteristics among 5 year-old children. *Social Development*, 8, 293-309.
- Perren, S. & Alsaker, F. (2006). Social behaviour and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47, 45-57.
- Perry, D., Perry, L. & Boldizar, J. (1990). Learning of aggression. En M. Lewis & S. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135-146). New York: Plenum.
- Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. México. FCE (1961)
- Renouf, A., Brendgen, M., Séguin, J., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., Richard, E., Tremblay, R. & Pérusse, D. (2010). Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1109-1123.
- Rivers, I., Chesney, T. & Coyne, I. (2011). Cyberbullying. En C. Monks & I. Coyne (Eds.) *Bullying in Different Contexts* (pp. 211-230). Cambridge: Cambridge University Press.
- Romera, E., Ortega, R. & Monks, C. (2008). El impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social: un modelo de prevención de la agresividad injustificada. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 193-202.
- Roseth, C., Pelligrini, A., Bohn, C., Van Ryzin, M. & Vance, N. (2007). Preeschoolers' aggression, affiliation and social dominance relationships: an observational, longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 45(5), 479-497.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Kaukiainen, A., & Österman, K. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F., Wolke, D. & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: the stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioural Development*, 29(4), 323-335.
- Smith, P. (2011). Bullying in schools: thirty years of research. En I. Coyne & C. Monks (Eds.), *Bullying in different contexts* (pp. 36-59). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P., Pepler, D. & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Londres y Nueva York: Cambridge University Press.
- Smith, P. & Sharp (Eds.) (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. Londres: Routledge.
- Stormshak, E., Bierman, K., Bruschi, C., Dodge, K. & Coie, J. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70(1), 169-182.
- Strayer, J. & Roberts, W. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development*, 13, 229-254.
- Sutton, J., Smith, P. & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Troy, M. & Sroufe, L. (1987). Victimization among preschoolers: The role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26(2), 166-172.
- Von Grünigen, R., Kochenderfer-Ladd, B., Perren, S. & Alsaker, F. (2012). Links between local language competence and peer relations among Swiss and immigrant children: the mediating role of social behavior. *Journal of School Psychology*, 50(2), 195-213.
- Von Grünigen, R., Perren, S., Nägele, C. & Alsaker, F. (2010). Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: The role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(3), 679-697.
- Wellman, H., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The Truth about False Belief. *Child Development*, 72(3), 655-684.

PROPUESTAS EMOCIONALES PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR. EL PROGRAMA PIECE

*Antonio Vallés Arándiga**

Resumen

Se presentan reflexiones generales en torno a la conflictividad en la convivencia y el fenómeno del *bullying* en el escenario escolar y ciberespacio, desde la perspectiva del aprendizaje emocional. Se establecen las competencias cognitivas, emocionales, sociales y de autocontrol que deben desarrollar los alumnos para una convivencia pacífica y una madurez personal en el ámbito de los afectos. El programa PIECE (Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar, Vallés 2008) se presenta como propuesta de trabajo que engloba las referidas competencias.

Palabras clave: Bullying, emociones, inteligencia emocional, competencias emocionales, programas educativos.

Summary

General reflections about the conflict in the living and the phenomenon of bullying in the school setting and cyberspace, from the perspective of emotional learning. Down the cognitive, emotional, social and self-control that students must develop for peaceful coexistence and personal maturity in the field of emotions. The program PIECE (Emotional Intelligence Program for School Coexistence, Vallés 2008) is presented as a work proposal that includes the aforementioned skills.

Key words: Bullying, Emotions, Emotional Intelligence, Emotional Competencies, Educational Programs

* Profesor del Dpto. de Psicología de la Salud, Universidad de Alicante, España.

Introducción

Aprender a convivir es un objetivo necesario y fundamental para el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos. La convivencia con las personas que nos rodean exige un ejercicio de desarrollo y madurez personal que no resulta nada fácil, a la luz de las evidencias proporcionadas por los numerosos estudios acerca de la violencia escolar, del acoso entre estudiantes y otros problemas de disruptividad que alteran la necesaria convivencia pacífica que debe caracterizar la vida diaria en las aulas. En los últimos años han sido numerosas las instituciones que vienen informando del estado de la cuestión acerca de esta problemática en los centros escolares. Véase, por ejemplo, el Informe Cisneros, Informes del Defensor del Menor (2000, 2007), los Observatorios para la Violencia Escolar, entre otras numerosas investigaciones.

En la comunidad educativa, convivir pacíficamente exige aprender a relacionarse con quienes se comparte diariamente algo en común: el alumnado y el profesorado. En el caso de las relaciones entre iguales: alumno-alumnos y de las relaciones alumnos-adultos-profesores, en el actual escenario que constituye el centro escolar, exige poner en funcionamiento una intervención psicopedagógica dirigida expresamente a la prevención de la conflictividad y del acoso, y a lograr un aprendizaje de la convivencia escolar, de igual manera que se enseña cualquier otra área del currículum ordinario: Lengua, Matemáticas, Idioma, etc., ya que este escenario escolar no es ajeno a una forma de condicionamiento que constituye una representación de la realidad caracterizada por la percepción de lo que está permitido y programado, y lo valoramos también de acuerdo con los cánones consentidos como es el caso de los mitos o falsas creencias (*«Estas cosas pasan siempre y todos lo hemos vivido alguna vez. Son cosas de niños y de jóvenes. No es para tanto. Estas experiencias los hacen más fuertes para la vida. Algo han hecho para que se la tomen con ellos. Yo no soy un delator o soplón para denunciar a mis compañeros»* Carozzo, 2010).

Sin embargo y lamentablemente, este aprendizaje «curricular» de educación para la convivencia no tiene un desarrollo equiparable en medios,

recursos y temporalización a las materias anteriormente reseñadas. Pero la exigencia está presente. Es necesario que los alumnos aprendan contenidos «convivenciales» y «relacionales» para alcanzar las competencias cognitivas, sociales y emocionales que son necesarias para convivir pacíficamente en el centro escolar, constituyendo esta convivencia un marco para el desarrollo integral de su personalidad.

Consecuentemente con todo ello, abordamos desde estas reflexiones la contribución que la educación emocional puede ofrecer a la prevención del acoso, y la conflictividad en general, mediante la educación de las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, conductuales y de autocontrol de los alumnos.

1. Convivencia y emociones

El aprendizaje de la convivencia conlleva necesariamente, como cualquier otra acción humana, un contenido emocional que debe formar parte de la competencia del alumno para relacionarse con los demás. Estas relaciones provocan afectos positivos y negativos (emociones, sentimientos y estados de ánimo) que los alumnos deben aprender a regular. Nos estamos refiriendo a mostrarse empático, a saber identificar sus emociones y sentimientos y los de los demás, aumentar su comprensión emocional y regular reflexivamente las emociones negativas como la ira/enfado/miedo y otros estados de ánimo negativos (odio, desprecio, animadversión, celos...) que suelen estar presente en la conflictividad que se genera en el centro escolar. Este aprendizaje emocional es un reto importante para el profesorado y demanda de la puesta en práctica de una alfabetización emocional que complemente o se integre en los contenidos de la educación para la convivencia escolar.

Muchos comportamientos conflictivos de los alumnos son explicados por una inadecuada gestión de las emociones y por la expresión (tendencias de acción, comportamientos que se derivan del estado emocional) inadecuada e irrespetuosa de las mismas. Cuando un alumno quiere satisfacer la necesidad emocional de sentirse aceptado por el grupo de iguales y muestra un comportamiento disruptivo, se podría decir que la expresión de su

necesidad emocional elegida (hacer tonterías, llamada continua de atención, molestar, interrumpir) es equivocada para la convivencia escolar. Indudablemente todas las personas tienen unas necesidades emocionales que se consideran básicas, tales como la aceptación, la admiración, el reconocimiento, la seguridad, el afecto, el respeto, etc. Sin embargo, un problema importante en el ámbito de la convivencia escolar es el comportamiento que algunos alumnos manifiestan para intentar satisfacer esas necesidades emocionales.

Un reto educativo debería ser que los alumnos conflictivos, problemáticos, disruptivos y también la generalidad de los alumnos, desarrollarán competencias metacognitivas que les permitiesen formularse estas preguntas: *¿Qué puedo hacer yo para satisfacer mi necesidad de ser aceptado, reconocido, querido, respetado...? ¿Lo que hago –mi comportamiento– permite a los demás lo mismo?* Del mismo modo, este alumno «metacognitivo» debería dar respuestas a estas preguntas, tales como: *Para ser aceptado, querido, reconocido, sentirme seguro, recibir elogio, ser admirado... Puedo optar por: a), b), c), d)*; es decir, ampliar la capacidad cognitiva para valorar los comportamientos propios que pueden dar lugar a la satisfacción de dichas necesidades emocionales y para valorar el alcance o repercusión en los demás.

Por otra parte, en este escenario de socialización que es la convivencia diaria, la diversidad de los alumnos, además de sus necesidades emocionales, se manifiesta en aspectos como su autoconcepto y autoestima, rasgos de personalidad, las metas y afanes personales que dan lugar a sus motivaciones hacia unas u otras tareas. Todo ello da lugar a las diferentes relaciones interpersonales (relaciones de amistad *versus* de confrontación). Del mismo modo la percepción de la competencia personal en los académicos (percepción de competencia en el aprendizaje *versus* percepción de fracaso escolar) conduce a comportamientos diferenciales en la convivencia diaria. Así por ejemplo, con frecuencia los alumnos con baja autopercepción de competencia personal presentan un nivel notable de disruptividad (molestias a los compañeros, negación a hacer la tarea escolar, incumplimiento de las normas de convivencia, olvido de los materiales, etc.). Desde el punto de vista emocional, es el sentimiento de frustración el que originaría reacciones

de hostilidad hacia los demás. La estabilidad emocional es un rasgo de personalidad fundamental (Costa & McCrae, 1997, 1999) para el aprendizaje escolar y para aprender a tolerar la frustración, ya sea la producida por la no consecución de los objetivos personales, como las provocadas por los comportamientos de los demás.

En general, los alumnos que poseen antecedentes de inestabilidad emocional tienen menos posibilidades de resistir los efectos de la frustración, que aquellos que son emocionalmente estables, por lo que un alumno con ansiedad se encuentra en elevado riesgo de manifestar trastornos conductuales asociados a su inestabilidad emocional (Jadue, 2006). Por otra parte, también existen alumnos que son capaces de aprender emocionalmente desarrollando rasgos de estabilidad personal y emocional, la cual está asociada con la tolerancia a la frustración, como consecuencia de la implementación de programas de educación emocional en el ámbito escolar. El desarrollo de la Inteligencia emocional actúa como factor protector de conductas problema como la violencia, la impulsividad y el desajuste emocional (Mestre, Guil & Segovia, 2007).

Todos estos componentes cognitivos y emocionales brevemente reseñados orientan el sentido de las relaciones interpersonales que los alumnos establecen con los demás compañeros, produciéndose relaciones de todo tipo: de dominio-sumisión (especialmente en los casos de acoso escolar), de agresividad, de inhibición (escape, huida, evitación de compañeros), de colaboración/amistad, de indiferencia/aprecio, etc. Estas relaciones interpersonales que se establecen provocan determinados estados de ánimo. Así por ejemplo, es fácil imaginar qué emociones y sentimientos se producen en un alumno cuando éste es rechazado por los demás, qué emociones vive un alumno que es acosado, qué sentimientos despierta el alumno que se comporta de modo avasallador, etc.

Esta casuística reseñada está presente en la convivencia diaria en el centro y forma parte de un aprendizaje que los alumnos deben conseguir. Es necesario educar para esa convivencia emocionalmente inteligente, socialmente respetuosa y conductualmente facilitadora de las buenas prácticas en las relaciones entre compañeros y con los profesores.

2. Escenarios de la convivencia y Programas educativos

Otros escenarios han aparecido en donde se ejerce la violencia entre iguales y el acoso, produciéndose lo que se ha venido en denominar ciberacoso o *ciberbullying*. Factores como alta disponibilidad de las tecnologías, la socialización virtual, la menor percepción del daño ocasionado a la víctima, la sensación de impunidad, la adopción de roles y el temor a denunciar (pérdida de permisos), entre otros, han propiciado que el escenario virtual sea el medio por el que se extiende la acción de acoso. Estas conductas de acoso se concretan en mensajes de texto recibidos en el teléfono móvil, fotografías o videos realizados con las cámaras de los móviles y posteriormente enviadas o usadas para amenazar a la víctima con hacerlo, llamadas al teléfono móvil acosadoras, *e-mails* insultantes o amenazantes, salas de *chat* en las que se agrede a uno de los participantes o se le excluye socialmente, programas de mensajería instantánea (a través de programas como el *Messenger*), páginas *Web* donde se difama a la víctima, se «cuelga» información personal o se hacen concursos en los que se ridiculiza a los demás, exclusión social en las sesiones de juegos multijugador *online*, y otras redes sociales (Chisholm, 2006; Ortega, Calmaestra & Mora, 2008), así como el anonimato del agresor, el alto número de potenciales espectadores, la exposición a la victimización en cualquier momento, la perversión moral y la escasa interacción del agresor y su víctima (Calmaestra, 2011).

Esta situación problemática de la convivencia escolar (acoso, disruptividad –impedir el desarrollo de la clase–, desmotivación, agresiones, vandalismo, trastornos de conducta...) y de acoso en la red, es una de las primeras preocupaciones profesionales de los docentes y de toda la comunidad educativa. Esta sensibilización de la sociedad ha propiciado el desarrollo de una amplia legislación educativa sobre ello. Asimismo, ha proliferado la publicación de materiales de apoyo en forma de manuales y programas de trabajo para su implementación, como ayuda al profesorado para abordar técnicamente estas nuevas propuestas convivenciales.

La necesidad de dar respuesta educativa a todas estas necesidades en la convivencia en los centros escolares ha generado en la última década la

puesta en práctica de numerosos programas de probada eficacia en la aportación de recursos pedagógicos y psicológicos al profesorado para regular las relaciones interpersonales y afrontar los casos de *bullying*. Tal es el caso de las investigaciones desarrolladas por Calvo y Ballester (2007), Cerezo (2000); Fernández (1999), Jares (2001), Olweus (1990), Ortega (1990, 1992, 1995, 2000, 2002), Torrego, (2000); entre otros muchos. También, numerosos estudios de las administraciones educativas y entidades sociales han puesto de relieve la necesidad de continuar y ampliar los programas dirigidos a reducir los índices de acoso entre escolares y propiciar un buen clima de centro. Tal es el caso de los datos ofrecidos en el Informe Cisneros, INCIE, el Informe del Defensor del Pueblo, Entidades estatales, Fundaciones, Comunidades Autónomas y organizaciones sindicales.

Estas investigaciones han permitido la implementación de programas educativos específicos, dirigidos a la prevención y el tratamiento del acoso entre escolares como recurso educativo para fomentar la adecuada convivencia escolar. Tal es el caso del *Proyecto Sevilla/Andalucía Anti-Violencia Escolar* (SAVE, ANDAVE, programa pionero) (Ortega, 1998), *Un día más* (Oficina del Defensor del Menor) (Fernández, 1998), *Aprendizaje Cooperativo y Prevención de la Violencia* (Díaz-Aguado, 1998), y otros programas más recientes como: *Programa Valor* (Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, 2005), *Garaigordobil* (2000), *Convivir es vivir* (Comunidad de Madrid, 2003), *Proyecto Atlántida* (CC.OO., 2002), Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2004), *Programa PREVI* (Consejería Educación GVA, 2005), *La Educación Entre Pares*, *Los Modelos del Alumno ayudante y mediador escolar* (Fernández, 2005), *La Mediación Escolar Como Alternativa Crítica*, (Herrero Yuste, 2006), *Programa de Prevención del bullying en Educación Primaria* (Robledo y Arias-Gundín, 2009), Programa «*Violencia Tolerancia cero*» (Fundación La Caixa), entre otros muchos. En la dirección electrónica: <http://www.xtec.cat/~jcollell/Z12Links.htm> puede verse un amplio elenco de programas y recursos educativos en esta línea.

En esta misma dirección de detección y seguimiento del acoso escolar se han desarrollado los Observatorios de la Violencia Escolar y se ha legislado la preceptividad de elaboración por parte de los centros educativos del Plan

de Convivencia Escolar que den respuesta eficaz a los problemas de conflictividad que pueda producirse en la escuela. Estas medidas han estado complementadas por la aplicación de programas de prevención e intervención sobre el acoso escolar.

La aplicación de estos programas dirigidos a la prevención y tratamiento de los problemas de convivencia escolar y *bullying* deben estar precedidos por una evaluación previa, la cual determinará los factores, componentes y áreas de intervención. Son numerosos los procedimientos evaluadores que se han desarrollado en los últimos años para esta finalidad, desde protocolos de registro de carácter institucional a la proliferación de cuestionarios. Algunos de ellos, como el CUVECO (en la Tabla 1 puede verse un listado de instrumentos evaluadores) están dirigidos a identificar al alumnado en riesgo de sufrir violencia de sus iguales y a evaluar la calidad de las interacciones en los entornos escolares, para posteriormente poder actuar en la detección y prevención de este problema a través del diseño de programas y actividades dirigidas a la mejora de las relaciones interpersonales en el centro escolar (Fdez.-Baena, Trianes, de la Morena, Escobar, Infante & Blanca, 2011).

Los programas de *Habilidades Sociales*, ya considerados clásicos se han implementado para el aprendizaje de las destrezas asertivas verbales y no verbales en los alumnos para mejorar la comunicación interpersonal y resolver conflictos mediante las habilidades conversacionales del diálogo respetuoso. Del mismo modo, los programas de *Autoestima* se emplean para desarrollar la dimensión cognitiva de los alumnos acerca de la autopercepción y de su autovaloración adecuada y ajustada a sus características personales. También, los programas de *Mediación* están siendo de gran utilidad para entrenar a alumnos y profesores como expertos resolutores de los conflictos que se producen en el marco escolar. La dimensión emocional también está teniendo su protagonismo en este enfoque de programas para la convivencia escolar. Los programas de Inteligencia Emocional (véase, Bisquerra, 2000; DIE, Vallés & Vallés, 1999; p.e., PIECE, Vallés, 2007, 2010, entre otros muchos) han tratado de implementar la alfabetización emocional en la escuela.

Tabla 1

Cuestionarios de evaluación del bullying

- Cuestionario acosador/víctima (Olweus, 1996).
- Escala de roles participantes en la victimización escolar (Salmivalli et al, 1996).
- Cuestionario sobre abusos entre compañeros (Fernández y Ortega, 1999).
- Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (Ortega, Mora y Merchán, 1995).
- Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (CIMEI) (Avilés, 1996).
- Sociobull (Avilés y Elices, 2003).
- INSEBULL (Avilés y Elices, 2007). CEPE.
- Cuestionario sobre Problemas de la Convivencia Escolar (Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente, 2003).
- Cuestionario de percepción de conductas conflictivas (Hormigo, Águila, Carreras, Flores, Guil y Valero, 2003).
- Cuestionario de conductas disruptivas en el aula (Calvo, Marrero y García, 2001-2002).
- Cuestionario Bull-S. Evaluación agresividad entre escolares (Cerezo, 2000).
- Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio. (CEVEO) (Díaz-Aguado, M., Martínez, R. y Martín, G., 2004).
- Cuestionario de estrategias de afrontamiento de la violencia escolar (Del Rey y Ortega, 2005).
- Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE) (Álvarez et al., 2006).
- CONVES. Evaluación de la Convivencia Escolar (García Rincón y Vaca López, 2009) TEA EDICIONES.
- AVE. Acoso y Violencia Escolar. Piñuel, I. y Oñate, A. (2006) TEA EDICIONES.
- CPCE. Cuestionario para la Evaluación de los Problemas de Convivencia Escolar. De la Fuente Arias, J., Peralta Sánchez, F. y otros. (2009).

La integración de los «efectos benéficos y preventivos» de estos programas pretende dar respuestas a las carencias o sesgos conductuales, cognitivos y emocionales que caracterizan al alumnado agresivo, violento, irrespetuoso, que con su comportamiento deteriora la convivencia escolar y, en los casos de *bullying*, acosa a sus víctimas.

De acuerdo con ello, y habida cuenta de las características psicológicas de los alumnos con problemas comportamentales que originan esta

conflictividad emocional y conductual, desde el punto de vista educativo, los programas de intervención sobre el acoso escolar deben plantear objetivos orientados a aumentar las competencias cognitivas, emocionales y sociales del alumnado (asertividad, regulación de los estados de ánimo, habilidades de comunicación...) así como el autocontrol del comportamiento disruptivo, agresivo y victimizador.

En cuanto a sus competencias **cognitivas** los alumnos que presentan el perfil de conflictividad o de acosadores deben aprender a procesar objetivamente la información relativa a las relaciones interpersonales, ello exige desarrollar el pensamiento de perspectiva, causal, consecuencial, alternativo y de articulación de medios-fines. En cuanto a desarrollar sus competencias **emocionales**, los alumnos deberán aprender a percibir, expresar, evaluar y regular las emociones y estados de ánimo en uno mismo y en los demás, mostrando comportamientos empáticos como base para una adecuada comunicación interpersonal. En lo que se refiere a las competencias **sociales**, es un objetivo de la intervención el conocimiento del adecuado funcionamiento grupal y las relaciones basadas en el respeto mutuo de los derechos y obligaciones, así como adquirir destrezas conversacionales y comunicativas que les permitan a los alumnos prevenir y resolver conflictos interpersonales. El desarrollo de los valores de cooperación y de tolerancia debe ser un objetivo actitudinal de gran importancia.

Desde la perspectiva **conductual**, los alumnos conflictivos deben aprender a modificar su propia conducta mediante estrategias de autocontrol, aprendiendo a reconocer cuáles son sus reacciones (emocionales, cognitivas y psicofisiológicas) habituales en las situaciones de conflicto y poniendo en práctica estrategias de control de la ira, autoinstrucciones, etc., que les permitan controlar los impulsos y mostrar conductas alternativas compatibles con el respeto a los derechos humanos básicos de los intervinientes en cada situación interactiva. Una clasificación de estos objetivos educativos puede verse en la tabla 2.

Tabla 2

Objetivos de la intervención psicopedagógica en los problemas de convivencia escolar

COMPETENCIAS	HABILIDADES GENERALES
1. Emocionales	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPCIÓN, EVALUACIÓN Y EXPRESIÓN DE EMOCIONES • LA EMOCIÓN FACILITADORA DEL PENSAMIENTO • COMPRENSIÓN Y ANÁLISIS DE EMOCIONES • REGULACIÓN REFLEXIVA DE LAS EMOCIONES
2. Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • PENSAMIENTO DE PERSPECTIVA • PENSAMIENTO CAUSAL • PENSAMIENTO CONSECUCIONAL • PENSAMIENTO ALTERNATIVO • PENSAMIENTO MEDIOS-FINES
3. Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • DE CONOCIMIENTO Y FUNCIONAMIENTO GRUPAL • ASERTIVAS Y DE AUTOCONOCIMIENTO • CONVERSACIONALES Y COMUNICATIVAS • DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS • DE DESARROLLO DE LA TOLERANCIA Y COOPERACIÓN
4. De autocontrol	<ul style="list-style-type: none"> • MODIFICACIÓN DE LA PROPIA CONDUCTA <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las estrategias • AUTOCONTROL <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las reacciones personales - Controlar conductas-problema - Valorar sus recursos de autocontrol

3. La educación emocional para la prevención de la violencia escolar

Varias son las razones que justifican el desarrollo de la alfabetización de las emociones en el ámbito escolar. Existen abundantes estudios que ponen de relieve la correlación existente entre la Inteligencia Emocional y comportamientos escolares agresivos, disruptividad, las relaciones interpersonales, bienestar psicológico, niveles de ansiedad y autoestima,

problemas de aprendizaje, absentismo, consumo de sustancias tóxicas, rendimiento escolar, afrontamiento y multiculturalidad.

Con respecto a la **conflictividad**, la ausencia de competencias emocionales está subyacente a las conductas agresivas y antisociales, constituyendo una fuente de problemas en los centros escolares. Esta conflictividad en ocasiones adquiere proporciones alarmantes, produciéndose comportamientos de agresiones físicas y comportamientos delinquentes, explicándose por una baja IE (Extremera & Fernández-Berrocal, 2002), siendo el fenómeno *bullying* uno de los máximos exponentes de tal conflictividad, tal y como se ha expuesto en la primera parte del libro. La consecuencia de la no gestión de la emocionalidad (descontrol, labilidad emocional, carencia de empatía, inexistencia de habilidades comunicativas, etc.) explica la agresividad y los comportamientos de acoso y maltrato entre escolares, produciéndose conductas de riesgo como la delincuencia, la anorexia, el consumo de estupefacientes, entre otras. Esta misma conflictividad, a su vez, genera incapacidad para desarrollar la Inteligencia Emocional, con lo cual nos encontramos ante el viejo dilema de la causa-efecto y viceversa.

La carencia de componentes de la inteligencia emocional o su escaso desarrollo en las personas conflictivas ha sido puesta de manifiesto reiteradas veces (Goleman, 1995; Hoffman, 1984; entre otros). Goleman tilda de «suspensos en Inteligencia Emocional» los comportamientos delictivos, anoréxicos, bulímicos, alcohólicos y conflictivos. Existe un «desgobierno» de las emociones propias y una falta de percepción de los estados emocionales de los demás cuando se producen comportamientos conflictivos (carencia de habilidades empáticas, escasa inteligencia interpersonal). Por el contrario, cuanto mayor es la alfabetización emocional o inteligencia emocional medida de los estudiantes, menor es el grado de conflictividad de éstos con sus amigos (López, Salovey & Straus, 2003).

En lo referente a las **relaciones interpersonales** que los alumnos establecen entre sí, quienes poseen una mayor competencia emocional establecen relaciones más prosociales. Es decir, a mayor interacción positiva se produce más apoyo social, mayor satisfacción y comportamientos más

adecuados (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001, Backet et al, 2006). Del mismo modo, los alumnos que tienen una alta puntuación en atención a las emociones (dimensión de inteligencia emocional) son valorados de manera positiva en cuanto a las relaciones en general dentro del aula y sus habilidades sociales (Jiménez & López-Zafra, 2011).

Asimismo, se ha constatado que los alumnos con baja IE se relacionan peor con sus compañeros (Schutte, Malouff, Bobik *et al.* 2001). Cuanta mayor es la Inteligencia Emocional de los alumnos las relaciones sociales entre compañeros son más adaptadas (Schutte, Malouff, Bobik *et al.* 2001), y en las relaciones de amistad se produce un mayor apoyo emocional con mayor interacción positiva entre ellos (Lopes, Salovey & Straus, 2003). Los resultados obtenidos en el estudio realizado por Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) muestran que los adolescentes, tienen más amigos o mayor cantidad de apoyo social, mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social, más habilidades para identificar expresiones emocionales y comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas.

En un reciente estudio de Garaigordibil y Oñederra (2010) se pone de relieve que los adolescentes que habían sufrido muchas conductas de intimidación o *bullying*, tuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia, y poca actividad; y los adolescentes que tenían un nivel alto de conductas antisociales-delictivas mostraban bajo nivel de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad, y de tolerancia.

Con respecto al **bienestar psicológico**, los estudiantes con altas puntuaciones de IE presentan una mejor autoestima, mayor felicidad, mejor salud mental y satisfacción vital, así como menor ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos (Fernández-Berrocal, *et al.*, 2002; Extremera, 2003). Este bienestar está producido por las mejores habilidades para identificar expresiones emocionales y para mejorar emociones negativas (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001). En el ámbito personal, se experimenta mayor bienestar psicológico cuanto más desarrolladas estén las competencias emocionales. Con alta inteligencia emocional mejora la autoestima, la cual

se atribuye a la calidad de las relaciones que se establecen con personas significativas del entorno (Duclos, 2011). Del mismo modo se percibe una mayor felicidad, mejor salud mental, menor ansiedad, menor depresión y supresión de pensamientos negativos (Fdez.-Berrocal, Alcaide, Extremera & Pizarro, 2002; Extremera, 2003, Fdez.-Berrocal, et al., 2007). Incluso se reducen las emociones y sentimientos negativos como sintomatología depresiva (Augusto & López-Zafra, 2010).

De igual modo, la **adaptación escolar** está favorecida por una buena IE. La regulación de la emocionalidad y la comprensión de las emociones propias en el inicio de la escolaridad permiten a los niños de Educación Infantil adaptarse mejor a la dinámica de clase (Shields, Dickstein, Seifer, Giusti, Magee & Spritz, 2001). Es importante predecir el comportamiento relacional ya desde los primeros años de la escolaridad, es decir, desde la educación infantil. En la medida en que los niños de estas edades comprendidas entre los 3 y 5 años presentan inseguridad emocional son más propensos a mostrarse más agresivos y socialmente menos competentes que sus compañeros con mayor seguridad emocional, lo cual corrobora la tesis de que a mayor IE más adaptación escolar en el plano de las relaciones interpersonales. Al factor IE debe añadirse el factor familiar y su clima de estabilidad emocional de sus componentes. Aquellos niños que experimentan más tensión en el seno de la familia se muestran más agresivos y ansiosos y con menor competencia en sus interacciones con los iguales, mostrándose más agresivos y ansiosos los niños frente a las niñas (Schmidt, Demulder & Denham, 2002).

Cuando la adaptación debe realizarse en el cambio de etapa educativa, suele producir un estrés al estudiante, quien percibe los nuevos estudios y las circunstancias que forman parte de los mismos como emocionalmente impactantes, ya que debe enfrentarse a nuevos compañeros, nuevo centro, nuevos profesores, sistema educativo diferenciado, etc. Ello puede dar lugar a que esta transición produzca estados emocionales negativos en el alumno que inicia su cambio que impidan o dificulten un adecuado ajuste psicológico a la nueva situación personal y escolar. Disponer de un buen nivel de IE puede resultar altamente positivo para modular las emociones que pudieran afectar al bienestar personal. En este sentido, los estudios de Richardson

(2000) ponen de relieve la gran importancia que tiene la tensión y las preocupaciones de los estudiantes en el afrontamiento del tránsito a la nueva etapa educativa, siendo más adaptada en aquellos con mayor nivel de IE.

En el marco de la convivencia escolar, el **comportamiento disruptivo** en la escuela es una de las grandes preocupaciones del profesorado, el cuál debe impartir su docencia en unas condiciones psicológicas de estabilidad emocional que garanticen el aprendizaje de los alumnos y, lamentablemente, en nuestras escuelas actuales esto es un problema acuciante para el que los profesores demandan ayuda a los profesionales de la psicología. En este sentido, la carencia emocional explica muchos casos de dicha disruptividad. Los resultados encontrados por Extremera y Fdez.-Berrocal (2004) y Liau *et al.* (2003), ponen de relieve que los alumnos con bajos niveles de IE presentan mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales. Un buen nivel de competencia emocional permite un mayor control de la impulsividad y un mejor control de las reacciones antisociales (Extremera & Fdez.-Berrocal, 2004; Mestre, Gil-Olarte, Guil & Núñez, 2006).

También el **absentismo escolar** ha sido objeto de estudio con respecto a la inteligencia emocional que presentan los estudiantes con elevados índices de ausencia en el centro escolar. Los estudios de Petrides, Frederickson y Furnham (2004) indican que los estudiantes con niveles más bajos de IE tienen un mayor número de faltas a clase injustificadas y presentan más probabilidades de ser suspendidos de su colegio uno o más días.

4. El Programa Piece para la convivencia escolar

Una aportación para el desarrollo de las competencias cognitivas, emocionales, sociales y de autocontrol se concreta en el Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar (PIECE) (Vallés, 2006, 2008). Está constituido por unos contenidos de aprendizaje y práctica aplicada para desarrollar la inteligencia emocional de los alumnos en el ámbito intrapersonal e interpersonal. Incorpora componentes del ámbito

Emocional, del Autoconcepto y la Autoestima, de las Habilidades Sociales, de la Resolución de Conflictos y del Aprendizaje de Valores de respeto a los derechos humanos básicos. Todo ello dirigido a lograr la plena conciencia emocional, cognitiva y conductual aplicada a la mejora de la convivencia escolar en los niveles de la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

El programa está estructurado en 8-9-10 unidades de trabajo (en función de los niveles educativos) que abarcan las siguientes dimensiones emocionales de:

1. CONOCIMIENTO DE LA PROPIA EMOCIONALIDAD.
2. EXPRESIÓN Y VIVENCIA EMOCIONAL. De modo personal y socialmente adecuado, respetando los derechos humanos en el marco de la convivencia diaria en el centro escolar.
3. ASOCIACIÓN PENSAMIENTO-EMOCIÓN.
4. CONOCIMIENTO DE LA EMOCIONALIDAD AJENA. Desarrollo de competencias empáticas.
5. GESTIÓN INTELIGENTE DE LA EMOCIONALIDAD. Autocontrol de la ira, el enfado, la ansiedad y demás estados de ánimo negativos.
6. LA FAMILIA COMO BASE DEL DESARROLLO EMOCIONAL.

En torno a estas dimensiones se desarrollan actividades específicas relacionadas con la educación emocional y las situaciones de relación interpersonal que conforman la vida diaria en los centros de Primaria y de Secundaria. Aunque el programa PIECE tiene una sólida base emocional incluye en sus contenidos y propuestas de actividades, las tres dimensiones del comportamiento: la cognición, la emoción y la conducta motora y verbal.

En la base de los comportamientos que alteran la convivencia escolar se encuentran sesgos cognitivos (percepciones defectuosas, o parciales, interpretaciones sesgadas, errores de pensamiento, pobreza de recursos

lógicos, pensamientos rumiantes, etc.) que dan lugar al acoso escolar, a la indisciplina y a otras alteraciones en la convivencia entre escolares.

a) Dimensión cognitiva

El Programa PIECE prepara al alumno para realizar re-interpretaciones de las situaciones de interacción social para atribuir significados emocionalmente más desarrollados e inteligentes, ya que muchas de las alteraciones de la emocionalidad negativa como el miedo, la ansiedad, la tristeza, la ira, furia, enfado, etc. tienen su origen en cómo los estudiantes perciben actitudes, expresiones faciales y motoras y el metalenguaje en los demás. El análisis reflexivo acerca de uno/a mismo/a da lugar a desarrollo de la conciencia del sí mismo en el ámbito personal, escolar, familiar y social (diferentes tipos de Autoconcepto), a la modificación de aspectos mejorables y valoración positiva del yo (Autoestima).

b) Dimensión emocional

Mediante el PIECE el alumno tiene la posibilidad de desarrollar su competencia emocional en la adquisición de contenidos conceptuales (referidos a emociones, sentimientos y estados de ánimo), procedimentales (aprendizaje de estrategias de afrontamiento, especialmente para el control de las alteraciones emocionales) y actitudinales (desarrollo de actitudes ante comportamientos personales e interpersonales que son necesarias en la convivencia escolar, por ejemplo: la prosocialidad y la empatía).

El desarrollo de estas competencias emocionales incrementa la inteligencia emocional, necesaria para el bienestar personal y el del conjunto de la comunidad escolar en el marco de la convivencia diaria en el centro educativo.

c) Dimensión conductual

El Programa incluye actividades motoras y verbales como el *role-play*, el ensayo de situaciones de conversación, el autocontrol de respuestas agresivas y la práctica de expresiones verbales asociadas a pensamientos

más adecuados que generan emocionalidad positiva. El desarrollo de las habilidades y destrezas sociales básicas permite al alumno adquirir competencias sociales adecuadas en las relaciones interpersonales.

En las tres dimensiones: emocional, cognitiva y conductual está presente el aprendizaje de valores fundamentado en los Derechos Humanos Básicos como base de la convivencia escolar.

4.1. Componentes del Programa

En cuanto a los componentes del programa se incluyen:

a) Educativo

Información que se les proporciona a los estudiantes sobre las características y contenidos del programa que van a desarrollar. Se les muestra el modelo explicativo de la inteligencia emocional y su relación con la convivencia escolar, cómo influye el tipo de emociones que vivimos y provocamos en los demás en el comportamiento intra e interpersonal.

Se les debe explicar a los alumnos que el programa se integra en el PLAN GENERAL DE CONVIVENCIA DEL CENTRO que tenga diseñado, y en el que se contemplan otras actuaciones como el Reglamento de régimen interno, la Comisión de Convivencia, el programa de Mediación (si lo hubiere), etc.

b) Entrenamiento en Habilidades Emocionales

Los elementos componentes lo constituyen las prácticas emocionales que deben realizar los alumnos, incluidas en las secciones de: técnicas emocionales, deberes emocionales. En ellas se proponen guiones o procesos a realizar con sus correspondientes fases para abordar problemas emocionales como la ansiedad, el control de la ira, la expresión adecuada del enfado, la superación de la tristeza, etc. Así mismo, mediante la práctica de determinadas actividades se podrán generar estados de ánimo positivos que generen pensamientos adecuados que permitan una mejor adaptación personal.

c) Entrenamiento Cognitivo

Se emplean en el programa propuestas fundamentadas en la Terapia Cognitiva de Beck con el formato A-B-C de Ellis para «discutir con los pensamientos», poniendo en tela de juicios los irracionales que producen estados emocionales inadecuados, proponiendo la generación de otros más adecuados y racionales.

El alumno aprenderá a modificar los pensamientos inadecuados que generan estados emocionales como la tristeza, la preocupación, la ansiedad, el temor, etc., mediante la reflexión personal. Para ello se propone la identificación de los pensamientos que habitualmente le generan estados de ánimo inadecuados para su bienestar personal e inadecuado para convivir con los demás. A continuación debe cuestionarlos y proponer pensamientos alternativos más eficaces para sentir otros estados de ánimo más favorables.

d) Entrenamiento en Resolución de Conflictos Interpersonales

Se presentan situaciones escolares en las que se producen conflictos entre alumnos. Situaciones de acoso, de amenaza, de falta de respeto de los derechos de los demás, de problemas habituales de enfrentamiento. En el marco general del modelo de Resolución de Conflictos se aborda con mayor énfasis la fase de generación de soluciones a través del análisis de pensamientos, de la provocación de emociones y estados de ánimo mediante la aplicación práctica de la propia Inteligencia Emocional al servicio del bienestar propio y de los demás.

4.2. Objetivos del Programa PIECE

Los objetivos que pretende el Programa PIECE son los siguientes:

1. Sensibilizar al alumnado de la importancia de las vivencias emocionales como fundamento del comportamiento intrapersonal e interpersonal.
2. Desarrollar comportamientos cooperativos fundamentados en estados emocionales complejos como la empatía, el altruismo y la prosocialidad.

3. Adquirir un mayor conocimiento emocional mediante la identificación de conceptos como los de emoción, sentimiento, estado de ánimo, afecto, estado emocional, etc.
4. Identificar la propia emocionalidad y la de los demás.
5. Modular y gestionar inteligentemente la vivencia y la expresión emocional para la mejora de la convivencia escolar.
6. Prevenir el comportamiento de riesgo: alteraciones comportamentales, consumo de sustancias tóxicas, entre otros.
7. Adoptar una actitud positiva ante las relaciones interpersonales en la convivencia diaria en el centro escolar.
8. Desarrollar competencias de prevención y resolución eficaz y emocionalmente inteligente de los conflictos interpersonales.
9. Prevenir los comportamientos de acoso escolar.
10. Desarrollar competencias emocionales necesarias para asumir el rol de mediador en la resolución de conflictos.
11. Desarrollar el vínculo afectivo familiar como fundamento educativo para el desarrollo de la inteligencia emocional.

Otros objetivos más particulares que se pretenden alcanzar con la aplicación del programa son:

1. Identificar cuáles son las emociones clasificadas como positivas y negativas.
2. Expresar las emociones de modo socialmente adecuado.
3. Desarrollar el sentimiento de bienestar emocional en el aula (aulas emocionalmente inteligentes).
4. Comprender la circularidad pensamiento-emoción: Identificar los pensamientos que generan emociones y las emociones que generan determinados tipos de pensamientos.

5. Aprender a calmarse y tranquilizarse en los momentos de alteración emocional.
6. Desarrollar el conocimiento interpersonal y la empatía.
7. Aprender a controlar el enfado, la rabia y emociones negativas.
8. Valorar la vivencia y la comunicación emocional en las relaciones familiares.

4.3. Principios metodológicos del Programa PIECE

Los principios metodológicos en los que se sustenta el Programa PIECE son los siguientes:

4.3.1. Ideas previas

En cada unidad de trabajo se introducen los contenidos que se aprenderán en el desarrollo de las actividades propuestas. Dichos contenidos pueden presentarse a los alumnos en forma de preguntas acerca de lo que saben sobre, por ejemplo, de las emociones, cuántas hay, de qué tipo, para qué sirven, etc. El debate iniciado bajo este principio metodológico tiene la finalidad de despertar el interés por el conocimiento de la emocionalidad propia y de los demás a través de sencillos textos introductorios que pueden ser ampliados mediante la aportación de los alumnos con respecto a sus creencias acerca de aspectos como: qué es una emoción, para qué nos emocionamos, qué ocurre cuando nos emocionamos, cómo podemos expresar y gestionar inteligentemente las emociones, etc.

4.3.2. Motivación emocional

a. Lecturas

En cada unidad se presenta un texto introductorio con contenidos conceptuales alusivos a su denominación, por ejemplo: EMOCIONES Y PENSAMIENTOS. El texto sirve para introducir el interés en el alumnado por el mundo de la emocionalidad aplicado a las vivencias diarias en el centro escolar.

En el caso del primer ciclo de la Educación Primaria se emplea esta misma lectura para desarrollar la Comprensión Lectora, mediante la formulación de preguntas y la utilización de textos incompletos (procedimiento *cloze*).

4.3.3. Autocontrol comportamental

a. Autorreflexión personal

Se emplea la reflexión acerca del comportamiento emocional del alumno. Para ello el alumno debe responder a cuestiones referidas a su comportamiento habitual en las relaciones interpersonales vinculado con las emociones y sentimientos que vive y que provoca en los demás a través de la **dimensión conductual**: hacer y hablar, es decir, cómo actúa con sus compañeros y compañeras y cómo se **comunica verbalmente** con ellos, cuál es su estilo de lenguaje: tolerante, respetuoso, ofensivo, agresivo, cortés, soez, etc.

4.3.4. Aprendizaje de conceptos, procedimientos, actitudes y normas

a. Contenidos emocionales

Se incluyen contenidos de aprendizaje relacionados con la emocionalidad, como, por ejemplo, los conceptos de emoción y sentimientos, sus clasificaciones, su expresividad, sus características psicofisiológicas, etc.

b. Mensajes emocionales

Constituyen síntesis o recapitulaciones de los contenidos de aprendizaje en forma de mensajes de recuerdo para reforzar y extraer la idea principal de lo desarrollado previamente en la unidad.

c. Técnicas emocionales

Se les presentan a los alumnos los pasos concretos que deben darse para poner en práctica las técnicas emocionales que les pueden ser de utilidad en su comportamiento intrapersonal, como por ejemplo, **reducir su nivel**

de ansiedad interpersonal, como **expresar enfado** al interlocutor de un modo socialmente aceptable y de forma emocionalmente inteligente para su bienestar personal.

4.3.5. Autoaprendizaje

El autoaprendizaje se desarrolla mediante la motivación del alumno a conocer una dimensión nueva de contenidos que aprende en el centro escolar. La Inteligencia Emocional, un ámbito, por lo general, desconocido para la gran mayoría del alumnado que les puede resultar de sumo interés habida cuenta de su sensibilidad ante la vivencia y expresión emocional, especialmente en el tramo de la adolescencia. Este interés debe ser aprovechado por el tutor o tutora para sugerir actividades de ampliación como la lectura de libros relacionados con el tema, el visionado de películas con importante contenido emocional, la búsqueda de información emocional en **Internet** (aspecto este abordado de forma monográfica en las últimas unidades de trabajo en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria a través de la *WebQuest* de la Empatía y de la Inteligencia Emocional).

4.3.6. Aprendizaje observacional

La imitación de modelos emocionalmente adecuados es un principio metodológico que debe emplearse en la aplicación del programa. En el aula de clase hay **alumnos** que presentan características emocionales deseables para que puedan ser imitadas, como, por ejemplo: el/la alumnos/a que es capaz de mantenerse habitualmente **tranquilo**, el/la que es capaz de **serenarse** en momentos de inicio de un enfrentamiento, el/la que tiene buenas habilidades para «poner paz» entre compañeros, quien se muestra habitualmente **simpático y comunicativo** con los demás, el/la buen/a confidente, quien es capaz de autogenerarse un estado de ánimo positivo, quien es capaz de **contagiar optimismo** y entusiasmo a los demás, etc.

Estos perfiles que, indudablemente deben existir en algunos alumnos pueden ser objeto de reflexión, de reforzamiento y de elemento de imitación en situaciones de rol play, de debate y de dinámica de grupos.

4.3.7. Tareas para casa (Generalización)

a. Deberes emocionales

Se le proponen a los alumnos tareas a realizar en la **vida diaria en el centro escolar**. Son tareas relacionadas con contenidos y técnicas emocionales de aprendizaje que se desarrollan en la unidad. Con estos «deberes» se pretende poner en práctica las técnicas emocionales explicadas y aumentar la competencia emocional del alumnado.

b. Rol play

Las diferentes situaciones de la vida escolar que se presentan en el programa son susceptibles de ser escenificadas por parte de un reducido número de alumnos, **intercambiando los diferentes roles** que se pueden representar en cada escena-situación. La aplicación del *Rol-play* o ensayo de conducta en el aula tiene ciertas restricciones, especialmente referidas al número excesivo de alumnos y a las ocasiones en que el profesor/tutor/monitor puede ponerla en práctica en pequeños grupos de 5-6 alumnos. No obstante, y en la medida de lo organizativamente posible y permisible, esta técnica es fundamental para el aprendizaje de roles, que conllevan la expresión y vivencia de estados emocionales. Es por ello, que deberá sopesarse la opción de su aplicación cuando las circunstancias del alumnado, del aula, de los desdobles de alumnos, de las tutorías, de la atención a pequeños grupos, etc., lo pudiese permitir.

c. Resolución de conflictos

En cada unidad de trabajo se plantean situaciones conflictivas que los alumnos deben resolver de modo emocional y socialmente satisfactorio. Las situaciones planteadas son las habituales que suelen generar problemas interpersonales entre el alumnado. No obstante, deben ser las propias situaciones conflictivas de cada centro las que deberían ser objeto de tratamiento como extensión de las actividades propuestas para este apartado.

Los fundamentos de la Resolución de Conflictos siguen las fases establecidas por Nezu y Nezu (1981), constituidas por:

1. IDENTIFICACIÓN DEL CONFLICTO
2. PROPUESTA DE SOLUCIONES
3. PREVISIÓN DE CONSECUENCIAS
4. ELECCIÓN DE LA MEJOR SOLUCIÓN
5. APLICACIÓN Y REVISIÓN

No obstante, el tratamiento educativo que realiza el Programa PIECE está centrado en la dimensión emocional del conflicto, es decir, las emociones y estados de ánimo que genera el comportamiento de cada una de las personas intervinientes en el mismo, tanto en la conducta verbal (tipo de lenguaje empleado: amenazas, descalificaciones, gritos, insultos, etc.), como en la motora (empujones, golpes, collejas, agresiones o peleas...). Se pone especial énfasis en la identificación de estas emociones generadas en uno mismo y en los demás (dimensión intrapersonal e interpersonal del conflicto), aludiendo a la necesidad de provocar estados de ánimo positivos como la tranquilidad, la calma, el sosiego, la expresión controlada del enfado, la empatía, entre otras, para mejorar la convivencia escolar, habida cuenta que, por lo general, los alumnos suelen prestar escasa o nula atención a estas emociones tan necesarias para el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

4.3.8. Trabajo cooperativo

Análisis de documentos

Mediante el trabajo cooperativo como procedimiento de aprendizaje se le presentan a los alumnos documentos (textos periodísticos, informes, entrevistas, etc.) relativos a situaciones de acoso entre escolares. Se deben analizar en el seno del grupo y aportar la opiniones diferenciales y/o compartidas por los alumnos participantes. Se pretende sensibilizar de

modo grupal ante las situaciones que atentan a los derechos básicos de los alumnos acosados a través de documentos recientes publicados en los medios de comunicación sobre el *bullying* escolar.

4.3.9. Trabajo virtual en INTERNET

El Programa PIECE contempla también el uso de la red para el aprendizaje virtual mediante el procedimiento *WebQuest*. El trabajo mediante la *WebQuest* consiste en investigar acerca de un tema determinado mediante el acceso a Internet. Se presentan unos contenidos que los alumnos deberán aprender en la unidad de trabajo de modo muy activo mediante el rastreo en determinados sitios web en donde podrá encontrar la información y los enlaces necesarios para obtener información de cada apartado de los contenidos propuestos.

Se describe el proceso a realizar y las tareas correspondientes, empleando para ello el trabajo cooperativo, en el que cada alumno se encargará de un determinado contenido del tema general (p.e. la empatía, la inteligencia emocional). Se presentan también los recursos (páginas *web*), el sistema de evaluación que deberán realizar y las conclusiones finales de la aportación del grupo.

Para sistematizar el trabajo se les presenta a los grupos unas fichas-registro que hacen referencia a cada uno de los apartados que forman parte de los contenidos de aprendizaje.

Referencias

- Abarca, M., Marzo, L. & Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a alumnos/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 5(3).
- Acinas, F., Gutiérrez, M., Martín, B. & Pérez, M. (2005). Competencias *del tutor on line*. CFIE. Cuéllar. Córdoba. España.
- Agatston, P., Kowalski, R. & Limber, S. (2007). Students' Perspectives on Cyber Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S59-S60.
- Almeida, A., Caurcel, M. & Machado, J. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 371-396.
- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Alsaker, F. & Nägele, C. (2008). Bullying in kindergarten and prevention. En D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and addressing bullying: An international perspective* 1, 230-248.
- Álvarez-García, D., Núñez, J., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, P. & González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de psicología*, 27(1), 221-230.
- Alzate, R. (1998a). Violencia en la escuela. Los programas de resolución de conflictos en el ámbito escolar. Organización y gestión educativa. *Revista del Forum Europeo de administración de la Educación*, 4, 14-18.
- Alzate, R. (1998b). Resolución de conflictos en el aula. En Alzate, R. (Coord.): *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 255-280.
- Ang, R. & Goh, D. (2010). Cyberbullying Among Adolescents: The Role of Affective and Cognitive Empathy, and Gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(4), 387-397.
- Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N. & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 253-261.
- Arsenault, L., Bowes, L. & Shakoor, S. (2009). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729.
- Ato, E., González, C. & Carranza, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20(1), 69-79.
- Avilés, J. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: Stee-eilas.
- Avilés, J. & Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999)–Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales–. *Anales de psicología*, 21(1), 27-41.
- Balaguer, I. & Pastor, Y. (2004). *Un estudio acerca de la relación entre el autoconcepto y los estilos de vida en la adolescencia media*. Universidad Miguel Hernández. Elche.

- Ballester, F. & Calvo, A. (2007). *Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia*. Madrid: EOS.
- Bandyopadhyay, S., Cornell, D. & Konold, T. (2009). Validity of ThreeSchool Climate Scales to Assess Bullying, Aggressive Attitudes, and Help Seeking. *School Psychology Review*, 38(3), 338-355.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Becoña, E. (1993). Técnicas de solución de problemas. En F. Labrador, J. Cruzado & M. Muñoz (Eds.). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Beltrán, J. & Carbonell, J. (1999). *Estrategias para la solución de conflictos: materiales de apoyo al programa Convivir es vivir. Vol. II*. Madrid: MEC. Dirección Provincial de Madrid.
- Bertges, W. (2002). The relation ship between stressfull life events and leadership in adolescents with an emphasis on explanatory styles and Emotional Intelligence. *Dissertation Abstracts Internacional*, 62; 11-B.
- Bhat, C. (2008). Cyber Bullying: Overview and Strategies for School Counsellors, Guidance Officers, and All School Personnel. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 18(1), 53-66.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: CissPraxis.
- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6. Disponible en: <http://www.remo.ws>
- Blaya, C. (2010). Cyberbullying and happy slapping in France: a case study in Bordeaux. En J. Mora-Merchán & T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A crossnational comparison* (pp. 55-68). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. & Ortega, R. (2006). Clima y Violencia Escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Boqué, M. (2005). *Tiempo de mediación*. Barcelona: CEAC-Planeta.
- Bracket, M. & Mayer, J. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brandoni, F. (1999). *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Buelga, S., Cava, M. & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Butler, D., Kift, S. & Campbell, M. (2009). Cyberbullying in schools and the law. Is there an effective means of addressing the power imbalance? *eLaw Journal: Murdoch University Electronic Journal*, 16(1), 84-114.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: Prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Tesis Doctoral, no publicada, Universidad de Córdoba.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135.
- Campo, A. (2001). Convivencia y organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 30-35. Barcelona.
- Campos, J. (2003). *Alfabetización emocional. Un entrenamiento de las actitudes básicas*. Madrid: San Pablo.
- Calvo, A. & Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: Procedimientos de intervención*. Madrid. EOS.

- Canto, J., Fernández-Berrocal, P., Guerrero, F. & Extremera, N. (2005). Función protectora de las habilidades emocionales en las adicciones. En J. Romay & R. García (Eds), *Psicología Social y Problemas Sociales* (pp. 583-590). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Carbelo, B. & Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: Humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 18-30.
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F. & Brick, B. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth violence and juvenile justice*, 8(4), 332-350.
- Carozzo, J. (2007). *La conflictividad en el salón de clases: que es y que hacer*. http://manuelconcha.net/16.net/9F5BB062-70DD-4853-9E8F-13441A5828B2/FinalDownload/DownloadId-35C45DDAD9E9AA734824E36485CD02F8/9F5BB062-70DD-4853-9E8F-13441A5828B2/web_documents/sobre_conflictividad.pdf
- Carozzo, J., Benites, L., Lamas, H., Horna, V., Palomino, L., Mandamiento, R. & Raffo, L. (2009). Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela. *La violencia en la escuela: el caso del bullying*. Tomo 1. Lima.
- Carozzo, J. (2010). El bullying en la escuela. *Rev. Psicol.* 12, 329-346.
- Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a Primària*. Barcelona: Eumo Editorial.
- Carrascosa, M^a J. & Martínez, B. (1998). *Cómo prevenir la indisciplina*. Madrid: Escuela Española.
- Casamayor, G. (Coord.) et al. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina de la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Caurcel, M. & Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones devictimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 51-68.
- CC.OO. (2005). *Proyecto Atlántida*. Madrid.
- Cerezo, F. (Coord.) (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001/2002). *El Test Bull-S. Instrumento para la evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares: El *Bullying*. Estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4) (2), 333-352.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Cerezo, F. & Esteban, M. (1992). La dinámica *bully-víctima* entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, XIV(2), 131-145.
- Chisholm, J. (2006). Cyberspace violence against girls and adolescent females. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1087, 74-89.
- Ciarrochi, J., Chan, A. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7); 1105-1119.

- Clemente, R. & Villanueva, L. (1999). Desarrollo emocional y salud familiar. En E. Fernández-Abascal & F. Palmero. *Emociones y Salud*. Barcelona: Ariel.
- Colell, J. & Escudé, M. (2006). El acoso escolar: Un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9-14.
- Costa, P. & McCrae, R. (1997). The NEO Personality Inventory. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Csikzentmihalyi, M. (1998). *Fluir*. Kairós: Barcelona.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español del UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- De la Caba, M. (2000). Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes & M. Ortiz (coords.) *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide, 361-382.
- De la Fuente, A., Peralta, F. & Sánchez, M. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4)(2), 171.
- Del Barrio, C., Almeida, A., Van der Meulen, K. & Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 63-78.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. & Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1); 25-47.
- Del Río, J., Bringué, X., Sádaba, C. & González, D. (2009). *Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela*. Paper presentado al V Congrés Internacional Comunicació I Realitat, Barcelona (España).
- Díaz-Aguado, M. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. (1999). Igualdad y diversidad. De la educación compensatoria a la educación intercultural. *Psicología Educativa*, 5(2), 115-140.
- Díaz-Aguado, M. (1999). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia juvenil*. Instituto de la Juventud. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. (2005). Porqué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R. & Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Instituto de la Juventud. Madrid.
- Duclos, G. (2011). *La autoestima, un pasaporte para la vida*. Madrid: Edaf.

- Durán, M., Extremera, N. & Rey, L. (2005). *Burnout y Engagement* en el marco de la Experiencia Piloto para la Adaptación a los Créditos Europeos. En J. Romay & R. García (Eds.), *Psicología Social y Problemas Sociales* (pp.741-749). Madrid: Biblioteca Nueva.
- D'Zurilla, T. (1993). *Terapia de resolución de conflictos: Competencia social, un nuevo enfoque en la intervención clínica*. Bilbao: DDB.
- D'Zurilla, T. & Nezu, A. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem solving inventory: *Psychological Assessment*, 2, 156-163.
- Eisenberg, N., Fabes, R. & Losoya, S. (1997). Emotional Responding: Regulation, Social Correlates and Socialization. En P. Salovey & D. Sluyter (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books, 129-163.
- Echevarría, A. & López-Zafra, E. (2011). PIGMALIÓN, ¿SIGUE VIVO? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de E.S.O. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22.
- Elzo, J. (2001). *Por una sociología de la violencia escolar*. Ponencia presentada en I Congreso de Educación para la Convivencia. Vitoria.
- Ellis, A. & Grieger, R. (1981). *Manual de Terapia Racional Emotiva*. Bilbao: DDB.
- Erdur-Baker, Ö. & Tanrikulu, I. (2010). Psychological consequences of cyber bullying experiences among Turkish secondary school children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2771–2776.
- Escurre, L., Delgado, A., Quesada, R., Rivera, J., Santos, J., Rivas, G. & Pequeña, J. (2000). Construcción de una prueba de Inteligencia Emocional. *Revista de Investigación en Psicología del Instituto de Investigación Psicológica*, 4(2), 83-95.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. & Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de *cyberbullying*: prevalencia y características. *Psicología Conductual*, 18(1), 73-89.
- Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483.
- Etchevers, N. (2005). *¿Dónde están las emociones en el Ciberespacio? Análisis de la situación actual?* Textos de la CiberSociedad. Número 5.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. Muñoz, B. Molina & F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- Federación de enseñanza de CC.OO. (2001). *Convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid. Publicaciones de la Federación de Enseñanza de CC.OO. Nº 4. Política educativa.
- Félix Mateo, V., Soriano Ferrer, M., Godoy Mesas, C. & Sancho-Vicente, S. (2010). El Ciberacoso en la enseñanza secundaria. *Aula Abierta*, 38(1), 47-58.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

- Fernández, I. (2000b). Convivencia y Disciplina. En «Educar para la Paz y la re-solución de conflictos». Biblioteca Básica para el profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Cisspraxis.
- Fernández, I. (2000c). ¿A quién le toca la convivencia? *Organización y Gestión Educativa*. Nº 4; pp. 9-12
- Fernández, I. & Orlandini, G. (2001). La ayuda entre iguales: Un proyecto de innovación que implica a toda la comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 304; pp. 97-100.
- Fernández-Baena, J., Trianes, M., De la Morena, M., Escobar, M., Infante, L. & Blanca, M. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27(1), 102-108.
- Filella, G., Ribes, R., Agulló, M. & Soldevila, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educar*, 30, 159-167.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratzu.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2008b). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Información Psicológica*, 94, 14-35.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3,(2), 243-256.
- García, A. (1997). La violencia juvenil en EE.UU. y Reino Unido. *Escuela Española*, 3.329; 13. Madrid.
- García, A. (1998). Un aula pacífica para una cultura de la paz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1,(1).
- García, J., De la Fuente, E. & De la Fuente, L. (2001). Las actitudes hacia la justicia como mediadores del efecto de un peritaje psicológico sobre las decisiones delegadas en un caso de homicidio. *IV Congreso Iberoamericano de Psicología Jurídica*, Madrid, 7-10 Noviembre.
- Genta, M., Smith, P., Ortega, R., Brighi, A., Guarinni, A., Thompson, F., Tippett, N., Mora-Merchán, J. & Calmaestra, J. (2011). Comparative aspects of cyberbullying in Italy, England and Spain: findings from a Daphne Project. En Q. Li, D. Cross & P. Smith (Eds.), *Bullying in the Global Village: Research on Cyberbullying from an International Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Girard, K. & Koch, S. (1997): *Resolución de conflictos en la escuela*. Buenos Aires: Granica.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M^a. & Bernabeu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 2, 363-368.
- Herrero, C. (2006). *La Mediación Escolar Como Alternativa Crítica*. http://www.gh.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40428
- Hunter, S., Durkin, K., Heim, D., Howe, C. & Bergin, D. (2010). Psychosocial mediators and moderators of the effect of peer-victimization upon depressive symptomatology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(10), 1141-1149.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid: Popular.

- Jiménez, M. & López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26 (1), 105-117.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Kohlberg, L. (1987). *Psicología del desarrollo moral*. Barcelona: Paidós.
- Krikorian, M. (2002). Emotional Intelligence in relation to attachment type. *The Sciences and Engineering*. Jun; Vol(11-B): 5380.
- LeDoux, J. (2002). El aprendizaje del miedo: De los sistemas a las sinapsis. En I. Morgado (Ed.). *Emoción y conocimiento*. Barcelona: Metatemas.
- Li, Q. (2010). Cyberbullying in high schools: A study of students' behaviors and beliefs about this new phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 19(4), 372-392.
- Marina, J. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Martín, E., del Barrio, C., Fernández, I. (2002). *Conflictos escolares y calidad de la enseñanza*. En AA.VV. *Informe educativo 2001: la calidad del sistema educativo*. Madrid: Santillana.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2002). *MSCEIT. User's Manual*. Toronto: MHS.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros*. Madrid: Siglo XXI.
- Mestre, J., Gil-Olarte, M., Guil, P. & Núñez, I. (2007). Aspectos psicoevolutivos, psicosociales y diferenciales de la inteligencia emocional. En Mestre, J. & Fernández-Berrocal, P. (Eds): *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 153-172). Madrid, Ed. Pirámide.
- Monjas, I. (1994, 1999). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*. PEHIS. Madrid: CEPE.
- Mora-Merchán, J. & Ortega, R. (2007). Las nuevas formas de bullying y violencia escolar. En R. Ortega, J. A. Mora-Merchán & T. Jäger (Eds.), *Actuando contra el bullying y la violencia escolar: El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet* (pp. 7-37). Landau (Germany): Empirische Paedagogik e. V.
- Mora-Merchán, J., Del Rey, R. & Jäger, T. (2010). Cyberbullying: Review of an emergent issue. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A crossnational comparison* (pp. 271-282). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Moreno, J. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: Una Visión desde Europa, *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid: UNED.
- Moreno, J. & Torrego, J. (1999a). *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*. Madrid: UNED, Colección de Educación Permanente.
- Morollón, M. (2001). Una panorámica sobre la convivencia en los centros escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 42-54.
- Negrillo, M. (2002). *Intervención en los problemas de convivencia escolar*. Universidad Rovira i Virgili (Tarragona). Tesis doctoral no publicada.
- Nezu, A. & Nezu, C. (1991). Entrenamiento en solución de problemas. En V. Caballo (Ed.). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI.

- Núñez, L. & Romero, C. (2003). *La educación emocional a través del lenguaje dramática*. Addenda a la II Ponencia: Los lenguajes de las artes: escenas y escenarios en educación. Internet.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. En San Martín (Ed.), *Violencia y Escuela* (pp. 13-30). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura* 14; 23-26.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 324, 313.
- Ortega, R. & otros. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, pp. 143-158.
- Ortega, R. & otros. (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2003). «El proyecto antiviolenencia escolar: Andave». En *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid*, pp. 17-23.
- Ortega, R. & Gómez, P. (2002). *Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y diálogo*. Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Ortega, R. (2005). Programas de prevención con el alumnado. En San Martín (Ed.), *Violencia y Escuela* (pp. 139-150). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Ortega, R. (2010b). Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (pp. 15-30). Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R. (Ed.). (2010a). *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R., Elípe, P. & Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Ansiedad y estrés*, 15(2-3), 151-165.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Bracket, M. (2006). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, (6) (2), 437-454.
- Peralta, F., Sánchez, M., Trianes, M. & De La Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde y Doenças*, 4(1), 83-96.
- Pérez, N. & Castejón, J. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13(1), 119-129.
- Pérez, J. & Repetto, E. (2004). Aproximación a la evaluación breve de la inteligencia emocional. En E. Barberá, L. Mayor, M. Chóliz, E. Cantón, E. Carbonell, C. Candela & C. Gómez (Eds.), *Motivos, emociones y*

- procesos representacionales: De la teoría a la práctica* (pp. 325-334). Valencia: Fundación Universidad empresa de Valencia, AEDIT.
- Peris, R., Gimeno, M., Pinazo, D., Ortet, G., Carrero, V., Sanchiz, M. & Ibáñez, I. (2002). *Cyberpsychology & Behavior* 5(1) Disponible en: <http://juno.in-gentaselect.com/vl=181213/cl=131/nw=1/rpsv/cw/mal/10949313/contp1.htm>
- Petrides, K. & Furham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320.
- Petrides, K., Pérez, J. & Furham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21(1), 26-55.
- Petrides, K., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Piñuel, I. & Oñate, A. (2005, 2006). *Estudio Cisneros VII, VIII*. Violencia contra profesores. Instituto de Innovación Educativa. Defensor del Profesor. Madrid.
- Pikas, A. (1975). Treatment of mobbing in school. Principles and the results of the work of an antimobbing group. *Scandinavian Journal of Education Research*, 19, 1-12.
- Pornari, C. & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary schoolstudents: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36(2), 81-13.
- Pozzoli, T. & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 815-827.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona: Aljibe.
- Repetto, E., Pena, M. & Lozano, S. (2007). El programa de competencias socioemocionales (POCOSE). *XXI Revista de Educación*, 9, 35-41.
- Rizzolatti, G. & Singaglia, G. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Robledo, R. & Arias-Gundín, O. (2009). Programa de prevención del bullying en las aulas de educación Primaria Actas do X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho.
- Rueda, B., Pérez-García, A. & Bermúdez, J. (2003). La salud emocional desde la perspectiva de la competencia percibida. *Acción Psicológica*, 2(1), 41-49.
- Sala, J. & Abarca, M. (2001). La educación emocional en el currículo. *Teoría de la Educación*, 13, 209-232.
- Sala, J., Abarca, M. & Marzo, L. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/alumno. Comunicación presentada al X Congreso de Formación del Profesorado. Cuenca.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, J. (2002). La educación de las emociones a través de la lectura. En P. Fernández- Berrocal & N. Ramos, *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.

- Sastre, G. & Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Schutte, N., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C., et al. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.
- Segura, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Segura, M. & Arcas, M. (2004). *Relacionarnos bien*. Madrid: Narcea.
- Segura, M. & Arcas, M. (2004). *Relacionarnos bien. Programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea.
- Serrano, I. (1996). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73-96.
- Tirapu, J. et al. (2010). ¿Son lo mismo inteligencia y funciones ejecutivas? *Rev. Neurol*, 50(12), 738-746.
- Trianes, M. & Fernández- Figarés, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir*. Bilbao: DDB.
- Trianes & Muñoz, A. (1997). Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educación*, 313, 21-142.
- Trinidad, D. & Johnson, C. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95-105.
- Trinidad, D., Unger, J., Chou, C., Azen, S. & Johnson, C. (2004). Emotional intelligence and smoking risk factors in adolescents: Interactions on smoking intentions. *Journal of Adolescent Health*, 34(1), 46-55.
- Torrego, J. (1998). Análisis de la problemática de convivencia y fases para la organización de la convivencia. *Organización y gestión educativa*, 4, 9-31.
- Torrego, J. (2000a). *La resolución de conflictos de convivencia en centros escolares. Una propuesta de formación del profesorado basada en el centro*. Tesis Doctoral inédita. UNED.
- Torrego, J. (coord.) (2000, b). *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. (2001a). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar. En Fernández, I. (coord.). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- Torrego, J. (2001b). Modelos de regulación de la convivencia, *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 20-28.
- Torrego, J. & Funes, S. (2000). El proceso de mediación escolar en los IES de la Comunidad de Madrid, Madrid, *Organización y gestión educativa*, 4, 40-43.
- Torrego, J. & Moreno, J. (2001). *Resolución de conflictos de convivencia*. Proyecto Atlántida, Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras y Federación de Padres y Madres Giner de los Ríos.
- Trianes, M. (1996). *Educación y competencia Social: Un programa en el aula*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Trianes, M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la Inteligencia Emocional a través del Inventario de Bar-In (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana*. Lima: Ediciones Libro Amigo.

- Uranga, M. (coord), (1994). *Transformación de conflictos y Mediación como propuesta de desarrollo de la educación para la paz en el sistema educativo vasco*. Ed. Gernika Gogoratuz. Guernica, Centro de Investigación por la Paz.
- Uranga, M. (1998). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En Casamayor (coord.). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina de la enseñanza secundaria*, Barcelona: Graó, 143-159.
- Vallés, A. (1999). *Programa de Resolución de Conflictos interpersonales*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. (2000). *Habilidades Sociales*. Lima: Ed. Libro Amigo.
- Vallés, A. (2001). *Clima de Clase*. Lima: Ed. Libro Amigo.
- Vallés, A. (2002). *La Inteligencia Emocional en Ambientes Educativos*. VI Congreso Internacional sobre Inteligencia Emocional. Universidad de San Martín de Porres. Lima.
- Vallés, A. (2002). SICLE. *Siendo Inteligentes con las Emociones*. Valencia: Promo-libro.
- Vallés, A. (2003). *El aprendizaje de la Inteligencia Emocional en la Escuela*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional del Colegio de Psicólogos del Perú, Lima.
- Vallés, A. & Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. & Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.
- Vallés, A. (2007). Programa PIECE. Programa de inteligencia emocional para la convivencia escolar. Madrid. EOS.
- Vallés, A. (2007, 2008). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Ediciones Pirámide. Madrid.
- Vallés, A. (2010). *Autoestímate*. 6 Volúmenes. Ed. Primaria. EOS. Madrid.
- Van der Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., Del Barrio, C., Kor, S. & Schafer, M. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 49-62.
- Vázquez de Aprá, A. (2005). *Alfabetización para el siglo XXI: Nuevos significados, nuevos dilemas*. www.unrc.ar.
- Velázquez, L. (2010). *Adolescentes en tiempos de oscuridad: Violencia social online en estudiantes de secundaria*. Toluca, México: ANEFH.
- Vinyamata, E. (2001). *Conflictología. Teoría y práctica en resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Vinyamata, E. (coord.) (2003). *Aprender del conflicto*. Barcelona: Graó.
- Vinyes, J. (2005). *Conflictos en los centros educativos*. Barcelona: Graó.
- VV.AA. (1999). *Programa CONVIVIR ES VIVIR*: http://www.comadrid.es/dat_oeste/convivir.htm
- Zaitegi, N. (2000a). Herramientas para la gestión de la convivencia en el centro. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 21-28.

VIOLENCIA ESCOLAR Y BULLYING EN CHILE

«*Whole School Approach*»

para prevenir la violencia escolar

*Jorge Varela T. **

La escuela es un espacio donde niños, niñas y adolescentes (NNA) conviven día a día, estableciendo distintas interacciones entre ellos y otros miembros de la comunidad escolar. Este lugar se constituye como el primer escenario donde estos estudiantes se vinculan con la sociedad en general, donde se aprenden pautas de comportamiento y valores como el respeto y la tolerancia, de ahí su importancia y fundamento (MINEDUC, 2004). De esta manera, los NNA se ven rodeados por muchos tipos de influencias, ya sean positivas y negativas, y en distintos contextos o escenarios sociales, tal como es la escuela (Arthur, Hawkins, Pollard, Catalano & Baglioni, 2002).

Como en toda interacción humana, existen acuerdos y conflictos, donde la no resolución de estos últimos pueden verse asociados en algunas ocasiones a conductas violentas.

La escuela o la comunidad escolar en su conjunto son verdaderamente instancias claves para llevar a cabo intervenciones de tipo preventivo, tal como plantean Rutter (et al., 2000) las escuelas no son únicamente instancias de transmisión de conocimiento, sino también organizaciones sociales, en las cuales es posible establecer relaciones entre los patrones de cambio de la conducta de los alumnos y las características de las escuelas. Una socialización eficaz puede transformarse en un factor protector neutralizador de otros factores de riesgo que se encuentran presentes en la vida de algunos niños, niñas y adolescentes.

* Psicólogo EPUC. Mg. Psicología Educacional EPUC. Investigador, Universidad del Desarrollo.
e-mail:jvarela@udd.cl

El desafío es ir más allá de intervenir frente a episodios concretos de violencia, es, ser capaz de promover intervenciones en distintos niveles y de forma integral. El tema no pasa por centrar la intervención en determinados alumnos(as) «problema», sino que se debe involucrar a toda la comunidad escolar: alumnos, profesores, asistentes de la educación, apoderados, directivos y la comunidad en general (Sugai et al., 2000). La escuela puede ser un ambiente que provea un modelaje positivo de roles por parte de los adultos y un desarrollo integral para los alumnos, tanto social como académico (Sprague & Walker, 2000).

Bullying, no tiene una traducción al español consensuada en Chile; algunos hablan de acoso escolar (Lecannelier, 2005), intimidación (Magendzo, Toledo & Rosenfield, 2004) o matonaje. Otros investigadores en el país han estudiado más bien el fenómeno de violencia escolar (véase por ejemplo García & Madriaza, 2005), basados en los trabajos del Observatorio Europeo de Violencia Escolar, a cargo de Eric Debarbieux.

Al igual que en otras partes del mundo, el fenómeno se dio a conocer públicamente en el país por el suicidio de una menor en la ciudad de Iquique en el año 2006¹. Durante el año 2008 se conoció un segundo caso de otra menor de 14 años en la ciudad de Copiapó². Durante el presente año se supo de un tercer caso en la ciudad de Puerto Montt, de una menor de 17 años, quién era habitualmente víctima de burlas por un defecto físico que tenía –labio leporino–³. Estos son los tres casos que se han hecho público de suicidios atribuidos a bullying en el colegio.

A pesar de que si bien han aumentado las denuncias de este fenómeno en Chile –específicamente en la Oficina 600 Ministerio de Educación–, la violencia

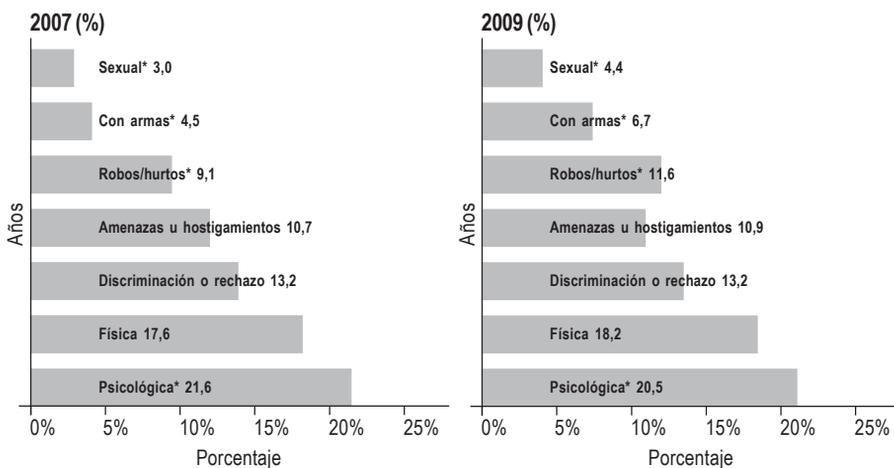
¹ Caso Pamela Pizarro (Iquique). Primera víctima fatal de la violencia escolar en Chile: El último día en la vida de Pamela. El Mercurio, 3 de diciembre de 2006. <http://diario.elmercurio.cl/detalle/index.asp?id={727ff8e3-0639-42d1-b356-1d85ca5b2534}>

² Caso Tania Rivero Campusano (Copiapó). Niña se suicidó y reabrió caso de abusos en su sala de clases. El Diario de Atacama, 21 de noviembre de 2008. http://www.diarioatacama.cl/prontus4_notas/site/artic/20081121/pags/20081121001529.html

³ Caso Margarita Pineda (Puerto Montt). Estudiante se suicidó por bullying: Caso está en manos de la Fiscalía local y es indagado por la SIP y Labocar. Compañeras que la defendían están dispuestas a declarar y contaron experiencia. El Llanquihue, 18 de agosto de 2010. http://www.ellanquihue.cl/prontus4_notas/site/artic/20100818/pags/20100818001031.html

escolar ha disminuido, pero se han incrementado aquellos casos más complejos de agresiones (agresiones sexuales, con armas y robo), que todavía son de baja prevalencia, tal como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Estudiantes que declaran haber sido agredidos por algún actor de su establecimiento educacional según tipo de agresiones



Fuente: ENVAE 2009

(*) Las diferencias son estadísticamente significativas (Ministerio del Interior, 2011)

En esta misma encuesta, se evidenciaron también la presencia de episodios de violencia «virtual»: en 2009, un 8,6% de los estudiantes declaró haber sido agredido por medio de teléfonos móviles (mensajes de texto) y 10,6% por medio de internet (blogs, fotologs, etc.). Además de esto, un 5% declaró haber agredido a alguien por medio de celulares y 6,4% por medio de internet (Ministerio del Interior, 2011).

En el país, a nivel de programas de intervención, el abordaje ha sido variado y algunas iniciativas incluso ya no existen (Varela & Tijmes, 2007). Se han implementado programas del Buen Trato (Arón, 2000); Formación en Valores (Mena, Milicic, Romagnoli & Valdés, 2006); Mediación Escolar (Muñoz & Rosales, 2008); Prevención de Violencia Escolar (Varela, Tijmes & Sprague, 2009), por nombrar algunos ejemplos.

Desde el mundo privado, debido a la sensibilización que se ha generado con la temática, están apareciendo algunas iniciativas promisorias. Por ejemplo, VTR⁴, junto con realizar el primer estudio de bullying y ciberbullying en Chile, en conjunto con la Universidad del Desarrollo, ha lanzado una campaña de prevención del ciberbullying, junto al Ministerio de Educación y Carabineros de Chile⁵. En esta línea la Policía de Investigaciones de Chile (PDI), lanzó una campaña nacional de prevención a comienzos del 2010, titulada «No + Bullying; *Que el silencio no sea tu refugio. Denuncia*»⁶, que busca sensibilizar sobre el tema y ofrecer charlas a los colegios.

Si bien es complejo encontrar una definición común del fenómeno que sea consensuada por todos, hoy se sabe con mayor detalle y precisión varios aspectos del mismo (Espelage & Swearer, 2003). El acoso escolar no es lo mismo que cualquier situación de violencia escolar o de conflicto, sino que se refiere a una desigualdad de status y poder entre el agresor y la víctima, junto a una intención de causar daño a otro, de forma repetida y sistemática en el tiempo (Rigby, 2005; Smith & Brain, 2000). Es posible identificar al menos cinco grandes posiciones teóricas explicativas del acoso escolar: 1. Como resultado de diferencias individuales con niños con diferentes posiciones de poder; 2. Como un proceso de desarrollo filogenético, que surgiría en la niñez temprana cuando los niños empiezan a relacionarse con otros y «afirmarse» o definirse en función de ellos; 3. Como un fenómeno sociocultural, debido a la diferencias entre grupos con diferencias en poder y status (raza, género, nivel socioeconómico, minorías, etc.); 4. Como respuesta a presiones de pares en la escuela, determinado por el grupo y cultura de pares; 5. Como justicia restaurativa o restauradora, donde se reconocen ciertas variables individuales explicativas y la influencia de otros significativos y la comunidad escolar (Rigby, 2003, 2004).

Los estudios pioneros del acoso escolar describieron perfiles de los actores involucrados: agresores («bullies») y víctimas (Olweus, 1993, 1998). Los agresores tendrían una necesidad imperiosa de poder y dominio, posibles

⁴ VTR es una empresa de Telefonía y Televisión por cable. Más información visitar www.vtr.com

⁵ <http://www.carabineros.cl:8088/sitioweb/web/listaNoticias.do?cod=6000587>

⁶ Para más detalle visitar: <http://www.investigaciones.cl/>

sentimientos de placer al producir daño, un componente de beneficio (obtener dinero del almuerzo, por ejemplo) y cierto prestigio con las situaciones de agresión. Se habla de una belicosidad con los compañeros, una actitud de mayor tendencia a la violencia, impulsividad y necesidad de dominación hacia otros. Las víctimas, por su parte, son más ansiosas e inseguras que los estudiantes en general; tienen baja autoestima y una visión negativa de sí mismos; no tienen muchos amigos en la escuela. Existiría un tipo de víctima pasivo y otro provocativo. Este último genera irritación y tensión por su conducta, por ejemplo al ser muy hiperactivo, gatillando situaciones de agresión.

En la dinámica de la agresión, sin embargo, es posible reconocer una superposición de roles, es decir aquellos que reportan ser agresores, también pueden ser víctimas *-overlap-* (Farrington, 1993). Lo anterior ha ido cuestionando la mirada tradicional del fenómeno por lo estático que se asumían los roles de estos actores, debido a que los estudiantes pueden participar dentro de un continuo más amplio: agresores (bullies), agresores agresivos, víctimas, víctimas de ehavior, observadores y grupos de control normal. Todo da cuenta que el acoso escolar deja de ser un fenómeno diádico para ser más bien uno grupal (Salmivalli et al., 1996; Espelage & Swearer, 2003).

En base a lo anterior, el fenómeno del acoso puede ser explicado desde una perspectiva ecológica, donde es explicado por la interacción compleja de variables inter e intra individuales, las cuales son influenciadas por los contextos de pares, familia, escuela y de la comunidad (Berger & Lisboa, 2009).

Los mismos autores, tomando la clasificación presentada de Ken Rigby y el aporte de otros autores, plantean una posible forma de agrupar estos modelos teóricos que explican el fenómeno. Todas ellas tienen algún nivel de evidencia empírica, pero no son capaces de explicar toda la complejidad del fenómeno, ya que priorizan la importancia de algunos factores por sobre otros:

1. Modelos individuales.
2. Matonaje escolar como un proceso dinámico del grupo de pares.
3. Matonaje como un fenómeno sociocultural.

TIPOS	DESCRIPCIÓN	IMPLICANCIAS PARA SU ABORDAJE
Modelos individuales	Esta mirada señala que existirían características individuales asociadas al acoso, pudiendo ser algunas de éstas de carácter genético. En el fondo por ciertos factores personales o de carácter que han desarrollado algunos NNA tendrían más riesgo de involucrarse en conductas agresivas.	Trabajo personalizado e intensivo con las víctimas y victimarios enfatizando las relaciones basadas en el respeto, manejo de las emociones, resolución pacífica de conflictos y empatía por el otro.
Como un proceso dinámico del grupo de pares	Surge en los primeros años cuando los niños empiezan a definirse en relación con los otros. El acoso sería entonces producto del encuentro de niños con diferentes posiciones de poder, y una búsqueda natural y adaptativa de jerarquías.	Se asume como algo natural; se maneja adecuadamente la tensión que se produce en el grupo y sus relaciones. Los niveles de abuso van a depender de lo que valide el grupo como algo aceptable y válido.
Como un fenómeno sociocultural	Las situaciones de matonaje pueden ser explicadas por la existencia de grupos con diferentes niveles de poder y status, influenciado por la historia y elementos culturales (raza, género, minorías, nivel socioeconómico).	Gestión del currículum oculto, formación valórica, ética, sobre la tolerancia y diversidad.

Modelos conceptuales sobre las intervenciones en violencia escolar

El modo de acercarse y comprender el fenómeno de la violencia escolar y del acoso escolar particularmente es central en la determinación de las directrices que adoptan las estrategias de intervención y prevención al respecto. Autores como Orpinas y Horne (2006) asignan una vital importancia a los modelos teóricos que confrontan el fenómeno de la violencia entre pares.

Para confrontar el fenómeno del acoso escolar se han desarrollado una serie de estrategias; unas con mayor éxito que otras. Por ejemplo, la resolución de conflictos, estrategias de mediación de pares y terapias grupales que se focalizan en aumentar la autoestima han demostrado ser relativamente ineficaces con los intimidadores porque el comportamiento de intimidación es resultado de una asimetría de poder más que de un déficit de habilidades sociales (Dupper & Whitted, 2005).

Dada la complejidad del fenómeno, sus implicancias y consecuencias, cualquier estrategia será necesariamente efectiva. Hay distintas formas de intervenir la violencia escolar (Smith, Pepler & Rigby, 2004; Vanderschueren & Lunecke, 2004). Algunas lo hacen a nivel de reglamentos escolares, actividades generales del establecimiento, sala de clases, patios y pasillos, sistema de ayuda de pares, y otras a nivel más comunitario, contemplando la familia y el barrio.

Olweus (2004), señala que un gran problema para saber qué funciona en la prevención del bullying es que no se cuenta con suficiente evidencia de las estrategias. Es más, según una investigación llevada a cabo en 400 programas supuestamente de prevención de violencia, solamente 10 de ellos (2,5%) cumplían con algunos criterios mínimos: tener un efecto positivo en un grupo objetivo pertinente de estudiantes, que los efectos hayan durado al menos un año y contar con resultados positivos en alguna de las mediciones iniciales.

En relación entonces con esto, se comprobó que las estrategias que tienen efectos positivos (medidas por el tamaño del efecto que podían probar) se aprecian en aquellos programas que instalan una capacidad en la escuela e innovan sostenidamente, programas que clarifican y comunican normas de conducta para los alumnos, y programas centrados en un amplio rango de competencias sociales (autocontrol, manejo del estrés), por un período largo de tiempo que permita ir reforzando esas habilidades. De acá nace la nomenclatura de programas de prevención escolar «que funcionan» (*What Works*) (Gottfredson, 1997; Gottfredson et al., 2002).

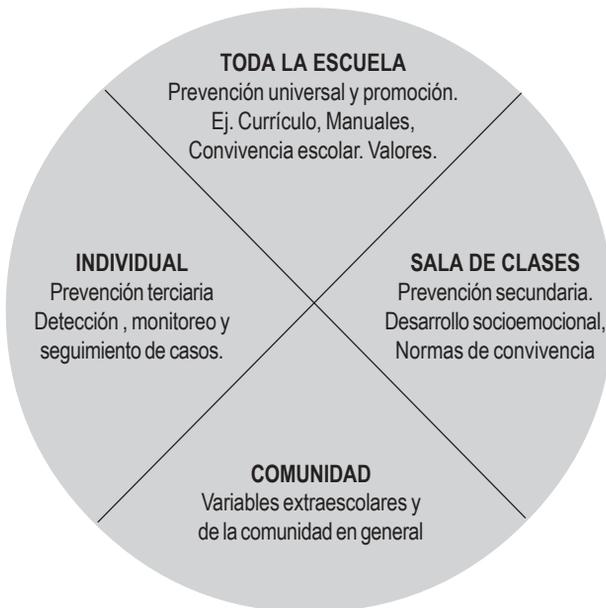
En relación con lo antes descrito, hay algunos consensos o puntos de encuentro en base a la revisión antes presentada, sobre lo que ha demostrado ser exitoso como programa de intervención:

- *Programas con abordajes en varios niveles: individual, curso, escuela, familia, ambiente físico.* Es decir, el desarrollo de estrategias de intervención requiere el trabajo en los distintos sistemas escolares de forma simultánea y complementaria (Sugai et al., 2000; Pepler et al., 2004; Chaux, 2003; Rigby et al., 2004; Turnbull et al., 2002; Sugai & Horner, 2006; Sprague & Golly, 2005; Farrington, 1993).
- *Prevención y promoción.* Es decir, prevenir la manifestación de conductas negativas con sus respectivas externalizaciones, junto con promover resultados positivos esperados para la comunidad escolar (Berger, 2008; Chaux, 2003; Rigby et al., 2004; Ortega et al., 2003; Orpinas & Horne, 2006; Farrington, 1993).
- *Prevención primaria, secundaria y terciaria.* Es importante desarrollar estrategias para todos los alumnos, de carácter universal, pero también algunas estrategias de vayan dirigidas a aquellos estudiantes que requieren de un trabajo más focalizado, ya sea grupal o individual, con profesionales pertinentes según corresponda (Chaux, 2003; Sugai et al, 2000; Sugai, 2003; Sugai & Horner, 2006; Sugai, 2007; Sprague & Walker, 2000, 2005; Turnbull et al., 2002).
- *Intervenir tan temprano como sea posible.* Se sabe el impacto que tiene la educación inicial y la prevención temprana. Mientras más temprano comience la estrategia, mayores serán sus resultados (Gottfredson, 1997; Berger, 2008).
- *Énfasis en temas de gestión, la disciplina:* entrenamiento docente, normas escolares, monitoreo. Esto implica tener en cuenta aquellos componentes de gestión mínimos para que la intervención resulte: liderazgo directivo, un equipo de coordinación a cargo, buena planificación (diagnóstico y evaluación), destinar tiempo y recursos, entrenar a los docentes y

proyectarse a largo plazo (Welsh, 2007; Gottfredson, 1997; Gottfredson et al., 2002; Ortega et al., 2003; Sugai, 2007).

- *Vínculos escuela-comunidad.* Es importante que las intervenciones salgan de la escuela como exclusivo campo de intervención e incorporen a la comunidad como un factor más de incidencia, para aumentar también su impacto (Vanderschueren & Lunecke, 2004).
- *Incorporar intervenciones fuera del ámbito estudiantil.* Es importante que las intervenciones salgan de la escuela como exclusivo campo de intervención e incorporen a la comunidad como un factor más de incidencia, para aumentar también su impacto (Vanderschueren & Lunecke, 2004).

Por lo mismo la apuesta es poder instalar sistemas de prevención en diferentes niveles, tal como sigue:



Conclusiones

Los desafíos en la región apuntan a poder implementar modelos de intervención integrales, que se sostengan en el tiempo y puedan mostrar resultados con altos estándares de evaluación.

A la fecha hay algunos ejemplos orientados en esa dirección, por ejemplo el «Programa Multi-componente aulas en Paz», del Grupo de Investigación Agresión, Conflictos y Educación para la Convivencia, de la Universidad de los Andes, en Colombia que busca prevenir la agresión y promover la convivencia pacífica por medio de un currículo para el desarrollo de competencias ciudadanas en aula, el refuerzo extracurricular en grupos de dos niños/as inicialmente agresivos y cuatro prosociales y por medio de talleres, visitas y llamadas telefónicas para padres/madres de familia (Chaux, 2007; Ramos, Nieto & Chaux, 2007). El programa combina la prevención primaria (competencias ciudadanas) con la secundaria, con los componentes que pueden ser viables de implementar, con las familias y a nivel de grupo. Dentro de sus resultados se destaca una disminución en los comportamientos agresivos, en especial la agresión física, junto con el aumento de conductas prosociales, en particular las de afecto y cuidado entre compañeros. Junto con lo anterior, también se evidenció un positivo cambio en el clima de aula, lo que a su vez, facilitó la ejecución de las clases y las otras actividades universales del programa (Ramos, Nieto & Chaux, 2007).

En Chile, «Paz Educa», de Fundación Paz Ciudadana en Chile, también forma parte de este tipo de estrategias. El objetivo general del programa es mejorar la convivencia y la seguridad dentro de los establecimientos educacionales, impactando positivamente en el clima organizacional, contribuyendo a facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el desarrollo integral de niños y jóvenes. Centrado en instalar una práctica de gestión de la convivencia escolar efectiva y la promoción del desarrollo integral de sus alumnos con los establecimientos con los cuales trabaja, por medio de la conformación de un equipo coordinador por cada unidad educativa. Es integral, puesto que aborda intervenciones en distintos niveles

del sistema: a nivel de toda la escuela, sala de clases, familiar e individual; y preventivo, ya que se dirige a todos los estudiantes de la escuela y no sólo a aquellos que presentan conductas conflictivas. Son tres niveles de prevención: primario, secundario y terciario, adaptados de la literatura de la salud pública en materias de prevención de enfermedades. El programa piloto ha sido evaluado por la fundación con distintos resultados, según la fidelidad en la aplicación del programa. De esta forma, el establecimiento que pudo cumplir con los estándares esperados, logró una disminución cercana al 10% en los golpes entre alumnos, estudiantes que son aislados por los demás compañeros, robos, destrozo intencional de material del colegio e insultos entre alumnos y profesores, además de la reducción a la mitad de los estudiantes enviados a inspectoría por problemas conductuales. Lo anterior es complementado por una evaluación positiva por parte de los docentes sobre el clima escolar en el establecimiento (Tijmes & Varela, 2009; Varela, Tijmes & Sprague, 2009). El mismo programa fue evaluado en otras comunas donde se implementó, también con resultados positivos y auspiciosos (Varela, 2011).

El desafío apunta entonces a poder seguir elevando el conocimiento de estrategias efectivas para prevenir la violencia en nuestras comunidades escolares. Hoy contamos con evidencia que nos indica o da cuenta de aquellos aspectos claves que deben siempre ser considerados.

Referencias

- Arthur, M., Hawkins, J., Pollard, J., Catalano, R. & Baglioni Jr., A. (2002). Measuring risk and protective factors for substance use, delinquency, and other adolescent problems behaviors: The Communities That Care Youth Survey. *Evaluation Review*, 26(6). Sage Publications.
- Berger, C. & Lisboa, C. (2009). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En Berger & Lisboa (ed). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Espelage, D. & Swearer, S. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. En Torny (Ed) *Crime and Justice. A Review of Research*. Vol. 17 (pp.381-458). Chicago: University of Chicago press.

- Ministerio del Interior (Chile). (2009). III Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. Informe de resultados. Santiago, Chile: Ministerio del Interior.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de Acoso y Amenaza entre Escolares*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Program: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. En P. Smith, D. Pepler, D. & K. Rigby (Eds), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge: University Press.
- Rigby, K. (2003). Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice. *Australian Institute of Criminology*, N° 259.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300.
- Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school? The contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents, and teachers. *School Psychology International*, 26(2), 147-161.
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*, Cambridge: The Press University of Cambridge.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukialinen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Smith, P. & Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research. *Aggressive Behavior*. Vol (26), 1-9 (2000).
- Sprague, J. & Walker, H. (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66(3), 367-379.
- Sugai, G., Horner, R., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T., Nelson, C., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A., Turnbull III, H., Wickham, D., Wilcox, B. & Rued, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 131-143.
- Tijmes, C. & Varela, J. (2009). Resultados programa de prevención de la violencia en las escuelas «Paz Educa». En Fundación Paz Ciudadana. Quinto Congreso Nacional de Investigación sobre Violencia y Delincuencia 2008, 20 y 21 de noviembre 2008, (pp.251-266). Santiago. Disponible en: http://www.pazciudadana.cl/docs/pub_20100218170547.pdf.
- Varela, J., Tijmes, C. & Sprague, J. (2009). Paz Educa. Prevención de la violencia escolar. Santiago, Chile, Fundación Paz Ciudadana, 2009. Disponible en: http://www.pazciudadana.cl/docs/pub_20100218170450.pdf
- Varela, J. (2011). Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. *Revista Psykhe*, 20(2), 65-78. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282011000200006&script=sci_arttext

LA CIBERCONVIVENCIA DE LOS ESTUDIANTES

*Alejandro Castro Santander**

Encuentros y desencuentros *en línea*

*«Un nuevo espectro recorre el mundo: las Nuevas Tecnologías.
A su conjuro ambivalente se concitan los temores y se alumbran las
esperanzas de nuestras sociedades en crisis»
(Castells, 1986)¹*

En los inicios del siglo XX la humanidad se vanaglorió sobre cómo los adelantos científicos y técnicos terminarían con la pobreza, las enfermedades, el hambre, el analfabetismo y las guerras, y a poco de transitar el siglo XXI solo observamos un irresponsable fracaso.

La violencia se desarrolla allí donde el hombre y su cultura le hacen un lugar y la alimentan; luego, como cualquier enfermedad, se reproduce y no cesa de atacar el tejido social hasta que no se apliquen los remedios que corresponden. En la actualidad la violencia ha aprendido de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las utiliza muy bien, para dañar.

Ciber-convivencia

Los medios de comunicación junto a las TIC han contribuido para que las personas estén más integradas en el mundo y sientan que pertenecen a una comunidad donde se borran las fronteras. El sentimiento de identidad no se

* Coordinador General del Observatorio de la Convivencia Escolar (Universidad Católica Argentina), integrante de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad (Universidad Católica de Brasilia, Brasil) y miembro del Consejo de Directores del Observatorio Internacional de Violencia Escolar (Universidad Bordeaux 2, Francia).

¹ Castells, Manuel. El desafío tecnológico. Alianza, Madrid, 1986, pág. 13.

explica ya exclusivamente por la nacionalidad, sino también por la pertenencia a comunidades virtuales, quienes en permanente conexión, y en algunos casos en una superficial comunicación, convocan individuos transnacionalizados culturalmente.

En la actualidad, muchos consideran que la ciudadanía que se expresa a través de Internet, no es menos real que la que se manifiesta en las urnas o en las protestas. Infinidad de foros o blogs testifican que el ciudadano comprometido siempre es *real* y continúa siéndolo en todos los espacios de su vida. Lo que hoy debe ocuparnos no es la cantidad y la calidad de la información disponible en la Red, sino la capacidad de comunicarse con el otro, dialogando, opinando y debatiendo responsablemente. Ya en 1996 Barlow presentaba en Davos su «Declaración de independencia del ciberespacio»², indicando cuales serían las diferencias y exigencias de cara a los *gobiernos del mundo industrial* y el mundo físico en general:

*«Donde haya verdaderos conflictos, donde haya errores, los
identificaremos y resolveremos por nuestros propios medios.
Estamos creando nuestro propio Contrato Social. Esta autoridad se
creará según las condiciones de nuestro mundo, no del vuestro.
Nuestro mundo es diferente.»*

Debemos continuar profundizando acerca de los efectos de esta nueva forma *on-line* de estar en el mundo. El nativo digital de estas ciberciudades corre el riesgo de ser un *Yo* sin el *Otro*, solo identificable, en algunas oportunidades, por su dirección electrónica o perfil en una red social. Sumado a esto, la aparición de nuevos entornos virtuales, hacen aún más compleja esta caracterización, ya que actualmente se ofrece a los usuarios o residentes la posibilidad de reinventarse a uno mismo y vivir otra vida a través de una figura virtual tridimensional, como en el caso de Second Life (SL).³

² Perry Barlow, John, Declaración de independencia del ciberespacio (1996).

³ Un entorno donde las personas interactúan social y comercialmente a través de un avatar (yo virtual), en un ciberespacio que se actúa como metáfora del mundo real, pero sin limitaciones físicas. Sus usuarios pueden explorar el mundo virtual, interactuar con otros residentes, participar de actividades individuales o grupales y comerciar productos virtuales.

Así, como coincidimos con el cineasta Federico Fellini, quien veía en la televisión el espejo donde se refleja la derrota de todo nuestro sistema cultural, hoy debemos estar atentos sobre los peligros y desafíos que involucran las nuevas formas de acceder a la cultura.

Las TIC, buscan optimizar la comunicación humana, pero también sumergen a niños y adolescentes precozmente en un mundo, que reservado tradicionalmente con cierta exclusividad a los mayores, hoy los muestra participando en cibercontextos culturales y sociales que a los adultos les resultan poco familiares (chats, blogs, buscadores de emociones, redes sociales, mundos virtuales, tribus virtuales, etc.).

Finalizando el año 2007 se conocieron más datos sobre el ya indiscutible crecimiento de Internet, a través de los resultados del estudio sobre las generaciones interactivas en Latinoamérica, la mayor investigación sobre el uso de las TIC en niños y adolescentes que se ha hecho hasta la fecha y la primera que integra las distintas tecnologías disponibles para ellos: telefonía celular, Internet, videojuegos y televisión. El estudio, impulsado por Telefónica y desarrollado por la Universidad de Navarra y EducaRed⁴, encuestó en su primera fase a 21,774 escolares de entre 6 y 18 años pertenecientes a 160 escuelas de Argentina, Guatemala, Colombia, México, Brasil, Chile, Perú y Venezuela. Estos escolares latinoamericanos entrevistados poseían en un 95,8% al menos una computadora y un 82,9% utilizaban Internet en casa, y a pesar del reinado de la televisión (por tiempo dedicado y por número de televisores en los hogares), eligieron en primer lugar navegar en la Red.

Sabios digitales

«La tecnología por sí misma no sustituirá la intuición, el buen juicio, la moral y la capacidad para resolver problemas. Pero en un futuro inimaginablemente complejo, la persona realzará sus capacidades gracias a la tecnología digital, incrementando así su sabiduría».

(Homo sapiens digital, Marc Prensky, 2009)

⁴ Universidad de Navarra y Educared, Generaciones interactivas en Iberoamérica. Niños y adolescentes frente a las pantallas. Retos educativos y sociales (2008).

Gran parte de las críticas que se formulan a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), están dirigidas a la significativa pérdida de capacidades para relacionarse de las novedosas, paradójicamente llamadas, «generaciones interactivas».

Nadie duda que las nuevas formas de comunicación digital permiten interactuar (on line) con cientos de «amigos virtuales», pero las habilidades sociales de las que tradicionalmente hablamos, involucran procesos de comunicación que frente a las nuevas pantallas no se necesitan.

Marc Prensky en su trabajo *Homo Sapiens Digital* (2009), buscando superar su anterior concepto de «nativos digitales» (2001) introduce la idea de «sabiduría digital» la que se alcanzaría a través de la tecnología digital. Este saber, según Prensky, puede y debe ser aprendido y enseñado, y el desarrollo de competencias digitales para el uso crítico, constructivo y responsable de las tecnologías, sería el nuevo desafío que las políticas educativas y los profesionales de la educación deberán enfrentar.

Es cierto que gracias a la tecnología contaremos con información al instante, pero la manera en que utilicemos estos recursos y la forma en que filtremos la inmensa cantidad de datos para encontrar lo que necesitamos, depende de nosotros. Para eso habrá que formar en nuevas competencias, no solo tecnológicas sino también pertinentes a las formas necesarias de interacción para la *ciudadanía digital* o el comportamiento cívico en la Red. (netiqueta).

Decálogo de la Netiqueta

Se han escrito distintos manuales de cortesía en la red, pero se considera el libro «*NETiquette*»⁵ de Virginia Shea la versión definitiva. Publicado en 1994, contiene 10 reglas básicas de comportamiento en la red.

⁵ Las principales reglas de la netiqueta: <http://www.albion.com/netiquette/corerules.html>

1. Nunca olvide que la persona que lee el mensaje es en efecto humana con sentimientos que pueden ser lastimados.
2. Adhiérase a los mismos estándares de comportamiento en línea que usted sigue en la vida real.
3. Escribir todo en mayúsculas se considera como gritar y además, dificulta la lectura.
4. Respete el tiempo y ancho de banda de las otras personas.
5. Muestre el lado bueno de su persona mientras se mantenga en línea.
6. Comparta su conocimiento con la comunidad.
7. Ayude a mantener los debates en un ambiente sano y educativo.
8. Respete la privacidad de terceras personas, hacer un grupo contra una persona está mal.
9. No abuse de su poder.
10. Perdone los errores ajenos.

Los comportamientos citados necesitan desarrollar habilidades prosociales, las que hoy no solo no se reciben en la escuela, sino que tampoco las está educando la familia. Si a este subdesarrollo socio afectivo, le sumamos las habilidades de interacción que se pierden al no producirse la comunicación con una persona real sino virtual (como es el caso del *avatar*⁶)

⁶ Representación gráfica, generalmente humana, que se asocia a un usuario para su identificación. Los avatares pueden ser fotografías o dibujos artísticos, y algunas tecnologías permiten el uso de representaciones tridimensionales como es el caso de Second Life.

y aceptamos lo que la neurociencia nos revela acerca de la reestructuración de los cerebros de quienes interactúan con tecnología, estas y las próximas generaciones serán de auténticos *ignorantes emocionales*.

La entusiasta afirmación de Prensky: «*A medida que la tecnología se vuelve más sofisticada, lo que llamamos 'la sabiduría humana' llegará a niveles más altos*», puede convertirse en una realidad o ser un paso más a la involución del *homo sapiens*, que digital o no, será un ciudadano imposibilitado de alcanzar la sapiencia, si no somos capaces de formarlo integralmente⁷.

Ciber-violentos

En una videoconferencia de Bauman realizada en Buenos Aires el 26 de octubre de 2010, el sociólogo polaco expresó:

«Las redes sociales, a diferencia de las relaciones humanas, son muy frágiles. Para conectarse con otro, se necesitan 2 personas, pero para desconectarse con uno es suficiente. Es el aspecto desagradable de la Red. Uno puede tener muchos amigos pero son amigos poco confiables»⁸.

Sea la violencia esporádica o el acoso en línea, los agresores (niños o adultos) pueden ser anónimos y los ataques se hacen desde un sitio distante y seguro. Algunos estudios muestran que muchas de las víctimas de la violencia cibernética, nunca han sufrido la experiencia cara a cara, lo que limita la capacidad de las instituciones educativas de prevenir o controlar estos hechos que tienen lugar fuera de su contorno.

⁷ Platón plantea que el ser humano dispone de tres poderosas herramientas: el intelecto, la voluntad y la emoción. Para cada una de estas existe una virtud: la sabiduría, el valor y el autocontrol. La sabiduría permite identificar las acciones correctas, saber cuándo realizarlas y cómo realizarlas.

⁸ Revista Ñ, http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/Bauman-Facebook-internet_0_361164105.html, Bs. As. 27 de octubre 2010.

Los casos aumentan, los autores no siempre son concientes del daño psicológico que infligen a sus víctimas y quienes desean ayudar no saben cómo hacer para que no se difundan las fotos o frenar los videos, como en el caso del sexting y el chantaje y la extorsión sexual (sextortion) a los que ya se considera en algunos países como auténticos *cibercrímenes*.

En aquellos lugares que se han visto desbordados por esta forma de ejecutar las agresiones, la persecución a la ciber-violencia ha quebrado en muchos estados de Norteamérica la delgada línea que protege la privacidad individual. Algunos contratos educativos de este país, ya indican que la institución: «*podrá observar todo el uso de la computadora; los estudiantes **no tienen que asumir que cualquier cosa que hagan en la red es privado***»⁹.

En general, cada vez más se acepta la idea que el problema principal radica en el anonimato que invade la vida *en línea* y que nos permite presentar en sociedad el monstruo que llevamos dentro. Por esto, muchas empresas cada vez son más exigentes e impiden el acceso a sus servicios a aquellos usuarios que no estén identificados; dicen: *Cuando saben quiénes somos, nos portamos mejor*.

Actualmente, muchos programadores se han puesto a trabajar al respecto y dicen estar desarrollando programas que detectan insultos y otras amenazas. Sin embargo, creemos que **será necesario algo más** para evitar el desafío que implica la violencia en línea.

El ciber acoso escolar

El 10 de febrero fue instaurado como el «Día de Internet seguro» a nivel mundial, y para el año 2009 el tema seleccionado por su magnitud fue el acoso cibernético (ciberbullying), una forma de violencia que sufren los niños y adolescentes que consiste en situaciones de hostigamiento e intimidación a través de la PC o el celular. Ese día 56 organizaciones en el mundo

⁹ Castro Santander, Alejandro. Un corazón descuidado, Ed. Bonum, Buenos Aires, 2009 p. 182.

desarrollaron actividades con el fin de sensibilizar a la población en el uso responsable de las TIC.

Numerosos autores coinciden en los rasgos que diferencian el acoso tradicional y el cibernético:

1. **Amplitud de la potencial audiencia.** Cuando alguien cuelga una foto o un video con la intención de herir a una persona, la audiencia que puede ver ese material puede ser muy grande. En el acoso tradicional, los espectadores de las agresiones son pequeños grupos.
2. **Invisibilidad o anonimato.** El ciberacoso al no realizarse cara a cara ante la víctima, permite al acosador sentirse menos culpable e incluso ignorar o no ser consciente de las consecuencias causadas por sus acciones.
3. **En cualquier lugar y en cualquier momento.** La movilidad y conectividad de las nuevas tecnologías de la comunicación provoca que se traspasen los límites temporales y físicos que marcaban el acoso en la escuela.

El hogar ya no es un refugio, ni los fines de semana ni los períodos vacacionales.

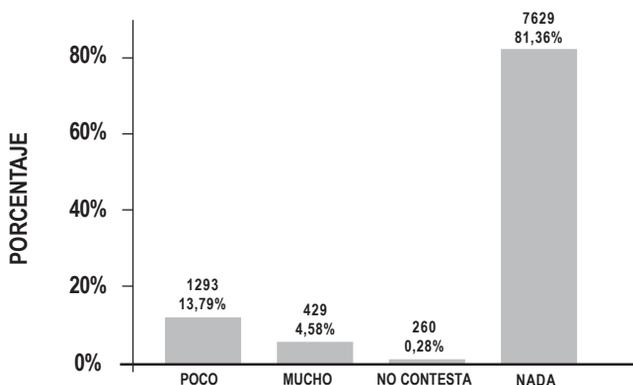
4. **Imperecedero.** El contenido digital usado en el acoso se almacena en los sistemas electrónicos y no se pierde.
5. **Rapidez y comodidad.** Las nuevas tecnologías hacen posible que el ciberbullying se expanda mucho más rápido y sea mantenido fácilmente: cortar y pegar mensajes, reenviar SMS a grupos, etc.
6. **La fuerza física o el tamaño no afecta.** Como consecuencia del anonimato, los acosadores digitales no tienen que ser más fuertes físicamente que sus víctimas.
7. **El acosador no marginal.** En el bullying, los acosadores suelen tener malas relaciones con los docentes, mientras que los acosadores digitales pueden establecer buenas relaciones con ellos.

Un estudio en el Reino Unido sobre 600 jóvenes de 12 a 15 años y sus padres aporta datos relevantes, ya que un 44% afirma conocer a alguien que ha sufrido hostigamiento a través de la Web, y un 48% de los padres reconoció que desconocía hasta ahora la existencia del acoso on line. Un 74% de los adolescentes afectados no lo había comunicado, porque tenía miedo que sus padres al enterarse les impidieran utilizar Internet.

En España, las cifras también son preocupantes, ya que según una encuesta de la asociación Protégeles aplicada a 2,000 jóvenes españoles de entre 11 y 17 años, un 18% había enviado algún mensaje intimidatorio al celular.

En Argentina, un estudio realizado por el Observatorio de la Convivencia Escolar (UCA 2011), reveló que casi un 20% de los alumnos encuestados había sufrido actos de violencia a través de las nuevas pantallas (celulares, PC), un 4,6% hostigamiento y un 11% reconoció haberlo realizado.

¿Has recibido de algunos de tus compañeros insultos, burlas, amenazas a través de Internet o celulares?



Observatorio de la Convivencia Escolar (Castro Santander, UCA 2011)

Estudios exploratorios similares en Paraguay (2010) y en México (Estado de Querétaro, 2011) mostraron la presencia del fenómeno.

PREGUNTAS:

- ¿Has recibido de alguno de tus compañeros insultos, burlas, amenazas a través de Internet o celulares?
- ¿Has enviado a alguno de tus compañeros insultos, burlas, amenazas a través de Internet o celulares?

PARAGUAY 2010

5,431 alumnos/as	Mucho	A veces	Nunca
Envió	1,50%	11,10%	87,40%
Recibió	3,10%	17,20%	79,70%

MÉXICO 2011 (Estado de Querétaro)

16,989 alumnos/as	Mucho	A veces	Nunca
Envió	0,50%	7,50%	92%
Recibió	1,40%	14%	84,60%

ARGENTINA 2011

9.377 alumnos/as	Mucho	A veces	Nunca
Envió	2,10%	8,90%	89%
Recibió	4,60%	13,80%	81,60%

Existen otras acciones que acompañan al ciberacoso, como la suplantación de identidad a través de las redes sociales. Internet es el espacio perfecto para obtener la fotografía de una persona, información sobre ella y crear un perfil, para que posteriormente, haciéndose pasar por él, sus amigos comiencen a establecer comunicación. Se han descubierto también alumnos que, armando el perfil falso de un estudiante, lo hacían aparecer insultando o burlándose de sus compañeros de clase. Al poco tiempo, podíamos

encontrar a la víctima siendo agredida por aquellos que el «yo falso» había provocado.

Willard (2004)¹⁰ identifica siete categorías de violencia verbal y escrita a través de las nuevas tecnologías:

1. **Flaming:** envío de mensajes vulgares o que muestran disgusto sobre una persona a un grupo online o a esa persona vía email o SMS.
2. **Acoso online:** envío repetido de mensajes ofensivos vía email o SMS a una persona.
3. **Cyberstalking:** acoso online que incluye amenazas de daño o intimidación excesiva.
4. **Denigración:** envíos perjudiciales, falsas y crueles afirmaciones sobre una persona a otras o comentarios en lugares online.
5. **Suplantación de la persona:** hacerse pasar por la víctima y enviar o colgar archivos de texto, video o imagen que hagan quedar mal al agredido.
6. **Outing:** enviar o colgar material sobre una persona que contenga información sensible, privada o embarazosa, incluidas respuestas de mensajes privados o imágenes.
7. **Exclusión:** cruel expulsión de alguien de un grupo *online*.

En varios estados europeos se comienza a prohibir a los alumnos tomar fotos o grabar videos dentro de la escuela. Se ha llegado a permitir a la dirección la expulsión del aquel alumno que utilice fotos y videos para abusar de un compañero. Esta es la sanción más severa, mientras que hay otros países que proponen tareas educativas, suspensión de varios días, etc. Lo cierto, es que la mayoría de los directivos encuentran muchas veces en los propios padres, el principal obstáculo para limitar el uso de los celulares u otros dispositivos en la escuela.

¹⁰ WILLARD, N. *An Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats*. (2004) <http://cyberbully.org/docs/cbcteducator.pdf>

Las normas de disciplina y convivencia, deben incluir estas nuevas formas de maltrato y violencia. Junto con el límite y la sanción, para que realmente sea correctiva, las normas deben ser trabajadas, mostrando el valor que protegen. Por lo general, los chicos no miden el daño que pueden provocar con estos actos, y es por esto que limitar sin explicar el motivo, incita a los trasgresores, a burlar aquellas reglas que importan solo «al adulto».

Incidencia del ciberbullying

- **Canadá (2012).** En el estudio publicado en octubre de 2012 sobre el ciberbullying realizado en la provincia canadiense de Columbia Británica, los padres entrevistados afirman que el 23% de los hijos han sido víctimas de ciberbullying y 58% de *bullying* tradicional, (West-6S: Estudio de mercado sobre el comportamiento de los medios sociales y las actitudes de los adultos en línea).
- **EE.UU. (2012).**

Estudiantes que reportaron ser ciber acosados	52%
Adolescentes que han sido hostigados a través de sus teléfonos celulares o PC	25%
Adolescentes que no dicen a sus padres cuando se produce el acoso cibernético	52%
Adolescentes que han recibido imágenes embarazosas o perjudiciales de sí mismos tomadas sin su permiso, a menudo con cámaras de teléfonos celulares	11%

(Informe del Research Bureau of Justice Statistics, EE.UU. Departamento de Salud y Servicios Humanos, Centro de Cyberbylling)

- **Chile (2011):** El 87,8% de los estudiantes chilenos de 7º curso básico (12 años) a 4º medio (17 años) ha sido víctima de ciberbullying por Internet o vía celular, (UAB y Paz Ciudadana).

- **Argentina (2011).** El 20% de los menores de entre 9 y 17 años de Mendoza (Argentina) sufrieron ciber violencia y un 4.6% bullying por Internet o por celular, en forma de insultos, burlas o amenazas. El 11% reconoce haberlo ejercido sobre otros, (Observatorio de la Convivencia Escolar - UCA).
- **Varios países (2011).** 1 de cada 6 niños (16,7%) sufre ciberbullying, según una encuesta realizada en España, Alemania, Canadá, Francia, Australia, Estados Unidos, Italia, Reino Unido y Japón, (AVG Technologies).
- **Portugal (2011).** Casi el 16% de los adolescentes portugueses sufren ciberbullying, (OMS).
- **EE. UU. (2010).** El ciberbullying aumentó en los EE. UU. más del 80% en 10 años. Los investigadores apreciaron un auge desde el 6% que había en 2000 al 9% en 2005 y al 11% en 2010, (CCRC, Universidad de New Hampshire).
- **México (2010).** El 4% de los niños y adolescentes mexicanos dijo haber sido objeto del ciberbullying en 2010 a través de Internet, mientras que vía celular la cifra fue del 7%, (Foro Generaciones Interactivas).
- **España (2010).** Según el estudio *«Juventud y Violencia»*, de la Fundación Pfizer, el 11,6% de los adolescentes españoles de entre 12 y 18 años ha sufrido maltrato psicológico a través de la Red y un 8,1% lo ha sufrido a través del móvil (Fundación Pfizer) El 50% de las víctimas de ciberbullying conoce a sus agresores, (Joaquín Mora-Merchán).
- **Varios países (2009).** Un análisis comparativo presentado por el *Foro Generaciones Interactivas de la Universidad de Navarra*¹¹ en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela, concluyó que de la muestra general de 20,941 estudiantes con edades comprendidas entre los 10 y 18 años:

¹¹ Estudio presentado en el V Congreso Internacional Comunicación y Realidad, «La metamorfosis del espacio mediático», Facultat de Comunicació de Blanquerna (Universidad Ramón Llull), 22 y 23 de mayo de 2009.

1. Un total de 2.542 escolares de los siete países encuestados reconocieron haber sido perjudicados a través del celular y Messenger. En total, el 12,1% experimentó *cyberbullying*.
 2. El teléfono móvil resultó ser la herramienta más utilizada para acosar: el 13,3% reconoce haber perjudicado con su celular.
 3. Por sexos, resalta que de los 9.433 estudiantes varones de la muestra, el 22,4% han usado el celular o Messenger para perjudicar, mientras que solo el 13,4% de las 11.508 chicas ha reconocido haber acosado a otros.
 4. El 19,25% de los chicos encuestados han sido víctimas de *cyberbullying*. Las chicas afectadas por la violencia digital fue del 13,8%.
- **Reino Unido (2008)**. Un estudio realizado en 100 centros educativos del área de Manchester revela que al día se producen entre 50 y 100 casos de mal uso de los ordenadores escolares. En el 70% de las ocasiones se trata de ciber acoso o *cyberbullying*, (e-Safe Education).
 - **España (2008)**. El 18% de los escolares madrileños se ha sentido maltratado por el celular, mientras que el 19% reconoce haber enviado mensajes amenazantes, (Defensor del Menor).

Cyberbullying y suicidio

El acoso cibernético a menudo se vincula con el suicidio de adolescentes en los medios, sin embargo solo rara vez es el único factor identificado en suicidios adolescentes. Una nueva investigación presentada el 20 de octubre de 2012, en la Academia Americana de Pediatría (AAP) y la Conferencia Nacional de Exposiciones en Nueva Orleans, mostró que la realidad es más compleja. La mayoría de las víctimas de suicidio de adolescentes son intimidados en línea y en la escuela, pero muchas de las víctimas de suicidio también sufren de depresión.

Para realizar el estudio «*Acoso cibernético y el suicidio: un análisis retrospectivo de 41 casos*», los investigadores buscaron en Internet los informes

de suicidios juveniles donde el ciberacoso fue un factor reportado. Información sobre la demografía y el evento en sí, se recogieron a través de búsquedas de medios online y redes sociales. Posteriormente, las estadísticas descriptivas se utilizaron para evaluar la tasa preexistente de enfermedad mental, la concurrencia de otras formas de intimidación y las características de los medios electrónicos asociados con cada caso de suicidio.

El estudio identificó 41 casos de suicidio (24 hombres y 17 mujeres, con edades de 13 a 18) de los EE.UU., Canadá, el Reino Unido y Australia. En el estudio, el 24 por ciento de los adolescentes fueron víctimas de bullying homofóbico, incluyendo el 12 por ciento de los adolescentes identificados como homosexuales y otro 12 por ciento de los adolescentes que se identificaron como heterosexuales o de preferencia sexual desconocido.

Los suicidios se produjeron con mayor frecuencia en septiembre (15 por ciento) y enero (12 por ciento), aunque estas tasas más altas puede haber ocurrido por casualidad. La incidencia de casos de suicidio reportados aumentó con el tiempo, con el 56 por ciento ocurriendo desde 2003 a 2010, frente al 44 por ciento desde enero de 2011 hasta abril de 2012.

El 78 por ciento de los adolescentes que se suicidaron fueron hostigados en la escuela y en línea, y solo el 17 por ciento recibió ciber ataques. Un trastorno del estado de ánimo se informó en un 32 por ciento de los adolescentes y los síntomas de depresión en un 15 por ciento.

El ciberbullying se produjo a través de diversos medios de comunicación: Formspring y Facebook son mencionados en 21 casos. Los mensajes de texto o de video se observaron en 14 casos.

Orientaciones para una víctima de ciberbullying¹³

1. Pedir ayuda. Recurrir a los padres o, en su defecto, a una persona adulta de confianza. Asegurarse de que esa persona conoce y entiende estas

¹³ Aporte de la asociación Pantallas Amigas al primer Protocolo de Actuación Escolar ante el Ciberbullying desarrollado por el EMICI (Equipo Multidisciplinar de Investigación del Ciberbullying).

pautas para que, en su ánimo de protección, no haga cosas que acaben siendo perjudiciales.

2. **Nunca responderá las provocaciones.** Hacerlo no ayuda en nada y, sin embargo, es un estímulo y una ventaja para quienes acosan. Mantener la calma y no actuar de forma exagerada o impulsiva en ningún caso.
3. **No hacer presunciones.** Puede que ni las circunstancias ni las personas que parecen implicadas sean como aparentan. Mantener un margen para la duda razonable porque actuar sobre bases equivocadas puede agravar los problemas y crear otros nuevos.
4. **Tratar de evitar aquellos lugares en los que se es hostigado.** En la medida de lo posible hasta que la situación se vaya clarificando. Si se trata de redes sociales o comunidades online no es difícil. Si el acoso llega por el celular, no se debe descartar cambiar de número.
5. **Cuanto más se sabe de la persona, se es más vulnerable.** De esta forma el daño será más variado e intenso.

Para ello:

- a. **Evita intrusos.** Realizar, en orden, estos pasos:
 - **Chequear a fondo el equipo** para asegurar que no contiene software malicioso (troyanos, spyware...) que puede dar ventajas a quien acosa.
 - **Cambiar las claves** de acceso a los servicios online que se utilizan, pero nunca antes de haber realizado el paso anterior. Recordar que deben ser complejas de adivinar y llevar combinados números y letras.
- b. **Depurar la lista de contactos.** Revisar y reducir la lista de contactos que se tienen agregados en las redes sociales (o en otros entornos sociales online).
- c. **Reconfigurar las opciones de privacidad** de las redes sociales o similares en las que se participan y hacerlas más estrictas. Saber bien cómo funcionan estas opciones y sus implicaciones.

- d. **Comprobar qué se comenta de la persona online.** Buscar la información publicada por otras personas y tratar de eliminarla si se considera que puede ser utilizada para hacer daño.
 - e. **Reparar la información que se publica** y quién puede acceder a ella y ponerla, a su vez, al alcance de terceras personas.
 - f. **Comunicar a los contactos que no se desea que se** haga circular información o fotografías en entornos colectivos.
 - g. **Ejercer el derecho sobre la protección de datos personales.** Decidir el uso que se puede hacer de ellos, incluyendo fotografías personales.
7. **Guardar las pruebas del acoso** durante todo el tiempo, sea cual fuere la forma en que éste se manifieste, ya que puede ser de gran ayuda. Tratar también de conocer o asegurar la identidad de los autores pero, en todo caso, sin lesionar los derechos de ninguna persona.
 8. **Comunicar a quienes acosan que lo que están haciendo es molesto** y pedirles, sin amenazar, que dejen de hacerlo. Recordar que no se deben presuponer hechos o personas en la comunicación, ni señalar a nadie en público, pero a la vez asegurar que se entera la persona o personas implicadas.
 9. **Tratar de hacer saber que lo que están haciendo es penado por la Ley,** en el caso de que el acoso persista.
 10. **Dejar constancia de que se está dispuesto a presentar una denuncia,** si a pesar del paso anterior continúa el acoso. Manifestar que se cuenta con pruebas suficientes recopiladas desde el inicio y que se sabe cómo y dónde presentarlas.
 11. **Tomar medidas legales** si la situación de acoso, llegado este punto, no ha cesado.

Sexting adolescente online

Sexting en su significado actual, es la producción de imágenes propias (**fotografías o videos**) de alto contenido **erótico o pornográfico** y su envío a otra/s persona/s a su computadora personal o celular.

Realizar sexting no supone un daño en sí mismo para quien lo realiza, salvo que su producción o envío pudiera tener consecuencias legales directas, como ocurre en algunos casos donde la imagen puede ser calificada de **pornografía infantil**, pero, en general, es una práctica de alto riesgo, ya que si la fotografía o grabación alcanza difusión pública, se produce una primera afectación del honor, la intimidad y la propia imagen.

Cuando las imágenes llegan a manos de un chantajista, comenzamos a hablar de *sextorsión*, esto es, la solicitud de determinadas concesiones (dinero, imágenes, mantenimiento de relaciones sexuales o sentimentales, etc.) a cambio de que la comprometida grabación no sea publicada online o enviada al círculo de relaciones de la víctima.

UNICEF (2011) señala que los jóvenes se sienten a menudo más cómodos compartiendo informaciones íntimas o comportándose de una manera sexual online que fuera de la Red, y que hay un número significativo de adolescentes que están publicando imágenes suyas de tono sexual en Internet.

Un estudio realizado en septiembre de 2012 por IWF (*Internet Watch Foundation*) observó a intervalos durante cuatro semanas, las imágenes y videos sexuales que publicaban niños y jóvenes en determinados webs (68), contabilizando 12.224 piezas en 47 horas (260 por hora). Rastrearón las imágenes y observaron que la mayoría (88%) eran luego publicadas en lo que denominaron «*sitios web parásitos*» **creados con el objetivo concreto de mostrar imágenes de sexting de gente joven.**

Sabemos que una vez que los adolescentes envían o publican imágenes digitales, estas **escapan de su control para siempre**. Aunque el autor o autora de la imagen la borre de la página donde la publicó originalmente, una vez que ha sido copiada y difundida por webs porno que se nutren de ellas, se

vuelve virtualmente imposible eliminarla del todo de la Red, pues de uno de estos webs pasa a decenas de otros similares, a blogs, y a discos duros de miles de usuarios de todo el mundo.

Paralelamente a advertir sobre dónde acaban estas fotos y videos, el estudio da una aproximación de la cantidad considerable de material de este tipo que los jóvenes publican cada día en Internet, y de la creciente presencia de videos entre el material de sexting publicado (41% en la muestra).

Magnitud del sexting

España

El *Estudio sobre «Seguridad y privacidad en el uso de los servicios móviles por los menores españoles»*, elaborado por INTECO y Orange (2011) mostró que:

- El 4,8% de los menores encuestados reconoce que **su imagen ha sido difundida por otros** sin haber prestado consentimiento.
- El 4,3% de los menores ha recibido imágenes *sugerentes* de personas de su entorno (*sexting pasivo*), y un 1,5% reconoce haberse hecho a sí misma/o fotografías de carácter *sexy* (*sexting activo*).
- El sexting activo es más practicado por chicas (2,2%) al contrario que sexting pasivo, más practicado por los chicos (5,1%).
- Un 3,8% de los menores afirma que ha recibido llamadas o SMS de **adultos desconocidos** que querían *conocerles*.

Estados Unidos

Un estudio publicado en la revista *Pediatrics* sobre el sexting entre los menores estadounidenses, reveló que solo el 1% envían imágenes sexualmente explícitas (es decir, que muestran pechos desnudos, genitales

o el culo (según la definición del estudio) que podrían ser constitutivas de delito de pornografía infantil según las leyes de los EE. UU.

Otros datos revelados por el estudio fueron:

- 7% afirman haber recibido imágenes de otras personas desnudas o casi desnudas.
- El 5,9% las han recibido sexualmente explícitas.
- De los que recibieron imágenes de sexting, el 56% eran chicas, y el 55% tenían 16 o 17. Ninguna tenía menos de 12 años.
- El 9,6% aparecía en imágenes desnudo o casi desnudo, o las había sacado o recibido (es decir, había estado implicado de alguna manera en un caso de sexting).
- El 2,5% aparecía en dichas imágenes o las había creado. De esos, el 61% eran chicas, el 72% tenían 16 o 17 años y solo el 6% tenían 10, 11 o 12 años.
- Del total de los entrevistados, el 1,8% se había sacado a sí mismo/a, el 0,3% había sido grabado/fotografiado por otra persona y el 0,4% había grabado/fotografiado a otro menor.
- De los que salían en las imágenes o las habían sacado solo el 54% mostraba pechos, genitales o culo desnudos.
- Entre los que las recibieron, ese tipo de imágenes suponía el 84%.
- El reenvío es poco frecuente: fueron distribuidas o publicadas en Internet en el 10% de los casos de sexting activo y solo en el 3% de sexting pasivo.
- El sexting activo sucedió:
 - Una sola vez en el pasado año, para el 41%.
 - Dos veces para el 23%.

- De 3 a 5 veces para el 26%.
- 6 veces o más para el 10%.
- El sexting pasivo sucedió:
 - Una sola vez en el pasado año, para el 39%.
 - Dos veces para el 33%.
 - De 3 a 5 veces para el 22%.
 - 6 veces o más para el 6%.

Según un estudio del *Centro de Investigación sobre Delitos contra los Niños* de la Universidad de New Hampshire, la policía de los EE. UU. trató entre 2008 y 2009 un total de casi 3,500 casos de sexting de menores (1,750 casos por año), en 2/3 de los cuales concurrían circunstancias agravantes, tales como la participación de un adulto (36%) o actuación abusiva por parte de un menor (31%).

- De los casos en que había un adulto implicado, la mitad de esos adultos tenían entre 18 y 25 años. En un 5% de este tipo de casos eran los menores quienes enviaban sus desnudos a los adultos en busca de sexo, es decir, casi un 2% del total de casos analizados.
- En el 6% del total de casos el comportamiento era gravemente delictivo al implicar sextorsión o abuso sexual entre los propios menores.
- En el 17% del total de casos se había producido distribución del sexting sin autorización.
- Un 63% de los casos no pasaron más allá de los teléfonos móviles, es decir que no acabaron en Internet.
- En 2 de cada 3 casos las imágenes mostraban los genitales o relaciones sexuales, y por tanto serían pornografía infantil según las leyes federales de los EE. UU.
- El intercambio de imágenes de sexting juega un papel relevante en las relaciones sexuales ilícitas entre adultos y menores.

Investigadoras de la Universidad estadounidense de Rhode Island realizaron una encuesta entre jóvenes en edad universitaria y encontraron que 2/3 (67%) habían realizado sexting y el 78% también lo habían recibido. El 17% incluso lo había reenviado a terceras personas.

Reino Unido

En los últimos meses se han dado a conocer diversos estudios en el Reino Unido que ofrecen una perspectiva actualizada del alcance del sexting en dicho país:

- Según el Child Exploitation and Online Protection Centre Británico, el **38% de los chicos entre 11 y 17 años** han recibido mensajes de móvil o de correo electrónico con contenido sexual explícito y el **70% conocían al remitente**.
- **El 10% de los que envían SMS sexuales se ha equivocado alguna vez de destinatario**. El estudio realizado en el Reino Unido destaca que casi la mitad de los adultos británicos habrían mandando este tipo de mensajes alguna vez en su vida.
- Agentes de policía que vigilan las redes de pornografía infantil online han detectado desde finales de 2010 un incremento en las autofotos (y videos) que son robadas y terminan en estos círculos. Según el CEOP británico, existen miles de horas de grabaciones indecentes de webcam de chicas británicas que han terminado en webs de este tipo.
- Según un estudio realizado entre chicas de 14 y 15 años, el **40% no veían nada malo en sacarse una foto en *topless***, y 1 de cada 6 (16,7%) no consideraba inapropiado posar completamente desnuda para otras personas. El **30% de las chicas** que han recibido un mensaje de sexting reconocen que **no sabían quién era la persona que se lo había enviado**.
- Desde el Oldham Safeguarding Children's Board (Manchester) afirman que de media 2 colegios por semana del área del Gran Manchester (2,6

millones de habitantes) acuden a ellos para pedir ayuda con problemas relacionados con el sexting y que la cifra va aumentando. Entre estos casos ya han comenzado a detectar los primeros en **escuelas de nivel Primario**.

México

Una encuesta de la organización mexicana ASI reveló que el 90% de las personas que envían sexting, autofotografiándose en poses eróticas o desnudas, son mujeres. En una amplia encuesta realizada a más de 10.000 estudiantes mexicanos de cuarto de primaria hasta tercero de secundaria (el 85% tenía entre 12 y 16 años) dio a conocer que casi el 8% de estos jóvenes reconocen haber enviado imágenes suyas desnudos o semidesnudos a conocidos o extraños. El 36,7% de los encuestados dijo conocer a alguien que ha enviado o reenviado imágenes de ese tipo, y el 10,2% reconoció haber enviado mensajes de e-mail o de SMS con insinuaciones sexuales (sexting textual).

Luz María Velázquez Reyes, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, comunicó (2011) las siguientes cifras después de entrevistar a 708 estudiantes (232 de bachillerato y 476 de licenciatura):

- 80% habían visto imágenes de personas semidesnudas o desnudas en las redes sociales.
- 20% se tomó fotografías o videos sexualmente sugestivos.
- 20% recibió invitaciones para retratarse en poses eróticas o pornográficas.
- El 45% compartió material erótico recibido por teléfonos celulares.
- 10% lo ha publicado en sus perfiles o lo ha enviado a sus contactos.
- 60% recibió imágenes o videos con estas características.
- En el 25% de los casos, los jóvenes los comparten con su pareja, y el 10 por ciento, con personas cercanas.

- El 55% de los encuestados conoce a alguien que guarda fotografías o videos de novias.

La IWF ha publicado también **testimonios de chicos cuyas vidas han sido devastadas a causa de fotos y videos de sexting** que acabaron en la Red, incluso sin que los protagonistas las hubieran decidido publicar. Entre los casos que reproducen los hay derivados de robos de teléfonos móviles y no son raras las depresiones graves e incluso los intentos de suicidio y suicidios. También recibe solicitudes de chicos desesperados que les piden ayuda para eliminar fotos de sexting suyas de la Red, aunque han advertido que si no pueden proporcionar pruebas firmes de que la persona en la imagen tiene menos de 18 años, no tienen posibilidad de eliminarla.

Aprender a gestionar la ciberconvivencia

Es ya una evidencia que las formas más eficaces de prevención de las futuras conductas violentas, deberían iniciarse en la educación integral de la primera infancia a través de una oportuna alfabetización emocional-social y la organización de la prevención en la familia y las instituciones educativas. Pero la convivencia del ser humano no es hoy prioridad de las políticas públicas en nuestra región y por lo tanto, solo suele aparecer desdibujada en proyectos aislados, descontextualizados y en algún currículum diluido.

Los educadores (padres, docentes, comunicadores sociales, iglesias, etc.), necesitan de una renovada formación en competencias para gestionar la nueva convivencia de nuestros ciber ciudadanos que hoy están en las aulas. Pero, el fenómeno de la violencia es multicausal y por este motivo insistimos que la escuela no puede sola hacerse cargo de la doble tarea preventivo-formativa. Sin embargo, si puede ser la iniciadora de un cambio cultural en donde se priorice y aprenda a «estar bien con los demás». Respetar, compartir, comprender y ponerme a disposición del otro, son aprendizajes prioritarios que se convierten en una urgencia para la actual y futura convivencia familiar, escolar y (ciber) ciudadana.

LA COMPLICIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO Y POLÍTICO EN EL ACOSO ACADÉMICO

Ana María del Rosario Asebey Morales*

La violencia engendra violencia, como se sabe; pero también engendra ganancias para la industria de la violencia, que la vende como espectáculo y la convierte en objeto de consumo (S/A, 2006).

Eduardo Galeano

La violencia es considerada por la Organización Panamericana de la Salud (CD37/19, 1993), como un problema de salud pública y derechos humanos. Lo mismo reconoció la Organización Mundial de la Salud (WHA49.25, 1996), no solo por las muertes, lesiones y enfermedades que ocasiona, sino también por el deterioro en las relaciones sociales.

Este fenómeno no es nuevo, hasta diríamos que apareció con la humanidad o específicamente desde el momento en que el ser humano empezó a disputar sobre bienes materiales, poder y prestigio. Se ha convertido en el flagelo del siglo XXI, que se distingue por la expansión desmesurada del capitalismo neoliberal darwiniano, antropófago, con el libre mercado de los monopolios que devoran a los más débiles y a todo lo que tienen a su paso, con capitales que imponen nuevas formas de esclavitud, consumismo desenfrenado e insustancial, derechos humanos pisoteados por los más fuertes, leyes diseñadas para ser interpretadas y aplicadas a conveniencia de quienes las hacen y administran.

En esta época posmoderna y globalizada por el mercantilismo, los escenarios de violencia son el calvario que se multiplican minuto a minuto e inundan todos los rincones; recorren las calles, se pasean por los parques, rondan por los caminos, se instalan en los hogares, deambulan en organismos

* Doctora en Ciencias Psicológicas por la Universidad de La Habana, Cuba. Docente e Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.

laborales, irrumpen en establecimientos públicos y se cimentan cada vez más en instituciones académicas; con hechos dramáticos que preocupan, conmueven y afectan, tanto a las denominadas sociedades desarrolladas, como a las emergentes y aquellas con alto nivel de pobreza.

La violencia de Estado que vive México, con mayor intensidad en este último sexenio, a partir de la fracasada estrategia de combate al crimen organizado, ha instaurado una violencia legal que ha consolidado el narcotráfico como un poder determinante que subordina al Estado, caldo de cultivo que ha incrementado este fenómeno y ha prosperado en sus formas y espacios; privilegiando una atmósfera de incertidumbre, persecución, represión, dolor, angustia, soledad, miedo, tensión, inseguridad y desconfianza; cobrando la vida de niños, adolescentes, mujeres, hombres, personas de tercera edad, campesinos, mineros y periodistas; en los enfrentamientos entre el ejército, la policía federal y los cárteles, quienes se coluden para extorsionar, intimidar, imponer, presionar, manipular y chantajear a millones de inocentes. Se erigen como dueños de la vida de la población civil y se campean en la impunidad con la complicidad de la clase política, de los poderes fácticos y de funcionarios públicos corruptos. Todos ellos, cobijados por el silencio y alianza de los medios de comunicación, dedicados a confundir a la opinión pública en lugar de informar.

En este panorama nacional, un tema álgido y tremendamente polémico, es la violencia escolar denominada *bullying* en la literatura especializada, otra de las múltiples formas de manifestación de violencia, definida como aquella actitud que rompe los límites del propio territorio y los del otro, invade la relación y los vuelve confusos (Olweus, 1997; Perrone & Nannini, 1997); obstaculiza la interacción entre los diferentes actores del ámbito escolar, perjudica la convivencia y el clima escolar, con acciones violentas, injustificadas, crueles, intencionales, dañinas, persistentes, repetitivas y unidireccionales entre pares, con la participación de testigos pasivos y/o activos, cómplices de castigos, torturas, chantajes, humillaciones, burlas, ridiculizaciones, abusos, aislamiento social, insultos, golpes, apodos y difamaciones.

El *bullying* no es reciente, la primera investigación sistemática de 1979, fue mérito de uno los principales especialistas del mundo en este tema, el psicólogo Dan Olweus de la Universidad de Bergen de Noruega, a raíz del suicidio de tres adolescentes que sufrían de acoso escolar (Olweus & Limber, 1983). A finales de 1990 se implementaron otras investigaciones en Inglaterra, Holanda, Alemania y España, donde se fueron desarrollando varios programas de intervención *anti-bullying* que se extendieron hasta Japón. España se destaca por tener el primer y único estudio epidemiológico nacional más completo de *bullying* hasta la fecha, el informe Cisneros X «Violencia y acoso escolar en España», motivado por el suicidio de Jokin Ceberino¹, que convulsionó a la sociedad española, un joven de 14 años que desesperado por el sufrimiento de *bullying* de parte de ocho de sus compañeros, se arrojó con su bicicleta al vacío, cerca de su casa, en Hondarribia, municipio del País Vasco, España, en septiembre de 2004 (Sahuquillo, 2008).

El *bullying* es visto como un fenómeno que merece urgente atención por la sociedad en su conjunto. Todos los trabajos, coinciden en señalar como causa de su origen al maltrato en el contexto privado que sufren mujeres, niños, personas de tercera, así como a factores sociales, económicos y políticos. Diversos elementos de la realidad mexicana nos muestran que el fenómeno ha adquirido dimensiones preocupantes y aunque se enmarca en un área novedosa y de sumo interés para investigadores y profesionales de nuestra región, se han desarrollado pocas acciones para combatirlo.

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), estima que cuatro de cada diez alumnos de primaria entre los seis y doce años de edad, tanto en instituciones públicas como privadas del país, han sufrido algún tipo de agresión y viven en ambientes de violencia, en la escuela y en el hogar (Ballinas, 2012). La Fundación en Movimiento, Trixia Valle, informó que en el año 2010, 190 jóvenes de entre once y quince años de edad, víctimas de acoso estudiantil en escuelas del Distrito Federal, se suicidaron, aseverando que es desde la primaria donde se genera este problema. Asimismo, un estudio de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en México, refiere en el año

¹ Hoy día hay una página web con su nombre dedicada al tema de *bullying* en donde además de publicarse trabajos y documentos, se denuncian casos de hostigamiento.

2007, 65% de niños en edad escolar han sido víctima, al menos una vez, de acoso estudiantil (Bolaños, 2011).

Sin duda, el bullying es un reflejo de la alarmante realidad que vive el país, con las consecuencias de gestar una generación frustrada, una generación de agresores y/o de víctimas agresoras por la crudeza de las repercusiones traumáticas que sufren, la angustia que experimentan al estar expuestos a secuelas de devastación y ultraje, ellos mismos, al ser testigos de amedrentamientos, sometimientos, masacres, asesinatos y secuestros de sus familiares, ser testigos de operativos de allanamientos ilegales en sus hogares y centros educativos, «[...] algunas escuelas son sometidas por el control del narcotráfico y se convierten en escenario de enfrentamientos con la policía, dentro del contexto de la guerra contra el tráfico de estupefacientes» (CNN México, 2010, párr. 8).

En este profundo y peligroso cuadro de violencia social, generalizada en todo el territorio de México, que amenaza la destrucción del tejido social, es imprescindible reflexionar sobre el *bullying* y el acoso académico de algunos maestros a estudiantes, una práctica tolerada en las altas esferas educativas, que se ha convertido en un verdadero sistema de relaciones encubiertas, en un amplio y hondo complot que amenaza y pone en peligro a estudiantes e instituciones, monopoliza privilegios y poderes, atesora complicidades oscuras y turbias en diversos niveles del poder político-académico intocables.

Dicha reflexión implica entonces, ir más allá de un simple análisis del fenómeno bullying, no podemos quedarnos en la descripción de las principales formas y actuaciones de los estudiantes, cuya existencia, vinculada a otros protagonistas, nos ha llevado a proponer una investigación (Asebey y colaboradores, 2011), en los niveles de primaria, secundaria y preparatoria de instituciones educativas públicas de la ciudad de Querétaro, enfocada a identificar el *bullying* como patrimonio de otros actores escolares: maestros, directivos, administradores y a detectar de qué manera participan estas autoridades escolares, con la finalidad de poder implantar un programa preventivo y de intervención permanente en las respectivas unidades educativas.

Aunque nuestro trabajo está en proceso, algunos resultados ponen al descubierto el comportamiento de autoridades de unidades educativas intolerantes y excluyentes que practican con absoluta libertad la violencia verbal, física y psicológica. Muchos alumnos son fustigados por sus mentores, quienes fomentan un poder que oprime, coarta la libertad de expresión, alimenta la intriga y la difamación, nutre los chantajes y amenazas con mensajes de humillación, indiferencia, burla, críticas, descalificación, menosprecio, exclusión, prohibiciones, coacciones, condicionamientos, descuidos reiterados, indiferencias, palabras y acciones que se utiliza para destruir al otro «[...] y todas las formas de discriminación ideadas para violar derechos impunemente [...]» (Porter, 2009).

«Nos golpea con su mano en nombre de Dios, porque nos hemos portado mal y luego se pone a rezar con nosotros». «A mi maestra no le gusta que masquemos chicles, me puso en mi cabellos un chicle que estaba mascando». «Me golpea con la regla cuando no llevo la tarea». «Me hizo quitar la ropa porque no hice la tarea» «Mi maestro no me deja salir al recreo porque no aprendo a leer». «Me corrió del salón porque no lleve la cuota» «Me jalo de mi cabello porque no aprendo las sumas». «Me pellizca, me jala de mis orejas, me golpea en mi cabeza porque dice que soy tonto». «Se burla de mi nombre y me dice que soy una cochina». «Me pone a trapear el salón cuando me hago pipi, porque no me deja ir al baño». «Les dice a mis compañeros que no se junten conmigo porque soy una burra». «Me dice que nunca voy a pasar de año y que mejor me vaya a vender chicles a la calle». «Me rompió mi cuaderno, porque estaba platicando». «Me reprobó, porque dice que no me baño». «Me dice maricón porque no me defiende de mis compañeros» «Cuando me castiga, me hace limpiar sus zapatos». «Me dice que estoy muy gorda y se ríe de mí con mis compañeros».

Son testimonios de niños y niñas de seis a ocho años de edad, estudiantes de primaria de algunas escuelas públicas urbanas de Querétaro, que sufren diferentes formas de violencia de sus maestros. Las agresiones físicas más recurrentes que reciben, son puñetazos, empujones, jalones de pelo, insultos, amenazas de reprobación, expulsiones del salón de clases, destrucción de sus trabajos, burlas y reproches a su físico, castigos sin receso. Llama la atención

que son docentes mujeres, las que más ejercen la violencia física con sus alumnos de primaria, y que la mayoría de las víctimas son del sexo femenino.

A pesar de los mecanismos de defensa a favor de los estudiantes para prevenir y remediar los abusos de autoridad y la violación de los derechos humanos, las instituciones ignoran el tema y, en cambio, pretenden blindar la actuación de estos actores. Las denuncias que hacen algunos padres de familia por maltrato físico y psicológico de maestros a la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ), son desdeñadas por las autoridades que solo ven en el ejercicio del poder, un beneficio propio mientras dejan a los educandos en el abandono y exposición a muchos más abusos y graves atropellos a sus derechos humanos, al mismo tiempo que los conducen al conformismo y a la falta de aspiraciones.

Estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria, que son objeto de acoso académico, viven en la zozobra, en la incertidumbre, en el miedo, con una sensación de impotencia, desánimo y desconfianza frente a la indolencia de las autoridades escolares; más preocupadas en conservar sus puestos de poder, en lugar de promover mediante la enseñanza y la educación, el respeto de los derechos y libertades de los demás, el disfrute de las libertades y las virtudes que glorifican al hombre.

«Eres una mala influencia para Juan, no te juntes con él». «Deberías ser como Pedro, él si es inteligente». «Te voy a reprobar si vienes con ese pantalón roto». «No entras al salón de clases, hasta que te cortes esas mechas sucias que traes» «Tu no sirves para hacer deporte porque estas muy gordo». «Eres un tonto, no sirves para nada, no debes venir a la escuela, mejor quédate en tu casa a pelar papas». «Si no entiendes el tema, para que vienes, solo me haces perder mi tiempo con preguntas estúpidas». «No voy a mostrarles sus exámenes, están reprobados y punto». «Dame tu celular y no te lo voy a regresar porque no deben llamarte cuando estas en clases». «No se como le harán, pero mañana me entregan el trabajo». «Saquen una hoja para un examen sorpresa». «Tienen que hacer esa tarea como a mi me gusta y no como Uds. quieran». «Tienen un punto menos por andar platicando». «No debes juntarte con fulanita porque es una loca,

igual que su madre». «Esa niña no te conviene, te va a conducir a la perdición». «Estas reprobado y no me preguntes porque». «Si quieres saber tu calificación tienes que hacer lo que te diga». «Si dices lo que te hice, hago que te expulsen de la escuela». «Nadie te va a creer lo que digas, yo soy el maestro». «No se acerquen a fulano, es un drogadicto».

Estos discursos de ansiedad, estrés, frustración, ira, depresión y dolor, suelen permanecer silenciados en la subjetividad de estudiantes de secundaria y preparatoria, por temor a más represalias. Silencio que genera un ambiente de impunidad que alienta más actos de discriminación y otras violaciones a derechos humanos dentro y fuera de del salón de clases.

Lamentablemente, un lugar donde una persona va a aprender, a formarse, a incorporar conocimientos, a instruirse para poder progresar en su vida, muchas veces termina transformándose en una tortura para algunos alumnos (Cabezas, 2009). El acoso de los profesores hacia los alumnos puede llegar a conllevar graves problemas para quien lo sufre, mucho más si se trata de un niño o un adolescente, pudiendo derivar en casos de absentismo escolar, trastornos de aprendizaje, rechazo a la educación formal y hasta incluso en episodios de violencia. Nada distinto al bullying entre pares en cuanto a consecuencias, pero con el agravante de ser practicado por alguien que se supone alcanzó su madurez como persona y que cuenta con una responsabilidad más que importante (Cabezas, 2009).

Sin duda, el autoritarismo docente encubre la mediocridad, la carencia de liderazgo y la incapacidad de manejar grupos académicos. «Lo más normal es que sean personas sin demasiada experiencia, formación ni preparación previa para tomar tamaña responsabilidad, la de educar a las futuras generaciones» (Cabezas, 2009). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), corrobora lo anterior, en un estudio internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje, reportando que los docentes de México están menos preparados y presentan un gran ausentismo (Placencia, 2011). Esta insuficiencia académica, se asocia a la investigación del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), cuyo reporte señala que maestros de primaria y secundaria, no

conocen la existencia del bullying en sus planteles, y no saben cómo se identifica este fenómeno (Gómez, 2011). Tal vez por eso algunos maestros, practican el bullying con sus educandos en lugar de entenderlo, lo cual se refleja en las alarmantes noticias de diarios nacionales y locales, que aluden casos insólitos de acoso académico y abuso de autoridad. Algunos de estos presentamos a continuación:

Una niña de seis años de piel morena, de una escuela primaria del Distrito Federal, refiere con vos entrecortada: «Me dice que soy negra y que tengo piojos» (García, Guzmán & Archundia, 2012). «(La maestra) me dice que no me baño, que no estudio, que huelo feo...me dice que soy negra, que no me junte con mis primas, que estoy fea, que para que voy a la escuela si soy tonta y burra, y cuando me castiga me pone a recoger la basura, y cuando me hago del baño me saca del salón porque dice que le doy asco» (García et. al., 2012). Su madre expresa que desde hace algunos meses atrás, su hija comenzó «[...] a hacerse del baño, a despeinarse, tenía pesadillas y pedía no ir a la escuela. En la primera semana de junio la situación fue más evidente, cuando en una exposición colectiva de alumnos hacia padres, (su hija) fue la única menor que no fue incluida en la actividad; incluso [...] la maestra, la dejó en una esquina del salón de clases». (García et al., 2012).

Otro estudiante de trece años de edad, de una escuela secundaria, también del Distrito Federal, es objeto de discriminación de varios de sus maestros, concentrados en deteriorar su autoestima: «Eres un tonto que no sirve para estudiante y sin educación» (García et al., 2012). «[...] porque no trabaja y es un tonto [...] La escuela no es para él, y que si acaso sirve para albañil» (García et al., 2012). «[...] a los cinco años fue diagnosticado con hiperactividad y déficit de atención, cayó en depresión por las constantes molestias de sus compañeros y su profesor» (García et al., 2012). «[...] le escondían sus cosas, le robaban sus útiles y le tiraban del uniforme» (García et al., 2012). «Las referencias médicas del adolescente hablan de ideas de muerte, [...]» (García et al., 2012). «El maestro lo hundió mas en la depresión, se quería morir porque no se sentía buen estudiantes, porque eso se lo decía, (su maestro)» (García et al., 2012). La madre «[...] ha acudido a varias instancias en busca de ayuda pero, menciona que no a encontrado respuestas [...]»

(García et al., 2012). «La preocupación (de los padres) no se generó solo por la condición de su hijo, sino porque en el plantel existe el antecedente de [...] un estudiante que el año pasado ingirió líquido para destapar cañerías con el fin de enfermarse para no asistir más a clases, por el posible hostigamiento de los profesores» (García et al., 2012).

La violencia académica se va complejizando cuando los derechos humanos son sustituidos por la indolencia de las autoridades académicas, que ponen en evidencia la red de complicidades que alimentan el bullying, por quienes, desde diversas instancias, se hacen colaboradores, cómplices y protectores de esta indolencia. Lo paradigmático de esta situación es que devela una vez más la complicidad de los grupos de poder, donde impera el atropello a los derechos humanos.

El 31 de enero del presente año, la ciudad de Monterrey, Nuevo León, fue testigo de una situación inaudita de castigo e intimidación perpetuada por una joven maestra, como arma y estrategia de disciplina escolar a Eduardo, un niño de siete años de edad, por supuestamente no acabar su tarea, dejándolo encerrado bajo llave, por casi seis horas en la Escuela Primaria 5 de Octubre, ubicada en la colonia Valles del Mirador. «[...] el menor, fue localizado alrededor de las 23:40 horas, luego de una intensa búsqueda por su madre, familiares, vecinos y policías estatales, porque la escuela ¡fue cerrada a las 18:00 horas! [...] Un compañero del niño fue quien informó sobre su paradero y la causa por la que su maestra, lo dejó encerrado» (Redacción, Sdpnoticias.com, 2012). Estaba en el interior de su salón dormido bajo el escritorio con un suéter que le dio su maestra, para que se abrigara, al momento de castigarlo.

No era la primera vez que esta maestra castigaba tanto a Eduardo como a los demás niños, los cuales a raíz de esto expresaron su miedo a volver a la escuela ya que la maestra los castigaba, les pone cinta en sus bocas para que no platiquen e incluso les amarraba de los pies a sus bancos, para que no se pararan, si estos cometían alguna falta, ya sea por conducta o por no cumplir con tareas. No cabe la menor duda que estamos frente a una docente que no sabe ni reconoce que su misión es optimizar el desarrollo de los aprendizajes.

Al día siguiente, los padres de familia de esta escuela, molestos por lo ocurrido, protestaron frente a las instalaciones, fueron recibidos por la directora, que señaló, iban a tomar las medidas correspondientes, sin especificar cuales medidas ni cuando. La maestra Zulema Magaly Garza Oyervides, de 25 años de edad, no se presentó a la escuela. En la noche, tramitó un amparo para evitar ser detenida, tras la denuncia que interpuso la madre del niño, en su contra por privación de la libertad en agravio del menor. Se habló de 30 a 60 años de prisión y una multa de 4 mil a 8 mil cuotas, por privación de libertad.

El 2 de febrero, la maestra asistió a la Secretaría de Educación desvirtuando las declaraciones de su discípulo, después se trasladó a las instalaciones de la cadena de televisión Azteca Norte para negar rotundamente haber encerrado al niño en un salón de clases a manera de castigo, dijo que se trató de un accidente involuntario (La redacción, Proceso, 2012). Al salir de la televisora fue detenida por agentes ministeriales a fin de que rinda su declaración. Acompañada de sus abogados, compareció ante el fiscal de la Agencia Estatal de Investigaciones por menos de una hora, y evitó a los medios de comunicación. Se declaró inocente y responsabilizó al niño, a su madre, a su hermano y al conserje de la escuela. Señaló que fue un descuido del niño el haberse quedando en el salón. Que el conserje colocó candados en los salones para evitar robos. Que olvidó sobre el escritorio el abrigo que, según el niño, la maestra le dejó. Aseguró que el niño no está inscrito en el Registro Civil, ni cuenta con clave única de registro de población. Que la madre no acude a la escuela para informarse sobre la educación del niño, y su hermano mayor tampoco es alumno regular. Dijo estar todo el tiempo en contacto con sus superiores, quienes le brindan todo su apoyo (Arroyo & Carrizales, 2012). Todas sus declaraciones evidencian la descomposición de los soportes institucionales y éticos de la educación contemporánea, que deviene en un monstruo humanitario.

Estuvo presa tres horas y media, de 6:00 a 9:30 p.m., en la Delegación Sur de la Colonia Independencia en espera de la resolución del Ministerio Público, que al final no encontró pruebas que la involucrarán en un delito como

abandono de persona. En una demostración de la injusticia que concentra esta institución, y dando la espalda a los más débiles, el Ministerio Público ordenó la liberación de la maestra; quien fue recibida entre aplausos y abrazos por sus familiares y un sacerdote.

Ricardo Mosqueda, agente de la Unidad Especializada para la Atención de los y las Estudiantes Menores de diez y ocho años, víctimas de delito, creada por la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF), en el año 2011, manifestó que «De cada 10 maestros que se les comprueba abuso o discriminación, cuatro negocian la conciliación en la dirección de la escuela» (García et al., 2012).

En un diario local, Ochoa (2012), informó que la maestra pagó una fianza de 30 mil pesos para no ser encarcelada. Y más bien la Procuraduría de Defensa del Menor, señaló una negligencia de la madre por no registrarlo legalmente. La maestra advirtió que no descarta en contrademandar a la madre por haberla acusado de encerrar a su hijo en el salón de la escuela. Con esta soberbia, de victimaria pasó a ser víctima.

En esta misma secuencia, autoridades de la Subsecretaría de Educación Básica y de la Secretaría Estatal de Educación, precisaron que la acción de la maestra sólo fue un descuido, no fue intencional. El menor se escondió bajo el escritorio. La maestra y el intendente no le vieron. La maestra tiene un expediente limpio tras cuatro años de labores, la eximieron de culpabilidad y más bien destacaron sus aptitudes docentes y la calificaron de excelente. Manifestaron que «Afortunadamente para nosotros como sistema educativo no pasa a mayores, el niño está bien y tendrá toda la atención psicológica que pueda requerir por parte de nuestra institución» (Redacción, El porvenir.mx, 2012).

Con estos sucesos, resueltos de un plumazo en menos de tres días a favor de la maestra, nos percatamos, que las arbitrariedades de la democracia fascista que tenemos en el país, han penetrado al salón de clases, fomentando la participación de las autoridades escolares en actos intimidatorios que terminan negando, y ponen en tela de juicio los valores humanos. Lo que

confirma que el *bullying*, un fenómeno nada nuevo, que hace referencia a los maltratos efectuados y recibidos entre pares, no solo involucra a los alumnos, sino que es patrimonio de los actores escolares, docentes, directivos y administradores que practican su autoritarismo dentro y fuera del aula, ejerciendo un abuso académico «[...] muy común en un país notable por su autoritarismo e impunidad como México» (Porter, 2009).

Es así cómo en nombre del rigor académico, de la normatividad legaloide, del protocolo sancionado por autoridades, rehúsan el debate, y perpetúan una condición que no están dispuestos a reconocer: la de violadores de los derechos humanos (Porter, 2009). El problema es de por sí complejo, porque forma parte de nuestra cultura, y eso quiere decir que muchos lo ejercen sin tener plena conciencia de lo que hacen, y menos de que lo que hacen cotidianamente está mal. Así han sido educados y así educan, no saben que no saben (Porter, 2009).

Vergonzosamente, los psicólogos de la Secretaría de Educación del Estado, sin ningún esfuerzo, sin compromiso alguno con la ética, y en una actitud servil al poder, bloquearon toda posibilidad de justicia, al concluir, que todo fue un descuido de la maestra. Se comprometieron a realizar un diagnóstico objetivo al menor, para que diga cómo fue que se escondió bajo el escritorio, cómo fue que se quedó dentro del aula, y que nadie lo haya notado. Ejerciendo en este proceder, otra forma que toma la violencia marcada por la descalificación, la vulnerabilidad de un niño inocente y además pobre que no puede comprar ni manipular la justicia, siempre al servicio de los más poderosos. Trastocaron la subjetividad de un inocente, al evitar y borrar el testimonio del niño, al negar y silenciar el acoso académico en aras de satisfacer las exigencias de una institución en declive.

Frente a esto, la Comisión de Derechos Humanos interpuso una queja formal contra la Secretaría de Educación por el trato que recibió el menor. Alertó a las autoridades locales a atender integralmente este caso y a tomar todas las medidas necesarias para evitar que se repitan este tipo de conductas, las cuales, afirmó, solo vienen a perjudicar a los educandos. Invitó a todas las madres y padres de familia a reportar cualquier hecho violatorio a sus derechos

humanos. Pero al final, la queja no trascendió a más y terminaron aliándose con las autoridades educativas.

Todos los procedimientos que la madre de Eduardo siguió, acabaron siendo actuaciones inútiles y gratuitas, desvirtuadas con argumentos legaloides para justificar sus acciones disfuncionales, distorsionando las evidencias. Esta historia es parte del gran panorama social mexicano donde la violencia ha tomado el valor de una moneda corriente. Está tan arraigada en planteles educativos públicos y privados del país que las autoridades educativas contemplan estas prácticas tradicionales, sin evitar tomar medidas para frenarlas, sin importarles poco o nada la justicia. ¿Dónde está la luz en este túnel?.

El 7 de febrero, surgió una nueva versión, producto de la manipulación y amenazas de los poderosos. La madre del niño que supuestamente aseguró haber visto que la maestra Zulema castigó a Eduardo dejándolo encerrado, aseguró que todo es una mentira y su hijo nunca dijo algo así, e incluso pidió que la maestra regrese al grupo. Por temor a represalias, la madre pidió mantener en el anonimato su nombre y el de su hijo, pero aseguró estar dispuesta a refrendar su declaración. «Nosotros queremos estar tranquilos, que no metan a mi hijo en eso, porque mi niño no vio y no dijo eso, que dice la mamá de Lalo, queremos estar tranquilos y en paz con Dios, por eso estoy diciendo la verdad. [...]. No se merece lo que le están haciendo a ella, por que es buena maestra, mi niño habla bien de ella, dice que es buena persona. [...]. Es buena gente la maestra y la verdad, nosotros queremos que regrese a la escuela porque es buena gente» (INFO7.NX, 2012).

¿Por qué cambió la original declaración del compañerito de Eduardo?. ¿A qué represalias teme la mamá del compañerito de Eduardo?. ¿Qué pasó con las protestas de los padres de familia, al día siguiente del encierro que fue objeto Eduardo?. ¿Dónde quedó la promesa de la directora del plantel, de tomar las medidas correspondientes frente a este inadmisibles acontecimiento?

Éste como muchos otros casos de abuso de autoridad del profesor al alumno, suelen quedar impunes, develando una cultura de flagelo de la

educación en todas sus fases, donde se van perdiendo los valores humanos trascendentes, se va desarrollando el desprecio al otro, se desvaloriza y destruye la dignidad de la persona, al priorizar los exagerados excesos de la disciplina carente de valores, que conlleva a la denigración del sentido legítimo de la educación, ya que se busca el ejercicio del autoritarismo, sin las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y exigencias personales, sin tener presente que los efectos de estas acciones dejan una estela de niños desorientados, perplejos, desengañados, escépticos.

Este horizonte infortunado y arbitrario, vislumbra un proyecto educativo y cultural amenazado por la carencia de reflexión, con signos del desprecio y el temor a la formación de individuos pensantes y críticos, sin preocupación de una educación integral. Se inculcan prejuicios en lugar de ideas, se crean autómatas en lugar de pensadores, se enseña la competencia en lugar de la solidaridad, se impulsa a la traición y a la conspiración en lugar de la franqueza y la honestidad, se fomenta el individualismo en lugar del crecimiento personal, se incita a la rivalidad teñida de hostilidad, se propicia la confrontación en lugar del diálogo, se orienta a sentir miedo en lugar de respeto.

Conclusión

Cambiar de plantel al maestro o de grupo al estudiante, no es la solución. La violencia académica implica un enorme reto para las instituciones académicas que presumen de una inmensa moralidad guiadora de sus actos y de sus vidas, pero parece que en su jerarquía de valores, la justicia y la honradez son cuestión secundaria. Por un lado fustigan la violencia, por otro, la ejercen con gran prepotencia, abuso de autoridad, mal uso de sus cargos públicos, encubrimiento, faltas de respeto y delito.

La clave para erradicar el bullying, no está en la aprobación de leyes o reformas legislativas, sino en el logro de prácticas concretas de derechos humanos del Estado. Los esfuerzos que se hagan para erradicar este mal o debilitar sus efectos, serán muy pobres, sin una acción conjunta para ayudar

a descubrir que hay otras formas de existir, de convivir sin someter ni ser sometido, sin humillar ni ser humillado.

En todo caso, la idea fundamental es la prevención. «Y es ahí donde, desde su particular ámbito, los padres de familia, las autoridades escolares, [...]» los políticos y los profesionales de la educación y la salud, «[...] tenemos que trabajar más a fondo escuchando y orientando a los niños y jóvenes, garantizando espacios –zonas seguras– donde los escolares puedan construir una convivencia ejemplo para la calle e inicio para el futuro una ciudadanía más responsable y más feliz a partir de una nueva cultura de la legalidad y la no violencia» (Zabaleta, 2011, párr. 14).

Pero mientras el Estado persista en su obstinada y fracasada guerra contra el narcotráfico, y no esté dispuesto a asumir su compromiso para ayudar a la construcción de una sociedad madura, libre y responsable; el acoso académico, el bullying y todas las otras formas de violencia, seguirán intensificándose, extendiéndose como las metástasis del cáncer, y poco o nada podremos hacer los profesionales de diferentes disciplinas, para erradicar esas prácticas perversas.

Referencias

- Arroyo, M. & Carrizales, D. (2012). Profesora de Monterrey niega haber encerrado a niño en salón. *La Jornada*, pp. 36.
- Asebey, A.M. del R. & colaboradores (2011). Una comprensión del bullying en instituciones educativas de Querétaro: prevención e intervención. Proyecto de investigación, registro FPS 2011-07. Centro de Investigaciones Psicológicas y Pedagógicas. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Ballinas, V. (2012). Víctimas de bullying, 4 de cada 10 estudiantes de primaria. *La Jornada*, pp. 39.
- Bolaños, C. (2011). Hubo 190 suicidios por bullying en 2010. *Periódico El Universal*. México.
- Cabezas, L. (2009). El acoso del profesor hacia el alumno. Recuperado de: http://www.soitu.es/participacion/2009/03/04/u/valahiei_1236122659.html
- CNN México (2010). La Unesco reporta violencia en escuelas mexicanas por la guerra al narco. Recuperado de: <http://mexico.cnn.com/nacional/2010/02/14/unesco-advierte-que-en-mexico-las-escuelas-estan-bajo-ataque-del-narco>
- García, J., Guzmán, S. & Archundia, M. (2012). La maestra me castiga y me pone a recoger basura. *El Universal*. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/112387.html>

- Gómez, M. (2011). Desconocen los maestros que existe el *bullying* y no saben identificarlo. *La Jornada*, pp. 45.
- INFO7.NX (2012). Maestra Zulema no castigo a Lalo, asegura compañerito. Recuperado de: <http://info7.mx/a/noticia/315680>
- La redacción, Proceso. (2012). Niega profesora encierro a alumno; fue un «accidente involuntario» asegura. Recuperado de: <http://www.proceso.com.mx/?p=296895>
- Olweus, D. (1997). *Conductas de Acoso y Amenaza entre Escolares*. Madrid. Editorial Morata.
- Olweus, D. & Limber, S. (1983). The Olweus Bullying Prevention Program. Implementation and Evaluation over Two Decades. To be published by Routledge. Nerw York. Recuperado de: <http://www.bullyingpreventioninstitute.org/LinkClick.aspx?fileticket=5BnCPJGFPhc%3D&tabid=72>
- Ochoa, L. (2012). Maestra Zulema paga fianza y queda libre. Milenio. Recuperado de: <http://monterrey.milenio.com/cdb/doc/impreso/9106046>
- Organización Mundial de la Salud (1996). Prevención de la violencia: una prioridad de salud pública. 49ª. Asamblea Mundial de la Salud, resolución WHA49.25. Washington, D.C. EUA.
- Organización Panamericana de la Salud (1993). Violencia y salud. Reunión XXXVII, resolución XIX. Documento CD37/19, pp. 260-265. Washington, D.C. EUA.
- Perrone, R. & Nannini, M. (1997). *Violencia y abusos sexuales en la familia: un abordaje sistémico y comunicacional*. Argentina. Ed. Paidós.
- Placencia, S. (2011). México, primer lugar mundial de bullying. Portal. Recuperado de: <http://diarioportal.com/2011/03/01/mexico-primer-lugar-mundial-en-bullying/>
- Porter, L. (2009). Acoso/abuso de autoridad en la Academia. En: *Crónica de la Educación Superior*. Recuperado de: <http://u2000.com.mx/638/638porter.html>
- Redacción, El porvenir.mx. (2012). Investigan a maestra por encerrar a niño. Recuperado de: http://www.elporvenir.mx/notas.asp?nota_id=559185
- Redacción, Sdpronoticias.com. (2012). Enloquece maestra y deja encerrado a su alumno por 6 horas en Monterrey. Recuperado de: <http://www.sdpronoticias.com/local/monterrey/2012/01/31/enloquece-maestra-y-deja-encerrado-a-su-alumno-por-6-horas-en-monterrey>
- Sahuquillo, M. (2008). El acoso escolar descende después del «caso Jokin». El País. Recuperado de: <http://www.siiis.net/documentos/hemeroteca/802204.pdf>
- Salazar, P. (2012). Detienen a maestra de NL. Por presunto encierro de menor. *El Universal* Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/primer/38725.html>
- S/A (2006). Frases y Pensamientos Eduardo Galeano. Recuperado de: <http://www.frasesypensamientos.com.ar/autor/eduardo-galeano.html>
- Zabaleta, S. (2011). La violencia del Bullying. Excélsior. Recuperado de: http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&id_nota=719057

EL MATONEO ESCOLAR DESDE EL CINE: O UN ESPEJO PARA PENSAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE LAS ARTES Y LA COMUNICACIÓN

*Omar Fabián Vera Cortés**

«En cuanto al poder disciplinario, se ejerce haciéndose invisible; en cambio impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio.»

Michel Foucault Libro: «Vigilar y Castigar»

1. Acostumbrados al Gran Hermano

Estamos inmersos en una sociedad mediatizada, donde la educación pasa por lugares tan disímiles y diferentes a la escuela misma como los medios de comunicación masivos; la televisión sigue ejerciendo una poderosa atracción para niñas, niños y jóvenes desde programaciones que tocan la «realidad» de otras y otros para evidenciar alegrías y tristezas de ficción cotidiana, historias que tienen claro el lenguaje de la telenovela para construir fantasías y anhelos desde personajes heroicos, malévolos, con los que es fácil identificarse y pensar que es posible imitarlos; imágenes que desde la publicidad venden una realidad ideal, que permea sin mayor análisis a todos los grupos humanos de nuestra sociedad, llevando a construir desde el consumismo la idea de «un mundo feliz».

Y de la misma forma, las redes sociales, la internet, se han convertido en otro actor fundamental de la educación de hoy; muy a pesar de la escuela, de las maestras y maestros, estos medios virtuales de comunicación e información se han convertido en elemento esencial de la vida de las y los jóvenes que cada día llegan a nuestras instituciones educativas. Imágenes frescas, fotografías atrevidas, palabras de fuerte contenido, hacen parte del

* Colectivo Audiovisual ICAROSCOPIO – Cine Itinerante Proyecto Audiovisual ESCUELA – PAÍS.

repertorio que circula hoy por los computadores alquilados por nuestros estudiantes en zonas periféricas de la ciudad, donde leen y escriben de forma diferente a como la escuela les propone que lo hagan, a como históricamente se ha enseñado, estableciendo formas absolutamente diversas de comunicación y de relación social con otros y otras, con un mundo amplio y una cultura global mediatizada pero que también ha generado aislamiento social e introspección en esta nueva generación de escolares.

Detrás de todas estas formas de comunicación y educación subyacen otras situaciones que son interpeladas por fuera de la escuela por seres «académicos» que le plantean interrogantes a la realidad de las instituciones educativas: reflexiones y construcciones externas y distantes a la cotidianidad, análisis permanente de las situaciones de la escuela, de su papel social, de cómo desde la educación se plantea transformar lo que pasa hoy como sociedad (o por lo menos esa es la situación en esta Colombia), han llevado a sobrecargar a la escuela con el peso insoportable de posible «salvadora» de esta actualidad o de llenarla de culpas con todo cuanto sucede y cuando las cosas no funcionan como debiera.

Pero de fondo, subyacen cantidad de causas que han llevado a la situación de hoy a la escuela colombiana: por un lado, los continuos cambios que se dan en las políticas educativas, que generalmente están al vaivén de cada administración, de cada partido político, de cada gobierno (aunque en estas tierras siguen imperando los «caudillismos», que se presentan como los posibles salvadores de la complicada realidad); una escuela cambiante e instalada en procesos empresariales de competitividad, donde las y los docentes están ocupados en desarrollar «procesos de calidad» y sin tiempo para reflexionar el quehacer pedagógico; por otro, la violencia social arraigada luego de más de 100 años de guerras civiles, violencias partidistas, luchas armadas insurgentes con la guerrilla más antigua del mundo, enfrentamientos con el fenómeno bélico de las últimas décadas: los grupos reaccionarios paramilitares; permeado todo este belicismo nacional por la corrupción en todos los niveles, por la cultura del vivo que vive del muerto y del narcotráfico institucionalizado desde donde se ha construido la antiética del «todo vale» si se cuenta con el dinero para comprarlo.

Además, y siendo groseramente generalizador de una realidad colombiana que a veces raya en la locura, la cultura del miedo y el autoritarismo implantados y donde la escuela ha jugado un importante papel como institución que mantiene el «statu quo» necesario para el disciplinamiento social; un país donde una comunidad nacional paralizada y asaltada por décadas apenas intenta reaccionar ante lo que se vislumbra como una serie de inequidades y de necesidad de resolución de un conflicto que ha marcado sensiblemente a la mayoría de colombianos y colombianas. Y una de esas inequidades instaladas la maltratada educación pública, que trata de mantenerse digna en medio de la precariedad socio económica en la que se le mantiene y la locura formalista y controladora que se le impone.

Y en la escuela, ante la imposibilidad de controlar la «violencia» social engendrada y replicada de generación en generación, de la influencia creciente de las redes y la cultura del narcotráfico a su alrededor y de jóvenes sin perspectivas de vida, sin futuro, no se logra consolidar un proceso de construcción de autonomía necesaria para el control personal de cada ser, de cada comunidad educativa. Se reclama a gritos más vigilancia (incluso policía al interior de las instituciones), más cámaras para supervisar el cotidiano de quienes transitan dentro de los muros escolares y más «autoridad», entendida como poder de represión desde la calificación y «estandarización» de las y los estudiantes; evidenciando el poder del sistema para imponer la vigilancia por encima del autocontrol. Y diversos programas de apoyo, enviados desde la administración de educación central, intentan con paños de agua tibia resolver una situación de convivencia que corresponde a la comunidad educativa, a cada escuela y a todas en conjunto encontrarle la solución, realizar la propuesta que permita trabajar desde y en el conflicto escolar.

Por eso es más fácil (y aparentemente «más barato») que las tecnologías asuman un papel vigilante en vez de convertirse en un apoyo pedagógico que permita expresar las diferencias de pensamiento político, religioso, sensible, desde su uso en las instituciones educativas; herramientas comunicativas alternativas que permitan expresar las sensibilidades de las y los estudiantes, de las maestras y maestros de cada escuela donde se admite

como «normal» la vigilancia para castigar; sería más fácil formar en la autonomía y la responsabilidad para construir una nueva sociedad y no en el control a la fuerza y en el juzgamiento de aquello que el Estado considera «malos comportamientos». La escuela necesita miles de cámaras no para disciplinar y juzgar, sino para producir pensamiento, para recuperar la memoria, para liberar la creatividad encerrada por rígidas imposiciones del sistema educativo imperante; como se escribe en un graffiti diseñado en las calles de nuestros barrios: «más arte menos guerra». (Y a veces se olvida que la intimidad es un derecho instituido como Derecho Humano número 12)¹

Desde el arte, por allá en 1948, el gran escritor George Orwell publicó una oscura novela: «**1984**», que se convirtió en su momento en una fuerte crítica a los castigos inhumanos y a los genocidios realizados por los totalitarismos represivos que se sufrieron durante la Segunda guerra mundial (específicamente el nazismo y el stalinismo), a los fundamentalismos de los históricos imperios coloniales (Orwell era ciudadano británico) y al propio sistema social de postguerra que pretendía la vigilancia desde la ley y el castigo como herramienta de disciplinamiento social; en esta novela Orwell dejó señalado el permanente poder de control del Estado a partir de un medio de comunicación que el autor denominó «GRAN HERMANO»: una serie de inmensas pantallas a través de las cuales se observaba lo que cada individuo realizaba y por las que se les informaba a todos y todas sobre las labores que debían realizar cotidianamente y el adoctrinamiento político que mantenía el miedo en esa oprimida sociedad y donde el amor, el poder sensible de la humanidad, había sido suprimido.

La novela causó tal grado de amarga sensación que en los años 50 se realizó una adaptación televisiva para la BBC y poco después una película dirigida por Michael Anderson, en una primera versión de la historia, que evidenció la degradación social del mundo denominado «occidental» después de la guerra. En la década del 80, se realiza una nueva película y su director fue el británico nacido en India Michael Radford, quien logró crear una visión tenebrosa del mundo de **1984** y desde una propuesta visual de «actualidad

1 <http://www.youtube.com/watch?v=Y6n8y8eI4ns>

paralela» presentó una fuerte sensación de desánimo que surgía desde el orden social impuesto por «El Gran Hermano» que pregonaba permanentemente: «La guerra es la paz, la libertad es la esclavitud, la ignorancia es la fuerza»; y los sentimientos humanos se manifestaban con falsas sonrisas en lugar de lágrimas y se admitían culpas individuales en vez de exigir un juicio justo a la sociedad en que se vivía y a las atrocidades que se padecían.

El «Gran Hermano» permanentemente miraba a todos, con una mirada que podía ser interpretada como de cuidado y los «mirados» no necesitaban reflexionar, no necesitaban dudar, no necesitaban pensar y ni siquiera había necesidad de amar, porque la especie humana se mantenía por inseminación artificial. Pero la mirada también se mostraba como una vigilancia donde los vigilados no podían realizar ninguna actividad a las ordenadas e impuestas, porque de lo contrario serían considerados «subversivos» y condenados a humillaciones a través de las pantallas. El mejor mensaje de la película implicaba que los totalitarismos impuestos, no podían ser vencidos ni erradicados por un ser humano en solitario, que nunca las personas podrán desarrollarse como tal mientras sus destinos estuvieran siendo controlados por terceros y que solamente las comunidades unidas y educadas podrían transformar aquello impuesto como herramienta de control por el Estado.

Hoy en día, 30 años después de esta última versión cinematográfica, el término «Gran Hermano» ha sido usado por los medios para vender a una sociedad sin memoria que ignora la siniestra significancia del término, una serie televisiva cuyas versiones se ven en diferentes países del mundo y donde se plantea el impacto sociológico y la fuerte influencia de los medios, especialmente la televisión, en la cotidianidad de las personas: la realidad social se ha convertido en pura ficción. Citamos aquí como ejemplo de esa realidad ficcionada, un video español que aparece en el todopoderoso **Youtube** que nos presenta esa mirada de control y disciplinamiento a la que socialmente nos hemos acostumbrado y que se asume como la mejor manera de mantener las normas impuestas, muchas veces no discutidas por los colectivos y grupos humanos y mucho menos por la escuela, espacio donde

desde un ejercicio pedagógico se debería plantear desde el diálogo y la crítica como herramienta de construcción la **convivencia social**.²

*«Dando la espalda, no se van los problemas.
Ni la impaciencia resuelve los sufrimientos;
Cuanto control y cuanto amor tiene que haber en una casa.
Mucho control y mucho amor para afrontar a la desgracia».*

Rubén Blades: Amor y control

Y en nuestra escuela, muy a pesar de la pedagogía, se admite casi sin discusión la vigilancia electrónica, el control mediatizado, la fuerza pública dentro de las instituciones educativas públicas, tratando de establecer un control y una disciplina que corresponde construir colectivamente, ejercicio que muy pocas escuelas han realizado. Se han admitido procesos de gestión empresarial en la escuela que han terminado por automatizar el quehacer de la educación, dejando sin tiempo ni posibilidad de acción a la pedagogía para la humanización de una escuela desarticulada, desestructurada, muchas veces violenta no por sí misma, sino por el entorno, la sociedad que la constituye pero que le reclama permanentemente solución al conflicto histórico que ya nos atraviesa hasta los huesos.

2. Memoria de la violencia escolar desde el cine, o una pedagogía de la imagen para la transformación de la cultura del matoneo.

«(...)El maestro dice que morir por la fe es una cosa gloriosa y papá dice que morir por Irlanda es una cosa gloriosa, y yo me pregunto que si hay en el mundo alguien que quiera que vivamos(...)»

Película: LAS CENIZAS DE ÁNGELA

Para el momento histórico de reconstrucción postguerra, la escuela se constituyó en un bastión social y moral de los principios necesarios para tejer las nuevas comunidades diezmadas por el conflicto bélico. Cientos de internados públicos, que recogían a miles de huérfanos de la violencia bélica,

² <http://www.youtube.com/watch?v=smnCUYxDbn8>

se constituyeron en espacios para la «educación» en condiciones muchas veces precarias y otras apelando a la vieja escuela, la de gran similitud con la cárcel, donde la vigilancia y el castigo por parte de los «cuidadores» (léase maestros), se imponía como única lógica de control. Por otra parte; al interior de estas escuelas se mantenía «la ley del más fuerte» que se establecía entre los mismos estudiantes como cultura invisible que desde el miedo permitía a los mayores oprimir y subordinar a los más débiles y pequeños, ejercicio de poder que hoy debido a la globalización se ha dado por llamar «Bullying».

Desde otras propuestas pedagógicas, maestros y maestras intentaron revitalizar la realidad de niñas y niños de la época y desde acciones transformadoras plantearon otras formas de acercamiento al mundo desde la sensibilidad y su estudio cercano; Celestine Freinet, principal representante de la educación alternativa de mediados de siglo XX, que desde la denominada «pedagogía activa» planteó una escuela abierta, caminante, reflexiva, artística, sobre todo más humana, para resolver el conflicto bélico y el dolor producido en el alma por la guerra. Pero la generalidad de las escuelas, de las políticas públicas de educación de la época, apuntaron a sostener dinámicas de fuerte disciplinamiento corporal, de amansamiento intelectual, manteniendo la inequidad social y el empobrecimiento humano de cada ser que no encontraba en la escuela cierta forma de surgimiento social y que desde la escuela tampoco se proponía.

Así lo plantearon una serie de películas de tono doloroso, donde desde cierto resentimiento social, pero también con una mirada histórica y crítica de las situaciones sociales, permitieron entender las realidades que circulaban en los años cincuenta por las escuelas, los reformatorios y los internados: una escuela dura y fría, a veces insensible e inconsecuente con el dolor y la realidad de los niños de la época (porque en la mayoría de historias se aprecian escuelas masculinas, internados para jóvenes y donde lo femenino solamente se evidenciaba en los roles machistas socialmente impuestos).

Memorables imágenes en diversas películas nos permiten recordar esa visión de la escuela de la postguerra: La más recordada **400 golpes (1959)**, del maestro Francois Truffaut y escrita por Edmond Orts, donde desde un relato

casi autobiográfico del director y con una intención pedagógica evidente, se presenta la historia de miles de jóvenes de la época, de su edad y que construye un proceso de identidad propia en la búsqueda de una libertad que la sociedad y sus instituciones no le plantean. El pequeño protagonista, Jean-Pierre Léaud nos presenta su vida a través de una crónica desde la soledad y el desamparo su realidad infantil, desde donde percibe el sinsabor del olvido por parte de su familia y su escuela y que busca su propia identidad desde el instinto de la libertad, de la búsqueda del mundo que le ha sido negado. François Truffaut, desde su pretensión de hacer del cine una herramienta pedagógica, nos presenta ese dolor de niño del protagonista, sus frustraciones, sus pequeñas alegrías, pero también la carga social impuesta a la infancia de la época que desata reacciones agresivas como respuesta a la violencia visible e invisible recibida.

En Latinoamérica, exactamente Argentina, el director de cine y cantante Leonardo Favio realizó una historia de características similares desde una historia personal: **Crónica de un niño solo (1965)**, considerada la mejor película del cine argentino y con una perspectiva como la vida de su mentor, relata la historia de infancia de los niños pobres de Buenos Aires, que viven en Villa Miseria y por su pasado son siempre ubicados en espacios educativos que no logran darles la oportunidad social que requieren: estos reformatorios juveniles siguen alimentando la inequidad social, el uso de la fuerza y de la vida en la delincuencia como herramientas de ascenso. Su pequeño protagonista, Polín, quien encarna a Leonardo Favio en su infancia, representa en la historia las dificultades de la infancia desde la pobreza, la desconexión de la escuela con su realidad y el uso de la violencia para lograr el respeto y la admiración de sus pares en espacios vigilados por adultos que ejercen autoridad desde el castigo, convirtiendo en un círculo vicioso la vida de estos desarraigados niños.

Pero anterior a estas, el maestro del surrealismo Luis Buñuel exiliado en México, realiza una historia que presenta la realidad de mitad de siglo XX de la capital mexicana: **Los olvidados (1950)**, una profunda mirada onírica y surrealista de la realidad infantil de la época, de la crudeza social y de una

escuela que apuesta a transformar a quienes viven en esta complicada realidad. Criticada y censurada en su momento por sus imágenes impactantes, llamada incluso por los intelectuales como «cine de la crueldad», permitió reconocer el mundo de una gran franja de personas pobres del México latinoamericano, de unas calles que «educan» a niños y jóvenes en medio de la violencia y una escuela que intenta pero no puede o no tiene cómo. Evidente en las películas reseñadas la no existencia de las niñas, de la mujer, de lo femenino, ha no ser en papeles socialmente aceptados desde la cultura machista que nos recorre. Los Olvidados ocupa un papel privilegiado entre lo mejor del cine mexicano e incluso se encuentra en la lista de películas consideradas «Memoria del mundo».

A partir del análisis de este material cinematográfico se hace evidente la necesidad de hacer memoria de lo que ha transcurrido en los procesos educativos de nuestra escuela pública: la consolidación de unas políticas de desarraigo frente a las realidades sociales y la implementación de políticas de control y disciplinamiento que han convertido a las instituciones educativas en espacios distantes y alejados de las realidades de niñas y niños socialmente rechazados. Una escuela que depende de lo que se diga fuera de ella desde propuestas administrativistas del gobierno de turno que en la mayoría de casos apela al uso de la fuerza y la represión como herramientas de «transformación» social, donde no se da tiempo para la construcción autónoma y en colectivo de las situaciones que subyacen históricamente.

Por ello es importante que las instituciones educativas desde sus proyectos educativos se piensen, reflexiones y recuperen elementos para que la creatividad de cada ser humano y de la comunidad educativa aflore en los y las estudiantes, desde el deporte y principalmente desde el arte como herramientas de reflexión en el hacer. Es evidente que el arte además de ponernos en evidencia como colectivo humano, nos permite construir miradas diversas del espacio social en que estamos inmersos; la violencia que nos habita y permea se presenta de forma distinta desde lo artístico, además de convertirse en un elemento catalizador de la cotidianidad en la que estamos inmersos.

A veces un simple gesto de apoyo en el uso de los recursos técnicos de la institución puede desencadenar la transformación de las vidas de aquellos y aquellas que constituyen la comunidad educativa; esos elementos tecnológicos que están presentes en la escuela, esos medios de comunicación que la han invadido pueden convertirse en herramientas para el crecimiento y fortalecimiento de esa creatividad. Es lograr establecer tiempos y espacios para su uso de una manera didáctica y formativa, rompiendo incluso los esquemas de la comunicación masiva y tradicional, para que las tecnologías y los medios de comunicación invadan la escuela. Analizar y transformar esos medios de comunicación masivos que desde su discurso machista, segregacionista, clasista, racista, contribuyen a fomentar y mantener el estado de crisis social, de invisible violencia generalizada que tenemos que develar desde lo pedagógico, desde la escuela y sus procesos educativos.

3. Desmontar la vigilancia y el castigo desde el arte y la comunicación: el poder educativo de la imagen y los sonidos.

Desde los elementos planteados anteriormente se hace necesario entonces que la nueva escuela sea capaz de pensarse desde una cátedra de arte audiovisual y comunicación que reúna varias situaciones a su alrededor: una institución preparada para dar a niñas, niños y jóvenes lecturas y análisis crítico de diferentes historias audiovisuales para reconocer no solamente el sentido de lo estético en la imagen, sino el desarrollo social desde el poderoso poder de una película a partir de la formación individual y autónoma de cada estudiante; las historias y la memoria que se entretajan en el cine y las pretensiones de control social de los grandes medios desde la imagen y el sonido.

Y esto no es de la noche a la mañana y con un corto grupo de títulos que la mayoría de maestras y maestros manejamos: es un ejercicio de ver historias cortas, de leerlas, de ver largometrajes y analizarlos y repensarlos y criticarlos; pero también contar con los espacios adecuados en cada institución para ver el cine, con la calma y el tiempo que este arte requiere. De igual forma, transformar nuestra escucha tradicional y ser capaces de oír lo que nuestros niños, niñas y jóvenes escuchan hoy, de encontrar desde la búsqueda juiciosa

de otras alternativas de sonido y radio, para desde allí convocar al análisis y a la mediación para la transformación de la cultura artística y comunicativa que nos permea. Un cine colombiano que empieza a evidenciar el conflicto histórico de otras maneras pero que es necesario plantearlas para comprenderlas; una radio que ha perdido en muchos casos el rumbo de cuando fue pionera en Latinoamérica de la alfabetización y la cultura, para convertirse en el ruido comercial y consumista; quedan resquicios por donde de vez en cuando se cuele la imagen y el sonido, solamente es cambiar hábitos y encontrar esos espacios para comprender las diferencias.

La escuela de hoy todavía se encuentra de espaldas a la multiplicidad de imágenes y sonidos que nos bombardean y convierten en seres audiovisuales. La mayoría de los esfuerzos por acercarse a esta realidad se hacen desde tímidas tentativas aisladas de algunas maestras y maestros para algunas fechas especiales en el calendario escolar o por un deseo personal o de pasión por el cine, por la radio. La escuela está en mora de asumir que el arte audiovisual, la comunicación mediática son formas de expresión tan importantes como el lenguaje verbal, oral o escrito y requiere un ejercicio académico y pedagógico consolidado, creativo y expresivo; unas cátedras propias al interior de cada institución educativa que además de proponer otras formas de leer y analizar la realidad, propongan esa interdisciplinariedad tan necesaria en los nuevos procesos de enseñanza aprendizaje, pero sobre todo propongan otra mirada de lo que se ha denominado convivencia institucional, mirada de la diferencia, de la otredad, de mi mismo como persona, como ser humano en permanente transformación. Fernando Savater ha mencionado constantemente que la verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar, sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa. Esto requiere poner en juego todos los medios al alcance de las maestras y maestros, rompiendo reglas y entendiendo las necesidades de cambio para el regreso del arte a las escuelas.

En la película llamada **«Rojo como el cielo»** un niño llamado Mirco llega en los años 70 a una escuela para personas ciegas después de sufrir un accidente en su casa con un arma de fuego de su padre, un apasionado cazador,

pero también un autodidacta que ha sembrado en Mirco la necesidad permanente de cambio. En esta escuela nueva para él, Mirco se niega a aprender el Braille y su maestro, un joven sacerdote, le permite hacer uso de una grabadora de la época. En ella el protagonista desde su deseo propio e innovador va plasmando las tareas asignadas en sonidos que se dedica a recoger por toda la escuela, en una obsesión creativa por cumplir de otra manera con lo que tradicionalmente hacían sus compañeros; la herramienta tecnológica paso a ser un dispositivo de trabajo creativo y dejo de ser un instrumento informativo y controlador, para replantear el quehacer de la escuela y sus estudiantes. Para leer algo más de la historia y un bello análisis de la película existe esta página pedagógica sobre cine³.

Solamente volveremos a ser seres libres y autónomos cuando la escuela retome nuevamente el papel que le corresponde en esta sociedad: el papel de educar. Lo demás corresponde a la familia y en mayor correlación al Estado desde la inversión social, desde la descarga laboral, desde el fin de la guerra y la terminación del momento presente de violencia social, injusticia, corrupción e inequidad; solamente los pueblos educados, conscientes y auto-determinados pueden exigir lo que sus gobernantes deben hacer; y ahí está el papel de la escuela, en formar ese pueblo para pensar autonomamente, para proponer cambios para lograr la anhelada equidad social.

«Cultivad vuestra mente, que es vuestro tesoro. Podréis ser pobres, llevar zapatos rotos; pero vuestra mente, vuestra mente es un palacio».

Película: Las cenizas de Ángela

4. Una cultura de la no violencia desde la palabra, la memoria, la educación y la comunicación. Un mundo posible.

Es necesario entonces que aquello que los pocos, que detentan el poder económico denominan eufemísticamente «lo popular» que es memoria colectiva, sabiduría cultural acumulada y que es negada mediante la imposición de aquello que se autoproclama modernismo y se convierte en

³ <http://portal.educ.ar/debates/protagonistas/arte-cultura/una-mirada-de-la-no-mirada-ros.php>

políticas de construcción social que pasan fuertemente por la escuela; esa memoria requiere configurarse y replantearse incansablemente por medio de un trabajo académico y pedagógico cercano a ella misma y a las realidades de cada comunidad educativa; prácticas investigativas y reflexivas que establezcan una cartografía memorística, una pedagogía de la memoria desde la diversidad y la heterogeneidad de nuestros estudiantes, maestras, maestros, padres y madres de familia. Un ejercicio propositivo desde las artes y la comunicación que aporte a la convivencia social y a la capacidad de contraponer palabra renovadora al discurso establecido como hegemónico y masificador, aquello que el propio maestro Jesús Martín-Barbero califica de «*usos*» del lenguaje: pasar del objeto hablado al proceso de construirlo desde la palabra, de **acciones pedagógicas** que se plantearían desde las palabras que Freire constituyó como categorías de acción para la alfabetización y la liberación de cada persona, de cada colectivo, de cada mundo:

- En un primer momento la **deconstrucción** del discurso establecido; la capacidad de decodificarlo, desestructurarlo, comprenderlo, criticarlo, replantearlo; asumir su peso de control e incluso de conformación de cada ser humano como parte de una sociedad deshumanizada y manipulada (lo que requiere una profundización en la significación de la biopolítica en la cotidianidad de cada grupo social, de cada cultura, de cada ser humano, para su disciplinamiento y control);
- Segundo, una **realfabetización**, un reaprender esa palabra que esta puesta en la memoria de lo popular, una palabra que realmente exprese la esencia de lo que somos, cercana a las realidades de una Latinoamérica indígena, negra, mestiza, que tiene su propia forma de ser, de entenderse, de asumirse, muy diferente a aquella que se denomina y autoproclama como «cultura occidental» y que se ha mantenido históricamente a pesar de las otras formas de pensamiento que viven y nos ha presentado permanentemente la violencia como fundamento de control social, pero también como herramienta de miedo y de terror colectivo;
- En un tercer momento, **la indignación**, la capacidad de asumir esa realidad social popular como elemento propio de nuestro ser, de nuestro colectivo,

convirtiéndola en herramienta de construcción del nuevo discurso y su palabra, con capacidad para transformar y plantear otra forma de explicar el espíritu social que nos habita, el pensamiento colectivo que nos recorre, la esencia histórica que debe resurgir de adentro hacia afuera; incluye este momento **el afecto**, la acción respetuosa que desde el amor transforme y apoye al ser humano, su alegría y su dolor;

- Cuarto la acción de **transformación**, de liberación de aquello que como hegemónico se nos implanta, se nos normaliza a través de las instituciones sociales de control, de la vida que por tradición se ha asumido y no se conflictua porque se da por sentada su capacidad de ser como es y su inamovilidad frente a la realidad social en la que se vive, a la transformación histórica impuesta que se ha dado en lo social.

Este planteamiento de palabra, acción y espíritu se materializaría con la construcción de otro proceso de educación social que parte de la experiencia que hemos vivido como país y de las necesidades reales que pasan por reconocernos desde la diferencia. Ese sistema educativo, esa manera de construirnos como sociedad debería ser capaz de llevar a esta nación a una transformación de pensamiento desde la palabra arrebatada, desde la conciencia dormida en los siglos y por los siglos de dominación y de dominados en las que nos han puesto los dominadores, que incluso controlan nuestra conciencia, nuestro cuerpo, nuestro bolsillo. No es la palabra final; es el principio de un proceso dialógico, analítico, que requiere ponernos en otro sentido en la escuela actual, en la academia que hacemos hoy; no es un concepto terminado, sino apenas un esbozo invitacional para crear y proponer: como complemento, una de las entrevistas al maestro Freire, su mirada del trabajo de aprender y educar⁴.

*«Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra.
No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable
entre acción y reflexión.»*

Paulo Freire

⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=pmcGbbmBr1I>

Encontrar el camino, caminar la palabra pedagógica y transformadora, artística y comunicativa, afectarse con ella y afectarla a ella, para entregarla de otra manera a aquellas y aquellos que la reinterpretan, que la entregan en otros mundos a otros mundos; descolocarse de este mundo «real» para ubicarnos en el espacio nuevo, pero no moderno, en el cambio pero no en el «desarrollo», en la idea de que todas y todos cabemos diferentes y multicolores, en un mundo que requiere salirse de lo normal para integrar lo que siempre se ha considerado anormal: el arte, el juego, la comunicación alternativa. Allí está puesto el papel de los maestros, de las maestras, que desde lo que fueron, desde su memoria y lo que son desde sus prácticas pedagógicas, ayudan a pensar el mundo, nuestro mundo, reconfigurándolo desde el pensamiento y la palabra, para que el colectivo, las y los estudiantes, desde el discurso propio y popular lo mambeén, lo pase de los mayores a los menores, para que ellos y ellas también lo renueven, lo caminen y lo reinterpreten, pero asumiendo las esencias que desde un principio lo han compuesto, le han dado origen.

Esa transformación permanente, esa re-evolución en caminar permanente, propicia el verdadero nuevo mundo: el mundo ancestral sobre el que hoy ese mundo occidental intenta apoyarse para reconstruir lo que se ha consumido en siglos de depredación inhumana, en el afán voraz de vender y ganar de unos pocos sobre la imposibilidad de comprar y mejorar de muchas y muchos, de los nadies que seguimos caminando en la búsqueda de la palabra que grita para que vivamos.

«Soy, Soy lo que dejaron, soy toda las sobras de lo que se robaron.

*Un pueblo escondido en la cima, mi piel es de cuero
por eso aguanta cualquier clima.*

*Soy una fábrica de humo, mano de obra campesina para tu consumo.
Frente de frío en el medio del verano, el amor en los tiempos del cólera,
mi hermano.*

*El sol que nace y el día que muere, con los mejores atardeceres.
Soy el desarrollo en carne viva, un discurso político sin saliva.»*

Latinoamérica, Calle 13

5. Educación artística y comunicativa para la transformación cultural: otro mapa para aprender – enseñar para la convivencia.

Para establecer una relación entre lo que vivimos y lo que pretendemos se transforme, es necesario releer lo que se ha vivido; releer el mundo para establecer un reencuentro con experiencias propias de la infancia, la juventud, para resignificar hechos y situaciones que han pasado y han marcado la amplia lectura que se ha realizado del espacio vital, del mundo que se habita. Esa lectura del entorno, requiere igual la relectura de la palabra que nos ha recorrido, la recuperación de aquella que también ha sido arrebatada y sobrevive en los resquicios de la historia, incluso aquella que fue cambiada para significar otra cosa o incluso para significar lo contrario (*la güaricha, el güache, del hermoso chibcha que no reconocemos que nos habita en toda América Latina*); esta reconexión entre pensamiento, imágenes y palabra debe convocar al replanteamiento del camino, a reconocer que lo transcurrido requiere una lectura crítica de la vida y la reelaboración de un mapa de vida vital, una relación más real entre el texto que somos y el contexto que habitamos, necesario incluso para comprender cuál es la educación que se requiere para el país y el continente multicultural que tenemos, que nos contiene, la comunicación que debe discurrir por los medios para asumir los mundos que somos y proponer una patria grande que pueda ser más incluyente y equitativa.

Meses atrás tuve la grata oportunidad de regresar a mi antiguo colegio de adolescencia; en 25 años son muchas las cosas que han cambiado: ya no es un colegio nacional, ya no están los gratos y exigentes maestros y maestras que nos acompañaron en el recorrido pedagógico por diferentes áreas de aprendizaje, ya no está el viejo teatro de barrio, que ubicado frente a la institución sirvió muchas veces de espacio de aprendizaje desde la imagen (¡solamente los días que no había clase o era el día del idioma por supuesto!) y cuyo espacio lo ha ocupado hoy una de esas iglesias que esperan el fin del mundo por estos tiempos.

Esta vetusta sala de cine de los años 70 y 80 sirvió para paliar muchas veces los paros, la falta de clases, para escapar en las imágenes de los problemas cotidianos, del hambre física, de las dificultades emocionales e incluso para soñarnos en las historias y los actores que aparecían en la gran pantalla. Estos teatros de barrios populares de Bogotá: el Quiroga, el Aristi, el Santa Cecilia, desaparecieron con la entrada de los consumistas centros comerciales donde desde la comodidad de sus salas se borró la magia del cine de todos los días, del rotativo, de los amigos y amigas de las calles, donde se encontraba a todas y todos los que en los barrio vivíamos.

Y este cine, sobre todo el mexicano, nos construyó en una pequeña parte como la cultura que hoy somos; muchas películas y protagonistas de la época se incorporaron a nuestra memoria y se convirtieron en referente obligado de nuestro proceso de vida. Este aprendizaje hecho desde la pasión por la imagen, desde el ejercicio autodidacta de observar miles y miles de películas se hace necesario actualmente proponerlo al interior de las escuelas desde una cátedra de comunicación – educación. Ciertamente estamos en medio de una sociedad mediatizada, pero sobre todo que visual, que siente a través de lo que ve, pero no se nos ha educado para descubrir muchos de los simbolismos que en el cine se presentan, ni siquiera para contextualizar la historia en la realidad y en el pasado que nos ha hecho la cultura global que hoy somos. La literatura, las ciencias sociales, la música, entre otras, habitan el cine, nos relatan y recuerdan quienes somos, que ha pasado con quienes nos precedieron y lo que pasa actualmente pero que no se nos presenta en los medios de comunicación de la actualidad porque su afán es vender, y vender, servir de replicadores al gran sistema, a los pocos poderosos, quienes son los que realmente nos construyen la sociedad de la violencia y el miedo.

De estos recuerdos de infancia, de relación con la escuela y con las dificultades económicas propias de la época, de encuentros con la mágica imagen y su capacidad educadora y transformadora viene a la memoria una hermosa película que basada en una obra literaria autobiográfica escrita por el autor irlandés Frank McCourt recuerda muchos de esos momentos de vida: ***Las Cenizas de Ángela***, del año 1999, y llevada al cine magistralmente por el

Director Alan Parker, el mismo del Muro de Pink Floyd. La obra que cuenta la infancia del escritor desde su nacimiento en Estados Unidos, donde acompañado de su familia sus hermanos, su alcohólico padre, pero sobre todo su madre, que tratan de sobrellevar la cruda realidad de la época de recesión económica. Originarios de Irlanda, deciden regresar a este país, donde la situación se recrudece, sobreviven de la caridad y donde el autor presencia la muerte de varios de sus hermanos; su padre trabaja para la industria europea de la Segunda guerra y empieza a crecer su anhelo por regresar a los Estados Unidos.

Frank McCourt escribió una segunda parte de la historia: una hermosa obra literaria llamada **El profesor (Teacher man)**, un relato de su experiencia de 30 años como maestro. La obra literaria y la película llevan el nombre de su madre que fumaba cigarrillos y pretendía consumir en ellos su preocupación, su realidad; otros investigadores argumentan que eran los restos de la chimenea que pretendían encender para calentarse en el invierno con pedazos de carbón encontrados en la calle e incluso se cree que puede ser un homenaje a los tres hermanos que murieron de hambre produciendo fuerte congoja en su familia, pero sobre todo en Frank. El texto literario puede descargarse gratuitamente en la red de internet.

Bella historia para proponer la discusión en cada institución la entrada del cine, del arte, de los medios de comunicación alternativos a las aulas como cátedra, como herramienta pedagógica transversal para apoyar las demás áreas «obligatorias» de la escuela, pero sobre todo para darnos la opción de ver la realidad social desde el ámbito de las artes audiovisuales y los medios, para comprender que el cine, el arte y la comunicación nos pueden cambiar la vida, les puede cambiar la vida a nuestros estudiantes. Para ver la película completa en la red⁵.

«Este tiempo de complejidad y conflictividad con sus procesos es el que atraviesa y sirve de primera referencia interpretativa a la totalidad de espacios y de prácticas de comunicación/educación.

5 <http://www.peliculas21.com/las-cenizas-de-angela/>

Entre ellos, venimos considerando tres tipos de espacios: los institucionales educativos, los mediático-tecnológicos y los sociocomunitarios (aunque se trata, evidentemente, de una distinción tentativa y provisoria).»

Jorge Huergo: Una guía de Comunicación/Educación, por las diagonales de la cultura y la política.

La escuela y la educación como lo menciona la cita de Huergo no están circunscritas a la institución oficial y estructural que se enmarca en nuevas paredes de ladrillo que pretenden mantener guardado un conocimiento inamovible; la escuela está en las comunidades que se niegan a su realidad y que cumplen el simple oficio de asistentes y receptores o de padres y madres que reciben quejumbrosas historias de no hacer de sus hijos e hijas, de no cumplir por parte de maestras y maestros que no saben que hacer o como cumplir con el nuevo esquema impuesto desde el gran sistema. La escuela está en el arte, en los medios de comunicación, que ya están dentro de ella y que pretenden ser usados para darle herramientas alternativas a los y las estudiantes en un mundo plagado de tecnología, pero que ciertamente no son capaces de poner el mundo de estos jóvenes en relación con sus necesidades comunicacionales, o sus intereses generacionales a través de estos aparatos que tienen otro nivel de acción frente al mundo y la verdad que rodea a esta nueva generación de humanos cibernáuticos; docentes que apenas saben leer y escribir en la mayoría de los casos: ¡Una escuela del siglo XIX, con maestras y maestros del siglo XX, para jóvenes del siglo XXI!

Y es ahí donde la experiencia comunitaria de organizaciones de arte y comunicación se articula, donde la puerta de la escuela debe abrirse para construir una comunidad de la convivencia, dando manivela permanentemente al arte, al cine, a los medios de comunicación, para que se amplíen realmente los procesos culturales y políticos que le sirven de contexto a la escuela, para transformar las políticas anquilosadas que la constituyen en una institución de control social y a los mismos medios que cumplen también su papel dentro de la sociedad alienada. Pero también, a la construcción de procesos de vida desde lo sensible, para reconfigurar creativa y socialmente el colectivo, la comunidad educativa para la convivencia desde

ese elemento cohesionador que Freire proponía en su pedagogía de la liberación: el afecto.

Este nuevo mapa social de la escuela y su papel transformador para la convivencia requiere de un ejercicio reconfigurado de enseñanza - aprendizaje para la vida que debe plantearse desde la memoria histórica, el pensamiento autónomo y en colectivo, la palabra y el espíritu, como un proceso propio y subjetivo que proponga y se transforme desde la práctica, que apueste por la esencia cultural negada y subordinada, escondida e invisibilizada, pero que permanentemente se manifiesta en cada una de las palabras, de las artes que nos representan. Se requiere entonces, reelaborar el mapa de la escuela actual desde una «cartografía pedagógica» que articule la realidad de la escuela ritualizada y atemporal, de la escuela subordinada y rigurosa en consonancia con todo lo que se plantea desde lo externo: con lo sociopolítico, con lo vivencial de cada comunidad, con lo imaginario de cada persona de cada colectivo, con lo económico, con lo laboral, *convirtiendo esta construcción en un desafío académico, investigativo pero sobre todo popular y alternativo en el camino de hacerla posible, en la ruta de establecer arte y comunicación como herramientas de dialogo social, de paz con equidad para que niños, niñas y jóvenes comprendan que el conflicto no se resuelve desde la violencia sino desde la capacidad de comprensión e interrelación social que la educación nos puede aportar.*

Una referencia de esa transformación social que el cine nos presenta, de como un niño aprende de un maestro el oficio de su vida, está en la película **Cinema Paraíso**: en el relato cinematográfico se nos muestra de forma magistral como un niño llamado Totó aprende permanentemente de Alfredo no solamente a manipular la moviola del cinematógrafo, sino la vida, el amor, los sentimientos por el arte y a entender que hacemos parte de una película existencial, en la que debe estar presente de forma permanente aquello que nos ha parecido siempre bello y sublime: el amor.

«Tarde o temprano llega un momento en el que hablar y estar callado es la misma cosa.

-¿Tú qué quieres que te den?
- ¿Yo? Lo que me deben, el mundo...
¡Márchate! ¡No quiero oírte más! ¡Solo quiero oír hablar de ti!
Hagas lo que hagas, ámalo.

Como hiciste con la cabina del Cinema Paradiso.»

Frases de la película: Cinema Paraíso

Por eso el ideal de una sociedad educativa, de toda comunidad de aprendizaje debería partir de un proceso construido entre todas y todos, desde la experiencia y la innovación; y es allí donde la escuela en todos sus ámbitos se debería plantear un espacio de discusión amplio, deliberativo, que genere incluso el cambio de palabra con el que se construye hoy el discurso educativo que se produce, que a veces de manera invisible se encarga de promover violencia, conflicto; pasa por entender el papel de la investigación pedagógica en la realidad de la sociedad, de los colectivos humanos, del país que tenemos actualmente, en un proceso dialógico que aprenda más que enseñar y que se despoje de los ropajes de escuela superior para ubicarse en el cotidiano de la escuela, de las y los docentes que a diario se plantean lo institucional, lo pedagógico.

Es el diálogo, en la capacidad de llevarlo a cabo, que se establece una nueva forma de asumir el quehacer escolar, la convivencia institucional, donde todas las voces sean escuchadas y reflexionadas, donde se devuelva la palabra a los que les ha sido negada, invisibilizada. Necesario entonces ser capaces de caminar en otro sentido, en el que elijamos para transformar la visión inmutable que durante siglos nos ha gobernado como sociedad, como institución educativa y que nos permita generar procesos de comprensión de esa realidad vivida como nación, como colectivo humano, como escuela homogenizada a través de los tiempos. Para ello, es necesario poner en consonancia a las artes, al cine, a los medios de comunicación alternativos con esa búsqueda inaplazable de cambio, de renovación para la convivencia que la escuela requiere. Un currículo para la vida desde la sensibilidad, desde el afecto.

Pero para eso, también se hace necesario urgentemente conocer esas artes, esos medios de comunicación, manejarlos, hacerlos maleables como el alfarero a esas necesidades comunicativas – educativas de cada institución educativa, para establecer desde allí referencias sociales que nos encuentren y nos desencuentren, que nos tejan y destejan en un diálogo permanente de voces polivalentes, de sonidos transformadores, que como el canto de las ballenas se interprete cada tiempo, pero que con el tiempo, con las mareas, con los viajes y recorridos, va variando de acuerdo a las necesidades de la comunidad que lo interpreta. Un diálogo desde la diferencia, que promueva espacios de encuentro para reconocernos, para entendernos; una escuela diferente, para niñas, niños y jóvenes que viven un futuro deshumanizado, pero que es necesario sensibilizar de nuevo. Y para ello las artes, el cine, los medios de comunicación alternativos pueden hacer su apuesta. Unas pedagogías de vida para la memoria, para no olvidar, para reconocer nuestros territorios, los espacios que habitamos, para aprovechar el arte y la comunicación como elementos de cambio, de educación.

Un paso, un primer paso, y empezamos a caminar.

«Muchas palabras se caminan en el mundo.

Muchos mundos se hacen. Muchos mundos nos hacen.

Hay palabras y mundos que son mentiras e injusticias.

Hay palabras y mundos que son verdades y verdaderos.

Nosotros hacemos mundos verdaderos.

Nosotros somos hechos por palabras verdaderas.

En el mundo del poderoso no caben más que los grandes y sus servidores.

En el mundo que queremos nosotros caben todos.

El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos.

La patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la rían, que la amanescan todos.

*Nuestra palabra, nuestro canto y nuestro grito,
es para que no mueran más los muertos.*

Para que vivan luchamos, para que vivan cantamos.»

Escritos selectos: Juana Ponce de León

DEL CONFLICTO AL ACOSO ESCOLAR

*Julio César Carozzo C. **

Resumen

La percepción que las personas tienen del conflicto es llamativamente negativa y hasta perjudicial en las relaciones de las personas, razón por la que las instituciones en donde este hecho tiene lugar se afanan en controlarlo y/o eliminarlo. No resulta raro, incluso, que su ocurrencia sea considerada como sinónimo de violencia y agresión entre los individuos y, por ello, se dicten medidas encaminadas a sancionar la existencia del conflicto en los escenarios educativos y en otros. En este artículo se trata de esclarecer que el conflicto es una entidad autónoma frente a la violencia y que su existencia no solo es natural y necesaria, sino que coadyuva para el crecimiento social y personal de los individuos, aunque, claro está, su incorrecto tratamiento puede dar lugar a expresiones de violencia que al asociarse consistentemente en la vida social de los individuos han dado pie a la creencia de su equivalencia (conflicto y violencia) y de que se le haya estigmatizado en todos los contextos en donde los individuos conviven, entre ellos los centros escolares, en donde el conflicto se relaciona frecuentemente con el acoso escolar, y el acoso escolar con el bullying, lo que trataremos de esclarecer.

Palabras clave: Conflicto, acoso, agresión, violencia, bullying.

Abstract

The perception that people have about conflict is strikingly negative and even harmful in the relationships of people, so that institutions where this event takes place strive to control or dispose it.

Not uncommon that its occurrence is considered violent and aggressive among individuals and dictate measures to punish the existence of the conflict.

* Presidente del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.

This article tries to clarify that conflict is an autonomous entity from violence and that its existence is not only natural and necessary, but it contributes to social and personal growth of individuals, although, of course, the wrong treatment can lead to expressions of violence; that when associated with every day social life have given rise to the belief of equivalence (conflict and violence) and has been stigmatized in all contexts in which individuals live, including in schools where the conflict is often associated with bullying, we will try to demystify.

Key words: Conflict, Harrassment, Agression, Violence, Bullying

Introducción

La valoración negativa que se tiene del conflicto constituye uno de los mejores recursos que se emplean para que se acepte sin mayor análisis que el conflicto entre iguales es sinónimo de violencia y de acoso entre iguales. Se ha llegado a satanizar la presencia de los conflictos entre los individuos y a creer que es preferible evitar todos aquellos lugares donde reina el conflicto y a eludir a las personas que se caracterizan por ser «conflictivas», a partir de lo cual se sugiere la idea de que los conflictos tienen mucho que ver con las características de las personas, quienes en última instancia serían los verdaderos responsables de las acciones de violencia que se deriven de una relación de intereses distintos o contrapuestos.

Conviene tomar en consideración que entre el conflicto y el acoso no se da ni siquiera una inevitable relación de continuidad, sin embargo la percepción que domina el imaginario de los individuos para estos casos es que todo conflicto deriva inexorablemente en acoso o en otras formas de violencia. Ubicado dentro de esta lógica, el conflicto es considerado como un riesgo para las normales relaciones de las personas y en lo posible debe ser evitado, como también deben ser evitados los sujetos conflictivos. Es lo que se repite asiduamente en el convencimiento de que ese apartamiento elimina riesgos de violencia entre los individuos y hace más estables sus

relaciones. Más o menos, estas son las creencias que imperan sobre el conflicto en las relaciones interpersonales en la escuela, espacio que señalan como el lugar en donde más sensible se torna la práctica de la violencia porque en ella se busca de los estudiantes una obediencia y sumisión total hacia la autoridad y sus normas.

La evidencia más visible de esta apreciación, según se cree, es que los estudiantes en años más recientes se resisten a aceptar la férrea política de homogenización que las instituciones educativas utilizan convencidas de que ese modelo es equivalente a orden y disciplina. Nos parece que esta es la primera gran contradicción, o gran conflicto, que se produce entre los estudiantes y el sistema educativo, a partir del cual se generarán una sucesión muy grande de conflictos que no por su carácter secundario son menores en su magnitud y capacidad de causar daño a las relaciones interpersonales y a las relaciones referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje. De alguna forma el agente facilitador en la agudización de los conflictos entre los estudiantes, asociada a la habitual rigidez de las normas en los centros educativos, vienen a ser los docentes en su condición de ejecutores muchas veces pasivos de tales políticas, a quienes se les percibe injustamente, tanto por parte de los estudiantes como de los padres de familia, como los mayores responsables de la violencia que existe en la institución escolar.

En realidad no debemos pasar por alto que los medios masivos de información han alentado esta corriente de opinión desacreditando el desempeño profesional de los docentes. En consecuencia hay mucho que desmistificar en lo que debemos entender por conflicto, sus orígenes y sus consecuencias, lo que nos ayudará al esclarecimiento del acoso y del bullying, así como nos facilitará el entendimiento de cuales deben ser las acciones correctivas que se deben ejecutar. Si llegamos a comprender de que está hecho el conflicto y cual es la importancia de cada uno de los elementos que entran en juego, habremos dado un gran paso para su regulación (Gómez, 2009).

¿Qué es el conflicto?

Su definición ya es un conflicto. En efecto, son muchas las propuestas que se han dado para explicarlo aunque en esta oportunidad enfatizaremos en la teoría más usada para explicar los comportamientos violentos en los individuos y en la sociedad. Quienes apuestan por las teorías instintivistas y etológicas asocian los conflictos con los instintos innatos e inconscientes de naturaleza agresiva y destructiva que poseen los individuos, descuidando que, como señala Rosario Ortega (1998), «más allá de la agresividad natural y de la aceptación de que vivimos en permanente conflicto con nosotros mismos y con los demás, está la violencia: un comportamiento de agresividad gratuita y cruel, que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima. La violencia no puede justificarse a partir de la agresividad natural, pues se trata de conceptos distintos, que pueden diferenciarse si hacemos uso de la idea de conflicto». No obstante la conocida crisis de aquellas teorías y su debilidad para acreditar sus especulaciones, su concurso es invocado con frecuencia porque, creemos, se le emplea como una suerte de coartada para encubrir la insensibilidad de quienes son los verdaderos artífices de la violencia social, al tiempo que se acuña en la cultura de masas la convicción de la agresión y la violencia como hechos naturales e individuales. La violencia no solo es por acción, también lo es por omisión y por provocación, debemos recordarlo.

Para muchos tratadistas (Aiseson, 1994; Puig, 1997; Cascón, 2000; Gómez, 2009; Pantoja, 2005; Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2006) el conflicto es una situación en la que dos o más individuos con intereses diferentes o contrapuestos entran en oposición con el propósito de hacer prevalecer sus opiniones, neutralizar las del oponente y hasta dañar a la parte contraria. Esta contradicción puede alcanzar niveles de agudización cuando se trata de objetivos o intereses totalmente incompatibles, de lo que se puede inferir que muchas formas de violencia tienen su punto de arranque en el conflicto. Para R. Ortega (2005) «el conflicto es una situación de pugna entre dos o más protagonistas, en los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses. Igual existe entre estos autores una coincidencia en afirmar que los conflictos son inherentes a las relaciones de

los individuos y que son importantes para el crecimiento y desarrollo social. De la misma coexistencia emergen de manera inherente los conflictos en las relaciones humanas que se suscitan en cualquiera de los escenarios de interacción social, así, toda relación social contiene elementos de conflicto, desacuerdos e intereses opuestos. La escuela es una organización y como tal su funcionamiento no puede ser entendido sin considerar la significación del conflicto (Ovejero, 1989, citado por Suarez, 2008).

En todos los individuos se pueden distinguir dos tipos de conflictos: los conflictos internos (intrapersonales) y los conflictos entre dos o más personas (interpersonales) existiendo entre ellos un proceso de codeterminación, es decir de interinfluencia e interacción fundamental, que resulta clave para el mejor ajuste y desarrollo del individuo. En este trabajo, sin embargo, nos interesaremos más en el que se refiere a las relaciones interpersonales.

El conflicto no es resistencia, oposición, rebeldía, transgresión o violación de reglas, como también se le percibe, es simple y básicamente expresión de la diversidad entre los individuos, expresión del derecho a ser diferentes a los otros por razones de edad, género, clase social o cultura, derecho a pensar y sentir de modo distinto a como los otros quieren que piense y sienta. Lo normal, entonces, es que en las relaciones entre los individuos existan siempre conflictos porque las personas son diferentes entre si aunque posean muchas facetas parecidas y porque gracias a esa diferencia las personas se pueden reconocer a si mismas y pueden ser identificadas por los demás. Con razón Gómez (2009) afirma que normalmente un conflicto no existe aislado sino que se relaciona con muchos otros; para entender un conflicto es necesario comprender los diferentes factores que lo componen, un conflicto tiene causas, desarrollo y consecuencias, es por ello que hablamos del proceso del conflicto; existen conflictos abiertos y ocultos; a menudo muchos conflictos permanecen en estado latente, en ocasiones, por que una de las partes no es consciente y/o no tiene suficiente poder para enfrentarse a las circunstancias y, en consecuencia, acepta una situación injusta.

Para la manifestación de las diferencias entre los individuos que jalonan los conflictos se requiere de la existencia de relaciones interpersonales

sostenidas en el tiempo, ya que en donde no existen relaciones interpersonales es poco probable que se expresen conflictos y, menos aún, que pueda tener lugar una relación de acoso y de bullying, aunque en esa ocasionalidad que mencionamos pudieran darse manifestaciones de violencia. Cuanto más cercanas e íntimas puedan ser estas relaciones interpersonales, la oportunidad para que se manifiesten las diferencias y los conflictos serán mayores. Estas condiciones relacionales no pueden o no deben ser consideradas como factores de riesgo para el conflicto y para que aparezca el acoso y la violencia, sino que más bien hay que considerarlo como una cabal oportunidad para que se produzca el intercambio de conocimientos que enriquecen el repertorio cognitivo, emocional, social y cultural de las partes que se relacionan y gatilla de ese modo el desarrollo y crecimiento social y personal que comentamos antes (Carozzo, 2012).

Esta dinámica relacional enriquecedora no significa que las partes queden eximidas de alcanzar diferencias antagónicas e irreconciliables que deriven en riesgos de violencia (acoso y bullying, por ejemplo), los que pueden ser gestionados y resueltos sin llegar a situaciones confrontacionales apelando a variados recursos, habilidades y competencias de negociación pacífica. Superar los conflictos recurriendo a la negociación o a la mediación, consensuando posiciones, necesidades e intereses no supone que se llegará en algún momento a la superación total de las diferencias y los conflictos. Los conflictos no dejarán de ser el germen de la contradicción para el cambio cualitativo de los comportamientos sociales y el dinamismo del desarrollo personal. La existencia de numerosas e imprevisibles como desconocidas contingencias pueden dar lugar a situaciones de acoso y violencia entre los individuos que sin exagerar las tenemos como inevitables y acaso incontrolables, pero el bullying, dada su naturaleza intencional y consciente es más susceptible de ser controlado mediante un proceso educativo de naturaleza resiliente.

Si ocurriera lo que muchos desean, que los conflictos dejaran de ser un «obstáculo» para el reino del orden y la obediencia en la escuela y en todos los contextos sociales, la sociedad toda se pasmaría y colapsaría irremediabilmente. Los conflictos son inherentes a los seres humanos y el

desarrollo de una cultura puede medirse precisamente por su capacidad de crear y resolver conflictos.

Pese a todo lo dicho, el hogar, la escuela y el sistema social se empeñan en hacernos idénticos en base a una severa adscripción a regulaciones sociales que se imparten en todos los escenarios sociales. En todos los centros educativos se busca que eliminar los conflictos entre los estudiantes, es decir que se trata de borrar las diferencias propias de la diversidad para establecer una suerte de homogenización entre los estudiantes según el grado de estudios, el género y la edad. Dicha homogenización, que impera groseramente en las escuelas, hace más evidente y crítica la presencia del conflicto.

Conflicto no es violencia

Por lo que advertimos en la cotidiana práctica social los conflictos están asociados a situaciones de violencia y eso es algo que no resiste cuestionamiento, y este burdo pragmatismo prolijamente recreado por los interesados en esta óptica apuntalan la visión negativa que se tiene del conflicto que se hace muy consistente hasta en los círculos profesionales e intelectuales.

Empecemos por recordar que abordaremos esencialmente los conflictos derivados de las relaciones interpersonales, aunque ellos, cabe recalcarlo, se encuentran relacionados de modo inseparable con los contenidos sociales y culturales dentro de los que están inmersos y mediante los cuales se dinamizan y actúan como agentes mediadores de gran relevancia en la vida de los individuos. La tendencia de la psicología de cuño conservador, que es la dominante en nuestro medio, se ha encargado de privilegiar la individualidad solipsista de la psiquis humana y su entraña agresiva y violenta, con lo que ponen a salvo las cuotas de responsabilidad del sistema social en la cultura de la violencia institucionalizada. Esta propuesta también ignora o descalifica la relevancia que el factor social tiene sobre los comportamientos de los individuos en una doble dimensión: (a) como factor de riesgo en la aparición de inconductas sociales que guardan una

inocultable vinculación, por ejemplo, con las conductas de violencia escolar y el bullying y (b) las posibilidades que reúne el contexto social como medio de potenciación de la calidad en el desarrollo de los individuos a través de una vida social con equidad y respeto a los derechos ciudadanos.

En estas condiciones el conflicto viene a ser una oportunidad para relacionarnos en forma más próxima e íntima, para conocernos mejor e insertarnos en forma constructiva y satisfactoria con nuestro entorno, en donde precisamente y gracias a la contradicción de necesidades, intereses, expectativas, actitudes o niveles cognitivos, los individuos suelen involucrarse y desarrollarse de modo inseparable e inevitable superando las contradicciones que se mantendrán siempre durante el ciclo vital de los individuos. El excepcional psicólogo francés Henri Wallon afirmaba que el individuo desde que nace se encuentra atrapado en una red de relaciones sociales que no podrá abandonar en ningún momento de su vida.

Las relaciones interpersonales con manifiesta continuidad en el tiempo pueden originarse, según parece, de dos formas y es útil diferenciarlas por los efectos que pueden alcanzar en materia de la gestión y resolución de los conflictos que en ellos tienen lugar. Una de ellas tiende a caracterizarse por poseer una estructura relacional entre las partes mucho más próxima y acaso con menor riesgo de llegar a ser confrontacional y crítica por el hecho que se aperturan en base a un alto grado de voluntad y compatibilidad entre las partes (las relaciones amicales, por ejemplo); lo que no ocurre en aquellas relaciones que no emanan de la voluntad de las partes, por muy cercanas e íntimas que puedan llegar a serlo, y que dan lugar a una extensa gama de diferencias que propician su naturaleza conflictiva (la escuela, por ejemplo). En este último caso se presentan, además, relaciones naturales de asimetría entre ellos y una atención de la diversidad que se basa en el poder de la autoridad que se tiene o que la ha recibido por delegación y se define en forma vertical ignorando al otro. Además en estas relaciones, las que ocurren en la escuela, existe una suma de factores de riesgo que en cierta forma le son impuestos o añadidos a las relaciones interpersonales de los estudiantes y que llegan a sensibilizar mucho sus decisiones. En esto último se agrega,

impertinente, un falso concepto de lo que son las llamadas relaciones poder-sumisión como necesarias en las relaciones sociales e interpersonales, eliminando todo rastro de lo que debería ser una relación horizontal y de equidad entre los individuos en todos los contextos sociales. El poder simbólico en las relaciones de violencia social tiene en este estilo un sólido enclave que se mantiene invisible gracias a sutiles y poderosas estrategias de dominación ideológica y cultural tan bien descritas por Chomsky en su trabajo sobre las estrategias de la manipulación de los medios de información de masas.

El conflicto es natural y necesario para el crecimiento personal y social de los individuos, como queda dicho, pero la dimensión social del conflicto necesita ser decodificada acertadamente para no incurrir en una actitud lineal y peligrosamente dogmática del rol transformador que puede llegar a tener. La violencia relacional que se deriva de la existencia de los conflictos entre los individuos es en realidad una excrescencia de las relaciones interpersonales expresada ampulosamente en todo el sistema socio-cultural y esta muy lejos de ser la forma natural de relacionarse y resolver las diferencias existentes entre las partes, pese a que en realidad nuestra cultura ha conseguido demonologizar el término y otorgarle patente de naturalidad a la asociación conflicto-violencia, argumento que emplea para facilitar la promoción de la homogenización entre iguales para el mejor control social en la escuela, aunque al mismo tiempo practique sin rubor alguno la discriminación y la exclusión más grotesca.

Pero hay algo más que decir que nos ayuda a entender un poco mejor la compleja trama de los conflictos, y es que no siempre la presencia o existencia de conflictos da lugar a una confrontación relacional, aunque pudiera bajo ciertas circunstancias llegar a ser violenta y dañina. Por ejemplo, el conflicto que ocurre entre los directivos de los centros educativos y los estudiantes es indirecto y mediato pero reviste rasgos de violencia inocultables, sin embargo este conflicto está invisibilizado y por ello la confrontación relacional en forma directa no se presenta; a diferencia del acoso escolar que es directo e inmediato, al que se le percibe activo entre los escolares y pese a que también

aún mantiene una dosis de interesada invisibilización, los crecientes estragos que ha alcanzado el bullying y que reclama una atención inmediata delatan una inevitable relación confrontacional ante la indolencia e inercia de las autoridades educativas.

En los salones de clase, aun cuando los riesgo de relaciones interpersonales basadas en la violencia sean mayores por las razones esgrimidas, es claro que estas no alcanzan proporciones o dimensiones abrumadoras como podría esperarse, lo que indicaría que la mayoría de las relaciones interpersonales de carácter conflictivo existentes en la escuela se resuelven entre los estudiantes sin llegar a la violencia, pese a que los estudiantes no se encuentran preparados para una relación de convivencia democrática y saludable, lo que podría indicarnos que pese a la ausencia de políticas de convivencia no todos los conflictos llegan a episodios de violencia o acoso. No obstante, no hay que olvidarlo, es en ese escenario en donde tienen lugar los casos de tiranización entre iguales que son estimados como el problema más serio de la escuela hoy en día.

Por último, la presencia de los conflictos en la escuela tienen en la propia institución educativa un conjunto de prácticas que coadyuvan a la existencia de un clima institucional de mayor riesgo en la presencia de comportamientos disruptivos y manifestaciones de insatisfacción y frustración en los estudiantes que devienen en factores de riesgo para la violencia y el bullying, como son los casos en donde se «ignoran los ritmos y tiempos de aprendizaje de los estudiantes, como si todos aprendieran de la misma forma y al mismo ritmo, como si tuvieran las mismas necesidades de aprendizaje» (Fernández, 2009), lo que provoca rivalidades, celos, burlas, ridiculizaciones y maltratos entre los estudiantes.

El abordamiento, la prevención y la intervención del acoso en la escuela no puede eludir el estudio de este componente, el conflicto, gracias al cual nos podemos asomar a un mejor conocimiento de la dinámica de las relaciones entre las personas y de los elementos que condicionan el carácter armónico o tortuoso en la solución del conflicto.

Existe acoso sin conflicto

Es cierto que numerosos episodios de acoso escolar están relacionados a la existencia de malas relaciones interpersonales y al empleo de la violencia como recurso para resolver los conflictos entre las partes, pero también es cierto que la práctica del acoso en las escuelas tiene lugar sin que estén precedidos por un conflicto interpersonal. Muchas de estas formas de acoso institucionalizado en los centros educativos se fundan en estereotipos y prejuicios tan arraigados que se repiten mecánicamente sin el requisito del conflicto interpersonal. Estas formas de acoso ocurren tanto entre pares y con estudiantes de otros grados. En otros casos posiblemente la relación de abuso tuvo su origen en la existencia de un conflicto interpersonal, el mismo que ya no es invocado en ningún momento como pretexto o razón para descargar la violencia contra la víctima y es en estas circunstancias en donde propiamente podemos destacar el carácter acosador del agresor: agrede intencionalmente y sin que sea provocado, es decir sin la aparente existencia de un conflicto o de una controversia. El maltrato o abuso del agresor, cuando deja de ser un hecho aislado y ocasional para transformarse en un maltrato sistemático o bullying, ha dejado de ser una forma inadecuada de resolver un conflicto para transformarse en una forma tiránica de relacionarse y convivir, es un estilo de vida basado en la inequidad y el dominio que se basa en el poder del más fuerte. Por ello creemos que es errónea la idea de que el acoso está siempre asociado a la existencia de un conflicto interpersonal, aunque ese haya sido el punto de partida de la conducta de violencia.

Cuando pasado un periodo de tiempo estamos frente a lo que denominamos bullying, este suceso de maltrato sistemático que promueve el matón contra la víctima alcanza una peculiaridad que lo hace más dañino en sus dos extremos (para la víctima y el acosador), porque su actuación perversa la realiza aun cuando no estén presentes elementos interactivos conflictivos, y el agresor actúa compulsivamente contra sus víctimas sin que medie ninguna excusa y solo por el mero hecho de dañar o causar dolor a la víctima, divirtiéndose y atemorizando a los espectadores. El acoso entre pares se convierte así en una rutina del agresor cada vez más insensible por la

impunidad que tiene para sus actos de violencia; y en un sufrimiento inacabable para la víctima que se siente cada vez mas indefensa. De aquí para adelante podemos afirmar que el acoso no esta relacionado al conflicto, pero si lo está a la falta de una convivencia democrática y saludable, y mientras mas tardía sea la intervención y la prevención, mayores los riesgos para que los agresores accedan a conductas de mayor riesgo, como las delictivas, y las víctimas se encuentren más próximas a conductas extremas como el suicidio, la deserción escolar y la reversión de su conducta de víctima a agresor de mayor insensibilidad y brutalidad contra sus víctimas.

En la ocurrencia del bullying en la escuela se tiene que no todas las diferencias entre pares pueden ser materia de violencia y abuso relacional, sin que ello signifique que estén fuera de todo riesgo de violencia. Lo que tratamos de hacer notar es que entre las muchas formas de diferenciación o diversidad que se dan entre los niños y jóvenes algunas de ellas revisten mayor riesgo para convertirse en relaciones de maltrato y acoso. Entre estos factores de riesgo que se identifican como causas del acoso se destacan el genero, en donde no solo las mujeres son víctimas de los varones, sino también los propios varones que no actúan como aconseja el estereotipo de masculinidad , es decir, ser violento, no llorar, actuar con rudeza, saber pelear y defenderse siempre; así como también se encuentran numerosos casos del llamado bullying homofóbico. Los defectos físicos son también factores frecuentes en el abuso, igualmente, las diferencias étnicas o raciales y las inhabilidades sociales. Al parecer estos argumentos que emplean los niños, las niñas y los jóvenes para acosar a sus iguales tiene mucho de sustento en los prejuicios sociales que nuestra cultura promueve y que los niños socializan desde temprano en su hogar, en los medios de información y en la propia escuela.

El buen rendimiento académico se puede convertir en un factor de riesgo cuando los profesores fomentan una suerte de antipatía hacia el buen alumno con sus repetidos y desproporcionados elogios en favor del buen estudiante al tiempo que imprudentemente critica o ningunea a los demás estudiantes por su rendimiento académico y su conducta. La presencia de uno o algunos

de estos factores de riesgo dará lugar a una relación de asimetría que se manifiesta en una secuencia de actos de maltrato en forma regular y en presencia de otros compañeros que pueden alentar al agresor o mantenerse indiferentes a la violencia del agresor. Este ingrediente adicional al maltrato y abuso que experimenta la víctima debe ser considerado como un estímulo condicionado que por si mismo puede alcanzar los efectos dañinos que produce la agresión, más aún cuando los miembros del grupo de espectadores cuchichean con ironía sobre la pasividad de la víctima o expresan su repudio a la cobardía y total indefensión que muestra ante las situaciones de maltrato, reforzando la sensación de culpabilización que ya ha aprendido el acosado.

Luego de un relativo corto periodo de tiempo en que la agresión tendría como sustento una desigualdad en las relaciones interpersonales, la figura del acoso o bullying cobra una connotación autónoma y no necesariamente derivada de un conflicto relacional. El acoso escolar es una rutina y como tal es una replica automatizada, carente de alguna sensibilización sobre lo que se hace con el agredido y por esa razón es que el acoso alcanza o puede alcanzar modalidades e intensidades incomprensibles para las víctimas y los adultos. Estas son suficientes razones para entender la importancia indispensable de controlar el fenómeno del acoso en sus etapas embrionarias y eliminar los riesgos de consecuencias más graves en las víctimas.

Pasada la etapa del necesario cotejo de experiencias y características personales, tienen lugar las primeras controversias y conflictos entre pares, algunos de los cuales se resuelven amistosamente, otros mantienen una situación de incertidumbre que casi siempre se resuelve desfavorablemente para la parte mas vulnerable y otras pocas terminan siendo de abuso y maltrato, con lo que se inicia el llamado acoso escolar y bullying. En este ínterin son más los factores de riesgo que se acumulan para consagrar el acoso entre pares que las intenciones o acciones del centro para desalentar el crecimiento de este fenómeno. En toda esta fase podríamos decir que la violencia relacional se deriva de los conflictos interpersonales y así se va larvando el acoso o tiranización entre pares.

Un aspecto de especial interés que no puede ser excluido del estudio de la dinámica del acoso es la existencia de las condiciones de riesgo de la propia escuela. En efecto, existen condiciones de riesgo en la escuela que no pueden omitirse: la escuela no promueve formas de convivencia democrática en el centro educativo entre sus miembros aun sabiendo los riesgos que demanda una masificación de estudiantes diversos en las aulas. Es decir que si la escuela toma previsiones para instaurar políticas de educación en convivencia, las acciones de riesgo del bullying que comentamos se harían menos riesgosas desde su etapa embrionaria. La ausencia de estas condiciones, sin embargo, no son casuales porque el sistema social y el educativo tiene la convicción de que el manejo y control de grupos se realiza mediante la promulgación de regulaciones basadas en normas y reglamentos provenientes de los más altos estamentos institucionales, lo que no da lugar a medidas y propósitos democráticos y equitativos.

El Modelo Poder-Sumisión en la resolución de conflictos

La presencia de relaciones asimétricas entre los individuos nos lleva a pensar que hay una tendencia casi natural a asumir roles de poder y/o de sumisión según las características que la socialización provea a cada individuo.

El examen de este modelo tendría dos dimensiones, a saber: en la primera de ellas se reconoce que su existencia, es decir, la relación de poder-sumisión, es consustancial a las relaciones interpersonales y que es quimérico aspirar a una relación que escape a esa asimetría que «naturalmente» la encontramos en todos los contextos sociales y en todos los vínculos relacionales de los individuos; y la otra dimensión sería la de admitir que las diferencias sociales establecidas –las que también se entienden como «naturales»– regulan las relaciones acorde a la condición de poder que se ostenta respecto a quienes no poseen poder alguno. Para puntualizar un poco sobre lo que se entiende por la posesión del poder, éste se asienta en función a la condición de clase, la posición económica y política, principalmente. Cualquiera de estas dos dimensiones nos conducen al reconocimiento de que la dimensión poder-

sumisión, de naturaleza autoritaria y abusiva, es una suerte de institución social histórica, por lo que se podría convenir que los conflictos entre tales relaciones no tienen otra salida que no sea la de ganar-perder y estar siempre expuestas a una relación vertical invariable.

Estas creencias vienen sirviendo, por ahora, para que muchos que se dicen estudiosos del tema se apresuren a ratificar que el sistema social a través de sus distintas instituciones debe mantenerse firme y enérgico contra las diversas modalidades de violencia que vienen dominando el escenario social y hacen peligrar ese orden tradicional de nuestra cultura. Mayor es la preocupación cuando advierten que las dos instituciones básicas de la sociedad –la familia y la escuela– se encuentran seriamente afectadas por una violencia sistemática que desborda su propio espacio y se convierte en un problema de salud pública.

Nuestra cultura tiene una especial adicción a todo lo que es sanción y castigo físico para corregir lo que ella sentencia como negativo o contrario a su expectativa y para ello cuenta siempre con diligentes estudiosos que buscan confirmar su doctrina de dominio y control.

En cuanto a la existencia de una relación desigual, que no sería lo mismo que una relación de poder-sumisión- su presencia resulta ser una consecuencia de la diversidad tantas veces invocada. No son iguales los profesores a los alumnos ni las mujeres a los varones; asimismo los colegios del Estado a los colegios particulares y tampoco los niños o niñas a los adolescentes. A estas diferencias, que hacen desigual las relaciones interpersonales, se le podría añadir muchas otras más de fácil identificación, claro está, pero en ninguna de ellas tenemos que aceptar que esas diferencias deben traducirse en malos tratos, autoritarismo y violencia por parte de quien ostenta mayor poder.

El docente respecto al estudiante tiene en la relación de desigualdad señalada un mayor poder que asienta en su rol de educador respecto a los estudiantes, y su función no tiene porque expresarse empleando variados estilos de poder tiránico y de sometimiento. Si a su dominio de conocimientos

y valores para la vida que debe impartir a los estudiantes le agrega calidad relacional con sus alumnos, su poder de persuasión y transformación (efecto Pigmalión) acrecentará notablemente su influencia educadora que es donde afina su verdadero poder. No precisa recurrir al trato autoritario y vertical propio de la relación poder-sumisión.

En las relaciones entre pares las desigualdades son también moneda corriente, sin que por ello debamos admitir que la desigualdad solo puede manifestarse mediante el dominio que ejerce el más fuerte en perjuicio del más débil, salvo que apostemos por la natural e invariable relación poder-sumisión propugnada por nuestra cultura social de claro tinte autoritario. Las diferencias que existen entre los estudiantes deben ser superadas pedagógicamente enseñando habilidades sociales relacionales y comunicativas, respeto a la diversidad, educación para la tolerancia, respeto a los derechos humanos, empatía, resolución de conflictos y educación en valores, entre otros aprendizajes que se precisan para remolcar el desarrollo personal y social de los aprendices.

Acoso y Bullying

Del mismo modo como el conflicto no es equivalente al acoso y a la violencia, pese a que la percepción cultural nos ha conducido a esa creencia, debemos decir que el acoso tampoco es equivalente al bullying, aun cuando, como se sabe, recurrentemente se hace uso de ellos como si se tratara de comportamientos equivalentes. Recuérdese que se habla de acoso escolar para referirse al bullying y esa relación ha terminado por fundirse tanto que nos hemos familiarizado bastante con esa visión.

¿Es cierto que acoso y bullying significan lo mismo? Incluso hay muchos que sostienen que hay que abandonar el término inglés y decidarnos por una denominación más nuestra, lingüísticamente hablando, lo que podría ser precisamente el empleo de acoso escolar. El enorme espectro de violencia existente en la escuela tiene en el acoso una modalidad de violencia sumamente generalizada y no es difícil identificarla, pero se distingue del

bullying, que es otra forma de violencia escolar tan consistente como el acoso, pero mucho más corrosiva que aquella, como lo veremos a continuación.

El acoso es un evento de violencia episódico y ocasional que proviene de los distintos agentes del escenario educativo y cuya ocurrencia entre los estudiantes rebaza la relación de pares dominante en el bullying, y la asimetría de poder existente es tan indiscutible que no cabe duda en lo dañino que puede llegar a ser para la víctima. La diferencia de edad o poder entre el acosador y su víctima es tan marcada que quienes son maltratados mediante el acoso difícilmente podrán revertir la relación de indefensión y sometimiento en la que se encuentran. El acoso escolar puede provenir de estudiantes de mayor edad y de otros grados, también puede ser esgrimido por los docentes y autoridades de la escuela y esas connotaciones revelan su distancia con el bullying. El bullying en cambio es una forma de acoso entre pares o iguales y que la ejerce quien posee mayor poder físico o psicológico respecto a la víctima, Esta simetría de poder es aprovechada por el agresor para ejercerla en forma sistemática y repetida, empleando agravios de distinta tipología que agobia a la víctima sin que ella tenga cómo defenderse, porque no sabe ni puede hacerlo. Empero en esta relación podría llegar a producirse un cambio de roles porque la asimetría de poder entre los iguales no es tan abismal y el agresor podría terminar siendo una víctima inesperada del otrora agredido. La diferencia podríamos resumirla, entonces, en los siguientes términos: siendo el acoso una modalidad de violencia que se da episódicamente (entre pares, entre escolares y entre profesores y escolares), carece de dos componentes esenciales que distinguen al bullying: (a) no ocurre entre iguales o pares, que es lo que caracteriza al bullying y (b) el acoso escolar no se produce en forma sistemática como si ocurre en el bullying.

Estos rasgos que hemos expuesto como propios del acoso y del bullying hacen la diferencia y la pertinencia de no confundir estas dos modalidades de violencia escolar por mucha semejanza que se encuentre entre ellas.

La desproporción reinante entre los actores en el caso del acoso escolar, insistimos, no da lugar a que sea posible la reversión de los roles primigenios;

es decir el acosador lo será en todo momento y la víctima lo sufrirá siempre. En el bullying encontramos acontecimientos cada vez más reveladores y originales como son los cambios de los roles originarios de los actores del bullying: el agresor puede dejar de serlo y convertirse en víctima, la víctima, llegado un momento deja de serlo y queda desafectado del grupo de iguales, excluido o autoexcluido, o puede convertirse en agresor contra su anterior maltratador o con otra víctima de turno. En estos casos se encuentra que el nuevo agresor despliega acciones de violencia más severas y brutales de las que él mismo experimentó, según parece por el grado de insensibilización que fue alcanzando como víctima como una suerte de coraza para hacer frente al matón y a la indiferencia del entorno. Tampoco es raro que los espectadores –que eluden ayudar a su compañero víctima por temor a que puedan ser seleccionados como la próxima víctima– sean finalmente elegidos por el agresor como la nueva víctima.

Referencias

- Aisenson, A. (1994). *Resolución de conflictos: un enfoque psicosociológico*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Avilés, J. (2012). *Manual contra el Bullying. Guía para el profesorado*. Ediciones Libro Amigo. Lima-Perú.
- Benites, L. (2012). La convivencia escolar: una estrategia de intervención en bullying. En *Bullying y Convivencia en la escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*, pp.75-104. Dennis Morzán Impresiones & Empastes. Lima, Perú.
- Braver, Mara, Coordinadora. (s/f). *Programa Nacional de Mediación Escolar. Marco General*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina.
- Calvo, A. & Ballester, F. (2007). *Acoso Escolar. Procedimientos de Intervención*. Editorial EOS. Madrid.
- Carozzo, J. (2012). El bullying en la escuela: interrogantes y reflexiones. En *Bullying y Convivencia en la Escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*, pp.11-36. Dennis Morzán Impresiones & Empastes. Lima, Perú.
- Carozzo, J., Benites, L., Horna, V. & Zapata, L. (2012). *El Bullying no es juego. Guía para todos*. Dennis Morzán Impresiones & Empastes, Lima, Perú.
- Cascón, P. (2000). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de Pedagogía*, 287. www.oei.es
- Cascón, P. (s/f). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Universidad Autónoma de Barcelona. www.pangea.org
- Conforti, F. (s/f). *Comentando el libro «Trasformación de Conflictos»*. Pequeño Manual de uso de John Paul Lederach. www.acuerdojusto.com

- D'Angelo, L. & Fernández, D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. UNICEF, Buenos Aires.
- Fernández, I. (2001). *Escuela sin violencia: Resolución de conflictos*. Alfaomega-Narcea, México.
- Fernández, M. (2009). *Modelo de Gestión de Conflictos escolares (MGCE)*. Programa de Apoyo a la Gestión Pública Descentralizada y Lucha contra la Pobreza (PADEP), La Paz.
- Gómez, J. (s/f). *Conflicto (Gestión y transformación)*. www.aulaintercultural.org
- Gómez, J. (2009). *Convivir con el conflicto. Conflictos y convivencia en la escuela*. Cyan, Proyectos y Producciones Editoriales S.A.
- Junta de Extremadura (2001). *Comunicaciones al Congreso. Conflictos Escolares y Convivencia en los Centros educativos*. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Mérida.
- Mendoza, B. (2012). *Bullying. Los múltiples rostros del abuso escolar*. Editorial Brujas. Argentina.
- Ministerio de Educación del Perú (2012). *Prevención e Intervención Educativa frente al Acoso entre Estudiantes*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2006). *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar*. Cartilla de Trabajo Aprender a Convivir. Gobierno de Chile.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata. Madrid.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. GRAO. España.
- Ortega, R., Del Rey, R. & Gómez, P. (2002). *Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y Diálogo*. Editado por Cruz Roja Juventud. Madrid.
- Ortega, R. & colaboradores (1998). *La convivencia escolar: que es y como abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia y Junta de Andalucía. España.
- Pantoj, A. & otros (2005). *La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención*. Ministerio de Educación y Ciencia. España.
- Pareja, J. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado*. Universidad de Granada. www.ugra.es
- Puig, J. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 257. Dianet.unirioja.es www.oei.es
- Ramos, M., Ravello, C. & Rivera, S. (2009). *Aprendiendo a resolver Conflictos en las instituciones educativas*. Ministerio de Educación, Lima, Perú.
- Salgado, C. (2012). Revisión de las Investigaciones acerca del Bullying: desafíos para su estudio. En *Bullying y Convivencia en la Escuela. Aspecto conceptuales, aplicativos y de investigación*, pp. 127-176, Dennis Morzán Impresiones & Empastes. Lima, Perú.
- Salm, R. (2005). *La solución de conflictos en la escuela*. Alfaomega. Méjico.
- Toledo, M., Magendzo, A. & Gutierrez, V. (2009). *Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes*. Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. www.fonide.cl
- UNICEF (2009). *El Programa para la Gestión del Conflicto Escolar Hermes*. Bogotá. Cundinamarca, Colombia. www.uniceflac.org

PANORAMA DE LA INVESTIGACIÓN DEL BULLYING Y CYBERBULLYING EN EL PERÚ Y EL MUNDO

Alberto Quintana Peña y Gabriela Ruiz Sánchez***

En sentido estricto hablar del ciberbullying y el acoso cibernético no es hablar de nuevos temas, sino más bien de las nuevas herramientas que se utilizan. Es decir, estamos hablando del acoso entre pares o Bullying, pero ¿el bullying es un fenómeno nuevo en las escuelas? No, durante mucho tiempo los escolares peruanos han venido siendo víctimas de la violencia entre pares, proceso psicológico que por ello recurrentemente ha estado presente en la literatura nacional, es el caso que se puede encontrar anécdotas a este respecto en las obras «*El sueño del pongo*» de Arguedas (1965) y «*La ciudad y los perros*» de Vargas Llosa (1963), por citar solo obras de dos de nuestros más laureados escritores. A pesar de lo cual, este proceso se ha mantenido invisible a la investigación de la psicología científica tanto nacional como extranjera, mientras que las víctimas del bullying, usualmente personas discriminadas por ser en algo diferentes al resto y, por ende, marginadas, han venido sufriendo este tipo de abuso en silencio. Marginación que, en nuestros países latinoamericanos, como consecuencia de la conquista española y la consecuente sumisión a la que fueron expuestos nuestros ancestros está arraigada a procesos estructurales, donde el descendiente del conquistado andino o el del esclavo negro, son las más frecuentes víctimas. Escenario que se mantuvo así hasta que, con la emergencia del desarrollo de las TICs (tecnologías de la información y la comunicación, celulares, internet, etc.), que permiten el uso de herramientas que magnifican y mantienen la duración de la agresión, comenzaron a producir reacciones de respuesta (ABC, 1975; Cobb & Avery, 1977) individual (alguien apostado en una azotea de un centro

* Profesor Principal de la Facultad de Psicología en la UNMSM <http://cienciaycomportamiento.blogspot.com>
albertolqp@yahoo.es

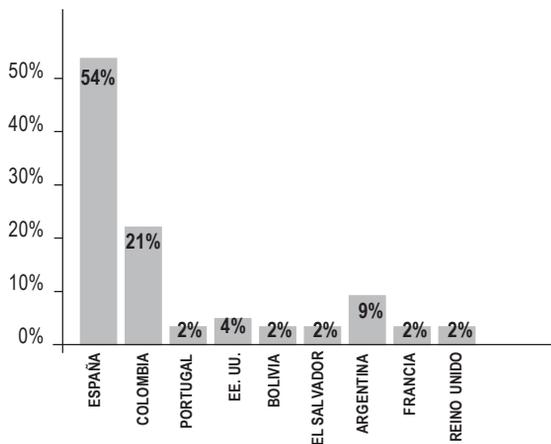
** Docente EBR UGEL 05. <http://educacionadolesenciayactualidadjva.blogspot.com>, gabrielayanet5@yahoo.es

educativo disparando indiscriminadamente y asesinando a transeúntes) o colectiva (grupos de estudiantes marginales ingresando inopinadamente a un comedor estudiantil fuertemente armados y asesinando indiscriminadamente a cuantas personas se les cruzaban delante), afectando a otros sectores sociales y creando, tal impacto social, que dieron lugar a que en Dinamarca, Olweus (1998), en estudios realizados de 1978 a 1993 precisara la relevancia social del citado problema. Habiendo pasado de ser un problema privado que atañía solo a los ciudadanos marginales que lo sufrían, las víctimas, a ser un problema social en tanto afectaba a ciudadanos no marginales, los victimarios y a terceros.

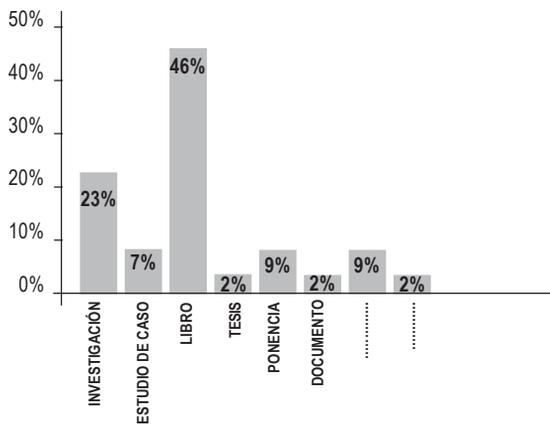
De aquellos años a la actualidad se cuentan por decenas las investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas realizadas alrededor de esta temática en muchos países del mundo, una aproximación al estado del arte de la investigación acerca del bullying (la violencia entre pares en ambientes educativos) en la esfera internacional la encontramos en los estudios de Cárdenas y Hernández (2010), Gráfica 1 y 2 y de Benitez y Justicia (2006), Gráfica 3, que enfatizan en las investigaciones más relevantes acerca de la definición, incidencia y prevalencia del Bullying en distintos países y los de Krauskopf y Chaves (2007), que reseñan y evalúan, en particular, los más eficaces programas de intervención con los que se ha intentado modificar la ya emergencia de este fenómeno en varios países del mundo, o bien, las conductas de convivencia para prevenirlo.

En la Gráfica 1 podemos observar la distribución según los países en que se realizaron según la base de datos utilizada por Cárdenas y Hernández (2010), resultante de la revisión de prácticamente medio centenar de artículos, tesis y otros documentos a los que tuvieron acceso y que se describen en su tesis, mientras que en la Gráfica 3 se puede apreciar a partir del corpus de datos que utilizaron en su estudio Benitez y Justicia (2006), la variedad de temáticas en relación a este proceso que se han venido estudiando.

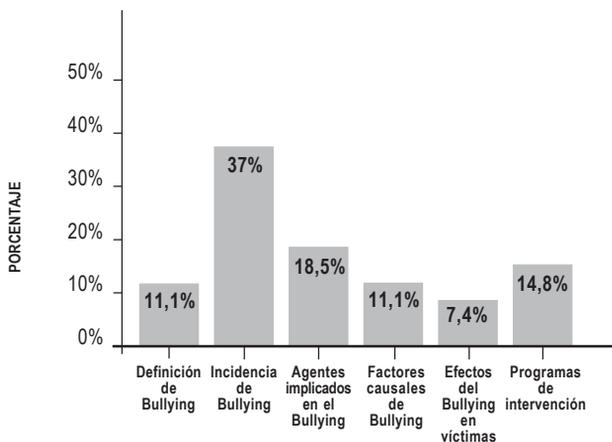
De esta gráfica se evidencia que si bien en las bases de datos predominan los reportes de investigaciones realizadas en España, país de ambos grupos de investigación, sin embargo, también han sido considerados estudios que evidencian la producción de conocimientos en esta temática en varios países



Gráfica 1. Investigaciones del bullying en el mundo según los países en que se realizaron



Gráfica 2. Literatura en el mundo según el tipo de estudio



Grafica 3. Investigaciones del bullying en el mundo y temas estudiados

de Europa y América, dejándose extrañar claro está la no tan prolija, pero existente, investigación de esta temática en Asia y el Medio Oriente.

Complementariamente a este análisis Cárdenas y Hernández (2010), muestran la distribución de los tipos de estudios realizados (Gráfica 2) en los que se observa que los estudios empíricos comprenden apenas algo más del 34% (9%, 2% y 23%), de los cuales algo más de un 23% (aunque no está explicitada la metodología utilizada en las tesis) se refieren al parecer a investigaciones con metodología cuantitativa.

De la revisión de este estado del arte los investigadores Benitez y Justicia (2006) concluyen que...

El maltrato entre iguales, hace referencia al conjunto de comportamientos físicos y/o verbales que una persona o grupo de personas, de forma hostil y abusando de un poder real o ficticio, dirige contra un compañero/a de forma repetitiva y duradera con la intención de causarle daño.

Esta definición supone:

- a) la existencia de un desequilibrio de poder entre víctima y agresor que ha de ser entendido como el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario sin estar legitimado para hacerlo;
- b) la frecuencia y duración de la situación de maltrato, estimando una frecuencia mínima de una vez por semana y una duración mínima de seis meses;
- c) la intencionalidad y el carácter proactivo de la agresión, ya que se busca obtener algún beneficio social, material o personal, sin que medie provocación previa; y,
- d) la pretensión de crear daño.

En la mayoría de los casos son *comportamientos no encubiertos en los que el agresor ni se esconde ni se mantiene en el anonimato y que engloban agresiones directas e indirectas tanto físicas como verbales, psicológicas y de exclusión social.*

Las *tasas de incidencia y prevalencia* encontradas en los estudios revisados Benitez y Justicia (Tabla 1) ponen de manifiesto dos aspectos: (a) que el fenómeno del maltrato entre iguales no es más importante ahora que hace unos años, dado que las cifras de incidencia son parecidas; y (b) la prevalencia del maltrato entre iguales es similar en diferentes países independientemente de su cultura y sistema educativo.

La mayoría de alumnos victimizados repetidamente son pasivos y casi nunca han reaccionado agresivamente, no se defienden, y son rechazados por sus compañeros. Son las denominadas *víctimas pasivas*. Otras víctimas son miembros de un grupo de menor tamaño que es extremadamente agresivo y tiende a provocar los ataques de otros alumnos. Los miembros de este grupo sufren más rechazo social, se enfrentan tanto a los agresores como a las víctimas pasivas y son los que se conocen como *víctimas provocativas*. Este último grupo de víctimas en función de variables contextuales y/o situacionales, asumen el rol de víctima o el de agresor, dando lugar a la figura del *agresor/víctima*. Los *agresores activos* inician por cuenta propia los malos

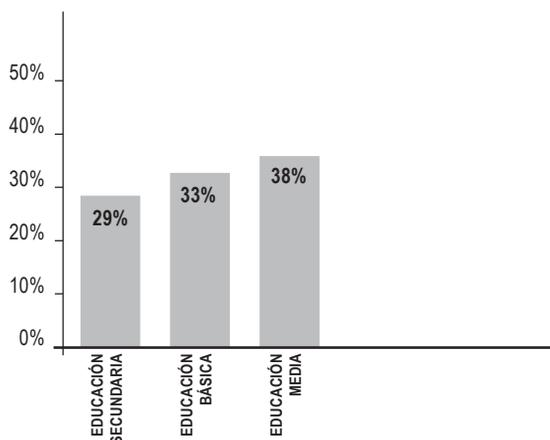
tratos, y a veces, otros alumnos les apoyan, pero no son ellos los que inician el maltrato, estos últimos son conocidos como *agresores pasivos* (Olweus, 1993). Otros agentes implicados en la dinámica del Bullying son los *espectadores prosociales* que ayudan a la víctima y hasta pueden llegar a recriminar al agresor, verbal o gestualmente; los *espectadores propiamente dicho*, son los que observan y no hacen nada, incluso pueden sentirse indiferentes y los *Espectadores Antisociales* son los que refuerzan de alguna manera la conducta del matón (Monjas & Avilés, 2003).

Tabla 1
Estudios y tasas de incidencia del Bullying por países

ESTUDIOS	PAÍS	TOTAL DE AFECTADOS %	VÍCTIMAS %	AGRESORES %
Olweus , 1991	Noruega y Suecia	17,6	10,6	8
Whitney y Smith, 1993	Gran Bretaña	21	14	7
Rigby, 1997	Australia		14	
Defensor del Pueblo, 1999	España	12	7	5
NCES, 2003	Estados Unidos	8		
Solberg y Olweus , 2003	Noruega y Suecia	18,2	11,7	6,5
Avilés y Monjas, 2005	España	11,6	5,7	5,9
Serrano e Iborra, 2005	España	20,1	12,5	7,6
Ramírez, 2006	España	10,5	7,4	3,1

Nota: como no en todos los estudios se ha identificado a los agresores-víctimas como un tipo distinto a las víctimas, en esta presentación se han considerado como víctimas.

Otro resultado de estos estudios es la constatación de que las *tasas de victimización entre el alumnado disminuyen conforme aumenta la edad*, y además, que las agresiones físicas ocurren con una frecuencia menor. Y usualmente las víctimas son, de forma generalizada, más jóvenes que sus agresores. Información que se puede considerar adecuadamente sustentada, dado que como se observa en la Gráfica 4, las investigaciones analizadas en ese estudio (Cárdenas & Hernández, 2010), han sido realizadas prácticamente en la misma proporción en todos los grados escolares.



Gráfica 4. Investigaciones del bullying según el grado educativo de los sujetos investigados

Los niños utilizan más la agresión directa y no encubierta, en tanto que las niñas, optan por la agresión indirecta y de corte relacional.

Si bien, quienes más sufren las consecuencias del maltrato son quienes lo padecen, *las víctimas*: falta de autoestima, reducción de la autoconfianza, aislamiento y/o rechazo social, absentismo escolar, disminución del rendimiento académico, problemas psicossomáticos, ansiedad, disfunción social, depresión, tendencias suicidas, etc. que dejan su huella a corto, medio y largo plazo; sin embargo, *los agresores* se acostumbran a vivir abusando de

los demás, lo que termina acarreándoles graves trastornos de integración social que pueden ser la antesala de futuras conductas delictivas. Los expertos también hacen la distinción entre Bullying directo, las agresiones físicas, verbales o psicológicas en las que el agresor maltrata a la víctima en una situación o escenario que ambos comparten, y Bullying indirecto, la exclusión social o el cyberbullying, en las que el agresor maltrata a la víctima desde una situación o escenario en los que la víctima no se encuentra presente, maltrato en el que en consecuencia al abusador aparentemente podría mantenerse anónimo.

Complementariamente a esta revisión de los estudios del estado del arte de la investigación acerca del bullying en el mundo, y con el propósito de tener una aproximación al estado del arte referido a las investigaciones acerca del bullying en nuestro medio se presentan en la tabla 2 los resultados de nuestro estudio realizado con el propósito de responder a la interrogante ¿De qué forma se efectúan las investigaciones acerca del bullying, violencia entre pares, en la población peruana? realizado teniendo como muestra las publicaciones de hallazgos empíricos acerca de esta temática en la Web, es decir, utilizando las publicaciones difundidas electrónicamente en las bases de datos especializadas Cielo, Redaly, Proquest y el google académico, en tanto «como ya ha sido señalado por algunos epistemólogos, solamente los resultados de las investigaciones que se difunden son los que contribuyen al progreso de la ciencia (Kuhm, 1971, Bunge, 1980, Garfield, 1995, Piscoya, 1974)» (Quintana & Ojeda, 1996). Bases de datos, en las que apenas tres de los artículos resultaron ser de reflexión teórica a este respecto y puesto que el encargo social de la psicología profesional es, sobre todo, dar cuenta de las regularidades existentes en la vida cotidiana y de ser el caso, desarrollar formas de intervención para modificar aquellas que afecten el bienestar de las personas (Ribes, 1982), los mismos no han sido incluidos en el estudio, es decir, en este estudio solo han sido considerados los estudios empíricos, con independencia de la metodología utilizada. Este estudio se realizó mediante un diseño de investigación de tipo descriptivo. Específicamente se ha realizado una Investigación Neo-bibliométrica, usándose como instrumento de recogida de datos el Formato de Evaluación de los Reportes

de Investigación FORI (Quintana, 1995). Entendiendo por neo-bibliométrico al Método para el estudio cuantitativo de las investigaciones científicas a través de los reportes de investigación que permite realizar un análisis objetivo y riguroso de las metodologías, temáticas, fuentes documentales, poblaciones investigadas, etc. de estas investigaciones (Quintana, 1996).

Tabla 2

Investigaciones del bullying en el Perú y temas estudiados

AÑO	AUTORES	TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	TIPO DE REPORTE
2001	Patricia Navarrete Talavera	Hostigamiento y victimización entre compañeros de escuela.	Tesis
2007	DeVida, USMSM Instituto Cuanto	II Estudio Nacional: Prevención y consumo de drogas en estudiantes de secundaria - 2007	Investigación internacional
2007	Miguel Oliveros Donohue, Armando Barrientos Achata	Incidencia y factores de riesgo de la intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de un colegio particular mixto de Lima.	Artículo de Revista especializada
2007	Vivian Landázuri Wurst	Asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de un colegio particular de Lima.	Artículo de Revista especializada
2008	Miguel Oliveros D., Luzmila Figueroa A., Guido Mayorga R., Bernardo Cano U., Yolanda Quispe A., Armando Barrientos A.	Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú.	Tesis
2009	Isabel Amemiya, Miguel Oliveros, Armando Barrientos A.	Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios de tres zonas de la sierra del Perú.	Investigación internacional

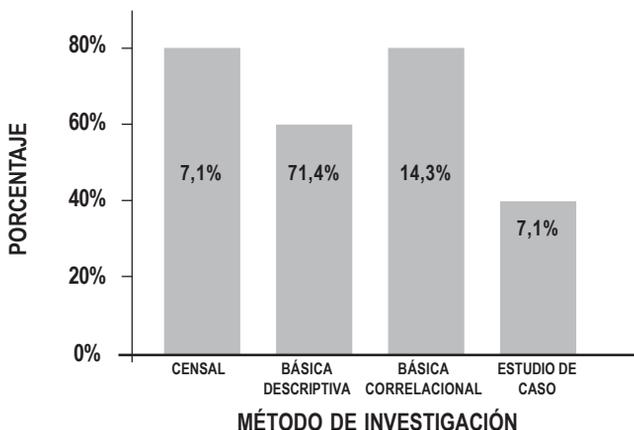
AÑO	AUTORES	TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	TIPO DE REPORTE
2009	Oliveros M. Figueroa L., Mayorga G., Cano G., Quispe Y., Barrientos A.	Intimidación en colegios estatales de secundaria.	Artículo de Revista especializada
2009	Alberto Quintana P.; William Montgomery U.; Carmela Malaver S.	Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares.	Artículo de Revista especializada
2009	Jorge Del Río Pérez, Xavier Bringue Sala, Charo Sádaba Chalezquer, Diana González González	Ciberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela.	Investigación Internacional
2010	Gutiérrez Gutiérrez Carmen Isabel, Eduardo Isabel vergara Wesselmann	Violencia escolar entre pares (bullying de 1º, 2º, 3º y 4º año de secundaria en centro educativo de la provincia de Chiclayo 2009.	Artículo de Revista especializada
2010	Mercedes Julisa Loza y Susana Frisancho	¿Por qué pegan los niños? Creencias sobre la agresividad infantil en un grupo de profesoras de Educación Inicial.	Tesis
2010	Alberto Quintana P., William Montgomery U., Carmela Malaver S., Gabriela Ruiz S.	Capacidad de disfrute y percepción del apoyo comunitario en adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares (Bullying).	Artículo de Revista especializada
2010	Ccoica Miranda Teófilo	Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del distrito de Comas.	Tesis
2010	Lupe García A.; Oswaldo Orellana M., Ricardo Pomalaya V., Elsa yanac R., Lidia sotelo L., Edgar Herrera F., Noemí Sotelo L., Hilda Chavez Ch., Nayú García Z., Dante Macazana F., Daphne Orellana G., Paul Fernandini Q.	Ciberbullying en escolares de educación secundaria de Lima Metropolitana.	Artículo de Revista

AÑO	AUTORES	TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	TIPO DE REPORTE
2010	María Lucía Mesones Valdez	Cólera y acoso escolar en un grupo de adolescentes de un colegio estatal en Lima Metropolitana.	Tesis para optar el Título Profesional
2010	María Paz Sáenz Gonzáles	Sintomatología depresiva y acoso escolar en un grupo de adolescentes escolares.	Tesis para optar el Título Profesional
2010	Alianza por la Educación Sexual Integral Sí Podemos	Monitoreo social ESI en tres Regiones del Perú.	Documento institucional
2011	Marcela Román y F. Javier Murillo	América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar.	Artículo de Revista especializada
2011	Carlos F. Cáceres, Alfonso Silva Santisteban, Ximena Salazar, Julio Cuadros, Fernando olivos, Eddy Segura	Estudio a través de Internet sobre «Bullying» y sus manifestaciones homofóbicas en escuelas de Chile, Guatemala, México y Perú, y su impacto en la salud de jóvenes varones entre 18 y 24 años.	Investigación internacional
2011	Jaris Mujica	Jugar en serio. Transgresión, humillación y violencia en la escuela primaria.	Virtual de Centro de investigación

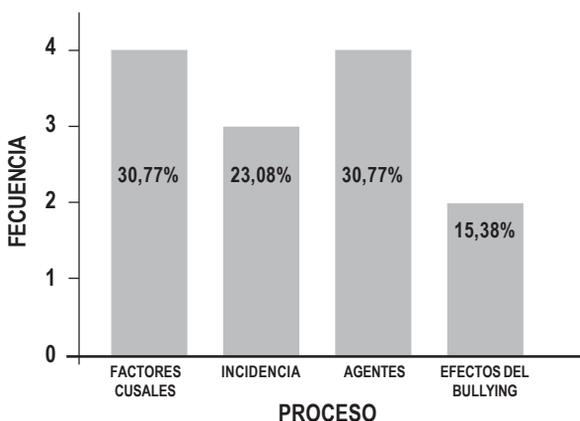
Uno de los resultados de la investigación neo-bibliométrica de la producción científica nacional es el referido a la distribución de los reportes por el tipo de estudio realizado. En la Gráfica 5 se observa la predominancia de la investigación empírica cuantitativa y particularmente de nivel descriptivo y que constituye el 71,4% de los estudios reportado por vía virtual.

En nuestro medio las temáticas respecto a la incidencia del bullying o cyberbullying no constituyen más del 23,08% del total de la producción científica nacional (Gráfica 6), siendo el mayor porcentaje de ella dedicada a investigar diversos factores relacionados a este fenómeno que podrían dar

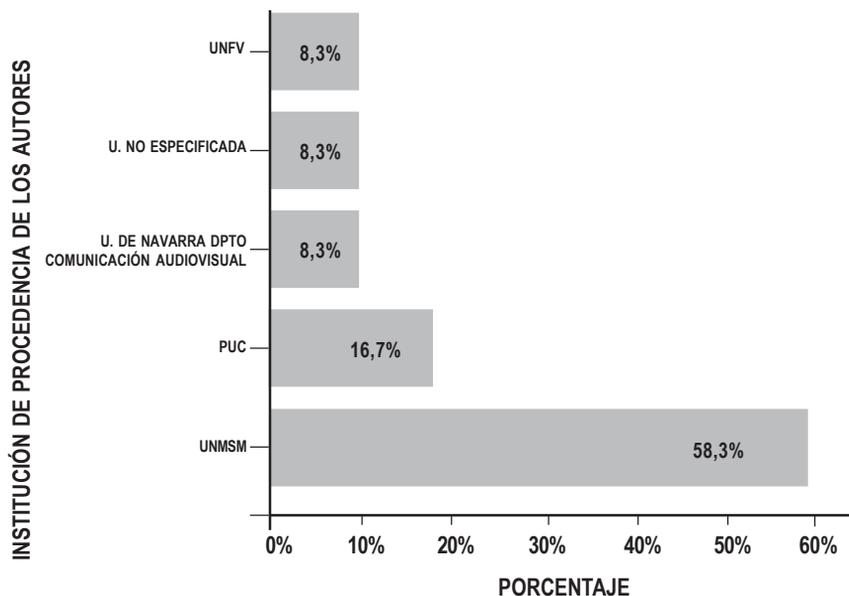
luces acerca de las condiciones que lo favorecen o previenen (factores causales 30,77% y agentes 30,77%), y que por ende podría perfilar los programas que se implementen para su prevención o intervención profesional.



Gráfica 5. Investigaciones del Bullying en el Perú según el tipo de estudio



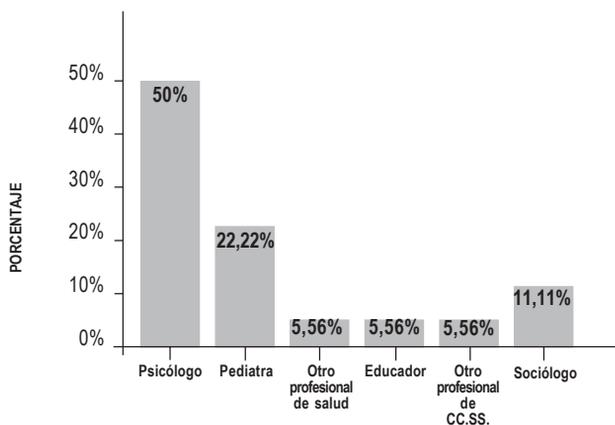
Gráfica 6. Investigaciones del Bullying en el Perú según el o los procesos psicológicos investigados



Gráfica 7. Investigaciones del Bullying según la institución de procedencia del autor principal

Para terminar, por ser tan solo información para contextualizar, este somero análisis de la investigación del bullying en nuestro medio, efectuado mediante la metodología neobibliométrica (Quintana, 2006; Quintana & Ojeda, 1997), es pertinente resaltar que el 58,3% de la investigación en esta temática (Gráfica 7) ha sido producida por investigadores pertenecientes a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; habiendo sido el 50% de las mismas producida por profesionales psicólogos, seguida por un 22% realizada por pediatras (Gráfica 8).

Centrándonos en el tema de interés de esta entrega, como precisamos inicialmente, en sentido estricto hablar del ciberbullying, el acoso cibernético, no es hablar de nuevos temas, sino más bien de las nuevas herramientas que se utilizan, por ello es necesario explicitar los nuevos escenarios que contextualizan esta forma de violencia entre pares.



Gráfica 8. Investigaciones del Bullying según la profesión del autor principal

Motivados por el desarrollo de las nuevas tecnologías y su accesibilidad a la población general, han surgido nuevos contextos y escenarios de relación interpersonal. En estos nuevos escenarios, adolescentes y jóvenes no solo comparten con otros iguales a ellos, la posibilidad de relacionarse por medio de la red, sino que incluso todo su comportamiento gira alrededor de la misma, dando lugar a lo que se ha denominado la e Generation o Generación Net (Ferreiro, 2006).

La aparición de estos nuevos escenarios de interacción con sus iguales les brinda la oportunidad a los escolares de poner en juego, en un nuevo espacio, *los mismos patrones de interacción que están presentes en las relaciones que mantienen con sus iguales en otros contextos de interacción*, (Castells, 1999) lo que supondría por tanto que las manifestaciones de violencia entre iguales sean adaptadas ahora a las particularidades propias de este nuevo medio. Por ello no resulta extraño que la presencia de un patrón de interacción de abuso, dominio sumisión o violencia entre pares que se hace presente en las interacciones que se establecen entre los adolescentes y jóvenes, *termine exportándose a los otros espacios o relaciones donde los adolescentes participan*.

En Europa el número de usuarios regulares de las redes sociales Facebook, Hi5 y Myspace creció, en su mayoría de edad escolar, en un 35 por ciento o aproximadamente a 41,7 millones de usuarios entre el 2007 y el 2008. De acuerdo a la comisaría europea de medios, Viviane Reding (Masias, 2009) los pronósticos prevén que para el 2012 habrá un aumento de hasta 110 millones de usuarios. Este acceso libre y fácil a la red en la comunidad europea, al igual que en Estados Unidos, ha traído como una de sus consecuencias que millones de chicos se burlen de otros en base a medios virtuales. Según informes de la Comisión Europea en Bruselas, uno de cada cinco alumnos en Alemania sufrió acosos en la red, en Polonia es uno de cada dos escolares y en Inglaterra uno de cada tres estudiantes (Masias, 2009).

De la investigación internacional realizada por el grupo telefónica en colaboración con la universidad de Granada (2007), se observa que en el Perú participaron los alumnos de 72 colegios, 16 privados y 56 públicos, haciendo un total de 8,200 niños (la mitad de primaria y la otra mitad de secundaria), encontrándose como resultado que los adolescentes opinan que sus padres no conocen mucho sobre internet (55%). Ésta sería una de las razones para explicar por qué solo el 11% de los padres les han hablado a sus hijos sobre los peligros y riesgos del mal uso de las tecnologías de información y comunicación. Asimismo, se resaltó el uso intensivo de diversos medios interactivos, situándose a la cabeza del ranking de uso, la utilización del *correo electrónico* como herramienta de comunicación destacando claramente el envío de mensajes a celulares desde la Red, servicio con gran atractivo para casi la mitad de los menores peruanos. Nuestro país destaca además sobre el promedio en la preferencia de los adolescentes por el chat, siendo los varones quienes optan por este en el mayor porcentaje de la muestra. Más del 80% de los encuestados navega por la Red, un porcentaje que se eleva al 95% de los adolescentes de entre 10 y 18 años que afirma acceder de modo habitual a Internet. Además, los adolescentes peruanos prefieren significativamente el celular (47%) frente a la red (40%), tanto así que el 83% de los mayores de 9 años poseen un teléfono celular propio (Del Río, Bringue, Sádaba & González, 2009).

Tabla 3

Diferencias entre Bullying y Cyberbullying

BULLYING	CYBERBULLYING
Directo	Anónimo
Se produce en ambientes de la escuela.	Ocurre fuera de los ambientes de la escuela.
El hogar es un refugio, así mismo los fines de semana y los períodos vacacionales.	El hogar ya no es un refugio, tampoco los fines de semana ni los períodos vacacionales.
Pocos espectadores son compañeros de la escuela.	Muchos espectadores no solo son compañeros de la escuela.
Con el tiempo tanto los espectadores, los abusadores hasta incluso las víctimas podían olvidar las vejaciones a las que esta última fue sometida.	El contenido digital usado en el acoso se almacena en los sistemas electrónicos y siempre puede volver a ser actualizado y permanentemente experimentado.
El agresor mantiene malas relaciones con los maestros.	El agresor mantiene buenas relaciones con los maestros.
La víctima teme represalias físicas: <i>golpes, puñetazos y empujones</i> . Verbales: <i>burlas, insultos y chismes</i> No verbales: <i>uso de gestos y la exclusión del grupo</i> .	La víctima teme la pérdida de los privilegios de socializar con sus pares por medio de la tecnología.
Las reacción emocional usual es el miedo.	<i>Dado el contexto anónimo de la intimidación las reacciones emocionales son diversas: invasión, frustración, disgusto, enfado, fastidio, soledad, tristeza, depresión, daño, miedo.</i>
El acosador debe físicamente ser algo más fuerte que la víctima.	El acosador debe ser algo más alfabetizado digital que la víctima.

De acuerdo a la encuesta del 2007 al 2008 de la Red Peruana de Lucha contra la Pornografía (La República, 2009), si bien el 56% de adolescentes peruanos se ha sentido acosado por internet, en su navegación por las redes

sociales como Hotmail, Hi5, Facebook, Messenger, entre otros, realizados mayormente por parte de desconocidos, aunque en algunos casos por compañeros de clase o vecinos, sin embargo, estos adolescentes generalmente no reportan estos hechos a sus padres porque están convencidos que si lo hacen, éstos tomarán medidas, como prohibirles el acceso a Internet o cambiar la computadora de un ambiente privado, como su dormitorio, a uno común como una sala o comedor; situación que de hecho violentaría su derecho a la privacidad, en tanto las redes sociales virtuales en la actualidad son experimentadas por la mayoría de los jóvenes como el lugar de encuentro y comunicación entre amigos, que no hace muchos años representaba para los hoy ancianos o adultos, sucesivamente las plazas mayores de sus pueblos, algunos girones de las ciudades y, más recientemente, los centros comerciales y por ende, éste sería el escenario donde socializar con sus pares, compartir con ellos sus estados de ánimo a distancia, con las ventajas colaterales de poder, mediante este escenario virtual, expresar sentimientos que no se atreverían a expresar cara a cara, o la posibilidad de ocultar sus identidades, obteniendo las mismas posibilidades de desinhibición que a las anteriores generaciones les brindaban las máscaras usadas en algunas danzas, bailes o eventos lúdicos como los carnavales.

El Cyberbullying es un modo disimulado de acoso verbal y escrito. Los acosadores hostigan a sus víctimas a través de dos medios –el ordenador y el móvil– (Manson, 2008). A través del ordenador, el afectado recibe mensajes acosadores en el e-mail, en el instantmessaging. Le cuelgan post obscenos, insultos en chats. Incluso el acosador/es puede crear blogs o websites para promover contenidos difamatorios. En otras palabras, el cyberbullying no es otra cosa que el bullying utilizando las TICs (Internet: correo electrónico, weblogs, páginas personales etc; telefonía móvil). Sin embargo, el uso de las nuevas tecnologías, en sus distintos formatos, introduce nuevas reglas y características propias que hacen de la violencia y el abuso online situaciones diferenciadas de cualquier otro tipo de violencia (Tabla 3).

El Cyberbullying, es la conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo, que se lleva a cabo por un grupo o un individuo

mediante el uso de medios electrónicos y se dirige a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma (Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippet, 2006). También es conocido como: «*Electronic Bullying*» & «*Online Social Cruelty*», «*La intimidación electrónica*» y «*La crueldad social en línea*».

Willard, (2005, 2006) distingue distintos tipos de Cyberbullying por medio de la Web:

Provocación Incendiaria, discusión que se inicia, generalmente en Internet, y que aumenta de tono en los descalificativos y la agresividad con mucha velocidad, como un incendio; **Hostigamiento**, envío repetido de mensajes desagradables; **Denigración**, enviar o «colgar» en la red rumores sobre otra persona para dañar su reputación o sus amistades; **Suplantación de la personalidad**, hacerse pasar por la víctima en el ciberespacio o usar su móvil para increpar a sus amigos; **Violación de la intimidad**, compartir con terceras personas los secretos, informaciones o imágenes embarazosas de alguien en la red; **Juego sucio**, hablar con alguien sobre secretos o información embarazosa para después compartirla en Internet con otras personas, es decir, difundir información personal sin conocer el alcance que tendrá la misma; **Exclusión**, excluir a alguien de un grupo online de forma deliberada y cruel; **Cyberacoso**, palabras amenazantes y/o denigrantes que buscan infundir miedo o intimidar. Puede incluir el que el acosador se inscriba en actividades donde la víctima participa de modo que ésta se sienta perseguida y vulnerable.

Por otro lado encontramos el Cyberbullying mediante el teléfono celular: las llamadas silenciosas, llamadas en horarios inadecuados, lanzar amenazas, insultar, gritar, llamadas con mensajes aterrizantes, llamadas con alto contenido sexual, llamar y colgar sucesivamente interrumpiendo constantemente, los mensajes de texto, mensajes multimedia con imágenes, grabaciones de video o mensajes de voz. Kowalski, Limber y Agatston (2010, en Garaigordobil, M., 2011), le añaden a los tipos de Cyberbullying de Willard el **Happy Slapping** o ataque inesperado sobre una víctima mientras un cómplice del agresor graba lo que está sucediendo, normalmente por medio de la cámara de un teléfono móvil, para luego difundirlo o visionarlo

repetidamente. En esta forma de cyberbullying se destaca la intención de los agresores de grabar el episodio de violencia y en especial la reacción de sorpresa y miedo de las víctimas. Para este tipo de ciberbullying, mediante el celular, son necesarios por lo menos dos agresores, ya que uno de ellos debe grabar la agresión que protagoniza el otro.

Esta colaboración afecta aún más a la víctima, que percibe un mayor número potencial de agresores y, como consecuencia, menos opciones para poder resolver la situación por sí misma, además de que lo inesperado de la agresión genera en la víctima la sensación de que en cualquier momento puede volver a sufrir un ataque.

La característica que parecería dar coherencia interna a la gran variedad de formas de agresión que se incluyen dentro del Happyslapping es el intento, por parte de los agresores, de mostrar los ataques como un juego, una extensión de los contenidos de videojuegos. Esta supuesta intencionalidad lúdica ha sido de forma frecuente ofrecida por los agresores como la justificación última de sus comportamientos abusivos.

Entre las consecuencias del impacto del Cyberbullying en la víctima se observan: sentimiento de *impotencia* magnificado por el desconocimiento del agresor de *indefensión* frente a lo que sucede por la inexistencia de normas legales que frenen el acoso. Sentimiento de *vulnerabilidad y desprotección* total, porque el acoso invade ámbitos de privacidad y aparente seguridad como es el hogar familiar. Sentimiento de *vergüenza* porque el acoso se hace público y se difunde rápidamente; de *Inseguridad* en los espacios y lugares cotidianos; de *Temor* de posibles agresiones en cualquier momento (Garaigordobil, M., 2011).

Algunos expertos sostienen que de ser víctima de Ciberbullying (Félix, 2009 y Gonzales, 2007), los adolescentes afectados deberían seguir las siguientes acciones:

- Pedir ayuda en el entorno familiar.
- No hacer en la Red lo que no harían directamente.

- No responder a las provocaciones. No hacer presunciones. Tratar de evitar aquellos espacios virtuales en los que se es asediado.
- No brindar información personal a través de las redes en que se incluye. Evitar intrusos.
- Depurar la lista de contactos.
- Reconfigurar las opciones de privacidad de las redes sociales o similares en las que se participa y hacerlas más estrictas.
- Comprobar qué cuentan de ellos online.
- Repasar la información que se publica y quién puede acceder a ella y poner, a su vez, al alcance de terceras personas.
- Comunicar a los contactos que no se desea que hagan circular informaciones o fotografías de uno en entornos colectivos.
- Ejercer el derecho sobre la protección de datos personales.
- Guardar las pruebas del acoso durante todo el tiempo, sea cual fuere la forma en que éste se haya manifestado.
- Comunicar a quienes le acosan que lo que están haciendo le molesta y pedirles, sin agresividad ni amenazas, que dejen de hacerlo.
- Dejar constancia de que se está en disposición de presentar una denuncia.
- Si las amenazas son graves pedir ayuda con urgencia.

Recomendaciones que resultan importantes en tanto algunos aspectos del cyberbullying de hecho implican infracciones legales (Johnson, 2008) aún no normadas por el derecho en nuestro país; a pesar que los mismos podrían estar violando aquellos artículos constitucionales referidos al hecho de que toda persona tiene derecho a la tutela de su dignidad, su honor y su reputación, toda persona tiene derecho a la no discriminación por su raza, color, sexo, idioma, estado civil, etc. (Congreso Constituyente Democrático, 1993); y que por ende muchas de las formas de este tipo de violencia estarían implicando delitos como: *La difamación*, es decir, toda persona que publique un libelo difamatorio (ejemplo, utilizar TICs para dañar la reputación de una persona). *La extorsión* o amenazar y/o violentar a una persona con la intención de obtener algo, como por ejemplo, el envío de correos electrónicos

amenazantes a la gente para obtener algo de valor. *El delito de acoso*, lo que significa que ninguna persona podrá, sin autoridad legal, limitar la libertad de actuar de otra persona, aplicable si el acto tiene el efecto de producir un temor razonable por su seguridad o la de un conocido, como por ejemplo el uso de las tecnologías de Internet para comunicarse en varias ocasiones con una persona haciéndola que se sienta acosada. *Delito contra la fe pública*, es decir, transmitir por carta, telegrama, teléfono, cable, radio información con la intención de lastimar a alguien (ejemplo, proporcionar información falsa con la intención de lastimar a alguien utilizando un medio como el correo electrónico o mensajes de texto).

A manera de conclusión, se puede decir que en nuestro país la violencia entre pares es investigada por profesionales psicólogos, quienes han producido el 50% del total de los estudios analizados, además que en nuestro medio, predominan las investigaciones de nivel básico-descriptivo y aún no se han reportado, mediante la web, investigaciones que evalúen empíricamente la eficacia de programas de intervención en casos de bullying. A diferencia del panorama mundial en el Perú predominan las investigaciones con adolescentes y de una o más localidades de Lima Urbana. La gran mayoría de los investigadores en esta temática en nuestro medio son docentes de la UNMSM. Es evidentemente necesario una mejor comprensión de lo que es el acoso cibernético, es decir, conocer el daño físico y psíquico que produce el *cyberbullying*; precisando el peligro de su naturaleza anónima, de rápida expansión y alcance. Este entendimiento conllevará a resolver con acierto este tipo de violencia y perder el miedo al empleo de los nuevos medios de comunicación (Diamanduros, Downs & Jenkins, 2008), a una mayor evaluación de los incidentes y de las personas involucradas, lo cual permitirá la toma de decisiones técnicamente informada en relación con el agresor cibernético y la víctima que está siendo intimidada. Y, probablemente conlleve a que los legisladores en el Perú, que a la actualidad han propuesto la ley que promueve la sana convivencia y disciplina escolar y sanciona el acoso y violencia entre escolares, Ley antibullying, retomen la tarea y a partir de la normatividad vigente desarrollen normas que protejan más activamente a las víctimas de este tipo de violencia.

Referencias

- ABC (1975). *Miércoles 8 de Enero*. Edición de la Mañana. Pag. 14 Recuperado de <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1975/01/08/012.html>
- Amemiya, I., Oliveros, M. & Barrientos, A. (2009). *Anales de la Facultad de Medicina Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú*. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832009000400005&script=sci_arttext
- Arguedas, J. (1965). *El sueño del pongo*. Lima: Ediciones Salqantay.
- Benitez, L. & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4)(2), 151-170.
- Cárdenas, F. & Hernandez, P. (2010). *Estado del Conocimiento. Gestión de la convivencia. El Bullying como fenómeno de la violencia en la escuela*. Tesis para optar el grado de Magister Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperad de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/802/1/edu70.pdf>
- Cocicoa, T. (2010). *Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del distrito de comas*. Universidad Nacional Federico Villareal. Tesis de licenciatura. Lima
- Cobb, C. & Avery, B. (1977). *Rape of Tiene Normal Mind*. Toronto: Paperjacks. ISBN 0-7701-0025-2
- Congreso Constituyente Democrático (1993). *Constitución Política Del Perú de 1993*. Congreso constituyente democrático: Lima. Recuperado de <http://www.tc.gob.pe/constitucion.pdf>
- Del Río, J., Bringue, X., Sádaba, Ch. & González, D. (2009). *Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela*. V congrés internacional comunicació i realitat. Universidad de Navarra. Recuperado de http://generacionesinteractivas.org/upload/libros/Cyberbullying_un%20an%C3%A1lisis%20comparativo.pdf
- DeVida, UNMSM & Instituto Cuanto (2007). *II Estudio Nacional: Prevención y consumo de drogas en estudiantes de secundaria - 2007*. Recuperado de http://www.devida.gob.pe/Documentacion/documentosdisponibles/II_Estudio_Regional_EscolaresSec_2007.pdf
- Félix, V. (2009). *Implicaciones educativas, familiares y legales del ciberacoso*. Unidad de Atención e Intervención del Plan PREVI. Valencia. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_812/a_10969/10969.html
- Ferreiro, R. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N *Apertura*, 6(5), 72-85. Universidad de Guadalajara. México Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/688/68800506.pdf>
- Fundación Telefónica (2008). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel.
- García, L., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanac, E., Sotelo, L., Herrera, E., Sotelo, N., Chavez, N., García, N., Macazana, N., Orellana, D. & Fernandini, P. (2010). Cyberbullying en escolares de educación secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 83-99.

- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254. Recuperado de http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/2011/IJPTT%20cyberbullying.pdf
- Gonzales, G. (2007). Coordinadora General de Servicios educativos en Red. DGSCA. UNAM. Recuperado de http://www.ciee.cfi.e.ipn.mx/2domemorias/documents/m/m14a/m14a_26.pdf
- Gutiérrez, C. & Vergara, E. (2010). Violencia escolar entre pares (bullying) de 1ro, 2do, 3ro y 4to año de secundaria en centro educativo de la provincia de Chiclayo 2009. *Revista peruana de pediatría*, 63(3).
- Johnson, M. (2008). *La cyberintimidation et la loi / Leçon / 3ème secondaire* à CEGEP. Recuperado de http://habilomedias.ca/sites/default/files/pdfs/lesson-plan/Cyberintimidation_et_la_loi_3eme_secondaire_au_cegep-2.pdf
- Krauskopf, D. & Chaves, L. (2007). *Estado del arte de las experiencias y proyectos de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Lima: Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Agencia de Cooperación Técnica Alemana (GTZ) Recuperado de <http://new.paho.org/hq/dmdocuments/2009/arte.violencia.escolares.pdf>
- La Republica (2009). Domingo, 04 de enero. Recuperado de <http://www.larepublica.pe/04-01-2009/56-de-adolescentes-en-peru-han-sentido-acoso-traves-de-internet>
- Landázuri, V. (2007). Asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de un colegio particular mixto de Lima. *Rev Psicol Herediana*, 2(2), 71-80.
- Loza, A. & Frisancho, S. (2010). ¿Por qué pegan los niños? Creencias sobre la agresividad Infantil en un grupo de profesoras de educación Inicial. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(2), 59-86.
- Masias, O. (2009). *Cyberbullying, un nuevo acoso educativo*. Master universitario en lengua y cultura españolas. Universidad de Salamanca. Recuperado de http://maximogris.net/PEDAGOGIA/Art_05_014.doc
- Monjas, M. & Aviles, J. (2003). *Programa de Sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Junta de Castilla y Leon: Valladolid.
- Navarrete, P. (2001). *Hostigamiento y victimización entre compañeros de escuela*. Tesis de licenciatura. Lima. Recuperado de <http://www.convivenciaenpaz.com/Archivos/InvestigaNavarrete.pdf>
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, G., Quispe, Y. & Barrientos, A. (2009). *Intimidación en colegios estatales de secundaria*. Recuperado de <http://xa.yimg.com/kq/groups/27087315/1477995319/name/REVISTAR+PEDIATRIA+ok.pdf#page=19>
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, G., Quispe, Y. & Barrientos, A. (2008). *Revista Peruana de Pediatría - Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú*. Recuperado de http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1993-68262008000400004&lng=en...&nrm=iso
- Oliveros, M. & Barrientos, A. (2007). *Revista Peruana de Pediatría - Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú*, Recuperado de http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1993-68262007000300003&lng=pt&nrm=iso

- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Quintana, A. (1995). *Formato de Observación de Reportes de Investigación (FORI)*. Recuperado de <http://www.cienciaycomportamiento.blogspot.com>
- Quintana, A. & Ojeda, G. (1996). El análisis neobibliométrico: un aporte al desarrollo de una epistemología empírica. *Facetas Revista del Consejo Directivo Regional de Lima del Colegio de Psicólogos del Perú*, 1(2), 35-40.
- Quintana, A. (1997). Análisis sociométrico de la investigación en terapia cognitivo –conductual a través de fuentes secundarias. *Revista de Psicología*, 1(1)(2).
- Quintana, A. (2006). Análisis Neo- bibliométrico de las Investigaciones de Tesis en la Escuela Académico-Profesional de Psicología UNMSM. *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1).
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C. & Ruiz G. (2010). *Revista de Investigación en Psicología*. Capacidad de disfrute y percepción del apoyo comunitario en adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares (bullying). Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1609-74752010000100009&script=sci_arttext
- Quintana, A., Montgomery, W. & Malaver, C. (2009). *Revista de Investigación en Psicología*. Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1609-74752009000100011&script=sci_arttext&lng=es
- Ribes, E. (1982). *El Conductismo: reflexiones críticas*. Barcelona: Fontanella.
- Vargas Llosa, M. (1963). *La ciudad y los perros*. Barcelona: SeixBarral
- Willard, N. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats. Effectively managing internet use risks in schools*. Recuperado de <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbctpresentation.pdf>

VIOLENCIA ESCOLAR Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PREVENTIVA DESDE LA RESILIENCIA Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE CONSENSO

*Héctor Lamas Rojas**

Introducción

Una lectura crítica de nuestro país, nos permite constatar que, la violencia, la intolerancia y la discriminación están en la base misma del sistema social, político y económico. La denegación de los derechos del niño y de la mujer, el hambre o el racismo son algunas manifestaciones de la violencia estructural. Y es en el marco de la estructura social donde se constituyen los sujetos singulares. Una singularidad que es a la vez social y que nos engloba y compromete a todos.

Se trata de una problemática que no puede reducirse a un área curricular, sino de una problemática que por su complejidad atraviesa diversos contenidos de diferentes áreas del conocimiento y se manifiesta en todas las acciones sociales. Una problemática que va más allá de la escuela y nos lleva a considerar a la dimensión política y económica y al reconocimiento de los modos de pensar, sentir y hacer de los sujetos singulares, de los grupos sociales y de las interacciones.

Los seres humanos, más que cualquier otro ser viviente, necesitamos de los demás para nuestra propia subsistencia, no solo para la satisfacción de las necesidades básicas, sino para nuestro crecimiento y desarrollo humano integral. Vivir es convivir, por lo tanto, la capacidad de convivir es, sin duda, uno de los aprendizajes más importantes para el desarrollo humano.

* Academia Peruana de Psicología.

Asumimos la convivencia, no solo como el hecho de coexistir o de vivir con otros; sino, también, como la construcción del ambiente y las condiciones que hacen posible el crecimiento y realización de todos, sobre la base del intercambio y establecimiento de relaciones sociales productoras de vida permanente entre los seres humanos y el medio, en cuanto se ha entendido, la convivencia, como el reflejo de las interacciones que viven a diario todos los miembros de las instituciones educativas. Se considera que una buena convivencia escolar contribuye favorablemente a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De otro lado, se considera que el desarrollo de las competencias emocionales se origina fundamentalmente, desde el nacimiento hasta la pubertad, en tal sentido, podemos dimensionar la importancia que tienen las interacciones con los demás y sus referentes contextuales en la conformación del autoconcepto, en la emergencia de la empatía y en la comprensión del mundo social. Es precisamente en el ámbito de esta convivencia donde se aprenden y ensayan las competencias emocionales, tanto a través de las influencias directas como indirectas. Las influencias directas constituyen todas las acciones educativas explícitas y organizadas que persiguen como objetivo el aprendizaje de esas competencias.

Los programas de intervención, deben partir de una política escolar global en la que la intervención tenga lugar a nivel de la escuela, del aula e individual, incidiendo en la prevención.

García propone como objetivos de estos programas tres niveles, a nivel global: generar un clima escolar de cooperación, generar actitudes negativas hacia la agresión, hacer conscientes a alumnos y profesores de la importancia y los efectos negativos del matonismo; y a nivel individual: favorecer la toma de la perspectiva cognitiva del otro, y la percepción objetiva de estímulos.

De acuerdo a Braslavsky la educación debe servir a las personas y a los grupos para operar en el mundo y para sentirse bien operado en ese mundo: conociéndolo, interpretándolo, transformándolo en una relación fértil y creativa entre sí y con el entorno.

Nos propone diez factores que inciden en la construcción de una educación de calidad para todos, los cuales se enumeran a continuación:

1. El foco en la pertinencia personal y social, según el cual debe aprenderse lo que se necesita en el momento oportuno y en felicidad.
2. La convicción, la estima y la autoestima de los involucrados, donde se debe valorar altamente la educación de los pueblos y su capacidad de aprendizaje al mismo tiempo que a sus docentes.
3. La fortaleza ética y profesional de los maestros y profesores, lo cual garantiza un «círculo virtuoso» en la relación entre docentes y sociedad.
4. La capacidad de conducción de los directores e inspectores, ya que presentan una importante correlación con la posibilidad de gestar instituciones apropiadas que promueven aprendizajes de calidad.
5. El trabajo en equipo dentro de las escuelas y de los sistemas educativos, donde una experiencia de desarrollo curricular compartido entre docentes son una clave para el logro de una educación de calidad.
6. Las alianzas entre escuelas y agentes educativos, donde la comprensión de la situación de otros por parte de los actores de la educación (escuelas, familias, sociedad), permite ofrecer algo a los otros en el espacio de valores, compartido o compartible.
7. El currículo en todos sus niveles, que deben atravesar tanto la estructura administrativa de una escuela, como las áreas disciplinares con focos claros, y el accionar cotidiano de los estudiantes para intervenirlo desde la escuela misma.
8. La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos, que dependen mucho de la inversión económica que se haga y que permite una variedad de recursos escolares.
9. La pluralidad y la calidad de las didácticas, donde se presenta un espacio para comprender que existen diversos caminos que conducen al aprendizaje, así como los profesores y los contextos.

10. Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales, condición indispensable para el mejoramiento de la educación.

De este modo, bajo estas pautas, la educación debe constituirse como un instrumento indispensable para prevenir la violencia y mejorar la convivencia, para que de esta forma la humanidad construya una sociedad pacífica, libre y justa, teniendo en cuenta que la principal función de la educación es el desarrollo continuo de las personas y de la sociedad en la realización de esos ideales para poder llegar al desarrollo humano.

Violencia escolar: el paradigma victimizatorio

La escuela juega un papel muy importante en la génesis de la violencia escolar, que en su conceptualización ha ido sufriendo cambios. En un comienzo, se refería exclusivamente a violencia física, tras años de investigaciones el término se ha ampliado y perfilado, incluyendo también la violencia social o psicológica. En un comienzo se estudió el comportamiento de acoso o abuso, mientras que ahora se estudia también la violencia escolar cotidiana, definiéndose ésta como comportamientos de baja intensidad pero de alta frecuencia que se producen diariamente en las relaciones recíprocas entre alumnos/as y también a veces, en las relaciones alumnos/as con profesores/as o viceversa.

El problema de la violencia escolar generalmente se estudia a partir del «paradigma victimizatorio». Caracterizado por un patrón común que la circunscribe en una estructura cuya acción va del agresor a la víctima, pasando por los espectadores (bystanders). Se trata, de una configuración arraigada en las definiciones del fenómeno del *bullying* y en las propuestas de intervención reactiva o preventiva del mismo. A todas luces, es necesario ampliar el fenómeno para alcanzar una comprensión fenomenológica y compleja que permita mirar el *mundo de la vida escolar*, los aprendizajes que pone en marcha y las lógicas que articula.

En base a los modelos explicativos que propuso Rigby y asumiendo la complejidad del fenómeno, Berger y Lisboa plantean que el análisis del

fenómeno puede hacerse en tres niveles: individual, grupal y sociocultural. El primero se focaliza en las variables individuales asociadas al fenómeno, considerando, incluso, el aporte de las variables el segundo nivel plantea que la aparición del fenómeno se da cuando los/las niños/as empiezan a relacionarse y buscan dominar a otros en un encuentro con distintas posiciones de poder. Este fenómeno se da en términos de disputas y/o defensa de la posesión de objetos y/o bienes que son considerados valiosos en el contexto escolar, por ejemplo, el estatus social. En el último nivel se plantea que esto se daría en un contexto de diferencias de estatus, las que ocurren en función de algunos antecedentes históricos y culturales (raza, género, nivel socioeconómico, entre otros).

Cada uno de estos niveles, a pesar de contar con evidencia empírica de su validez, por sí solo no permite dar cuenta de toda la complejidad del fenómeno. Por lo mismo, es necesario asumir una mirada holística, desde una perspectiva ecológica del desarrollo humano, que considere elementos individuales, grupales y socioculturales.

Muchas investigaciones, de las que da cuenta Avilés Martínez señalan que las víctimas no tienen amigos en la escuela y gestionan mal sus relaciones interpersonales, lo que las sitúa en posiciones desfavorables, alimentando la posibilidad de convertirse en blancos. Se indican déficits en su defensa emocional ante los hechos, por las interpretaciones y juicios que construyen, las reacciones que automatizan y la falta de control que tienen sobre ellas. También son particulares las atribuciones causales que hacen, respecto a otros perfiles, incluso en ámbitos culturales diferentes. Entre ellas, son comunes la ansiedad anticipatoria y cierta falta de comunicación de lo que les pasa, aunque diferencias en este terreno, permitirían valorar posibles factores de sostén de ese silencio. Por último, las diferentes estrategias de afrontamiento del maltrato por parte de las víctimas condicionarían el mantenimiento o cese del *bullying*.

Se plantea que la aparición del fenómeno se da cuando los/las niños/as empiezan a relacionarse y buscan dominar a otros en un encuentro con distintas posiciones de poder. Este fenómeno se da en términos de disputas

y/o defensa de la posesión de objetos y/o bienes que son considerados valiosos en el contexto escolar, por ejemplo, el estatus social. En el último nivel se plantea que esto se daría en un contexto de diferencias de estatus, las que ocurren en función de algunos antecedentes históricos y culturales (raza, género, nivel socioeconómico, entre otros).

Cada uno de estos niveles, a pesar de contar con evidencia empírica de su validez, por sí solo no permite dar cuenta de toda la complejidad del fenómeno. Por lo mismo, es necesario asumir una mirada holística, desde una perspectiva ecológica del desarrollo humano, que considere elementos individuales, grupales y socioculturales.

Es indudable que las escuelas reflejan muchos de los aspectos que caracterizan tanto a la sociedad, en general, como también a la comunidad o barrio concreto en que la escuela está ubicada. De este modo, elementos tales como la elevada competitividad presente en la sociedad, los cambios que se están produciendo en las formas y funciones de las familias occidentales o los valores mismos de la sociedad se encuentran presentes en nuestras escuelas. Sin embargo, también otros muchos aspectos de la propia organización del aula pueden favorecer o disminuir las conductas agresivas.

Bajo el prisma de los conceptos de gestión compleja del conocimiento y del clima escolar, se ha encontrado que la mejora del clima escolar y su consecuencia, la disminución de la violencia escolar, están asociadas a una gestión del conocimiento escolar más integral, *i.e.*, metadisciplinario, complejo y comprensivo, esto es, motivado por el carácter relacional del conocimiento.

El clima social del aula puede ser entendido «como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de los distintos productos educativos».

Para Arón y Milicic, el clima social escolar se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. La percepción del clima social incluye la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar.

Se establece que son los diferentes actores quienes le otorgan un significado características psicosociales mencionadas, las cuales representan el contexto en el cual se desarrollan las relaciones sociales. Por lo tanto, el clima social de una institución educativa corresponde a la «percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan».

Por otro lado, se debe plantear que el clima social escolar «puede ser estudiado desde una mirada centrada en la institución escolar (clima organizativo o de centro) o centrada en los procesos que ocurren en algún «microespacio» al interior de la institución, especialmente la sala de clases (clima de aula), o desde ambas.»

Intervención preventiva: un enfoque a partir de la resiliencia

La perspectiva del trabajo sobre la competencia social y las relaciones sociales en la institución educativa, incide en el ámbito de la convivencia, propio del eje transversal, aunque también de las materias escolares. En relación a lo cual nos proponen dos líneas de intervención preventiva:

- a) Centrada en el individuo: intervenciones que buscan promover habilidades sociales, de construcción personal, de carácter moral, educación en valores, al hilo de la propia educación reglada, completando ésta en busca de una educación integral, que convierta a los alumnos en ciudadanos futuros responsables, tolerantes, solidarios, capaces de colaborar con el mantenimiento de la democracia. Proceso de ayuda que implica una buena comunicación con las personas implicadas. Las

fortalezas y recursos psicológicos se podrían conceptualizar como características positivas de la personalidad que pueden actuar dirigiendo u organizando el comportamiento en diferentes situaciones. Son características disposicionales que se repiten a lo largo del tiempo y en distintas situaciones, y que se desarrollan o se modifican a partir de las interacciones del individuo con otros individuos o con el entorno.

- b) Centradas en el contexto: intervenciones que se centran en promover cambios en el proyecto de la institución educativa, formular propuestas educativas transversales, formación del profesorado, creación de entornos cooperativos y otros recursos que suponen la movilización de fuerzas del contexto, tanto los agentes educativos.

La resiliencia es la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves. La resiliencia se sitúa en una corriente de psicología positiva y dinámica de fomento de la salud mental. La Resiliencia es por tanto, como bien precisa Cyrulnick, el fruto de la interacción entre el individuo y su entorno. Es un proceso, un devenir, de forma que no es tanto la persona la que es resiliente como su evolución y el proceso de vertebración de su propia historia vital. Puede ser definida como *«la capacidad, fruto de la interacción de diferentes variables personales con factores ambientales, que permite al individuo enfrentarse y resolver, de manera adecuada e integrada en su entorno cultural, diferentes situaciones de adversidad, riesgo o traumáticas por diferentes motivos»*.

La Resiliencia es un concepto inferido y contextual. Se infiere del contexto y las características de este contexto donde la persona actúa, y de las conductas que esa persona ejecuta en ese contexto determinado.

La resiliencia posee dos elementos importantes: la **resistencia o capacidad** de proteger su propia integridad frente a los efectos de estrés o tensión negativos y la **elasticidad o flexibilidad** para proseguir el desarrollo de los procesos constructivos. Lo fundamental es reconocer que, la persona es fuerte y activa, con una capacidad natural de resistir y rehacerse a pesar de las adversidades.

Desde el concepto de resiliencia se abre la posibilidad de realizar y desarrollar diseños de intervenciones psicosociales para promover o motorizar los factores protectores para las personas, familias y comunidades, siendo esto la razón de valorar y jerarquizar esta práctica. Por ello es que existen múltiples evidencias para estimular el desarrollo del criterio de la resiliencia en los profesionales de las ciencias sociales y en especial en aquellos que realizan sus intervenciones en ámbitos relacionados con la marginalidad, la violencia familiar, el maltrato infantil, consumo de tóxicos y todas aquellas problemáticas ligadas a la adversidad psicosocial.

Trabajar en Resiliencia supone un cambio en nuestras metodologías de trabajo. Hasta ahora se trabaja fundamentalmente con familias en riesgo de exclusión, o que ya viven en situaciones de exclusión y muy adversas. Nuestro trabajo consiste básicamente en trabajar para resolver problemas, o para disminuir los efectos negativos de determinadas situaciones sobre los individuos que viven en ellas. Trabajar desde la óptica de la Resiliencia supone trabajar sobre estos problemas, pero también, y de manera fundamental, trabajar en prevención. Trabajar en prevención, en base a necesidades y con todo tipo de población, básicamente es promover desarrollo humano, bienestar y calidad de vida.

El enfoque de resiliencia supone la integración de factores protectores individuales, familiares y comunitarios. Al respecto Edith Grotberg organiza categorías de factores resilientes que según la autora interactúan dinámicamente ante las adversidades. Dichos factores incluyen personas externas, capacidades intrapsíquicas y habilidades interpersonales y de resolución de conflictos; o para Infante P., la interacción se da entre factores resilientes que pueden ser familiares, bioquímicos, fisiológicos, cognitivos, afectivos, biográficos, socioeconómicos, sociales y/o culturales. Estos enfoques integrales que exceden el enfoque de atributos individuales y entienden la resiliencia como una respuesta global, se asientan en la lógica de una segunda generación de autores que se adscriben al modelo ecológico transaccional de resiliencia. El mismo supone que el individuo se halla inmerso en una ecología determinada por diferentes niveles que interactúan entre sí. La resiliencia no es entonces una simple respuesta a una adversidad

sino que implica un proceso donde se seleccionan y articulan factores protectores, se materializan en conductas resilientes y posteriormente se capitalizan los resultados de la experiencia y el sentido de bienestar consecuente.

Se centra en la potenciación educativa de los recursos del propio adolescente, entre los que incluimos las variables de personalidad, cognitivas, afectivas y habilidades interpersonales, variables que sabemos están relacionadas con el bienestar.

La escuela construye resiliencia en los alumnos con eficacia cuando brinda afecto y personalización; es decir, cuando crea un ambiente de relaciones personales afectivas, con docentes que transmitan esperanza y optimismo, centrándose en los puntos fuertes de los alumnos, sin ignorar las conductas de riesgo, considerando que las fortalezas de alumno son las que lo harán pasar de su conducta «de riesgo» a la resiliencia.

El concepto de resiliencia es complementario del «enfoque de riesgo», que los padres y profesionales están acostumbrados a manejar, porque mientras el enfoque de riesgo permite identificar aquellos factores como potencialmente dañinos para una persona o una población, el trabajo con resiliencia ayuda a los individuos a identificar los recursos, las fortalezas, las habilidades y las posibilidades que hay dentro y fuera de ellos y a emplearlos para el logro de sus metas, para superar dificultades y para lograr el propio desarrollo.

La resiliencia de los alumnos también se construye aportando factores protectores ambientales y las condiciones que fomentan los factores protectores individuales. Los factores protectores son características de las personas o del ambiente que atenúan el impacto negativo de las situaciones y condiciones estresantes.

De las investigaciones realizadas sobre resiliencia surgen seis puntos relevantes que muestran de qué modo las familias, las escuelas y las comunidades pueden aportar los factores protectores ambientales y las condiciones que fomentan los factores protectores individuales.

Las escuelas son ambientes clave para que las personas desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, de adaptarse a las presiones y problemas que enfrentan y adquieran las competencias (social, académica y vocacional) para seguir adelante en la vida.

Las principales estrategias para mitigar el riesgo y construir la resiliencia son las siguientes:

Pasos para mitigar el riesgo

- Enriquecer los vínculos.
- Fijar límites claros y firmes.
- Enseñar habilidades para la vida: cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicacionales, habilidades para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés.

Pasos para construir resiliencia

- Brindar afecto y apoyo.
- Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas.
- Brindar oportunidades de participación.

Es importante desarrollar la capacidad de resiliencia en los docentes, que son quienes tienen que sortear múltiples situaciones adversas y fortalecerse para enfrentarlas con el mejor éxito posible.

Una práctica de consenso: la educación dialógica

Según Freire, como nos lo recuerda Ovejero, no se puede hablar de educación a secas sino de «educación para qué, educación en favor de quiénes, educación contra qué». Y es que la educación puede ser liberadora pero también puede ser manipuladora y domesticadora, es decir, esclavizante. Por otra parte, la pedagogía de Freire es *psicosocial*, es claramente psicología social. Se trata, por consiguiente, de una psicopsicopedagogía, ya que, para

él, como para Mead y el interaccionismo simbólico, el ser humano es ante todo un ser comunicativo, dialogante, un ser de relaciones intersubjetivas. En definitiva, para Freire la educación liberadora es necesariamente encuentro *interpersonal*, es decir, diálogo. De lo contrario, no será liberadora sino opresora. Esta propuesta debe ser debidamente considerada en la perspectiva que venimos analizando.

Esta teoría educativa del Aprendizaje Dialógico –que expresa bien el carácter relacional del conocimiento– no solo explora y analiza los espacios educativos en los que se establecen todo tipo de interacciones y prácticas educativas de éxito sino también aquellas que acaecen en otros espacios en los que se desarrolla un currículum y organización escolar reproductor-hegemónica. Desde esta perspectiva se cuenta con un mayor marco analítico que permite analizar nuevas realidades empíricas y tener en cuenta las aportaciones de estas prácticas a la mejora del aprendizaje y a la disminución y/o superación de las desigualdades.

Freire desarrolló una perspectiva dialógica en la educación ya en los años sesenta. Algunas veces se ha entendido esa aportación en forma restringida, limitándola al diálogo entre profesorado y el alumnado dentro de la clase. No es ni ha sido nunca así; el diálogo propuesto por Freire no queda recluido entre cuatro paredes sino que abarca al conjunto de la comunidad que enseña y aprende incluyendo padres, madres, otros familiares, voluntariado, otros y otros profesionales, además del alumnado y del profesorado. Todos influyen en el aprendizaje y todos y todas deben planificarlo conjuntamente. El diálogo, en este contexto, se entiende como un proceso interactivo mediado por el lenguaje y que requiere, para ser considerado con naturaleza dialógica, realizarse desde una posición de horizontalidad en la que la validez de las intervenciones se encuentran en relación directa a la capacidad argumentativa de los interactuantes, y no a las posiciones de poder que éstos ocupan.

También Habermas desarrolla diversas ideas que enriquecen esta perspectiva dialógica con su teoría de la competencia comunicativa donde demuestra que todas las personas son capaces de comunicarse y generar

acciones. Todas las personas poseemos habilidades comunicativas, entendidas como aquellas que nos permiten comunicarnos y actuar en nuestro entorno. Además de las habilidades académicas y prácticas existen habilidades cooperativas que coordinan acciones a través del consenso.

La base para que haya una comunicación es que haya una relación de cariño y cuidado entre los profesores y los estudiantes. Si la mayoría de las interacciones entre docentes y estudiantes son positivas, va a existir una mejor relación entre éstos, y además se sentirán más comprometidos con la escuela.

Lo que proponen Habermas y Freire son utopías posibles. Al sueño le sigue la selección de prioridades para los años posteriores. El consenso es fácil. Los profesionales nos regimos por el principio de que todas las niñas y niños tengan oportunidad de acceder a los mismos aprendizajes que queremos para nuestros hijos e hijas. Todas las personas quieren una educación que les sirva para vivir con dignidad tanto en la sociedad actual como en la futura.

Para poner en práctica el proyecto hay que transformar el contexto. Todas las personas adultas que se relacionan con el alumnado deben participar en esa transformación. Si el claustro va por un lado, las familias por otro, en sectores sociales no privilegiados queda asegurado el fracaso de mucha gente y de la propia institución. Todos esos colectivos y personas hemos de llegar a un compromiso que incluso se concrete en la firma de un contrato de aprendizaje. Para ello, hemos de cambiar la forma de pensar centrándonos en promover el diálogo, y no en si los objetivos se han de redactar en infinitivo y los contenidos en sustantivo.

Las contribuciones teóricas críticas de la educación en las que se sustenta el Aprendizaje Dialógico incluyen tanto autores lejanos en el tiempo pero cercanos en planteamientos –Ferrer y Guardia, Vygotsky o Paulo Freire– como autores contemporáneos de la pedagogía crítica

Se trata de crear un espacio de encuentro donde el conocimiento se construye a partir del intercambio, la reflexión y el análisis tanto individual como grupal. Es decir, metodología **activa y participativa**.

Los principios metodológicos del aprendizaje dialógico son:

- **Diálogo igualitario.** Se basa en la contribución realizada por todos los participantes, donde la importancia reside en los argumentos y no en el estatus de la persona que lo realiza. Se supera así la exclusión de los grupos que no manejan el lenguaje académico ni la cultura occidental.
- **Inteligencia cultural.** Todas las personas tenemos una inteligencia cultural adquirida a lo largo de nuestra experiencia de vida y que expresamos a través de las interacciones. Este principio reconoce todas las formas de inteligencia, incluyendo la práctica, la académica y las interacciones comunicativas verbales y no verbales. De este modo los objetivos y los conocimientos se crean a través de las distintas experiencias, formas de conocimiento y puntos de vista.
- **Transformación.** Las personas como agentes humanos pueden interactuar con el medio para transformarlo.
- **Dimensión instrumental.** El diálogo incluye el aprendizaje de los contenidos que nos son útiles para nuestra práctica como la comunicación, el liderazgo, las redes o la planificación.
- **Creación de sentido.** La participación definiendo los objetivos de la actividad de acuerdo con nuestras necesidades y expectativas. La utilidad de los contenidos y las herramientas prácticas para llevar a la práctica nuestra propuesta dota de sentido nuestro aprendizaje.
- **Solidaridad.** Es el eje que guía los grupos de formación dialógica donde todos aprendemos de todos, empoderándonos al dotarnos de una autoridad que nos permitirá confrontarnos con los obstáculos y las barreras de nuestra participación social.
- **Igualdad de las diferencias.** Hace referencia al derecho a la diversidad en todos los aspectos de nuestra vida. El reto didáctico según Pérez Gómez, supone que los contenidos del currículo y las experiencias e intercambios que se generan al desarrollar una determinada estructura de tareas académicas y relaciones sociales en la aula, debe provocar no solo el

aprendizaje significativo de una cultura paralela o añadida que el alumnado aprende para poder resolverse con éxito frente a las demandas específicas de ese ambiente, sino el *aprendizaje relevante* de una cultura viva que induce la transformación del pensamiento vulgar y cotidiano del alumnado.

La escuela debe contribuir a la «mediación reflexiva» entre el individuo y la sociedad, buscando contradicciones, reflexionando sobre las prácticas, transformando las relaciones sociales en el aula y esta mediación debería desarrollarse principalmente mediante el diálogo en el aula. De acuerdo con Hoyos Vásquez algunas de las ideas más adecuadas para la realidad docente podríamos tomarlas de las distintas teorías de la ética comunicativa:

1. Fenomenología de lo moral. La moral es construida a partir de los sentimientos y las experiencias reales vividas por el sujeto. Por eso es extremadamente adecuado detectar y «vivir» los conflictos morales desde la escuela para contextualizar posibles soluciones, buscando el respeto al pensamiento del otro, intentando «ponernos en la piel» del otro (empatía, reciprocidad, solidaridad...), reconociendo sus puntos de vista sin tener necesariamente que compartirlos. Pero si no damos oportunidad de vivir y explicitar estos sentimientos y conflictos morales, estamos perdiendo la oportunidad de vivir ese tipo de ética comunitaria tan necesaria en nuestra sociedad.
2. Búsqueda de un principio puente entre los sentimientos morales y los principios morales. Aunque esta idea procede de Kant, y este autor aspiraba a conseguir leyes universales, nuestras pretensiones se han de ceñir únicamente a los principios que se puedan establecer mediante el diálogo, que es el auténtico principio puente al que nos referimos, teniendo en cuenta además que el concepto de libertad juega aquí también un papel imprescindible: solamente se podrá desarrollar un diálogo realmente fructífero si los y las participantes actúan sin coacción y con absoluta libertad.
3. Hermenéutica. Se busca comprender el sentido de las expresiones lingüísticas, reconocer al otro, el derecho a la diferencia, el respeto a

distintos puntos de vista... ya que toda ética debe comenzar por la comprensión del otro, que no significa necesariamente que se esté de acuerdo con él. Si, de manera conjunta, intentamos llegar a consensos en cuanto a terminología, en cuanto a usos lingüísticos, hacemos el esfuerzo por comprender el mensaje del otro (su estructura lógica y su contenido), los motivos por los que un determinado asunto es considerado relevante para el individuo, etc., estaremos consiguiendo crear la base del acuerdo ético, del acuerdo social.

4. Moral neocontractualista. Y precisamente lo que planificábamos en el epígrafe anterior es lo que buscan filósofos como Rawls (en Hoyos Vásquez, *op. cit.*: 78): buscar una especie de «contrato social» mediante el establecimiento de mínimos y consensos (buscando aquello que es mejor para todos y todas), y considerando que la justicia y la equidad es el fin último de la sociedad. El único problema de este tipo de propuestas es el respeto a los derechos de las minorías.
5. Buscar la relación entre consenso y disenso. «*Todo consenso debe dejar lugares de disenso y todo disenso debe posibilitar nuevos caminos*» (Hoyos Vásquez). Los consensos obtenidos en el aula tendrán siempre en cuenta que pueden existir puntos de vista distintos a los de la mayoría, con lo que se debe respetar y en la medida de lo posible atender ese tipo de discrepancias, teniéndolos en cuenta a la hora de planificar nuevas actuaciones o para la mejora de lo ya existente.

Finalmente, se va destacando un modelo educativo basado en el diálogo continuo, más allá del contenido puntual de cada sesión de clase. Se trata del modelo de la Comunidad justa: Éste consiste en una propuesta de L. Kohlberg creada hacia los años sesenta del siglo pasado, nacida de su experiencia de vida en los *Kibbutzim* (singular, *Kibbutz*) israelíes. Estos son comunidades igualitarias en las cuales (entre otras características) la mayoría de bienes son de uso común, los trabajos de todo tipo son realizados por todos los miembros del kibbutz sin excepción, y las decisiones que involucren a la comunidad son tomadas democráticamente por la misma. El modelo consiste en la creación formal de un clima de discusión abierta y democrática,

a través del diálogo, en la escuela, estando los estudiantes a cargo de crear y de aplicar las normas de resolución de conflictos, de premios y sanciones para su propio comportamiento, de discusión de temas problemáticos, de discusión del diseño curricular, etc.

La respuesta educativa tiene que ser cómo convertir nuestras escuelas en espacios adecuados para el aprendizaje de la convivencia y el desarrollo moral-cívico de los ciudadanos.

Conclusiones

1. La denegación de los derechos del niño y de la mujer, el hambre o el racismo son algunas manifestaciones de la violencia estructural. Es en el marco de la estructura social donde se constituyen los sujetos singulares. Una singularidad que es a la vez social y que nos engloba y compromete a todos.
2. Se trata de una problemática que no puede reducirse a un área curricular, sino de una problemática que por su complejidad atraviesa diversos contenidos de diferentes áreas del conocimiento y se manifiesta en todas las acciones sociales.
3. La educación debe constituirse como un instrumento indispensable para prevenir la violencia y mejorar la convivencia, para que de esta forma la humanidad construya una sociedad pacífica, libre y justa.
4. Las escuelas son ambientes clave para que las personas desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, de adaptarse a las presiones y problemas que enfrentan y adquieran las competencias (social, académica y vocacional) para seguir adelante en la vida.
5. La escuela debe contribuir a la «mediación reflexiva» entre el individuo y la sociedad, buscando contradicciones, reflexionando sobre las prácticas, transformando las relaciones sociales en el aula y esta mediación debería desarrollarse principalmente mediante el diálogo en el aula.

Referencias

- Avilés, J. (2009). Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95: 7-28 Departamento de Psicología de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.
- Bausela, E. (2008). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. *Intervención Psicosocial*, 17(3): 369-370. ISSN: 1132-0559.
- Carpintero, E., López, F., Del Campo, A., Soriano, S. & Lazaro, S. (2007). El bienestar personal y social de los adolescentes y la prevención del malestar y la violencia: presentación y validación de un programa educativo. *Revista IIPSI*, 10(2): 29-41. Facultad de Psicología UNMSM.
- Carrasco, C. & Trianis, M. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2): 229-242.
- Carretero, R. (2010). Resiliencia, una visión positiva para la prevención e intervención desde los servicios sociales. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 27(3).
- Chui, H. & Chambi, J. (2009). Violencia escolar: formas de prevenir y mitigar. *Investigación Educativa*, 13(23): 57- 66. Enero-Julio ISSN 17285852.
- Díaz, J., Martínez, M. & Vásquez, L. (2011). Una educación resiliente para prevenir e intervenir la violencia escolar. *Itinerario educativo*, 57: 121-155.
- Florez-González, L. & Retamal-Salazar, J. (2011). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial La violencia en las escuelas, 319-338.
- Lamas, H. (2010). *Educación dialógica*. Academia Peruana de Psicología Lima.
- Melillo, A. & Suarez, E. (2001). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*.
- Remor, E., Amorós, M. & Carrobles, J. (2010). Eficacia de un programa manualizado de intervención en grupo para la potenciación de las fortalezas y recursos psicológicos. *Anales de Psicología*, 26(1): 49-57.
- Rodríguez, N. (2004). El Clima Escolar. *Revista Digital Investigación y Educación*, 7,(3). ISSN 1696-7208.
- Varela, J. & Tijmes, C. (2008). «Violencia escolar: estrategias integrales de prevención. La experiencia nacional e internacional». Workshop. Fundación Paz Ciudadana. I.S.B.N. 978-956-7435-14-2.
- Varela, J. (2011). Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. *PSYKHE*, 20(2): 65-78.
- Vergara, J. (2005). Clima social escolar en los Centros Educativos Municipales de la Comuna de Toltén de la Araucanía, Chile.

A MANERA DE EPÍLOGO

Cerrar este libro, luego de leído, y no quedar sensibilizado con la(s) problemática(s) en el contenida(s) es algo que me resulta imposible hasta imaginar. El presente de la vida cotidiana de muchos niños y adolescentes en nuestro continente, y más allá, está siendo cercado por un mal en extensión, cuya nocividad es solo comparable consigo mismo en su universo, y con las más detestables prácticas de violencia en todos los ámbitos de la «vida adulta» (vaya eufemismo, vida adulta: ¿podríamos hablar de vida en las prácticas de la violencia? ¿podríamos llamar adulto –es decir maduro, desarrollado, cultivado, experimentado– a quién práctica la violencia?).

Pero más aún, el futuro queda comprometido e impactado con una predeterminación que preocupa y atemoriza, que crece y se instaura en diferentes ámbitos y formas expresivas. Cuando años atrás hablábamos de «agresividad» en las reacciones y hasta patrones de comportamiento de algunos infantes y jóvenes, no pensábamos que el tiempo le daría la razón a Murphy: *«nada es tan malo como para que no pueda empeorar»*. El «bullying» lo demuestra.

Empieza a dejar de ser legítimo, en la perspectiva de los autores, al menos como yo los he leído y entendido, hablar de actos de violencia. Se trata de mucho más: de violencia instaurada como patrón de comportamiento, violencia como valor-antivalor, violencia como primera opción, como hábito, como norma. Violencia legitimada en las representaciones de quienes la viven como naturalización de su producción subjetiva emergente de su realidad de vida.

Violencia derivada de una cultura de la violencia en una sociedad violenta que se pretende madura, desarrollada y humana. ¿Es posible no indignarnos ante la evidencia del mundo que nos han creado los poderes hegemónicos con sus desigualdades extremas, sus invasiones mediáticas, su producción de deshumanización, de incomunicación, de desafecto? ¿Puede una

Psicología que se empeña en su compromiso social desviar la mirada a su «cientificidad antediluviana» y no entregarse al afrontamiento, aunque fuere pecaminoso epistemológicamente, de tanta producción de malestar, sufrimiento y dolor contenidos en la violencia que destroza la infancia y la juventud de manera galopante? Sobran las palabras, las confirmaciones, las proyecciones. Faltan aún muchas acciones, prácticas redentoras, desde la prevención hasta la desarticulación, las que evitan, las que sanan, las que construyen otra realidad.

En nuestro continente, como en ningún otro, ha emergido (está emergiendo) una Psicología con perfiles propios, cuya intencionalidad se establece como perfil identitario, como definición esencial de su sentido y su carácter. Va quedando superada, al menos sobrepasada, la vieja noción de escuela, de paradigma, de estanco teórico de poder, para dar paso a la noción de compromiso, de participación, de construcción societal, ética y política.

La Psicología latinoamericana que nace quiere romper con las dilemáticas del ¿qué? y el ¿cómo? como fundantes de una ciencia y un ejercicio profesional.

Quiere, consciente y responsablemente, asentarse en el ¿para quién? ¿para quiénes? Su meta no es autocontemplativa, y mucho menos autogenerada.

Su meta es transformadora, enriquecedora de los procesos de producción social conjunta.

En este empeño, con los pies puestos en la realidad latinoamericana, se encuentran con fenómenos como «el bullying». Un analizador de lo que sucede en nuestro continente desde hace más de quinientos años. Un emergente de las dinámicas actuales de las sociedades capitalistas, de las políticas neoliberales. No, esto no es un discurso político. Es la elemental necesidad de saber hasta donde tenemos que remontarnos para que nuestro trabajo sea definitivamente un factor de acompañamiento y crecimiento de los movimientos sociales emancipatorios, en pos de la felicidad de los latinoamericanos.

De la mano de los escritos aquí contenidos, de la decisión de sus autores de no permitir complicidad alguna con la violencia instaurada en diversos escenarios «naturales» de nuestros niños y jóvenes, de los hijos de América Latina, que son su futuro en muy corto plazo, asumamos que, como dice Carozzo, «el bullying... constituye el problema número uno de la escuela en el mundo», y más allá de la escuela, en todos los ámbitos de interacción de las poblaciones señaladas. Y nuestro continente no es una excepción. Así mismo, no podemos permitir ni el silencio cómplice, ni la desesperanza paralizadora, ni la devaluación cientificista. No podemos permitir la «psicologización» de su análisis (manipulación profesionalizada por la que hemos pasado ante otros fenómenos no menos significativos). La Psicología no es suficiente para entender y enfrentar el «bullying» en toda su dimensión.

Pero sí puede, y debe participar, en este empeño, y abrir sus puertas a la acción mancomunada, multifactorial, multidisciplinar. «Todo al fuego» era la convocatoria de Martí, porque no podemos permitir que llegue el momento, intertextuando a Marx en que «todo lo sólido se desvanezca en el aire». Es una responsabilidad de los psicólogos y psicólogas comprometidos con el bienestar y la felicidad de nuestros pueblos. Confirmando, en paráfrasis personal, las palabras de Skinner (con quien apenas comulgo esta idea, y nada más): *«en el camino de empeñarnos en construir un mundo más bueno, deberíamos comenzar por dejar de construir uno tan malo como el que estamos haciendo»*. Me quedo con este empeño de los trabajos que he tenido el placer de leer y de los que he aprendido, no solo acerca de un problema, sino también y sobre todo a defender una ética fundante de la vida humana, allí donde ella es severamente puesta en peligro. La dedicación y el empeño de los profesionales de la Psicología para que el «bullying» llegue a ser un pasado superado en nuestros países, es un acto de legítima defensa de la identidad, la soberanía y el alma latinoamericana.

Manolo Calviño

Secretario General de ULAPSI

AUTORES DE LOS ARTÍCULOS



ROSARIO ORTEGA RUIZ (España)

- Psicóloga, Doctora en Psicología por la Universidad de Sevilla.
- Directora del Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba.
- Director of PhD program "Applied Psychology" and Master's Degree on "Psychological Intervention and Research on Justice Health and Social Welfare.
- Visitig Professor at University of Greenwich (United Kingdom)
- Escritora e investigadora.

CLAIRE MONKS (Gran Bretaña)

- Departamento de Psicología y Orientación de la Universidad de Greenwich.
- Profesor titular en la Universidad de Kingston.
- Profesor visitante en la Universidad de Córdoba, España.
- Investigación en colaboración con investigadores de la Universidad de Córdoba y el Colegio Goldsmiths, University of London.
- Docente de Psicología Evolutiva y de Métodos de Investigación en Psicología.



EVA MARÍA ROMERA (España)

- Psicopedagoga.
- Doctorado en la Universidad de Córdoba.
- Docente del Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba.
- Escritora e Investigadora.



ANTONIO VALLÉS ARÁNDIGA (España)

- Profesor del Dpto. de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante. España.
- Psicólogo y pedagogo. Doctor en Psicología por la Universidad de Murcia.
- Profesor asociado de la Universidad de Alicante, en el Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico del Departamento de Psicología de la Salud.
- Autor de más de cinco centenares de libros, artículos y capítulos referidos a temáticas educativas y psicopedagógicas.

JORGE VARELA TORRES (Chile)

- Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Magíster en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Docente investigador.
- Universidad del Desarrollo.



ALEJANDRO CASTRO SANTANDER (Argentina)

- Coordinador General del Observatorio de la Convivencia Escolar (Universidad Católica Argentina).
- Integrante de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad (Universidad Católica de Brasilia, Brasil).
- Miembro del Consejo de Directores del Observatorio Internacional de Violencia Escolar (Universidad Bordeaux 2, Francia).



ANA MARÍA DEL ROSARIO ASEBEY MORALES (México)

- Doctorado en Ciencias Psicológicas, Universidad de la Habana, República de Cuba
- Licenciatura en Psicología Clínica. Universidad Católica Boliviana y Universidad Autónoma de Querétaro.
- Docente e investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro, desde 1985.
- Fundadora y Presidenta de la Asociación Queretana de Alternativas en Psicología.





OMAR FABIAN VERA CORTÉS (Colombia)

- Maestría en Comunicación-Educación
- Docente e investigador audiovisual-Comunicación Alternativa.
- Comunicador Comunitario.
- Autor de cartillas pedagógicas de educación para la convivencia.

JULIO CÉSAR CAROZZO CAMPOS (Perú)

- Psicólogo, con Maestría en Gestión Educativa y Liderazgo.
- Presidente del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Past Decano Nacional del Colegio de Psicólogos del Perú.
- Consultor Educativo.
- Premio Nacional en el Área Social Comunitaria del Colegio de Psicólogos del Perú.



ALBERTO QUINTANA PEÑA (Perú)



- Evaluador Externo con fines de Acreditación registrado en el SINEACE.
- Investigador y Profesor Principal de la UNMSM. Investigaciones acerca de la violencia adolescente y bullying del 2007 a la actualidad.
- Docente de post grado desde 1998 en Facultades de Psicología y Educación.
- Jefe de la Unidad de Calidad Académica y Acreditación de la Facultad de Psicología de la UNMSM

GABRIELA RUIZ SÁNCHEZ (Perú)

- Licenciada en educación y docente en ejercicio en la UGEL 05 del MINEDU.
- Estudios de Maestría con Mención en Psicología Educativa en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Coautora de artículos acerca de los Espectadores de Bullying en la Escuela en la Revista de investigación de Psicología de la UNMSM.





HÉCTOR LAMAS ROJAS (Perú)

- Doctor en Psicología UNMSM.
- Past Decano Nacional del Colegio de Psicólogos del Perú.
- Profesor Honorario de la Universidad Privada Antonio Urrelo y la Universidad César Vallejo.
- Presidente de la Academia Peruana de Psicología.
- Miembro Ilustre del Colegio de Doctores en Educación.
- Presidente de la Sociedad Peruana de Resiliencia.

Esta publicación se terminó
de imprimir en el mes de Enero de 2013
los talleres gráficos de:
Dennis Morzán Delgado
Impresiones & Empastes
Jr. Camaná 359 Of. 3 Lima-Perú,
Cel.: 999 340 713
dmorzan@gmail.com
Lima - Perú



C y M
INDUSTRIAS METÁLICAS



**Protejamos a
nuestros hijos
en la escuela**

¡No al Bullying!

José Antonio Carozzo Martínez
Telf.: 98121*9632
consultas@cym.com



Asociación Latinoamericana para la
Formación y la Enseñanza de la Psicología

2do. CONGRESO DE ALFEPSI

**CONSTRUYENDO UNA PSICOLOGÍA
PARA AMÉRICA LATINA**

23 al 26 de octubre de 2013

Universidad del Bío Bío
Concepción, Chile

www.alfepsi.org
www.congresoalfepsi.org